

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

ALAN DA SILVA NEVES

**QUESTÃO AGRÁRIA E ENSINO DE GEOGRAFIA: ANÁLISE DE MATERIAIS
DIDÁTICOS NA REDE ESTADUAL DE TRÊS LAGOAS (MS)**

Três Lagoas (MS), 2026

ALAN DA SILVA NEVES

**QUESTÃO AGRÁRIA E ENSINO DE GEOGRAFIA: ANÁLISE DE MATERIAIS
DIDÁTICOS NA REDE ESTADUAL DE TRÊS LAGOAS (MS)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia UFMS/CPTL – Linha de Pesquisa Dinâmica Territorial no Campo e na Cidade, como exigência para obtenção de título de Mestre em Geografia, sob orientação do Prof. Dr. Sedeval Nardoque

Três Lagoas (MS), 2026

ALAN DA SILVA NEVES

**QUESTÃO AGRÁRIA E ENSINO DE GEOGRAFIA: ANÁLISE DE MATERIAIS
DIDÁTICOS NA REDE ESTADUAL DE TRÊS LAGOAS (MS)**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Geografia
UFMS/CPTL – Linha de Pesquisa
Dinâmica Territorial no Campo e na
Cidade, como exigência para obtenção de
título de Mestre em Geografia, sob
orientação do Prof. Dr. Sedeval Nardoque

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sedeval Nardoque
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Presidente e Orientador

Prof. Dr. Rodrigo Simão Camacho
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Membro interno

Profa. Dra. Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes
Universidade Estadual Paulista – Unesp/Marília
Membro externo

Três Lagoas (MS), 2026

Resumo

A presente dissertação analisa os conteúdos e as abordagens da temática da Geografia Agrária presentes nos principais materiais didáticos utilizados nas escolas estaduais de Ensino Fundamental II do município de Três Lagoas (MS), incluindo livros didáticos do PNLD das editoras Moderna e Saraiva, bem como as cartilhas produzidas por organizações vinculadas ao agronegócio, especialmente o programa Agrinho. Parte-se do entendimento de que a Educação constitui uma prática social historicamente construída e atravessada por disputas ideológicas, econômicas e territoriais, não se configurando como um espaço neutro. A pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, desenvolvendo a análise teórico-documental de currículos e legislações educacionais vigentes na atualidade, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A formação agrária concentrada, desigual e excludente de Mato Grosso do Sul influencia diretamente o currículo e o ensino de Geografia, contribuindo para abordagens fragmentadas e, em muitos casos, despolitizadas da questão agrária, que segue sendo um dos principais temas da Geografia brasileira, marcada pela concentração fundiária, pela expansão do agronegócio e pela reprodução de desigualdades sociais características do campo brasileiro, especialmente na região de estudo desta pesquisa, no Bolsão Sul-mato-grossense, historicamente marcada pela pecuária e, mais recentemente, pela crescente presença da silvicultura. A análise dos livros didáticos revelou diferenças significativas no nível de criticidade, enquanto as cartilhas do programa Agrinho se mostraram alinhadas aos interesses do agronegócio, que exerce significativa influência na região Leste de Mato Grosso do Sul. Conclui-se que há influência política e econômica sobre o ensino de Geografia na rede estadual, sendo que nesse contexto a atuação docente pode produzir resistências e práticas pedagógicas emancipatórias.

Palavras-chave: Geografia Agrária; Ensino de Geografia; Agronegócio; Materiais Didáticos.

Abstract

This dissertation analyzes the contents and approaches to Agrarian Geography present in the main teaching materials used in state public lower secondary schools (Ensino Fundamental II) in the municipality of Três Lagoas (MS). The study includes textbooks from the National Textbook Program (PNLD) published by Moderna and Saraiva, as well as booklets produced by organizations linked to agribusiness, especially the Agrinho Program. The research is based on the understanding that education constitutes a historically constructed social practice, permeated by ideological, economic, and territorial disputes, and therefore cannot be considered a neutral space. The study adopts a qualitative approach, developing a theoretical and documentary analysis of current curricula and educational legislation, such as the National Curriculum Parameters (PCNs), the National Education Guidelines and Framework Law (LDB), and the National Common Core Curriculum (BNCC). The concentrated, unequal, and exclusionary agrarian structure of Mato Grosso do Sul directly influences the Geography curriculum and teaching practices, contributing to fragmented and, in many cases, depoliticized approaches to the agrarian question. This issue remains one of the central themes of Brazilian Geography, marked by land concentration, the expansion of agribusiness, and the reproduction of social inequalities characteristic of the Brazilian countryside, particularly in the study area of this research—the Bolsão region in southern Mato Grosso do Sul—historically shaped by cattle ranching and, more recently, by the growing presence of silviculture. The analysis of textbooks revealed significant differences in levels of critical engagement, while the Agrinho Program booklets proved to be aligned with agribusiness interests, which exert strong influence in the eastern region of Mato Grosso do Sul. It is concluded that political and economic influences shape the teaching of Geography in the state public school system; however, within this context, teaching practice can foster resistance and emancipatory pedagogical approaches.

Keywords: Agrarian Geography; Geography Teaching; Agribusiness; Teaching Materials.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação foi possível graças ao esforço e ao apoio de inúmeras pessoas, que me acompanharam ao longo dessa trajetória. Em primeiro lugar, agradeço à minha família e amigos, pelo incentivo, pela compreensão e apoio constantes durante todo esse percurso.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (Capes), pela concessão da bolsa de estudos, reafirmando, nesse sentido, a importância da defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade. Registro ainda meu agradecimento à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas (UFMS/CPTL), espaço no qual construí minha trajetória acadêmica desde a graduação, como bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET), até a pós-graduação.

Aos colegas da pós-graduação, deixo meu agradecimento pelos debates, diálogos e trocas de ideias, que contribuíram significativamente para o desenvolvimento desta dissertação, em especial aos colegas e amigos do Laboratório de Geografia Agrária. Agradeço, igualmente, às valiosas contribuições dos professores e professoras com quem cursei disciplinas, Mauro, Marine, Rosemeire, Thiago e Jodenir. Estendo meus agradecimentos aos professores da banca de qualificação, Sílvia e Rodrigo, cujos apontamentos foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho.

Por fim, agradeço de forma especial ao meu orientador, Sedeval Nardoque, pelos ensinamentos, pela dedicação e pelo constante apoio ao longo dessa caminhada. É um privilégio contar com a orientação de um grande nome da Geografia Agrária.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mato Grosso do Sul: materiais escolares distribuídos na rede estadual de ensino.....	41
Figura 2 - Três Lagoas (MS): fachada de escola pública da rede estadual.....	42
Figura 3 - Panfleto de candidato patrocinado pelo IPÊS/IBAD nas eleições de 1962	44
Figura 4 - Escola Estadual Fernando Corrêa/Três Lagoas (MS): cartaz destacando os materiais didáticos das editoras FTD e Saraiva	86
Figura 5 - Escola Estadual Fernando Corrêa/Três Lagoas: cartaz destacando os materiais didáticos da editora Moderna.....	87
Figura 6 - Expedições Geográficas, capa do livro, intitulado	91
Figura 7 - Expedições Geográficas : Temática de Globalização	93
Figura 8 - Expedições Geográficas : Globalização e meio ambiente	95
Figura 9 - Expedições Geográficas : A imagem destaca os riscos a biodiversidad	96
Figura 10 - Expedições Geográficas : Conteúdo referente ao processo de urbanização.....	98
Figura 11 - Expedições Geográficas : O livro aborda positivamente o processo de modernização agrícola	99
Figura 12 - Jornadas Novos Caminhos : Capa do livro didático Editora Saraiva	103
Figura 13 - Jornadas Novos Caminhos : Conteúdo referente a globalização e mundialização	104
Figura 14 - Jornadas Novos Caminhos : Conteúdo de globalização apresentado criticamente	105
Figura 15 - Jornadas Novos Caminhos : Disputa pelo espaço urbano	106
Figura 16 - Jornadas Novos Caminhos : Abordagem da agropecuária na questão da insegurança alimentar	107
Figura 17 - Panfleto Reflore-MS destacando a campanha fogo zero	111
Figura 18 - Cartilhas do Agrinho disponibilizadas virtualmente	116
Figura 19 - Cartilha do projeto Agrinho (2023), intitulada 'As Invenções da Agricultura'	117
Figura 20 - Agrinho: Imagens que destacam a capacidade produtiva desse modelo	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Mato Grosso do Sul: estrutura fundiária – 2017	53
--	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Três Lagoas (MS): aquisição de livros didáticos pela rede estadual de ensino.....	85
---	----

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Território Rural do Bolsão: localização.....	53
Mapa 2 - Três Lagoas (MS): evolução do uso da terra - 2008 e 2018.	55

Lista de Siglas

ABAG - Associação Brasileira do Agronegócio
ANDE - Associação Nacional de Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CNI - Confederação Nacional da Indústria
DEM – Democratas
DIP - Departamento de Imprensa e Propaganda
FAEP - Federação da Agricultura do Estado do Paraná
FAMASUL - Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul
FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INE - Instituto Nacional de Estatística
IPES - Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PATCO - Sindicato dos Controladores de Voo
PMDB - Movimento Democrático Brasileiro
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLD - Plano Nacional do Livro Didático
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PT - Partido dos Trabalhadores
REFLORE-MS - Associação Sul-Mato-Grossense de Produtores e Consumidores de Florestas Plantadas
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
TRT - Território Rural do Bolsão
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO E QUESTÃO AGRÁRIA: A ESCOLA COMO LUGAR DE DISPUTAS E INTERESSES NO CONTEXTO DO ENSINO GEOGRAFIA	18
1.1 Educação formal no Brasil: História de formação contraditória	19
1.2 O Ensino de Geografia: contextualizações históricas e teóricas	28
1.3 A Educação no centro de disputas ideológicas: a Geografia Escolar entre o projeto emancipador e a reprodução da ordem.....	37
1.4 A Permanência da Questão Agrária no Brasil e em Mato Grosso do Sul.....	47
CAPÍTULO 2 - REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA E NEOLIBERALISMO: O MUNDO PÓS-FORDISTA E A MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL	57
2.1 Transformações no Processo de Acumulação Capitalista no Século XX	58
2.2 O conceito de mundialização em oposição a ideia de globalização	62
2.3 Neoliberalismo e Neoconservadorismo: impactos sociais e estratégias políticas na América Latina	65
CAPÍTULO 3 - AS TRANSFORMAÇÕES DO CURRÍCULO E SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA E NOS MATERIAIS DIDÁTICOS	77
3.1 As reformas Educacionais: LDBEN, PCNs e BNCC	79
3.2 Geografia Agrária nos livros didáticos: entre a BNCC e o Currículo de MS	83
3.3 A Geografia Agrária nos livros didáticos utilizados nas escolas públicas em Três Lagoas	87
3.3.1 Os livros didáticos da Moderna e Saraiva	89
3.3.2 Coleção moderna	90
3.3.3 Editora Saraiva.....	101
3.4 A caracterização do programa Agrinho no contexto do avanço das empresas de celulose no espaço escolar do Bolsão sul-mato-grossense	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS.....	123

INTRODUÇÃO

A Educação, enquanto prática social e histórica, constitui-se um dos principais instrumentos de formação humana e construção de sentidos sobre o mundo. No Brasil, essa prática tem sido marcada por uma trajetória desigual, excludente e fortemente determinada pelas disputas ideológicas travadas no interior da sociedade capitalista. Desde os tempos coloniais até os dias atuais, os sistemas educativos têm refletido os interesses das elites dominantes, servindo, frequentemente, como mecanismo de manutenção da ordem social estabelecida.

A escola, nesse cenário, não se limita à função de transmitir conteúdos curriculares, mas opera como espaço de disputa simbólica, onde diferentes projetos de sociedade se enfrentam, muitas vezes de forma velada, por meio da linguagem, dos currículos, das práticas pedagógicas e dos símbolos institucionalizados.

A Geografia Escolar, disciplina obrigatória no currículo básico, ocupa lugar estratégico nessa disputa, pois trata diretamente das relações entre território, poder, espaço e sociedade. Ao longo da História da Educação brasileira, o ensino de Geografia oscilou entre abordagens conservadoras, ligadas a um nacionalismo carregado de intencionalidades, e tentativas de renovação pedagógica baseadas em princípios críticos, voltados à leitura e transformação da realidade (Saviani, 2008).

Diante das pressões ideológicas que atravessam o campo educacional, torna-se fundamental problematizar o papel da Geografia no processo de formação dos sujeitos. A presente dissertação se insere nesse debate ao analisar, com base em referenciais teóricos críticos, como os conteúdos geográficos são apropriados no espaço escolar e como podem se transformar em instrumentos de resistência e emancipação. Toma-se como objeto de estudo as escolas da rede estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, estado marcado por uma formação agrária concentrada, desigual e violenta e de profundo uso da terra para os cultivos de exportação, como soja, milho, algodão, cana e eucalipto, além da pecuária bovina extensiva, interferindo diretamente no plano da superestrutura e, obviamente, no currículo, nos materiais didáticos e nos ambientes escolares influenciados por empresas e por entidades representantes dos latifundiários e capitalistas, como a Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul (Famasul). Segundo Nardoque, Melo e Kudlavicz (2018), os imóveis rurais com até 200 hectares representam 69% do total de propriedades, mas ocupam apenas 7% da área rural do estado. Em contraposição,

propriedades com mais de 1.000 hectares somam apenas 9% do total, mas concentram 69% da área, evidenciando as contradições estruturais do campo sul-mato-grossense.

Nesse contexto de profunda desigualdade no acesso à terra e de controle do Estado por elites oligárquicas, esta pesquisa parte da hipótese de que há, de fato, uma influência política sobre o nível de criticidade presente no ensino de Geografia nas escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul. Além disso, busca-se compreender a crescente atuação de organizações educacionais ligadas ao agronegócio, que vêm se inserindo em diversas unidades escolares estaduais, influenciando conteúdos, práticas pedagógicas e a própria concepção de espaço geográfico.

A escolha do tema desta pesquisa está diretamente relacionada à trajetória acadêmica e profissional do pesquisador no âmbito da Educação pública e do ensino de Geografia, inicialmente como aluno do Curso de Graduação em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campus Três Lagoas) e, mais recentemente, enquanto professor. A atuação em escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul possibilitou o contato com livros didáticos, cartilhas e projetos educativos desenvolvidos por organizações externas à escola, especialmente aquelas vinculadas ao agronegócio. Essas experiências suscitaram inquietações acerca da suposta neutralidade dos materiais pedagógicos e do papel da Geografia Escolar na formação crítica dos estudantes, particularmente no contexto de um estado marcado pela elevada concentração fundiária e pela hegemonia das classes sociais ligadas ao agronegócio.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os conteúdos de Geografia Agrária e suas abordagens nos principais materiais didáticos utilizados nas escolas estaduais de Ensino Fundamental II do município de Três Lagoas (MS), com ênfase nos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e nas cartilhas produzidas por organizações e empresas vinculadas ao agronegócio. Nesse sentido, busca-se analisar e comparar os principais livros adotados pela rede estadual, identificando como a temática agrária é apresentada e problematizada, bem como investigar a influência de grupos e instituições ligados ao agronegócio na produção de materiais educativos, com destaque para iniciativas como o Projeto Agrinho, compreendendo suas intencionalidades e impactos na formação dos estudantes.

Para a execução desta pesquisa, compreende-se a realidade social como historicamente construída e atravessada por contradições estruturais, analisando as relações entre educação, Estado, capital e espaço agrário, permitindo apreender os fenômenos investigados em sua totalidade, historicidade e materialidade social, desenvolvida por Marx e sistematizada por Paulo Netto (2011). A definição do método é importante no trabalho científico considerando que sua organização constitui uma das principais etapas da pesquisa científica.

Em seu sentido mais geral, o método é a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um fim dado ou resultado desejado. Nas ciências, entende-se por método o conjunto de processos que o espírito humano deve empregar na investigação e demonstração da verdade (Cervo; Bervian, 1996, p.20).

No que se refere à abordagem da pesquisa, optou-se pela qualitativa, uma vez que se dedica à compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, priorizando a interpretação de significados, valores, motivações e relações, sem a pretensão de reduzi-los à quantificação ou à mensuração estatística (Gil, 2004). Essa abordagem mostra-se adequada aos objetivos do estudo, pois possibilita a análise crítica dos conteúdos e discursos presentes nos materiais didáticos. Como procedimentos metodológicos, a pesquisa se desenvolveu por meio de revisão de literatura e análise teórico-documental, buscando embasamento conceitual e empírico para a análise dos materiais didáticos realizada no terceiro capítulo.

A aproximação com a Geografia Crítica e os debates promovidos no âmbito do Laboratório de Geografia Agrária, vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL), ao longo da Graduação e da Pós-Graduação em Geografia, contribuíram para a consolidação dessa perspectiva analítica, orientando a formulação do problema de pesquisa e a interpretação dos resultados à luz do método materialista histórico-dialético.

As principais questões norteadoras deste trabalho são: Qual o nível de criticidade presente nos livros didáticos em uso na rede estadual de ensino de Três Lagoas (MS)? Que concepção de Geografia Agrária esses materiais didáticos apresentam? E quais são os objetivos e intencionalidades da presença de cartilhas e panfletos produzidos por organizações ligadas ao agronegócio nas escolas municipais e estaduais de Três Lagoas (MS).

A pesquisa consiste em três capítulos distintos e interligados, sendo que o objetivo dos dois primeiros capítulos é validar teoricamente as análises desenvolvidas

no terceiro capítulo. O primeiro capítulo tem como foco abordar as interferências na educação brasileira do ponto de vista histórico, desde sua formação até a atualidade. No segundo capítulo, objetiva-se analisar criticamente as transformações no modo de produção capitalista, especialmente o modelo de acumulação flexível, desenvolvido como estratégia de superação das crises do capital, contexto no qual se consolida a adoção do neoliberalismo. O terceiro capítulo apresenta a análise documental dos principais documentos norteadores da educação brasileira, formulados em um contexto de influência neoliberal e de organismos internacionais e, por fim, aborda os dois principais livros didáticos em uso na rede estadual de ensino de Três Lagoas (MS), município mais populoso e relevante da região do Bólsão, no leste do estado, bem como a análise do programa Agrinho, escolhido devido a sua crescente presença nas escolas da região.

O primeiro, intitulado “Educação e questão agrária: a escola como lugar de disputas e interesses no contexto do ensino Geografia”, tem como objetivo discutir a formação da Educação brasileira, desde suas origens no período colonial até a consolidação da Geografia como disciplina autônoma, dentro de um contexto marcado pela elitização do ensino e pela precarização do acesso à Educação para a maior parte da população. A própria Ciência Geográfica foi construída sob o predomínio de correntes positivistas no século XIX, como o Determinismo e o Possibilismo, conforme aponta Moraes (2002), evoluindo, posteriormente, para abordagens críticas da realidade. Essa virada teórica teve como principais expoentes autores como Yves Lacoste, David Harvey, Manoel Correia de Andrade, Antônio Carlos Robert Moraes, Milton Santos, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, entre outros. Por fim, o capítulo pretende abordar a temática da questão agrária, compreendida como um tema atual e relevante para a Geografia brasileira.

O segundo capítulo, intitulado “Reestruturação capitalista e neoliberalismo: o mundo pós-fordista e a mundialização do capital”, busca elucidar teoricamente as transformações socioeconômicas vivenciadas na sociedade brasileira. A partir da segunda metade do século XX, com o declínio da União Soviética e o fim da Guerra Fria, os Estados Unidos consolidaram sua hegemonia global, influenciando diretamente as dinâmicas econômicas e políticas mundiais. A crise dos modelos fordista e keynesiano deu lugar a uma nova lógica de acumulação flexível, caracterizada pela precarização do trabalho e pela centralidade dos mecanismos de mercado. O neoliberalismo, nesse contexto, emergiu como resposta ideológica e

econômica e passou a ser implementado com força na América Latina e no Brasil, promovendo reformas estruturais, inclusive na Educação, privatizações e o enfraquecimento dos direitos sociais e trabalhistas.

O terceiro capítulo, intitulado “As transformações do currículo e sua influência no ensino de Geografia e nos materiais didáticos”, discute a construção dos currículos da Educação brasileira, destacando a transição do ensino de Geografia de uma abordagem conteudista e descritiva para a perspectiva crítica. Analisa-se as legislações, como a LDB (1996), os PCNs (1997) e a BNCC (2018), todas inseridas em contextos de avanço do neoliberalismo e austeridade. Aponta-se o embate entre uma visão emancipadora da Educação e outra voltada ao mercado, e critica o descompasso entre teoria e prática escolar, agravado por problemas estruturais, políticas conservadoras e a fragilização do papel docente. O capítulo pretende analisar as competências didáticas relacionadas ao ensino de Geografia Agrária, tanto na BNCC (2018) quanto no Currículo de Mato Grosso do Sul (2020), com recorte no Ensino Fundamental II (6º ao 9º), possibilitando a posterior análise dessas competências e habilidades nos materiais didáticos em uso na rede estadual no município de Três Lagoas, sendo eles os livros didáticos do 9º ano das editoras Moderna e Saraiva, sendo essa série escolhida por se constituir como etapa conclusiva dessa modalidade de ensino, na qual os conteúdos de Geografia Agrária, território e relações socioespaciais tendem a aparecer de forma mais sistematizada e articulada.

Ao considerar a Educação como prática ideológica, este trabalho busca compreender em que medida o ensino de Geografia tem contribuído para o fortalecimento de consciência crítica nos estudantes, especialmente em contextos historicamente marginalizados, como o de Mato Grosso do Sul. Para isso, a pesquisa adota a abordagem metodológica qualitativa e crítica, tendo como base o método materialista histórico-dialético, sustentada por análise teórico-documental, com base em autores como Albuquerque (2011), Andrade (2019), Camacho (2010), Côrrea (1986), Freitas (2018), Harvey (1992; 2005), Lamosa (2014), Marini (1990), Oliveira (2015), Santos (2008), Saviani (2008) e Lacoste (2005), além da análise de documentos normativos, como a LDB (1996), os PCNs (1998), a BNCC (2018) e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2020). Assim, esta introdução delimita os caminhos a serem percorridos ao longo da dissertação, comprometida com

a tarefa de pensar a Educação para além de seus aspectos formais, reconhecendo-a como espaço de conflito, resistência e possibilidade de transformação.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO E QUESTÃO AGRÁRIA: A ESCOLA COMO LUGAR DE DISPUTAS E INTERESSES NO CONTEXTO DO ENSINO GEOGRAFIA

A Educação, historicamente, tem se constituído como um dos principais campos de disputa ideológica nas sociedades capitalistas. No Brasil, esse processo se manifesta na forma como o sistema educacional foi estruturado para atender aos interesses das elites econômicas, políticas e religiosas, reforçando desigualdades e promovendo visões de mundo alinhadas aos valores dominantes. A escola, longe de ser um espaço neutro, assume o papel de reprodutora de ideologia, sendo atravessada por disputas que vão desde o controle curricular até o uso simbólico de elementos nacionalistas. Neste trabalho, o conceito de ideologia é compreendido a partir da perspectiva marxista, conforme discutido por Chauí (1980).

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas e regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer (Chauí, 1980, p. 113-114).

A autora entende que a ideologia desempenha um papel crucial ao naturalizar os processos de dominação na sociedade capitalista, fazendo com que pareçam naturais e imutáveis. Nesse cenário, a disciplina de Geografia desempenha papel central, podendo tanto reforçar visões conservadoras e acríticas quanto servir como instrumento de leitura e transformação da realidade.

Inicia-se o presente capítulo propondo uma reflexão crítica sobre o uso ideológico da Educação formal no Brasil, com ênfase na Geografia escolar, analisando

sua trajetória histórica, as influências políticas que moldaram seus currículos e os desafios enfrentados por educadores que buscam construir um ensino emancipador. Ao evidenciar como os conteúdos, métodos e símbolos escolares são utilizados para naturalizar relações de poder, busca-se contribuir com o debate sobre o papel social da escola e da formação crítica na luta por uma sociedade mais justa.

Por fim, pretende-se, no capítulo, realizar um breve panorama sobre a questão agrária no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul, compreendendo que esse tema permanece atual, especialmente no que se refere às discussões políticas, econômicas e sociais, conforme apontam autores como Martins (1981) e Oliveira (2010). A temática não pode ser entendida como restrita ao espaço rural, uma vez que a concentração fundiária, seu uso e a limitação no acesso à terra moldaram profundamente a formação socioeconômica da sociedade brasileira, influenciando tanto as relações de trabalho quanto a organização do espaço nacional.

1.1 Educação formal no Brasil: História de formação contraditória

O avanço das forças produtivas e tecnológicas, impulsionado pela mundialização do capital, tornou a Educação formal uma exigência para a inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho, algo que não era comum em décadas anteriores. No entanto, a Educação formal oferecida no Brasil tem se limitado, majoritariamente, ao ensino de conteúdos básicos, como de Língua Portuguesa e Matemática, entre outras áreas. A formação crítica e emancipatória, por sua vez, não é considerada necessária pelas demandas do capital e tampouco incentivada pelos currículos educacionais vigentes, não por acaso fala-se muito em ampliar o ensino técnico nas escolas de nível médio. Esse discurso está presente, inclusive, no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, válido de 2014 a 2024, sendo a meta 11 “triplicar as matrículas da Educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (Brasil, 2014, p.38).

Por isso, embora os avanços sociais na Educação, apontados pelos índices oficiais, apresentem resultados positivos, é necessário compreendê-los como expressões da lógica neoliberal predominante na sociedade brasileira, e não como conquistas efetivas da classe trabalhadora. Tais indicadores refletem a ampliação quantitativa do acesso, mas não necessariamente a transformação qualitativa da

Educação em direção à emancipação social, pois o atual momento é de avanço do ensino técnico com 2.575.293 matrículas no ano de 2024, sendo 1.570.993 na rede pública¹.

O tema da Educação no Brasil é complexo e, como se espera em uma sociedade de base capitalista, está profundamente entrelaçado aos interesses das elites econômicas em cada período histórico. Para compreender suas configurações atuais, é essencial compreender seu percurso histórico, que remonta ao período colonial. Embora o neoliberalismo tenha aprofundado desigualdades e precarizações no campo educacional, os problemas estruturais da Educação no país são anteriores e encontram raízes no próprio processo de colonização. Neste sentido, propõe-se realizar um breve panorama geral da História da Educação no Brasil, analisando seus principais marcos e transformações, sendo o período colonial (1500–1822); a República Velha (1889–1930); a Era Vargas (1930–1945), com destaque para o Estado Novo (1937–1945) e a Ditadura empresarial-militar (1964–1985).

O desenvolvimento da Educação no Brasil deve ser analisado à luz dos interesses econômicos das elites nacionais, historicamente associados ao uso e à ocupação do território. Durante o período colonial, o controle do território e de seus recursos naturais esteve sob domínio da Coroa Portuguesa, no contexto da consolidação do capitalismo mercantil. Nesse cenário, a Educação não foi estruturada como direito universal, mas como instrumento de reprodução das relações de poder e dominação, voltada prioritariamente para a formação de quadros subordinados aos interesses coloniais e religiosos. Sendo assim:

Os portugueses que aqui chegaram e invadiram nosso território, em 1500, o fizeram financiados pelo nascente capitalismo comercial europeu, e se apoderaram do território por sua supremacia econômica e militar, impondo as leis e vontades políticas da monarquia portuguesa. No processo da invasão, como a História registra, adotaram duas táticas de dominação: cooptação e repressão (Stédile, 2011, p. 19).

Nesse contexto, a Educação desempenhou papel essencialmente doutrinador, servindo aos interesses da colonização e à consolidação do domínio territorial pelos portugueses. A ocupação do território brasileiro foi organizada, inicialmente, por meio

¹ BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Comunicação Social. Matrículas crescem no Brasil, especialmente na educação integral e na profissional. Governo do Brasil, 9 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/04/matriculas-crescem-no-brasil-especialmente-na-educacao-integral-e-na-profissional>. Acesso em: 10 dez. 2025.

das capitanias hereditárias e, posteriormente, pelas sesmarias, grandes extensões de terra concedidas a cidadãos portugueses fiéis à Coroa (Stédile, 2011). Essas estruturas não apenas moldaram a formação socioeconômica do país, como também influenciaram diretamente o modo como a Educação foi concebida, atuando de modo ideológico para respaldar a consolidação do recente “Estado colonial”.

Naquele cenário, a chegada da Companhia de Jesus ao Brasil, por volta de 1530, esteve diretamente ligada aos interesses de dominação territorial e à missão de conversão dos povos indígenas ao Cristianismo. A ordem jesuíta, fundada por Inácio de Loyola, em 1534, e reconhecida oficialmente em 1540, por meio de bula papal, possuía, segundo Silva e Amorim (2017, p. 187), o caráter “militante, missionário e instrutivo”. Sua atuação intensificou-se como resposta à Reforma Protestante iniciada em 1517, configurando-se como instrumento da Igreja Católica para frear o avanço do protestantismo e consolidar sua influência nas colônias da América, especialmente nas dominadas por Portugal e Espanha. Assim sendo:

A atuação combativa, na Europa, aos hereges e ao movimento protestante tornou-se a principal função da ordem no campo religioso, enquanto que a sua função educativa esteve voltada apenas para formação de novos inacianos e dos filhos das elites, assim como nas colônias a atuação evangelizadora dos jesuítas possuía uma dupla função: a conversão e a defesa dos indígenas. Embora combatessem a escravidão dos índios, por outro lado, apoiavam a escravidão africana (Silva, Amorim, 2017, p.187).

Os padres jesuítas encontraram na Educação e na formação de jovens um instrumento eficaz para a catequese das populações. Foram responsáveis pelas primeiras escolas organizadas no Brasil colonial. No entanto, de forma contraditória, apenas os filhos dos grandes proprietários de terras e das famílias nobres tinham acesso pleno ao conhecimento. Indígenas e negros recebiam formação mínima, voltada quase exclusivamente para a evangelização e a obediência. Rapidamente, os jesuítas ocuparam papel central não apenas na Educação, mas, também, na organização burocrática da Colônia. O principal referencial pedagógico adotado por essa ordem foi o *Ratio Studiorum* (Plano de Estudos), instituído em 1599, considerado o primeiro método formal de ensino aplicado no Brasil. Esse modelo pedagógico estava profundamente influenciado pela Filosofia escolástica de São Tomás de Aquino e, segundo Saviani (2011), reforçava a concepção tradicional e disciplinadora da Educação. Portanto:

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional.

Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista do homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural (Saviani, 2011, p. 58; *apud* Silva, Amorim, 2017, p. 188).

Assim, sua estrutura visava à formação intelectual e moral dos estudantes, com base em disciplinas clássicas como Gramática, Retórica, Filosofia, Matemática e Latim. A Educação seguia metodologia rigorosa e hierarquizada, com forte ênfase na memorização e na disciplina. O modelo jesuítico foi amplamente difundido e predominou como principal referência educacional por mais de dois séculos. Um de seus maiores objetivos era não apenas oferecer formação acadêmica, mas, também, consolidar a formação social e religiosa, voltada à construção de cidadãos católicos (Nascimento e Júnior, 2024).

A Educação jesuítica apresentava limites estruturais, uma vez que atendia prioritariamente aos interesses da Coroa portuguesa. Os filhos de homens brancos ricos, pertencentes às famílias proprietárias de terra, recebiam a Educação de maior qualidade, muitas vezes com o objetivo de prosseguir os estudos na Universidade de Coimbra, em Portugal. Os homens brancos pobres tinham acesso apenas ao ensino elementar, voltado à alfabetização e ao domínio de operações matemáticas básicas. As mulheres eram, em sua maioria, excluídas da Educação formal, sendo destinadas às tarefas domésticas ou à vida religiosa (Nascimento e Júnior, 2024).

Inicialmente os padres jesuítas dedicaram-se à catequização e à conversão do gentio à fé católica, mas com o passar dos anos começaram a se dedicar, também, ao ensino dos filhos dos colonos e demais membros da Colônia, atingindo num último estágio até a formação da burguesia urbana, constituída, principalmente, pelos filhos dos donos de engenho (Neto, Maciel, 2008, p.182).

A Educação voltada aos povos indígenas cumpria a função de assimilação cultural, enquanto os negros escravizados eram vistos apenas como força de trabalho e, portanto, privados de qualquer formação educacional. Segundo Nascimento e Júnior (2024), os jesuítas acreditavam que os indígenas poderiam ser integrados à sociedade e convertidos à fé católica por meio da leitura e da escrita. Por vezes os padres jesuítas atuaram como defensores das comunidades indígenas, o que os

colocavam em confronto com os interesses da Coroa, embora, contraditoriamente, muitas fazendas dessa ordem mantiveram negros como escravizados.

O declínio do modelo educacional jesuítico teve início a partir dos conflitos com Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), mais conhecido como Marquês de Pombal, que almejava ampliar o controle da Coroa sobre a Educação. Atuando como figura central nas reformas do Estado português, Pombal promoveu uma série de transformações políticas, econômicas e culturais. No campo educacional, seu principal objetivo era a secularização do ensino, até então fortemente influenciado por dogmas religiosos, especialmente pela Companhia de Jesus, cuja atuação passou a ser vista como um obstáculo à centralização do poder e à modernização do Estado (Nascimento e Júnior, 2024).

Pombal defendia o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitaristas; pelo 'derramamento das luzes da razão' nos mais variados setores da vida portuguesa; mas voltaram-se especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência (Saviani, 2011, p. 80).

A consolidação da perda de influência jesuítica na Educação brasileira se deu com a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, quando o controle do ensino passou a ser responsabilidade do Estado. A partir desse momento, iniciou-se o processo de laicização do ensino, marcado pela criação de escolas primárias e secundárias e pela instituição de concursos públicos para a contratação de professores. De modo geral, essas medidas tinham como objetivo reafirmar a autoridade estatal sobre a Educação e alinhar ideologicamente as elites coloniais aos valores europeus emergentes, influenciados pela ascensão da burguesia e pelas ideias iluministas, que promoviam a racionalidade e a ciência em oposição à explicação religiosa do mundo (Nascimento e Júnior, 2024).

Assim, influenciado pelas ideias iluministas em ascensão na Europa, especialmente na França, o Marquês de Pombal buscou enfraquecer a influência Católica em uma sociedade portuguesa profundamente religiosa, impacto que também se estendeu à colônia brasileira (Neto e Maciel, 2008). Esse processo marcou a transição de Portugal para uma sociedade moderna, orientada por valores racionais e burgueses. Além disso, os bens e propriedades da ordem jesuíta passaram a ser alvo de interesse da Coroa, revelando o entrelaçamento entre projetos de secularização e objetivos econômicos.

Como destacam Neto e Maciel (2008, p. 183), o objetivo central era a “formação de um novo homem, o homem burguês, o comerciante, e não mais o homem cristão”. Dessa forma, os interesses econômicos e ideológicos na Educação brasileira não são fenômenos recentes, mas refletem a longa trajetória de exploração conduzida pelas elites. Em tempos mais recentes, conforme aponta José de Souza Martins (1989), no caso brasileiro, as elites agrárias não foram superadas pelas transformações industriais, mas incorporadas ao novo modelo, consolidando-se como elites industriais por meio de alianças de classe e preservando o domínio da terra como base de poder social.

Apesar da expulsão dos jesuítas, a Educação brasileira continuou fortemente influenciada por seus métodos pedagógicos, sendo que, em diversas regiões, outras ordens religiosas passaram a administrar as instituições de ensino.

Entretanto, em sua essência, o ensino continuou com fortes traços da pedagogia jesuíta. No Brasil, por exemplo, muitos religiosos de outras ordens e os indivíduos letrados que concorreram às Aulas Régias tinham forte influência dos jesuítas em suas práticas educativas, o que pode ser entendido como legado de uma cultura pedagógica que permeou a forma de ensinar durante o período colonial (1500-1808) até os anos iniciais do período imperial (1808-1889) (Silva, Amorim, 2017, p.193).

Após a Independência do Brasil, em 1822, o modelo educacional manteve, em grande medida, os princípios das reformas pombalinas, com alguns ajustes estruturais. A Constituição de 1824, influenciada pelos ideais iluministas e liberais, estabeleceu a Educação como um direito de todos os cidadãos. No entanto, sua implementação foi bastante limitada, sobretudo pela escassez de recursos e pela falta de interesse dos governos provinciais (Peres, 2005). Na prática, a Educação permaneceu excludente: negros, indígenas, camponeses e demais grupos socialmente marginalizados continuaram alheios do acesso à escolarização formal.

O Art. 251 do projeto constitucional referia-se à responsabilidade do governo em instituir leis e decretos sobre ‘[...] o número de estabelecimentos úteis e sua constituição’. O Art. 252 instituía, de modo genérico, a liberdade de ensino, consignada nestes termos: ‘É livre a cada cidadão abrir aulas para o ensino público, contanto que responda pelos abusos’. De acordo com o projeto constitucional de 1823, para os brancos ou supostamente brancos haveria educação escolar formal, conforme o disposto no Art. 250. Para os índios, haveria catequese e civilização e, para os negros, emancipados lentamente, haveria educação religiosa e industrial, nos termos do Art. 254 (Peres, 2005, p. 3-4).

A Constituição de 1824 limitou juridicamente quem poderia ser beneficiado pela Educação pública fornecida pelo Estado, reconhecendo como cidadãos plenos e, portanto, detentores do direito à Educação apenas os brancos. O ensino secundário e superior foi estruturado com o objetivo de formar quadros administrativos e profissionais liberais, adotando predominantemente o modelo europeu, especialmente o francês. Mesmo com a criação de cursos superiores, como os de Direito em São Paulo e Olinda, em 1827, o ensino básico permaneceu precário e desarticulado. A maior parte da população negra, parda e indígena continuou à margem da escolarização, em um contexto de altos índices de analfabetismo. A exclusão dessas populações e os baixos investimentos públicos na Educação foram marcas centrais do período imperial brasileiro (Peres, 2005).

Assim como as reformas pombalinas buscaram adequar a sociedade portuguesa de matriz feudal aos ideais modernos, a Proclamação da República, em 1889, liderada por Deodoro da Fonseca, representou a tentativa de alinhar o Brasil à nova ordem econômica e política mundial. A transição do Império para a República implicou mudanças importantes, como a transformação das províncias em estados e a descentralização do poder, antes concentrado na figura do imperador. No entanto, essa descentralização revelou fragilidades, principalmente na implementação de políticas públicas, entre elas a Educação, que seguiu com baixos investimentos e problemas estruturais persistentes (Shigunov, Yaegashi e Oliveira, 2023). Naquele contexto, o modelo educacional paulista destacou-se pela sua organização e influência, sendo, posteriormente, adotado como referência por outras unidades federativas. A proposta estava fortemente influenciada pelo positivismo, que defendia a valorização da ciência, da ordem e da racionalidade, pautando a Educação como instrumento de progresso e disciplina social.

Tendo como parâmetro a escola urbana, moderna e complexa, os grupos escolares foram instalados em diversas cidades de diferentes estados do país, em prédios especialmente construídos para abrigá-los, adotando, de forma equivalente ao caso da capital paulista, uma arquitetura monumental e edificante, que colocava a escola primária à altura de suas finalidades políticas e sociais e servia para propagar o regime republicano, seus signos e ritos (Schueler, Magaldi, 2008, p. 43).

O modelo educacional na Primeira República foi marcado por uma ambiguidade, pois, de um lado, haviam intelectuais e teóricos que propunham modernizações curriculares e políticas públicas de incentivo à escolarização; de outro,

predominava a baixa adesão e investimento por parte da classe política. A Constituição de 1891 estabeleceu o modelo de escola laica e liberal, inspirado no positivismo francês, ideologia que encontrava ampla aceitação no contexto político brasileiro da época. No entanto, a ausência de menção à gratuidade da Educação na carta constitucional evidenciava o descompromisso prático do Estado com a democratização do ensino, reforçando a contradição entre o discurso e a prática. Segundo Shigunov, Yaegashi e Oliveira (2023, p. 4), “a Educação é convocada para colaborar com o processo, ainda incipiente, de industrialização nacional, por intermédio da qualificação de mão de obra”. Naquele período, o Brasil vivenciava a transição de uma economia agroexportadora para os primeiros estágios de industrialização de baixa complexidade, o que exigia força de trabalho minimamente qualificada. Além disso, a Educação passou a cumprir papel central na formação ideológica do cidadão, reforçando valores de ordem, progresso e nacionalismo, em consonância com os ideais positivistas e os interesses das elites dominantes.

Um outro elemento-chave a ser observado no projeto da escola primária republicana diz respeito ao papel assumido por essa instituição na formação do caráter e no desenvolvimento de virtudes morais, de sentimentos patrióticos e de disciplina na criança. Mensagens de caráter moralizante e cívico foram amplamente propagadas pela escola pública primária, por meio de formas diversas, como a presença de símbolos patrióticos no dia-a-dia da escola e nas situações festivas, o enlaçamento do tempo escolar ao calendário cívico, as leituras prescritas aos alunos (Schueler, Magaldi, 2008, p. 45).

A Educação pública básica figurava nos discursos oficiais, mas pouco avançou na prática, mantendo altos índices de analfabetismo, sobretudo entre negros, indígenas e populações rurais, recém-libertas do sistema escravagista. O uso da escola como ferramenta de inculcação de valores patrióticos e nacionalistas ganhou força nos anos seguintes, especialmente durante os governos de Getúlio Vargas. No primeiro período varguista (1930-1945), especialmente durante o Estado Novo (1937–1945), consolidou-se o modelo de Educação voltado à exaltação da nação, à obediência e à valorização do líder. Essa política foi impulsionada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e pela forte ênfase no civismo dentro das escolas. No Governo Vargas, buscava-se reforçar o papel do Estado nacional, suprimindo identidades regionais e culturais. Nesse contexto, escolas formadas, majoritariamente, por descendentes de imigrantes europeus foram proibidas de ensinar a língua de seus países de origem. Durante o Estado Novo também ocorreram

diversas reformas educacionais, voltadas à lógica industrial, no contexto de modernização econômica enfrentada pelo país, com destaque para:

a) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI; b) Decreto-lei n. 4073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; c) Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; e) Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; f) Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; g) Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC; h) Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola. (Saviani, 2011 p. 269).

Os responsáveis por tais reformas foram Gustavo Capanema e Lourenço Filho, sendo esses decretos viabilizados no contexto de repressão e autoritarismo da ditadura da época. Assim, evidenciou-se a lógica educacional voltada aos interesses do mercado de trabalho. O ensino primário teria duração de quatro anos, enquanto o ensino médio seria dividido em dois ramos: o ginasial, com três anos, e o colegial, com quatro anos. As reformas atingiram especialmente o ensino médio e, como destaca Saviani (2011), criaram dois modelos distintos de Educação: o ensino secundário, destinado às elites, e o ensino profissional, direcionado à especialização produtiva e à consequente inserção no mercado de trabalho, dividido entre os setores do comércio, da indústria e da atividade agrícola. Esse modelo dicotômico apresenta permanência até os dias atuais, com instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) atuando na formação de mão de obra voltada, respectivamente, para a indústria e o comércio.

Outro momento de grandes mudanças históricas na Educação ocorreu durante a Ditadura empresarial-militar (1964-1985), nesse período a Educação técnica para a classe trabalhadora foi aprofundada. Naquele contexto, ocorreu o controle direto sobre a Educação, tanto básica quanto superior:

Em torno dessa meta, a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática; o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país; e ao ensino superior eram atribuídas as funções de formar a mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país (Souza, 1981, p. 67-68). A orientação geral traduzida nos objetivos indicados e a referência a aspectos específicos, como a profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as em presas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação

educacional, são elementos que integrarão as reformas de ensino do governo militar (Saviani, 2008, p.295).

Durante a Ditadura empresarial-militar, a Educação brasileira assumiu caráter tecnicista, voltado à formação para o mercado de trabalho e alinhado aos interesses do setor industrial, em especial no contexto da instalação de montadoras multinacionais. Programas, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), foram criados com o objetivo de erradicar o analfabetismo, inserindo-se nas reformas educacionais que priorizavam a qualificação do trabalhador para as novas exigências da economia capitalista. A Lei nº 5.692/1971 buscava formar o aluno precocemente, com a escola atuando como fase preparatória ao mercado de trabalho, pois “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971, Art. 1º). No ensino superior, houve o processo de privatização e expansão do setor privado, como aponta Saviani (2008). Além disso, a influência da Ditadura empresarial-militar sobre os currículos formativos continuou presente, com políticas educacionais posteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), elaborados durante o período democrático, na década de 1990, mas que mantiveram o tecnicismo e formação voltada ao mercado de trabalho, sendo esse tema que será aprofundado no terceiro capítulo.

1.2 O Ensino de Geografia: contextualizações históricas e teóricas

A Geografia como ciência autônoma consolidou-se apenas no século XIX, influenciada pelas tradições francesa e alemã e seu ensino foi institucionalizado e ganhou espaço nos currículos escolares, reforçando valores positivistas e nacionalistas. Ao longo da Primeira República, no Brasil, e, mais intensamente, no período da Ditadura empresarial-militar, a Geografia escolar foi marcada pelo caráter descritivo e doutrinador, utilizado para reforçar a unidade territorial e o controle ideológico. Somente a partir da década de 1970, no Brasil, com o avanço da Geografia Crítica, o ensino de Geografia passou a questionar as abordagens descritivas e a valorizar a análise das contradições socioespaciais e do espaço como produto das relações sociais. Assim, pretende-se discorrer sobre o ensino de Geografia no país, do passado ao presente, passando brevemente pelas correntes Geográficas.

No período clássico, os conhecimentos Geográficos estavam diluídos em diversos saberes estratégicos. Técnicas, como topografia, cartografia e censos populacionais, eram utilizadas conforme os interesses das elites dominantes, voltadas, em grande medida, para fins bélicos e de controle territorial.

Os conhecimentos geográficos eram, em sua maioria, empíricos, reunindo observações práticas e dispersas. Alguns filósofos discutiam sua aplicabilidade, geralmente voltados ao entendimento do território, do mundo conhecido e das relações entre natureza e sociedade. Na Grécia Antiga, por exemplo, pensadores, como Tales de Mileto e Anaximandro, demonstravam interesse pela forma e pelas dimensões da Terra, enquanto Heródoto produzia descrições dos lugares e dos povos por onde passava, unindo observações geográficas com relatos históricos e culturais. Segundo Moraes (2002, p. 11), o conhecimento geográfico clássico englobava “relatos de viagem, escritos em tom literário; compêndios de curiosidades sobre lugares exóticos; áridos relatórios estatísticos de órgãos de administração; obras sintéticas, agrupando os conhecimentos existentes a respeito dos fenômenos naturais”.

Apesar de parecer neutro, esse saber não era isento de interesses. Desde os primeiros registros, a Geografia estava atrelada a objetivos políticos, militares e administrativos. O esforço para organizar a Geografia como um campo de conhecimento autônomo ganhou força durante o período positivista nas ciências sociais, sobretudo no XIX, quando se buscava uma abordagem científica, objetiva e quantificável. No entanto, a tal pretensa neutralidade mascarava sua função prática: atender às necessidades dos Estados em expansão, servindo como instrumento de controle territorial, domínio populacional e apropriação dos recursos naturais.

Naquele período, destacava-se a corrente alemã, representada por Alexander von Humboldt (1769-1859) e Carl Ritter (1779-1859), que valorizavam o estudo da natureza e das relações entre os fenômenos físicos e humanos. Influenciados pelas ciências naturais, suas abordagens traziam traços marcantes do Determinismo Ambiental. Ambos eram oriundos da aristocracia prussiana e suas ideias dialogavam com os interesses expansionistas da recém-unificada Alemanha, que buscava se inserir, ainda que tardiamente, no processo de colonização conduzido por outras potências europeias (Moraes, 2002).

O principal divulgador dessa corrente foi o também alemão Friedrich Ratzel (1844-1904), conhecido por formular o conceito de "espaço vital", segundo o qual povos e nações teriam o direito, ou mesmo a necessidade, de expandir seus territórios

para garantir acesso a recursos naturais e assegurar sua sobrevivência. Tal concepção, forneceu base teórica para discursos colonialistas e, posteriormente, para a ideologia de dominação. Assim, o determinismo consolidou-se como a primeira corrente científica sistematizada da Geografia, embora profundamente marcada por uma lógica eurocêntrica, autoritária e funcional aos projetos de poder.

A obra destes dois autores compõe a base da Geografia Tradicional. Todos os trabalhos posteriores vão se remeter às formulações de Humboldt e Ritter, seja para aceitá-las, ou refutá-las. Apesar das diferenças entre estas – a Geografia de Ritter é regional e antropocêntrica, a de Humboldt busca abarcar todo o Globo sem privilegiar o homem – os pontos coincidentes vão aparecer, para os geógrafos posteriores, como fundamentos inquestionáveis de uma Geografia unitária. Assim, estes autores criam uma linha de continuidade no pensamento geográfico, coisa até então inexistente. Além disso, há de se ressaltar o papel institucional, desempenhado por eles, na formação das cátedras dessa disciplina, dando assim à Geografia uma cidadania acadêmica. Entretanto, apesar deste peso no pensamento geográfico posterior, não deixam discípulos diretos (Moraes, 2002. p. 17).

Como contraponto à escola alemã e ao Determinismo, surgiu na França o Possibilismo, que também enfatizava a relação entre o ser humano e o meio, mas com foco na capacidade humana de agir e transformar o espaço em que vive (Corrêa, 2000). Diferentemente da abordagem Determinista, que atribuía ao meio natural um papel dominante, o Possibilismo reconhece a ação humana como fator central na construção do espaço geográfico. Enquanto os alemães priorizavam explicações de base física e generalizações científicas, os franceses, liderados por Paul Vidal de La Blache (1845-1918), propunham uma abordagem mais cultural, histórica e regional. No entanto, como ressalta Moraes (2002), La Blache não rompeu completamente com o Determinismo; sua perspectiva ainda carregava influências da lógica naturalista e da busca por regularidades espaciais, o que limitava seu alcance crítico frente às relações sociais e políticas que produzem o espaço.

Outra crítica de princípio às formulações de Ratzel incidiu no seu caráter naturalista. Isto é, Vidal criticou a minimização do elemento humano, que aparecia como passivo nas teorias de Ratzel. Nesse sentido, defendeu o componente criativo (a liberdade) contido na ação humana que não seria apenas uma resposta às imposições do meio. Assim, valorizou a História, valendo-se de sua formação acadêmica de historiador. Aqui, residiu sem dúvida a contribuição mais importante de Vidal de La Blache para o desenvolvimento do pensamento geográfico. Entretanto, apesar de aumentar a carga humana do estudo geográfico, este autor não rompeu totalmente com uma visão naturalista, pois diz explicitamente: 'a Geografia é uma ciência dos lugares, não dos homens' (Moraes, 2002. p. 24).

Ambas as correntes foram essenciais para a estruturação da Geografia como disciplina científica e devem ser compreendidas no contexto de sua época, em que o uso político e ideológico da ciência era recorrente, sobretudo pelos interesses neocolonialistas. A crítica ao papel da Geografia, como instrumento dos interesses do capital, surgiu com mais força a partir da década de 1970, com a corrente marxista. No Brasil, esse debate ganhou destaque com autores, como Milton Santos, que propunham a Geografia comprometida com a análise das contradições sociais e do espaço enquanto produto das relações econômicas e de poder.

O ensino de Geografia no Brasil evoluiu conforme os contextos históricos e sociais. Inicialmente, durante o período colonial, aparecia de forma subordinada a outras áreas do conhecimento, voltado aos interesses da administração colonial, como obras cartográficas. O ponto de partida do ensino de Geografia no Brasil ocorreu com a chegada dos padres jesuítas ainda período colonial, responsáveis pela criação das primeiras escolas formais. Conforme destacam Silva e Amorim (2017), o método de ensino jesuítico seguia a lógica da manutenção dos interesses coloniais portugueses, com foco na conversão das populações indígenas e na disseminação da doutrina cristã. O conhecimento geográfico, nesse contexto, estava atrelado aos interesses cartográficos e descritivos do território, realizados por cronistas e aventureiros, sem sistematização metodológica consolidada. Assim, a Geografia ainda não ocupava espaço autônomo enquanto disciplina, com seus saberes diluídos em outras áreas do conhecimento. O ensino escolar era fortemente baseado em obras literárias e textos de cunho moral e religioso (Paula; Souza; Anute, 2020).

Os primeiros esforços para a sistematização do ensino autônomo de Geografia ocorreram com a criação do Colégio Pedro II, durante o período imperial, em 1837, ou seja, após mais de 200 anos de defasagem em relação à introdução do ensino formal no país. Porém, mesmo com essa sistematização, o ensino ainda era incipiente, voltado, principalmente, para a preparação dos exames dos cursos de Direito e Medicina (Albuquerque, 2011). Ainda assim, a formalização da disciplina nessa escola representou um marco importante para a difusão da Geografia no Brasil, uma vez que o Colégio Pedro II foi projetado como modelo de Educação nacional.

O ensino ainda estava baseado na descrição e memorização, notadamente das paisagens e na análise cartográfica do território, sendo as metodologias de ensino e pesquisa pouco discutidas e, em muitos casos, atrasadas em relação às discussões

teóricas em ascensão na Europa, como o Determinismo e o Possibilismo. Ainda assim, pensadores, como Ruy Barbosa, criticavam o pouco interesse dedicado aos estudos geográficos, apontando a necessidade de valorização desse campo no processo educacional brasileiro. Sua defesa da inclusão da Geografia nos currículos escolares reforçava a ideia de que a compreensão do território era essencial para a formação da cidadania e para o fortalecimento da identidade nacional.

Após a institucionalização da Geografia como disciplina autônoma, o ensino permaneceu amplamente centrado na memorização. Durante o Império, surgiram críticas à forma inadequada com que a disciplina era ensinada. Um dos principais nomes a se posicionar contra esse modelo foi o político Ruy Barbosa, que criticava a abordagem abstrata e sem base científica adotada na época, considerada por ele um tradicionalismo exagerado e distante da realidade dos alunos. Em uma de suas obras, Barbosa expressa seu repúdio ao ensino aplicado nas séries iniciais brasileiras (Araújo, 2010, p. 18; *apud* Santos, 2023, p. 23-24)

Naquele período, a principal obra de referência utilizada no ensino foi a “*Corographia Brasilica*”, do Padre Manuel Aires de Casal, reunindo informações sobre as províncias brasileiras, como dados populacionais, aspectos históricos, cartográficos e recursos naturais (Albuquerque, 2011). Embora não tivesse sido escrita com fins didáticos, a obra foi amplamente empregada nas escolas da época. O ensino, contudo, não era tratado como prioridade pelos dirigentes públicos, muitos dos quais pertenciam à elite política majoritariamente iletrada. Como consequência, o ambiente escolar ainda preservava fortes resquícios do ensino religioso, marcado pela memorização e pela repetição de respostas prontas, características herdadas da tradição dogmática de formação:

No que diz respeito aos métodos de ensino e aprendizagem difundidos pelos livros didáticos, havia mesmo uma acentuada valorização da memória como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem. Eram comuns os catecismos que se caracterizavam por apresentar a pergunta do mestre em negrito, seguida pela resposta pronta do discípulo. Isto indicava uma prática muito comum à escola da época e que, ainda hoje, tem seus discípulos (Albuquerque, 2011, p. 30).

Uma das explicações para a rigidez nos métodos conservadores e retrógrados no ensino de Geografia estava relacionada à ausência de formação específica dos professores. A falta de instituições voltadas à formação docente nesse período resultou na atuação de profissionais de outras áreas no ensino da disciplina, como professores de História, Letras, engenheiros, advogados e até sacerdotes, conforme

aponta (Albuquerque, 2011). Essa carência de formação qualificada contribuiu diretamente para a manutenção de práticas tradicionais em sala de aula, sendo também uma das principais responsáveis pela forte dependência do livro didático como única fonte de conhecimento.

Os debates acerca das reformas educacionais implementadas no ensino de Geografia ganharam maior intensidade após a Proclamação da República, em 1889. Naquele contexto, surgiram diversas discussões e propostas de atualização do ensino, voltadas a atender as novas demandas do Estado brasileiro. O consenso adotado pela elite dominante foi o de estruturar o currículo de forma a reforçar os ideais patrióticos de amor à pátria e à nação, com o objetivo de construir uma identidade nacional coesa, alinhada ao projeto de consolidação da ainda jovem República.

O ensino meramente descritivo de Geografia não interessava mais à classe dominante. Como afirma Santos (2011), a escola francesa passou a atender às necessidades daquele período, sendo fortemente influenciada pelo Possibilismo, que entendia o ensino do patriotismo e do regionalismo como formas de incentivar o sentimento de pertencimento nacional. Um dos principais reformadores do currículo de Geografia no Brasil foi Delgado de Carvalho (1884-1980), oriundo de uma família aristocrática francesa e formado nesse mesmo país, onde teve contato com as novas correntes educacionais da época. Em sua atuação, formulou diversos livros didáticos e propôs novas metodologias de ensino, sendo autor de importantes obras, como Geografia do Brasil (1913) e Metodologia do Ensino da Geografia (1925). Segundo Albuquerque (2011), sua contribuição foi essencial para o rompimento do currículo com o ensino mnemônico e puramente decorativo. Ainda assim:

Ciente da mediocridade da geografia em nosso país, tendo em vista o avanço que a mesma vinha tendo na Europa e nos Estados Unidos, Delgado de Carvalho fez duras críticas às metodologias adotadas pelos professores em sala de aula, que priorizavam a descrição e não a aprendizagem e o conhecimento. Para conseguir implementar suas ideias, Delgado de Carvalho teve de enfrentar uma forte resistência nas escolas de nível secundário, visto que os professores se encontravam acomodados com o velho sistema de ensino da geografia. Entretanto, as ideias de Delgado de Carvalho estavam em sintonia com a ideologia do Estado naquele momento, o que favoreceu que, apesar da resistência, ele conseguisse difundir suas ideias pelas mais diversas escolas do país (Vlach, 2001; *apud* Paula; Souza; Anute, 2020, p. 169).

O movimento de renovação das metodologias de ensino ficou conhecido como Escola Nova, sendo uma de suas características a busca por maior participação do aluno no processo educativo, que deveria se conectar com sua realidade cotidiana. Os avanços promovidos no ensino, especialmente após a década de 1930, resultaram em maior compreensão da Geografia enquanto ciência no Brasil, destacando-se a criação do curso na recém-fundada Faculdade de Filosofia, Ciências, História e Letras da USP, em 1934. Esse marco possibilitou a formação e atuação de profissionais específicos da área. Outro avanço importante ocorreu com a fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1936, originalmente denominado Instituto Nacional de Estatística (INE).

No entanto, as reformas educacionais que buscavam maior protagonismo do aluno e o desenvolvimento do pensamento crítico voltado à compreensão da realidade social não se consolidaram de forma permanente, sendo, posteriormente, enfraquecidas por novas propostas que promoveram retrocessos no processo de aprendizagem. Durante a década de 1940, o ensino de Geografia no Brasil passou a ser influenciado pelo movimento conhecido como “Nova Geografia” ou “Geografia Teorético-Quantitativa”, de orientação neopositivista, cuja matriz teórica predominava nos Estados Unidos (Beserra; Lima; Silva, 2024). Essa corrente buscava tornar a Geografia uma ciência mais objetiva, afastando a subjetividade do pesquisador no processo de investigação e análise da realidade. Para isso, recorria ao uso de modelos matemáticos, estatísticos e padronizações formais na explicação dos fenômenos espaciais, priorizando a análise do meio físico em detrimento das relações sociais e da compreensão crítica do espaço vivido. Esse modelo reduzia a complexidade da realidade social a interpretações técnicas e generalizantes, afastando a Geografia da leitura comprometida com as desigualdades e contradições do território. Com isso, o espaço Geográfico passou a ser representado de forma fragmentada, desconsiderando as múltiplas dimensões políticas, culturais e históricas que o constituem.

Na Educação, esse modelo de ensino afastado da análise da realidade concreta dos estudantes, atendeu diretamente às necessidades dos regimes autoritários vigentes no Brasil, como foi o caso da Ditadura empresarial-militar. Um dos exemplos mais significativos foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n.º 5.692/71, que reformulou o currículo escolar e unificou as disciplinas de História e Geografia sob o rótulo de “Estudos Sociais”. Segundo Souza

(2011), esse processo foi caracterizado como despolitizante e tecnicista, revelando a intencionalidade do regime em enfraquecer o pensamento crítico e controlar ideologicamente os conteúdos escolares. Dessa forma, a Geografia escolar perdeu ainda mais seu potencial analítico, sendo reduzida a uma abordagem instrumental e fragmentada.

Como objetivo, os redatores da diretriz almejavam integrar os conteúdos de história e geografia para construir um arcabouço que possibilitasse aos estudantes a compreensão da organização do meio social, espaço-temporalmente, sendo focado no primeiro ciclo (algo como o ensino fundamental) aspectos físicos naturais e no segundo (equivalente ao ensino médio) os aspectos sociais e políticos. Para fechar os estudos de organização social e política do Brasil deveriam fornecer a preparação para o exercício consciente da cidadania e a consciência da cultura brasileira e do processo de marcha do desenvolvimento nacional (Melo e Vlach, 2006; *apud* Beserra; Lima; Silva, 2024, p. 595–596).

Naquele contexto, o ensino de Geografia, em conjunto com o de História, atuou como instrumento de propaganda do regime, corroborando com a ideia de progresso e desenvolvimento econômico. Assim, o ensino foi utilizado como mecanismo de controle ideológico, com foco na memorização de conteúdos e na exaltação do território nacional, esvaziando-se de análises sociais mais profundas (Souza, 2011). A disciplina passou a valorizar a cartografia e os dados estatísticos, muitas vezes dissociados da realidade vivida pelos estudantes, assim, enquanto os livros didáticos exaltavam dados de crescimento econômico ou de aumento da produção industrial, ignoravam outros dados, como estagnação do salário mínimo, crescimento da desigualdade social e aumento do desmatamento, como na realidade amazônica, e mesmo a concentração fundiária, a violência no campo contra camponeses e indígenas e o uso da terra para monocultivos de exportação, em plena Revolução Verde.

A contestação a esse modelo educacional conservador ganhou força, especialmente a partir da década de 1970, com o surgimento de pensadores de orientação marxista, como Manoel Correia de Andrade, com Geografia ciência da sociedade (1987), Antonio Carlos Robert Moraes, em Geografia: pequena história crítica (2002), Ariovaldo Umbelino de Oliveira, em Modo capitalista de produção e agricultura (1986), e, sobretudo, Milton Santos, com a obra Por uma geografia nova (1978). Esses autores, conforme Souza (2011), buscaram introduzir no Brasil discussões em curso na França e nos Estados Unidos, acerca dos objetivos e do papel

social do ensino de Geografia: por que ensinar Geografia e a quem ela serve, o movimento conhecido como Geografia Crítica ganhou força na década de 1980, impulsionado especialmente pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), que se tornou palco de importantes debates em torno da Educação nacional. Segundo Cavalcanti (1998), as múltiplas geografias críticas tinham como pontos centrais a compreensão do espaço como produto das relações sociais e o compromisso com a transformação da realidade a partir de uma leitura crítica do território. Assim:

- a) as propostas convergem em uma crítica sistemática ao modo como os conteúdos geográficos eram estruturados na corrente tradicional;
- b) um segundo componente das linhas críticas, é o fato dada abordagem trazer luz às possibilidades da Geografia e da prática de ensino como ferramentas políticas voltadas aos interesses das classes populares. Isso implica o cotidiano do aluno e sua realidade vivida como referencial para o ensino de uma geografia mais próxima e significativa (Beserra; Lima; Silva, 2024, p. 596–597).

Assim, ocorreu o rompimento com a ideia de neutralidade científica e o ensino passou a ser compreendido como instrumento de emancipação social, fundamentado na noção de consciência de classes. A Geografia deixou de ser a ciência apenas da descrição da paisagem ou um conjunto de dados objetivos, e passou a ser interpretada como expressão concreta das relações sociais e econômicas, entendendo o espaço Geográfico como produto dessas relações, marcado por contradições de classe, desigualdades e conflitos. Um dos avanços promovidos pela Geografia Crítica, decorrente da perspectiva dialética, está na leitura mais complexa do território, como nos estudos de região. Corrêa (2000) aponta que uma mesma região pode apresentar bolsões de riqueza e de extrema pobreza, como é o caso das metrópoles brasileiras, ou do campo, onde a agricultura mecanizada e de precisão convive com latifúndios improdutivos e camponeses que sobrevivem da agricultura de autoconsumo. Tais contrastes contradizem a ideia de progresso e desenvolvimento homogêneo, amplamente difundida durante a Ditadura empresarial-militar como benéfica para toda a população.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um novo marco para a Educação no Brasil, pois consolidou o direito à Educação pública e gratuita como dever do Estado. A partir daquele momento, teve início os processos de elaboração dos currículos normativos que ainda orientavam a Educação Básica, incluindo as propostas de uma Geografia mais crítica, contextualizada e comprometida com a realidade social, embora ainda minoritária.

A partir de 1988 têm-se profunda reorganização das bases institucionais no Brasil com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil. Deixado o período da Ditadura Militar para trás (em 1981), se inicia o período de redemocratização no país e este traz consigo a nova constituição. No que tange a educação, temos o Artigo 210, que institui a Base Nacional Comum Curricular, como um mecanismo de diretriz das bases comuns ao ensino fundamental em nível nacional, nos anos seguintes, outros dispositivos normativos como a LDBEN e os PCN 'S, bem como a BNCC seriam lançados (Beserra; Lima; Silva, 2024, p.597).

Ainda nos dias de hoje, o ensino de Geografia é marcado por influências da Geografia Tradicional, seja no uso excessivo do livro didático ou na ausência de criticidade no ensino em diversas escolas ou mesmo na formação inicial de professores. O processo de transição para a Geografia Crítica não é linear, sendo necessário o constante questionamento por parte dos professores acerca do conteúdo ensinado, sendo por vezes necessário a mediação entre os aspectos econômicos políticos e sociais com a realidade vivida do aluno (Paula, Souza e Anute, 2020), do contrário o ensino se torna inócuo e vazio de sentido para os estudantes. O momento atual do ensino de Geografia é complexo, especialmente no contexto de avanço do neoliberalismo sobre a Educação, por meio de interferências diretas na construção da BNCC e dos currículos estaduais.

1.3 A Educação no centro de disputas ideológicas: a Geografia Escolar entre o projeto emancipador e a reprodução da ordem

A Geografia, por constituir-se como uma ciência ampla e plural, oferece múltiplas possibilidades de abordagem e diferentes enfoques de análise da realidade, o que possibilita ao estudante ampliar sua formação política, social e cultural por meio de debates e reflexões sobre o espaço geográfico. Nesse contexto, uma parcela das correntes pedagógicas compreende o professor como mediador do processo de aprendizagem, responsável por orientar metodologicamente o ensino a partir das especificidades dos sujeitos e dos contextos socioeconômicos nos quais a escola está inserida.

Historicamente, a Educação formal brasileira tem carregado marcas profundas de elitismo, exclusão e doutrinação, estruturando-se para atender prioritariamente aos interesses das classes dominantes. Paulo Freire (1987) denuncia esse modelo como "Educação bancária", no qual o professor monopoliza o saber e os alunos são

reduzidos a receptores passivos, sem espaço para diálogo ou construção coletiva do conhecimento. Nas periferias urbanas pobres e no campo, entre as classes populares, essa lógica se intensifica, assumindo formas ainda mais precarizadas e distantes das vivências concretas dos educandos.

O domínio das escolas esteve, historicamente, no centro das disputas de poder, uma vez que a alfabetização e o acesso aos conhecimentos básicos permaneceram, por longos períodos, restritos às elites econômicas, políticas e religiosas. As primeiras disputas sistemáticas em torno do controle da Educação intensificaram-se a partir do século XVI, no contexto da transição do feudalismo para o capitalismo, quando a ascensão da burguesia passou a tensionar a hegemonia da Igreja, até então principal responsável pela organização do ensino. No Brasil, essa estrutura escolar foi implantada e consolidada de maneira ainda mais excludente, uma vez que, durante grande parte de sua história, o saber ler e escrever configurou-se como um privilégio das elites, enquanto a maioria da população trabalhadora permaneceu afastada da escolarização formal. Esse processo contribuiu para a reprodução das desigualdades sociais e para a dificuldade de compreensão das próprias condições de exploração vivenciadas pelos trabalhadores.

A Educação no Brasil atendia diretamente os interesses da elite econômica burguesa e proprietária fundiária, pois era espaço doutrinador, pois os alunos vivenciavam horários rígidos de entrada e saída e realizarem tarefas exaustivas e repetitivas que, ao invés de despertar a autonomia do aluno e o pensamento crítico, os condicionavam a aceitar ordens e regras rígidas (Vesentini, 2008). Assim, o ensino público condicionava o estudante a ser um trabalhador industrial acrítico, pois o conhecimento era imposto e não dialogado, esse método de ensino tradicional e de inspiração positivista por muito tempo dominou inclusive a Geografia, pois, diferente do trabalho manual básico, a complexidade laboral resultante da revolução industrial tornou necessário ao trabalhador saber ler, escrever e realizar cálculos básicos, mas não era interessante à elite dominante que o mesmo trabalhador pensasse a realidade que o cerca e os processo ao qual ele é diariamente submetido (Vesentini, 2008). Naquele contexto, o Estado utilizava de diversos mecanismos para controlar e precarizar o ensino, seja por meio do controle do currículo ou por precarização direta do ensino.

Os Estados nacionais também se beneficiaram do ensino tradicional, especialmente de Geografia, que atuava e atua como mecanismo de promoção de ideias nacionalistas e de valorização da nação como centro da vida em sociedade.

Difundir uma ideologia patriótica e nacionalista: eis o escopo fundamental da geografia escolar. Inculcar a idéia de que a forma Estado-nação é natural e eterna; apagar da memória coletiva as formas anteriores de organização espacial da(s) sociedade(s), tais como as cidades-estado, os feudos, etc; enaltecer o 'nosso' Estado-nação (ou 'país', termo mais ligado ao território e menos à história), destacando sua potencialidade, sua originalidade, o 'futuro' glorioso que o espera (Vesentini, 2008, p. 11).

O enfoque excessivo do ensino de Geografia nos elementos do meio natural, como relevo, hidrografia e cartografia, constituiu-se historicamente como estratégia de valorização dos recursos naturais da nação, ao mesmo tempo em que contribuiu para o ocultamento das problemáticas sociais e das contradições inerentes à produção do espaço. Lacoste (2005) argumenta que a Geografia foi tornada, de forma proposital, uma disciplina desinteressante e enfadonha, justamente para que não despertasse nos alunos o interesse por compreender as relações de poder que se materializam no território. Dessa forma, a Geografia escolar deixou de preparar o estudante para pensar criticamente o espaço que o cerca, alienando-o das dinâmicas socioespaciais e das disputas que conformam seu cotidiano.

Essa alienação se expressa, por exemplo, na ausência de reflexões sobre a espacialidade diferencial, conceito destacado por Lacoste (2005) como fundamental para compreender a multiplicidade de fenômenos espaciais produzidos pela apropriação desigual do território por agentes políticos e econômicos com interesses distintos. A forma como escolas localizadas em áreas centrais e periféricas do Brasil apresentam condições desiguais de infraestrutura e acesso a políticas públicas evidencia que o espaço não é neutro, mas resultado direto de relações de poder. Assim, a luta pela Educação configura-se também como uma luta pela disputa da hegemonia do discurso. Nesse sentido, Cury (2000) compreende a hegemonia como:

A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, seguindo seus padrões de direção (Cury, 2000, p. 48).

A partir dessa concepção, é possível compreender que a escola ocupa um lugar estratégico na construção do consenso social, atuando como um dos principais aparelhos de difusão da hegemonia dominante. No ensino de Geografia, essa hegemonia se manifesta quando os conteúdos priorizam descrições naturalizadas do território e evitam problematizar as relações sociais que o produzem, contribuindo para a internalização de uma visão de mundo que apresenta a ordem vigente como natural, inevitável e desprovida de conflitos.

Cury (2000) destaca que, no capitalismo contemporâneo, as estratégias das elites econômicas não se orientam mais pela negação do acesso da classe trabalhadora à escola, mas pela disputa desse espaço. Trata-se, portanto, de garantir escolarização restrita, capaz de alfabetizar, mas não de promover formação crítica e emancipadora. Nesse modelo, a escola cumpre a função de reproduzir o discurso dominante, ainda que, contraditoriamente, também se configure como espaço potencial de tomada de consciência, especialmente quando mediada por práticas pedagógicas comprometidas com a leitura crítica da realidade e com a compreensão da luta de classes. Essa contradição é explicitada pelo próprio autor ao afirmar que:

O sistema capitalista tenta tornar a sociedade como um todo o lugar de reprodução das relações sociais de produção, com a atenuação dos conflitos. Mas isso não quer dizer impositividade absoluta, porque o crescimento das forças produtivas gera continuamente novas contradições e a negatividade perpassa todo o espaço social. As contradições se dão ao mesmo tempo em que a prática social do capitalismo busca sua coesão e coerência (Cury, 2000, p. 41).

Essa leitura permite compreender a escola como espaço social contraditório, no qual coexistem, de um lado, mecanismos de reprodução da ordem e, de outro, possibilidades de resistência e ruptura. No campo da Geografia escolar, essa contradição se expressa na tensão entre o ensino voltado à memorização de conteúdos fragmentados e o ensino crítico, capaz de revelar as desigualdades socioespaciais, os conflitos territoriais e os interesses de classe que estruturam o espaço geográfico. O nacionalismo na Educação historicamente funcionou como instrumento de construção da identidade nacional, com o objetivo de forjar o sentimento de pertencimento ao Estado-nação entre populações diversas, distribuídas por um território vasto e profundamente desigual, como o brasileiro.

No contexto escolar, essa estratégia ainda se manifesta de forma recorrente e, muitas vezes, acrítica, por meio de práticas simbólicas como o juramento à Bandeira e o canto do Hino Nacional, reforçando uma ideia abstrata de unidade nacional que

tende a ocultar as desigualdades regionais, sociais e territoriais que caracterizam a realidade do país. Os símbolos nacionais estão incorporados de forma marcante na vida escolar cotidiana, presentes em uniformes, materiais didáticos distribuídos por programas governamentais e até mesmo na arquitetura e decoração dos edifícios escolares. Como se observa nas figuras 1 e 2, essa estética da nacionalidade é mobilizada para reforçar a ideia homogênea de brasilidade, o que pode contribuir para o apagamento das múltiplas identidades territoriais, culturais e regionais que compõem o país.

Figura 1 - Mato Grosso do Sul: materiais escolares distribuídos na rede estadual de ensino



Fonte: Ribeiro (2025).

A ideologia nacionalista, presente de forma recorrente no ambiente escolar, busca incutir nos estudantes um apego simbólico à ideia abstrata de nação, tendo a bandeira nacional como principal elemento visual dessa construção identitária. Como demonstrado na figura 1, os materiais distribuídos aos alunos da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, como uniformes e cadernos, são marcados pelas cores verde e amarela, remetendo diretamente aos símbolos da bandeira brasileira. Essa prática não se limita a uma simples escolha estética, mas expressa a intenção do Estado em reforçar a identidade nacional homogênea desde os primeiros anos da formação escolar. A obrigatoriedade do uso de uniformes, por sua vez, pode ser compreendida como vestígio dos processos de padronização escolar historicamente implementados, os quais visam a disciplinarização dos corpos e a conformidade

comportamental, além de favorecerem a lógica de produção em escala da indústria têxtil e de materiais escolares. Na figura 2, apresenta-se a fachada da Escola Estadual João Dantas Filgueiras, pintada com as cores que relembram a Bandeira Nacional, assim como as demais escolas da rede estadual presentes na cidade de Três Lagoas (MS).

Figura 2 - Três Lagoas (MS): fachada de escola pública da rede estadual



Fonte: Trabalho de Campo realizado no dia 13 de julho de 2024. Foto: autor.

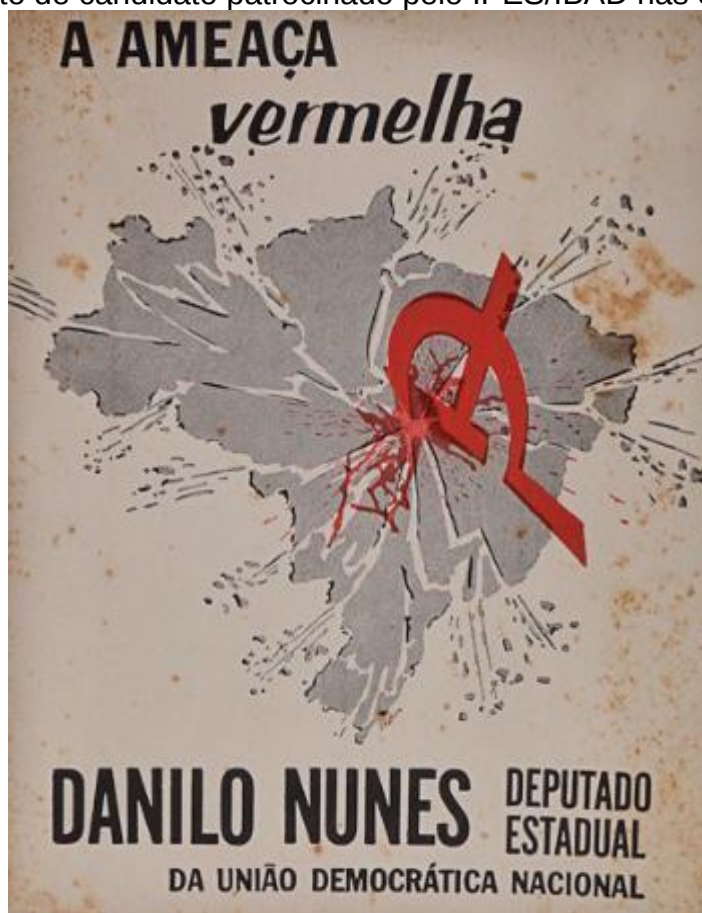
A valorização de forte identidade nacional, como destacado por Lacoste (2008), tem por objetivo construir nos estudantes o apego à noção abstrata de país, frequentemente descolada da realidade concreta e das contradições sociais. Nesse contexto, conceitos como classe social e desigualdade são pouco abordados ou mesmo silenciados na Educação pública. A presença ostensiva de símbolos nacionais nas escolas, como bandeiras, hinos e retratos de líderes pode parecer algo natural ou trivial, mas, na verdade, revela o enraizamento de um conjunto de valores e crenças reproduzidos historicamente. De acordo com Bourdieu (1998), certos fenômenos sociais têm sua origem histórica intencionalmente ocultada, sendo naturalizados ao ponto de parecerem evidentes e permanentes. Essa naturalização contribui para a manutenção da ordem vigente, dificultando a problematização crítica por parte dos sujeitos em formação.

Os símbolos nacionais no Brasil, historicamente, estiveram associados a projetos políticos autoritários, que se apropriaram do patriotismo como estratégia de controle social e repressão ideológica. Durante a Ditadura empresarial-militar (1964–1985), por exemplo, o uso ostensivo da bandeira nacional, do hino e de *slogans*, como “Brasil, ame-o ou deixe-o” evidenciava o esforço do Estado em promover a identidade nacional centrada na obediência e na negação da diversidade de pensamento. Nesse período, o nacionalismo foi instrumentalizado como ferramenta de legitimação do regime, servindo para silenciar críticas e perseguir opositores políticos. Antes mesmo do golpe de 1964, havia a mobilização de setores conservadores contra o avanço dos movimentos sociais, como as Ligas Camponesas no campo e os sindicatos operários nas cidades. Um dos principais articuladores dessa reação foi o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), fundado em 1959, que atuou em articulação com o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPÊS). Ambas as entidades operavam com apoio financeiro de interesses norte-americanos, em um contexto de intensificação da Guerra Fria, com o objetivo de conter qualquer avanço de propostas populares ou socialistas no Brasil (Saviani, 2008). Assim, a associação entre símbolos nacionais e repressão política revela como o discurso da “nação” pode ser apropriado por elites para sustentar projetos autoritários e antidemocráticos:

Em suas ações ideológica, social e político-militar, o IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica, fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes, em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares (Saviani, 2008, p. 294).

A propaganda estava no centro da atuação desses grupos, como demonstrado figura 3. Assim como no passado, a nova direita se apropriou da propaganda para espalhar suas ideias, mais recentemente, com o uso intensivo de redes sociais.

Figura 3 - Panfleto de candidato patrocinado pelo IPÊS/IBAD nas eleições de 1962



Fonte: Djuro, 2020.

Assim, essas organizações atuaram, principalmente, por meio da propaganda, difundindo o medo entre as massas e contribuindo para a deslegitimação dos movimentos sociais, com o objetivo de garantir os interesses das elites econômicas nacionais. Naquele contexto, cumpriram o papel de intelectuais orgânicos, articulando ideias, estratégias e discursos que sustentaram a implantação do regime autoritário. No caso brasileiro, essa atuação foi liderada por figuras como o general Golbery do Couto e Silva (1917-1987), que, além de coordenar setores militares, defendia o projeto liberal e desenvolvimentista, posteriormente implementado por economistas como Delfim Netto (1928–2024), Reis Veloso (1931–2019) e outros. Esses agentes intelectuais não apenas justificavam o regime sob o discurso da ordem e do progresso, mas, também, ajudavam a estruturar o modelo econômico e social autoritário, articulando interesses do capital com a repressão política e o controle político das instituições, incluindo a escola. Giovani Semeraro define o conceito de intelectuais orgânicos como:

‘Orgânicos’, ao contrário, são os intelectuais que fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Por isso, estão ao mesmo tempo

conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade. Ao fazer parte ativa dessa trama, os intelectuais 'orgânicos' se interligam a um projeto global de sociedade e a um tipo de Estado capaz de operar a 'conformação das massas no nível de produção' material e cultural exigido pela classe no poder (Semeraro, 2008, p. 338 – 339).

No contexto nacional da época, tanto o IPES quanto o IBAD foram financiados pelo departamento de relações exteriores dos EUA e atuaram para articular o setor empresarial com os militares, de modo a gestar o projeto golpista, (Saviani, 2008). No contexto histórico da época, as elites econômicas burguesas temiam a aproximação do governo de João Goulart (1961-1964) com pautas ditas de esquerda, como melhores condições de trabalho para os operários e seus discursos em defesa da reforma agrária. Após a implementação da Ditadura empresarial-militar, ocorreu uma série de medidas privatizantes na Educação e de controle do currículo, sendo medidas abordadas nos próximos subcapítulos.

Outro momento histórico, de apropriação dos símbolos nacionais por grupos golpistas, ocorreu no dia 8 de janeiro de 2023, quando partidários do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022) realizaram uma tentativa fracassada de fechamento do Congresso Nacional e deposição do presidente eleito, além de destruição de itens do prédio do Supremo Tribunal Federal². Em ambos os casos o patriotismo e defesa da soberania nacional foram utilizados como justificativa aos atos golpistas, nesse sentido os símbolos nacionais na maneira como são apresentados na escola brasileira não podem ser vistos como neutros e, por diversas vezes ao longo da história, foram utilizados como justificativa para a supressão de direitos. Em conjunto com a nova direita extrema, surgiram grupos conservadores, como o Escola Sem Partido, que buscam a escola livre da “doutrinação marxista”, propagada, segundo seus mentores, por professores de esquerda. Freitas (2018) define essa organização como um braço político da nova direita extrema na escola.

Nesse contexto, o professor de Geografia, que busca romper com o ensino tradicional, tem a oportunidade de questionar o modelo de escola historicamente construído para atender aos interesses das elites econômicas. Embora o ambiente escolar esteja permeado por símbolos e práticas que reforçam essas estruturas de

² BRASIL. Relembre o passo a passo da tentativa de golpe no 8/1. Agência Brasil, 08 jan. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2024-01/relembre-o-passo-a-passo-da-tentativa-de-golpe-no-81>. Acesso em: 18 dez. 2025.

poder, ele também é habitado por sujeitos, professores e estudantes, que, ao interagirem e trocarem saberes, produzem novas significações e podem transformar a realidade. Como aponta Vesentini (2008), os indivíduos, ainda que historicamente determinados, também são agentes de sua própria história. No contexto do professor de Geografia, o mesmo pode discutir em sala os motivos econômicos que levaram as burguesias nacionais a não buscar um projeto econômico nacionalista, mantendo o agroexportador modelo capitalista dependente (Marini, 1973), estando assim condicionado a potências econômicas ora da Europa ora dos EUA e, portanto, propensas a apoiarem golpes e ditaduras. Assim, um ensino emancipador tem como finalidade capacitar o aluno a romper com o senso comum, compreendendo-se enquanto sujeito histórico e integrante de determinada classe social, condição fundamental para que possa, de forma crítica e consciente, lutar por seus direitos. Portanto:

Cidadania como efetivação do homem no seu autofazer-se, como construção permanente dos direitos e das relações democráticas. Conquista do direito de greve e seu aperfeiçoamento; criação da rotatividade nos cargos de poder e do voto universal e livre; expansão do sistema escolar e sua popularização; lutas por melhores condições de trabalho e de rendimentos, por mais tempo livre; invenção e operacionalização de garantias sociais como a aposentadoria, o seguro-desemprego, as moradias populares subsidiadas, etc (Vesentini, 2008, p. 103 e 104).

O professor de Geografia que se propõe a conduzir suas aulas do ponto de vista crítico deve estar ciente que a escola se constitui como espaço de luta e constante disputa entre os diversos sujeitos que compõem a sociedade, atuando de maneira desigual. Nesse sentido, a verdadeira formação do aluno deve ir além da individualização proposta pelos currículos normativos e vagos apegos a símbolos nacionais que constituem sustentáculos à democracia burguesa.

A luta pela Educação articula-se diretamente às lutas sociais e à contestação da hegemonia capitalista, na medida em que a escola ocupa lugar estratégico no processo de formação da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, Cury (2000) compreende que a Educação deve ser pensada no interior das próprias contradições do modo de produção capitalista, uma vez que não oferece respostas efetivas às desigualdades que produz. Cabe, portanto, ao professor explicitar as incoerências e contradições do discurso ideológico dominante, que, embora amplamente difundido e legitimado, revela fragilidades lógicas. Um exemplo é o discurso oficial das classes

sociais ligadas ao agronegócio, que sustenta a ideia de que seria responsável por alimentar o país, quando, na realidade, a agricultura familiar responde por cerca de 70% da produção de alimentos (Junior, Barbosa, Sá, 2018), mesmo dispondo de menor área agrícola e recebendo menos investimentos estatais. Dessa forma, as contradições narrativas dos sujeitos ligados ao capital podem ser problematizadas pelo docente que se propõe a desenvolver uma prática pedagógica crítica.

Porém a luta pela educação não pode estar separada das lutas sociais. A medida que o espaço de hegemonia exercido pela classe dominante refluí em função das pressões exercidas pela classe subalterna, a educação amplia seu espaço em vista da transformação social. É que a questão central da educação é a contradição. As análises críticas sobre a educação burguesa, desde que a eliminem ou a impossibilitem, unilateralizam a análise valorizam apenas um lado da contradição, dando-lhe uma dimensão de totalidade (que não possui), e acabam por conferir-lhe a inevitabilidade e objetividade de uma dominação (Cury, 2000, p.78).

Conforme destaca o autor, o capitalismo, na atualidade, não nega formalmente o direito à Educação à classe trabalhadora, o que ele restringe é a sua função social. Contudo, Cury (2000) alerta que não se deve incorrer em leituras exageradas que compreendam a Educação apenas como instrumento de dominação, uma vez que a escola também se constitui como um espaço contraditório, no qual se abrem possibilidades de resistência, tensionamento e produção de consciência crítica.

Nesse sentido, o professor que se propõe a desconstruir as narrativas e falácias de soberania difundidas pelo discurso hegemônico das classes sociais ligadas ao agronegócio, frequentemente reproduzidas, inclusive, em materiais didáticos, pode recorrer a dados oficiais que evidenciam suas contradições. Um exemplo recorrente é a afirmação de que o agronegócio seria responsável por alimentar a população brasileira.

1.4 A Permanência da Questão Agrária no Brasil e em Mato Grosso do Sul

As discussões sobre a questão agrária no Brasil possuem raízes históricas profundas, mas permanecem extremamente atuais. Isso se deve à continuidade de um modelo fundiário concentrador, sustentado pela lógica do latifúndio, do rentismo e da desigualdade estrutural, no qual o acesso à terra foi historicamente limitado aos que podiam comprá-la (Oliveira, 2017). No entanto, a problemática agrária não se restringe às dinâmicas do campo: ela está diretamente relacionada aos debates sobre

justiça social, redução das desigualdades e promoção de um desenvolvimento econômico verdadeiramente sustentável.

A Geografia oferece instrumentos para compreender os fenômenos espaciais materializados no território, o qual, em função de uma ocupação subordinada à ordem econômica dominante, manifesta profundos traços de desigualdade (Corrêa, 1986). O Brasil apresenta uma das maiores extensões territoriais do mundo, com cerca de 8.516.000 km², e uma baixa densidade demográfica, de apenas 23,8 hab./km², conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). A ocupação do território é profundamente desigual entre as regiões, variando de cerca de 60 hab./km², no Sudeste, para apenas 2,66 hab./km², no Norte, evidenciando o processo histórico de ocupação concentrado e seletivo. Desse modo, a problemática do acesso à terra não se explica pela escassez desse recurso, mas por raízes políticas que estruturam o modelo fundiário excludente.

No caso de Mato Grosso do Sul, essa desigualdade territorial se evidencia por meio de um dos maiores índices de concentração fundiária do país, resultado de sua formação territorial violenta e predatória. Inicialmente impulsionada pela exploração de recursos naturais e, posteriormente, pela introdução da pecuária extensiva e da atividade ervateira, protagonizada pela Companhia Matte Laranjeira. O processo de monopolização do acesso à terra foi conduzido pela aliança entre as elites oligárquicas e o Estado, que marginalizou os camponeses e cooptou as populações indígenas como força de trabalho barata, promovendo sua expulsão de territórios ancestrais (Amaral, 2014).

A compreensão da questão agrária deve ocorrer em conjunto com o desenvolvimento do capitalismo brasileiro, que articula relações tipicamente capitalistas, como a produção moderna, mecanizada e voltada à extração de renda da terra e mais-valia, com relações tipicamente não capitalistas, como o trabalho escravo, configurando um desenvolvimento desigual e combinado (Oliveira, 1996). Nesse processo, a terra é privatizada com o objetivo de gerar lucro e poder econômico, transformando-se em mercadoria (Martins, 1981), o que resulta na formação de grandes latifúndios e na intensificação da desigualdade no acesso à terra. Consequentemente, amplia-se a massa de trabalhadores excluídos do território, impulsionando a luta pelo acesso e pela permanência na terra, sobretudo aos pobres da terra.

Para os movimentos sociais do campo, a questão agrária representa o conjunto de contradições historicamente produzidas pela intensa concentração de terras e pelo modelo agroexportador que estrutura o campo brasileiro. Não se trata apenas de um problema produtivo, mas de uma questão social, política e territorial, marcada pela expulsão de camponeses, pelos conflitos fundiários, pela violência e pela destruição ambiental (Stédile, 2011).

Os movimentos socioterritoriais, como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), compreendem que a disputa central envolve dois projetos antagônicos de campo. O lado do agronegócio, sustentado no monocultivo, na dependência de insumos industriais e na monopolização da terra; de outro, a agricultura camponesa, que defende a democratização do acesso à terra, a soberania alimentar e a diversidade produtiva por meio de práticas agroecológicas, entendendo que a terra se constitui não apenas como espaço de trabalho, mas também como espaço de vida. O próprio conceito de questão agrária possui diversas interpretações, dependendo da abordagem.

Na literatura política, o conceito 'questão agrária' sempre esteve mais afeito ao estudo dos problemas que a concentração da propriedade da terra trazia ao desenvolvimento das forças produtivas de uma determinada sociedade e sua influência no poder político. Na Sociologia, o conceito 'questão agrária' é utilizado para explicar as formas como se desenvolvem as relações sociais, na organização da produção agrícola. Na Geografia, é comum a utilização da expressão 'questão agrária' para explicar a forma como as sociedades e as pessoas vão se apropriando da utilização do principal bem da natureza, que é a terra, e como vai ocorrendo a ocupação humana no território (Stédile, 2011, p. 15).

Articulado à questão agrária, o conceito de território é fundamental para compreender a realidade brasileira, pois a luta pela terra se materializa no espaço, para Oliveira (1999), o território constitui uma totalidade concreta e contraditória, produzida historicamente pelas relações sociais de produção. Ele expressa as disputas de classe do modo de produção capitalista, articulando processos econômicos, políticos e ideológicos, sendo que o Estado exerce papel central na sua regulação. A perspectiva de Moraes (1987) ajuda a entender que a produção do território nacional, especialmente no campo, é resultado de escolhas do Estado e do capital, que selecionam áreas estratégicas, definem funções produtivas e distribuem de forma desigual infraestrutura e investimentos. Essa estrutura espacial, marcada pela divisão territorial do trabalho e pela hierarquização dos lugares, aprofunda

desigualdades regionais e reforça a concentração de recursos. Esse processo de violência e expulsão do acesso à terra se expressa também nas desigualdades de povoamento entre os estados. Em Mato Grosso do Sul, por exemplo, a densidade demográfica é de 7,72 hab./km², significativamente inferior à média nacional de 23,8 hab./km² e à média do próprio Centro-Oeste de 8,75 hab./km², além de ser muito menor se comparada a estados vizinhos, como São Paulo, que apresenta 178,92 hab./km² (IBGE, 2022). Além disso, em Mato Grosso do Sul, são mais de 85% de sua população residente nas cidades, indicativo de forte concentração fundiária.

Nesse contexto, a questão agrária se apresenta como elemento estruturante desse processo, uma vez que a concentração fundiária, os conflitos por terra e a marginalização de comunidades camponesas, indígenas e quilombolas decorrem diretamente do modelo de desenvolvimento pautado no latifúndio, na pecuária extensiva e nos monocultivos de exportação (soja, milho, algodão, cana-de-açúcar, eucalipto) que privilegia determinados lugares em detrimento de outros. Assim, o território pode ser entendido como um espaço delimitado, apropriado e controlado por relações de poder, configurando-se como objeto permanente de disputas sociais. Essa perspectiva, discutida por Paulino e Almeida (2010), evidencia que os conflitos no campo não são eventos isolados, mas expressões de desigualdades históricas produzidas pela forma como o Estado e o capital produzem e utilizam o território.

É mister destacar que o território ganha importância na Geografia brasileira como conceito explicativo da realidade, principalmente nos estudos de influência marxista em que o território é compreendido a partir do conflito social, ou seja, espaço em disputa. Neste sentido, vale lembrar que 'O que faz com que uma região da terra seja um território de caça é o fato das tribos caçarem nela' (Marx, 1985, p. 87). Portanto, é inerente ao conceito de território as lutas sociais, porque ele 'é produto concreto da luta de classes travada pela sociedade no processo de produção de sua existência' (Oliveira, 1999, p. 74) (Paulino, Almeida, 2010, p. 16).

Assim, compreende-se o território como uma construção social marcada pelas contradições inerentes ao modo capitalista de produção. A lógica econômica inicial do Brasil estruturou-se na exploração dos recursos naturais, iniciada com o extrativismo de madeiras nobres, como o pau-brasil, e, posteriormente, consolidada com a implantação de monocultivos, especialmente a cana-de-açúcar no litoral nordestino. Esse modelo permitiu o acúmulo de capital e a formação de uma elite econômica diretamente vinculada à posse e à propriedade da terra, estabelecendo bases

históricas de concentração fundiária que se reproduziram ao longo do tempo (Teixeira, 2011). Para Camacho (2008):

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. (Camacho, 2008, p. 39-40).

O acesso à terra por meio da compra, em substituição às antigas doações, surgiu como estratégia das classes dominantes (burguesia e proprietário fundiário) para manterem seus domínios econômico e político sobre as demais classes sociais, especialmente no contexto de declínio da escravidão e início da imigração europeia para o Brasil. Martins (1981) destaca que a Lei de Terras de 1850 representou o marco legal que consolidou a terra como mercadoria, apropriada e comercializada pelo grande capital e pelos latifundiários, ao mesmo tempo em que impediu o acesso à propriedade àqueles que não podiam pagar, como camponeses e ex-escravizados.

Nesse sentido, Oliveira (2010) destaca que o caso brasileiro apresenta especificidades no desenvolvimento capitalista, pois, diferentemente dos países centrais, o latifúndio não representou um obstáculo à expansão do capitalismo no campo. Pelo contrário, no Brasil, o proprietário de terras e o capitalista se fundem em uma mesma figura, capaz de auferir renda da terra e extrair valor do trabalho sobre toda a sociedade, perpetuando a estrutura fundiária concentradora e excludente. Segundo o autor:

Quando na agricultura o capitalista e o proprietário da terra são personagens distintas, objetivamente separadas e contrapostas, só após completado o processo todo é que o capitalista entrega (transferindo) ao proprietário a renda da terra. Quando ambos estão unificados em uma mesma pessoa, ele embolsa não só o lucro médio como também a renda da terra. É fundamental esclarecer, que esta situação não elimina a contradição entre terra e capital, apenas a máscara (Oliveira, 2010, p. 6).

Essa condição particular é possível devido ao monopólio exercido pela classe proprietária sobre toda a sociedade, o que permite a extração da mais-valia social, uma vez que a terra, mesmo improdutiva, continua a gerar renda. Essa renda é, em última instância, paga por toda a sociedade, assegurando a continuidade da produção

de alimentos e da acumulação capitalista (Oliveira, 2010). Nesse sentido, nos países centrais, como França e Estados Unidos, uma das estratégias encontradas pelos capitalistas para reduzir o poder concentrador dos grandes proprietários foi a realização de reformas agrárias, que desfizeram monopólios fundiários e ampliaram o número de pequenas e médias propriedades voltadas à produção de alimentos. Isso possibilitou a reprodução da classe trabalhadora por meio de preços mais acessíveis aos bens alimentares (Paulino; Almeida, 2010).

O caso brasileiro apresenta especificidades, pois, como aponta Martins (1981), não houve rompimento entre a classe dos proprietários de terra e os capitalistas, sendo esses mesmos sujeitos que promoveram a industrialização nas cidades, mantendo o monopólio sobre a propriedade fundiária. Portanto, o latifúndio não constituiu entrave ao desenvolvimento capitalista, mas, sim, uma de suas bases estruturantes no Brasil. Seguindo essa lógica, o desenvolvimento capitalista em Mato Grosso do Sul reproduz a mesma aliança entre terra e capital (Almeida, 2011), sustentando-se no modelo latifundiário voltado à pecuária extensiva e à produção de *commodities*, como soja, açúcar e celulose, prioritariamente destinadas à exportação, como, também, afirmaram Nardoque, Melo e Kudlavicz, (2018). Ainda:

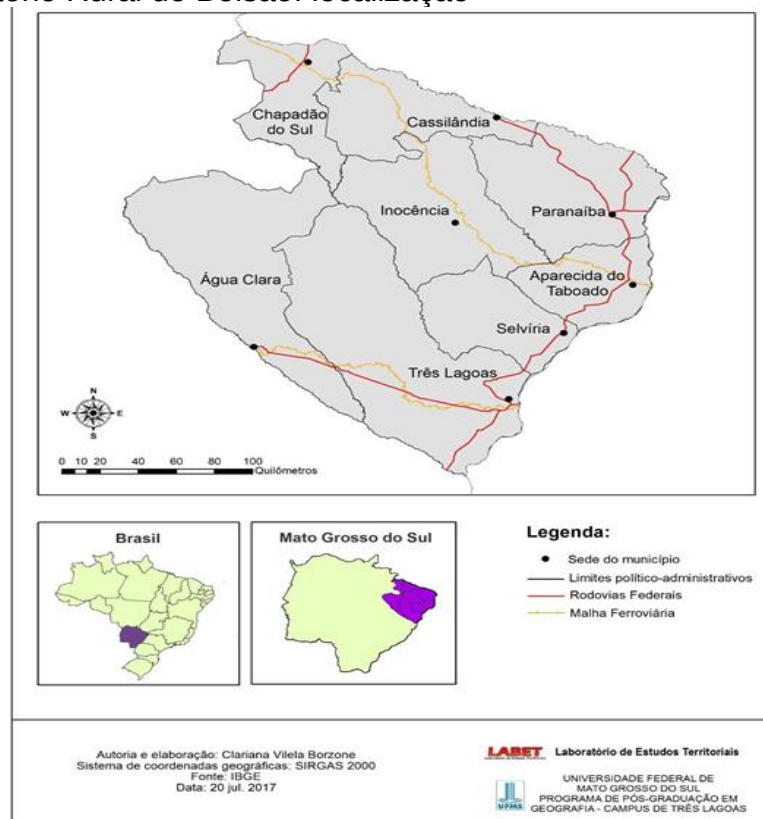
A aliança terra-capital, ou em outros termos, a conciliação lucro-renda, é a melhor expressão da capacidade que os proprietários fundiários tiveram de cooptar os setores eminentemente urbanos, como bancos e grandes empresas transnacionais, para o pacto fundiário monopolista. Foi dessa maneira que os primeiros, atraídos por políticas públicas claramente voltadas à concentração da propriedade da terra, particularmente na fronteira agrícola, tornaram-se o contrapeso para novamente fazer pender a balança em favor do histórico monopólio fundiário (Paulino; Almeida, 2010, p. 89).

No estado de Mato Grosso do Sul, apresenta-se forte concentração fundiária, conforme demonstra a tabela 1, referente à estrutura agrária de 2017. Observa-se que 69,92% dos imóveis rurais de até 200 hectares ocupavam apenas 7,18% da área total ocupada pelo total de imóveis, enquanto apenas 9,37% concentram 69,58% da área, evidenciando uma distribuição de terras profundamente desigual e concentrada, como apontam Nardoque, Melo e Kudlavicz (2018).

Esse processo de concentração é ainda mais acentuado na região Leste do Estado, que abrange o Território Rural do Bolsão (TRB), refere-se à divisão territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário para o Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais. Os municípios que integram o Bolsão, são: Água Clara, Aparecida do Taboado, Cassilândia, Chapadão do Sul,

Inocência, Paranaíba Selvíria e Três Lagoas (Pontin; Nardoque, 2016). Os municípios que compõem o Bolsão podem ser observados no mapa abaixo:

Mapa 1 - Território Rural do Bolsão: localização



Fonte: Borzone, 2018.

Esses municípios apresentam o predomínio da atividade pecuária, criando condições favoráveis para a expansão da silvicultura, seja por meio da venda ou do arrendamento de propriedades. Algumas dissertações e teses de referência sobre a questão agrária em Mato Grosso do Sul e no Bolsão são de Kudlavicz (2011), Melo (2021), Ferreira (2022), Baratelli (2022), Leonardo (2025).

Tabela 1 - Mato Grosso do Sul: estrutura fundiária – 2017

Classe de Área (ha)	Censo Agropecuário 2017				
	Estabelecimentos - nº	%	Área (ha)	%	Área média (ha)
0 a menos 200	53.169	75	1.514.687	5	28,48
200 a menos de 1.000	10.950	16	5.412.368	18	494,28
Acima de 1.000	6.843	10	23.622.125	77	3.452,01
Total	70.962	100	30.549.180	100	430,50

Fonte: IBGE – Censo Agropecuário 2017. Org: Ferreira (2022).

O poder público se constitui como o grande fiador da aliança entre terra e capital, financiando o processo de modernização da agricultura, com a permanência do latifúndio, agora apoiado no capital financeiro e industrial (Almeida, 2011). Esse

processo resulta na permanência de relações arcaicas, como o latifúndio e o monocultivo de exportação, aliada ao avanço técnico, característico do agronegócio. Trata-se de um processo que Almeida (2011) e Delgado (2012), fazendo a análise sobre o Brasil, caracterizam como modernização conservadora, pois introduz máquinas, insumos e tecnologias avançadas sem alterar a estrutura fundiária altamente concentrada que caracteriza o campo brasileiro. Em vez de promover a democratização do acesso à terra, o Estado viabiliza crédito subsidiado, incentivos fiscais e infraestrutura voltada prioritariamente ao grande produtor, reforçando sua competitividade no mercado global.

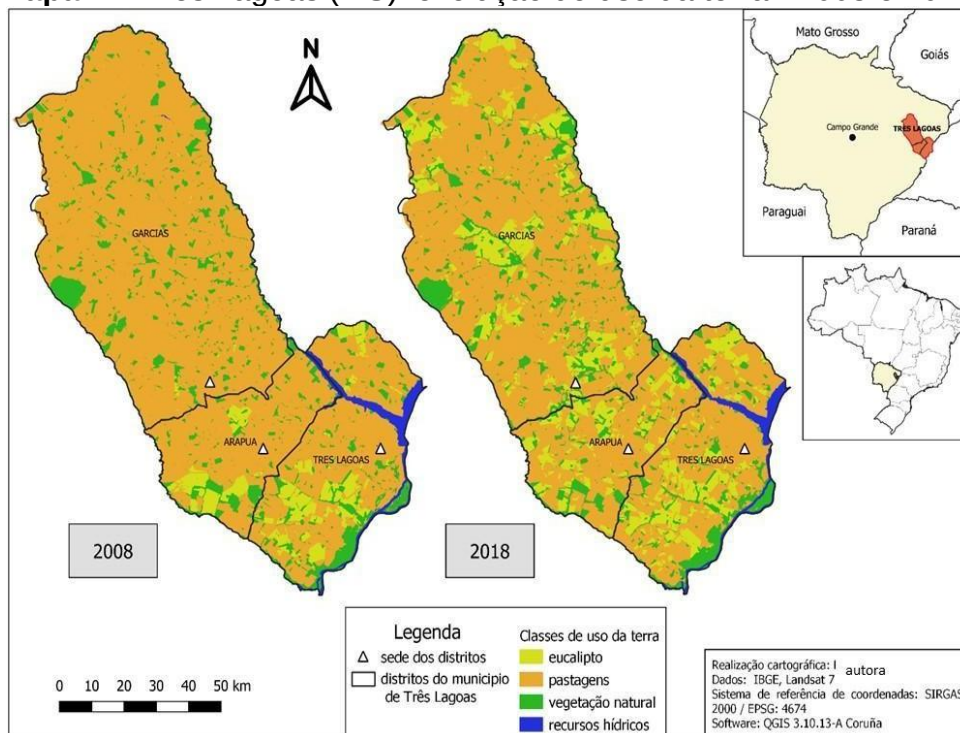
O Estado que se origina da necessidade de manter os antagonismos de classe sob controle, mas que também se origina no meio da luta entre as classes, é, normalmente, o Estado da classe economicamente dirigente, que, por seus recursos, torna-se também a classe politicamente dirigente, e, assim, obtém novos meios de controlar e explorar as classes oprimidas. O Estado antigo era, antes de mais nada, o Estado dos senhores de escravos para controlar os escravos, assim, como o Estado feudal era o órgão da nobreza para oprimir os servos camponeses, e o Estado representativo moderno é o instrumento para explorar a mão-de-obra assalariada pelo capital (Engels *apud* Harvey, 2005, p. 78).

Como destaca Bersani (2022), a presença e a expansão do complexo eucalipto–papel–celulose na região de Três Lagoas foram viabilizadas por amplos investimentos estatais, materializados em incentivos fiscais, isenções tributárias e financiamentos concedidos pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Segundo o autor, foram destinados R\$ 2,7 bilhões para a construção da fábrica da Eldorado Brasil em 2011/2012 e R\$ 2,13 bilhões para a nova linha de produção da Fibria em 2016. Assim, a territorialização das empresas ligadas ao agronegócio na região do Bolsão, bem como em outras áreas de Mato Grosso do Sul, foi sustentada diretamente por recursos públicos, evidenciando o papel do Estado como fiador da aliança entre as frações do capital.

O autor ressalta o caráter ideológico presente nos projetos socioambientais promovidos pelas empresas Fibria/Suzano e Eldorado Brasil, os quais, sob o discurso de sustentabilidade e responsabilidade social, atuam junto às comunidades locais para mitigar tensões e neutralizar conflitos (Bersani, 2022). Tais iniciativas, contudo, funcionam como mecanismos de legitimação da presença do grande capital no campo, reforçando a lógica de subordinação territorial e social típica do agronegócio brasileiro. Além disso, o Estado contribuiu para esse processo ao flexibilizar

legislações ambientais e conceder isenções de ICMS, medidas que atenderam diretamente aos interesses e ao *lobby* do setor de silvicultura. No município de Três Lagoas as plantações de Eucalipto apresentaram um grande crescimento, como destaca o mapa 2.

Mapa 2 – Três Lagoas (MS): evolução do uso da terra - 2008 e 2018.



Fonte: Almeida, Dubos-Raou, 2022.

As plantações de eucalipto recentemente têm avançado inclusive sobre áreas tradicionalmente ocupadas pela pecuária. A análise da questão agrária no Brasil e, particularmente, em Mato Grosso do Sul, evidencia que a desigualdade no acesso à terra não é resultado de escassez territorial, mas de um processo histórico marcado pela formação do latifúndio, pela mercantilização da terra e pela atuação seletiva do Estado na reprodução do capital.

O desenvolvimento do agronegócio, amparado por políticas públicas, incentivos fiscais, financiamentos e flexibilizações ambientais, demonstra que a modernização do campo brasileiro ocorreu de forma conservadora, preservando relações arcaicas enquanto incorporava tecnologias voltadas à expansão produtiva. Nesse cenário, a territorialização de setores, como o complexo eucalipto–papel–celulose na região do Bolsão Sul-mato-grossense, reafirma a permanência da estrutura fundiária concentrada e excludente, reforçada por práticas ideológicas que procuram legitimar a presença do grande capital no campo, as implicações

socioambientais referentes a crescente presença desse complexo na região do Bolsão e seus impactos socioambientais serão debatidos com mais profundidade no terceiro capítulo.

CAPÍTULO 2 - REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA E NEOLIBERALISMO: O MUNDO PÓS-FORDISTA E A MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL

No final da segunda metade do século XX, os Estados Unidos se consolidaram como potência hegemônica após o enfraquecimento da União Soviética e o fim da Guerra Fria. Essa hegemonia influenciou profundamente a economia, a política e a cultura global, ao mesmo tempo em que os modelos fordista e keynesiano entravam em crise. A reestruturação produtiva e a mundialização do capital deram origem a uma nova fase do capitalismo, baseada na acumulação flexível, com descentralização da produção, precarização do trabalho e flexibilização das relações de mercado. Este capítulo tem como objetivo descrever esses processos de reestruturação econômica e analisar seus impactos na sociedade brasileira, destacando que tanto a interferência econômica quanto a educacional integram um projeto mais amplo de realinhamento neoliberal e de subordinação da economia nacional aos interesses do capital internacional.

Nesse cenário, o neoliberalismo emergiu como resposta político-econômica às transformações em curso, retomando princípios do liberalismo clássico, mas com um novo projeto de poder. Defendia a redução do papel do Estado, o controle dos gastos públicos e a centralidade do mercado. Embora vendido como solução técnica, científica, neutra e inevitável, tratava-se de um projeto político que aprofundou desigualdades, enfraqueceu sindicatos e promoveu políticas de austeridade. Autores, como Hayek (2010) e Friedman (1955), foram fundamentais para essa construção, que ganhou força em instituições acadêmicas e organismos internacionais.

Na América Latina, o neoliberalismo foi imposto com maior intensidade a partir dos anos 1970, com destaque para o Chile durante a ditadura de Pinochet (1973-1990). Posteriormente, foi difundido por organismos, como o FMI e o Banco Mundial. No Brasil, a adoção dessas políticas ocorreu de forma gradual, mas profunda, com privatizações, reformas e desmonte de direitos sociais, especialmente nos anos 1990, mas ainda em curso. Assim, a mundialização do capital e o avanço do neoliberalismo representam uma nova etapa do capitalismo monopolista, marcada por aumento das desigualdades sociais, concentração de riquezas e enfraquecimento das garantias sociais historicamente conquistadas.

2.1 Transformações no Processo de Acumulação Capitalista no Século XX

A origem do capitalismo remete às transformações socioeconômicas ocorridas na Europa, no período final da Idade Média, e gradualmente tornou-se hegemônico. A burguesia, formada por comerciantes, artesãos e banqueiros, ascendeu economicamente, superando a antiga elite feudal agrária. O acúmulo de capital proveniente das trocas comerciais entre os diversos reinos permitiu a essa nova elite financiar longas viagens marítimas, no processo que ficou conhecido como As Grandes Navegações (séculos XV a XVIII) e, posteriormente, a Revolução Industrial na Inglaterra (séculos XVIII a XIX) (Brito, Peripolli, 2017).

Esses eventos marcaram a consolidação do capitalismo enquanto sistema econômico dominante, de modo que sua abrangência não encontra paralelo na História. O funcionamento do modo capitalista de produção, como descrito por David Harvey (2005), baseado no pensamento de Karl Marx, descreve-o como um sistema centrado na contínua circulação de mercadorias e na lógica da valorização do capital, sempre voltada à obtenção do lucro.

A manutenção do modo capitalista de produção exige contínuos investimentos em infraestruturas físicas e sociais, fundamentais para garantir a produção e o consumo em escala crescente. Esses elementos são vitais para a reprodução do capital, conforme destaca Harvey (2005). O autor observa que o capitalismo apresenta fragilidades estruturais que o tornam suscetível a crises sistemáticas e inevitáveis, uma vez que sua lógica depende da incessante produção, circulação e consumo de mercadorias.

Além disso, esse modelo econômico estrutura-se sobre uma sociedade dividida em classes sociais, sendo necessária a separação entre os detentores dos meios de produção (a burguesia) e os vendedores da força de trabalho (o proletariado). Essa relação, segundo Harvey (2005), carrega contradições fundamentais, pois o empobrecimento relativo da classe trabalhadora compromete sua capacidade de consumo. Isso, por sua vez, limita a absorção da produção crescente, gerando desequilíbrios e possíveis rupturas na cadeia produtiva. Assim, o próprio modo como o capitalismo se constituiu tende a sucessivas crises, pois a contínua produção não encontra ancoragem nas reais necessidades humanas.

O século XX foi marcado por diversas transformações econômicas, culturais e políticas, com a Revolução Russa de 1917 iniciando a polarização entre o bloco

capitalista, liderado pelo Estados Unidos, e o bloco socialista, capitaneado pela União Soviética. A crise da bolsa de valores de 1929 e, posteriormente, a crise de superacumulação das décadas de 1960 e 1970 obrigaram os países ocidentais a mudar a lógica das relações de trabalho, no primeiro momento a adoção do “Fordismo” foi uma das soluções encontradas baseadas em indústrias de massas, nesse processo Henry Ford foi um dos pioneiros na racionalização do processo produtivo, maximizando o tempo de trabalho. O modelo de Ford visava controlar não apenas o tempo de trabalho, mas como destaca Harvey (1992), até mesmo a vida pessoal dos trabalhadores, com seus gostos e consumo sendo direcionados pela propaganda midiática.

O “Fordismo” atendeu as necessidades do período da grande depressão dos anos 1929, sendo um dos principais fatores para a superação da mesma, embora possa parecer um contrassenso com a doutrina econômica liberal defendida pelos capitalistas, este período foi marcado por grandes interferências estatais na economia, fortemente subsidiada. Harvey (1992) afirma que o “Fordismo” se aliou firmemente ao keynesianismo, o processo de produção em larga escala e consumo de massas atendeu às necessidades diretas do grande Capital. Posteriormente, o projeto econômico do presidente Franklin D. Roosevelt (1933-1945), chamado de *New Deal*, caracterizou-se por diversas obras públicas visando incentivar a recuperação econômica do país, o projeto incluiu a construção de aeroportos, hidrelétricas, ferrovias e, principalmente, rodovias, permitindo-se a consolidação do veículo motorizado como meio de transporte dominante, demonstrando as ligações entre iniciativa privada e o Estado, essas medidas ajudaram a escoar a produção industrial e agrícola, gerando ganhos e competitividade à indústria nacional dos EUA.

O “Fordismo” consolidou o *American Way of Life* (estilo de vida americano), marcado pelo consumo das massas, possível com o aumento dos salários dos trabalhadores, impulsionando o poder de compra. Porém, a recuperação econômica de mercados consumidores nos países europeus, após a Segunda Guerra Mundial e industrialização crescente dos países do sul global, desencadeou o processo de crise de acumulação.

De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa

que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes (Harvey, 1992, p.135).

Essa crise pode ser melhor compreendida dentro da análise marxista da própria lógica do capitalismo que, invariavelmente, tende à crise, como afirma Harvey baseado em Marx:

No capitalismo, o crescimento econômico é, como Marx o nomeia usualmente, um processo de contradições internas, que, frequentemente, irrompe sob a forma de crises. No capitalismo, o crescimento harmonioso ou equilibrado é, segundo Marx, inteiramente acidental, devido à natureza espontânea e caótica da produção de mercadorias sob o capitalismo competitivo (1967, vol. 2: 495). A análise de Marx sobre esse sistema de produção de mercadorias o levou à percepção de que há diversas possibilidades de ocorrência de crises, assim como à percepção de certas tendências inerentes ao capitalismo que produzem graves tensões no processo de acumulação (Harvey, 2005, p.44).

Portanto, mesmo que o próprio “Fordismo” surja como uma inovação ao processo produtivo, inevitavelmente ele se esgotaria e tenderia à crise, pois, na lógica do grande capital a produção não retrocede e depende de um delicado equilíbrio entre diferentes etapas, como excedente de mão-de-obra, disponibilidade de recursos para a produção e mercados consumidores (Harvey, 2005). A falha de qualquer uma dessas etapas coloca em risco toda a cadeia produtiva, sendo mais comum ocorrerem atritos entre a necessidade de trabalhadores desempregados, visando salários baixos e a exigência contraditória de que esses mesmos trabalhadores consumam os produtos gerados. Como de fato ocorreu e a resposta a essa crise foi a formulação de uma nova maneira de produzir, pautada pela lógica da flexibilidade no processo produtivo.

A acumulação flexível, como vou chama-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novas, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (Harvey, 1992, p. 140).

O capital, aproveitando-se das diversas inovações tecnológicas e facilidade de comunicação, transporte e integração econômica, transformou o processo produtivo. Um dos principais objetivos desse modelo é a redução de custos, assim, grandes fábricas cederam lugar a empreendimentos descentralizados e menores, inspirados

na cultura do *just-in-time* (no tempo certo). O trabalhador foi especialmente precarizado, os contratos trabalhistas tornaram-se flexíveis, o desemprego e a terceirização cada vez mais frequente, uma vez que a estabilidade trabalhista, característica do fordismo, foi desfeita. Nesse conjunto, a capacidade de contestação dos trabalhadores, por meio de greves e paralisações, diminuiu, com sistemáticos desmontes da força sindical e fragmentação da classe trabalhadora em diferentes setores (Harvey, 1992). Assim, é possível afirmar que o capital busca nas crises mecanismos de se reinventar:

Em geral, as crises periódicas devem ter o efeito de expandir a capacidade produtiva e de renovar as condições de acumulação adicional. Podemos conceber cada crise como uma mudança do processo de acumulação para um nível novo e superior (Harvey, 2005, p. 47).

No Brasil, o ataque à capacidade de organização dos trabalhadores formais foi explícito, pois, a lei 13.467/2017, criada no contexto de privatizações e abertura econômica, no Governo de Michel Temer (2016-2019), modificou profundamente os direitos trabalhistas presentes na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). A justificativa do projeto foi a modernização das relações entre patrão e empregado, diminuindo o poder de influência de sindicatos e aumento o número de negociações coletivas, o que na prática não ocorreu e, como destacado pelo portal Sinbraf (2023), a arrecadação dos sindicatos caiu em até 99% após o fim da contribuição obrigatória (inviabilizando a existência dos mesmos), essa medida demonstra o alinhamento da política nacional com o projeto de precarização do trabalho. O condicionamento do trabalhador nesse modelo de acumulação não é restrito à atividade laboral, mas também ideológico, uma das maneiras encontradas para a realização da mercadoria foi o incentivo ao consumo de massas.

A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior as modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais (Harvey, 1992, p.148).

Assim, o processo de acumulação flexível pode ser compreendido como um conjunto de medidas estruturantes, visando manter o padrão de produção e consumo do grande capital, voltou-se a minar os direitos trabalhistas da classe trabalhadora,

gerando uma massa cada vez maior de desempregados e subempregados, ao mesmo tempo, em que incentiva o consumo de massas. Esse processo não ficou restrito à lógica empresarial, pois nos Estados nacionais um conjunto de práticas econômicas de austeridade e corte de gastos ganharam força, especialmente após a década de 1980, que ficaria conhecido como neoliberalismo.

Essas mudanças foram acompanhadas e, em parte, promovidas pela ascensão de um agressivo neoconservadorismo na América do Norte e em boa parte da Europa Ocidental. As vitórias eleitorais de Thatcher (1979) e Reagan (1980) costumam ser vistas como uma clara ruptura da política do período pós-guerra (Harvey, 1992, p.157).

A lógica da acumulação flexível pode ser melhor compreendida no conjunto de transformações macroeconômicas promovidas por organizações internacionais visando atender aos interesses das burguesias de países centrais. No contexto de fim da Guerra Fria e hegemonia global dos Estados Unidos, à época projetado como potência única, a implementação do neoliberalismo em economias periféricas, como o Brasil, permitiu o continuo acúmulo de capital e a manutenção da circulação de mercadorias, as custas da fragilização da classe trabalhadora. Nesse contexto, a expressão globalização ganhou destaque por parte da grande mídia, sendo disseminado largamente como benéfico e inevitável processo de integração política, econômica e cultural.

2.2 O conceito de mundialização em oposição a ideia de globalização

A derrocada da URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), em 1991, marcou o início da hegemonia do bloco capitalista, especialmente dos Estados Unidos, que se consolidaram como potência global. Nesse novo cenário, houve a reorganização dos processos produtivos, impulsionada por alianças entre burguesias nacionais e internacionais, com destaque para fusões e aquisições de oligopólios que passaram a monopolizar setores da economia mundial (Oliveira, 2015). A grande mídia, orientada por uma agenda neoliberal, passou a descrever esse processo como “Globalização”, termo que vem sendo criticado por intelectuais de orientação crítica. Eles apontam que essa suposta integração global, longe de ser igualitária, mantém e até reforça barreiras econômicas e migratórias. Um dos principais críticos desse discurso é o geógrafo Milton Santos, que em sua obra “Por uma outra globalização” caracteriza a versão midiática da globalização como uma grande fábula:

Fala-se, também, de uma humanidade desterritorializada, uma de suas características sendo o desfalecimento das fronteiras como imperativo da globalização, e a essa idéia dever-se-ia uma outra: a da existência, já agora, de uma cidadania universal. De fato, as fronteiras mudaram de significação, mas nunca estiveram tão vivas, na medida em que o próprio exercício das atividades globalizadas não prescinde de uma ação governamental capaz de torná-las efetivas dentro do território (Santos, 2000, p. 21).

A ideia de que o liberalismo econômico, aliado à globalização, produziria progresso e integração entre as nações, como defendido por Francis Fukuyama, em “O Fim da História e o Último Homem”, ganhou força na grande mídia. No entanto, diferentemente do que previam os entusiastas da Globalização, as fronteiras entre os países persistem. Nas principais economias capitalistas, observa-se o recrudescimento das restrições à imigração e o retorno de práticas protecionistas. Exemplo disso são as políticas de taxação adotadas pelo governo dos Estados Unidos e as crescentes barreiras migratórias implementadas pela União Europeia recentemente³. Santos (2001, p. 180) critica o que chama de “ideologia do livre-comércio”, argumentando que ela se sustenta, em grande medida, nas exportações dos países centrais para os periféricos, enquanto esses mesmos países mantêm políticas protecionistas internas, assegurando a manutenção de sua hegemonia econômica.

O termo mundialização surgiu com François Chesnais (1996), sob o argumento que a retirada dos entraves nacionais possibilitou alianças entre as burguesias a nível mundial (Oliveira, 2015). Esse processo é sustentado por um aparato midiático, ideológico e, principalmente, político:

Portanto, o conceito de mundialização nasceu no mundo acadêmico visando explicar os elementos fundantes desse novo período histórico do desenvolvimento do capitalismo. Dessa forma, a mundialização do capitalismo monopolista amalgamou em escala mundial o capital distribuído entre os diferentes países. A construção dessa nova hegemonia foi possível, de um lado, em decorrência da emergência dos EUA como praticamente única potência militar e econômica do mundo e, de outro, pelo processo de consolidação dos novos oligopólios internacionais: as multinacionais (Oliveira, 2015, p. 235 - 236).

³ O GLOBO. Nova política migratória do Reino Unido é pior (ou tão ruim quanto) a da extrema direita europeia? O Globo, 2023. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/mundo/noticia/2023/03/nova-politica-migratoria-do-reino-unido-e-pior-ou-tao-ruim-quanto-a-da-extrema-direita-europeia.ghml>>. Acesso em: 20 out. 2025.

A formação de oligopólios nacionais foi uma resposta às necessidades crescentes do capital por matérias-primas e novos mercados consumidores. Segundo Oliveira (2015, p. 239), esse processo foi viabilizado por três fatores principais: “a necessidade de movimentos internacionais de capitais, a produção capitalista internacional e a existência de ações de governos em nível internacional articulados”. Portanto, a quebra de barreiras alfandegárias e a intensificação da circulação de mercadorias entre países atendem, prioritariamente, aos interesses das burguesias locais. Essas medidas, ao contrário do que defendem os ideólogos da globalização, não visam melhorar a qualidade de vida das populações nem facilitar a livre circulação de pessoas.

A globalização pode ser caracterizada, então, como um novo patamar do capitalismo no qual é eliminado gradativamente todo tipo de restrições à mobilidade de capitais e no qual se manifesta o crescente predomínio do capital financeiro internacional sobre o capital produtivo (Santos, 2001, p. 180).

Ele afirma que o predomínio do setor financeiro no processo de globalização gera grande concentração de riqueza, mas, contraditoriamente, também acentua a pobreza para uma parcela significativa da população. Nesse sentido, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, em seu livro “A Mundialização da Agricultura Brasileira”, destaca que a mundialização do capitalismo monopolista “uniu dialeticamente o mercado dos países altamente industrializados com todos os demais de média ou pequena presença industrial” (Oliveira, 2016, p. 99).

A mundialização decorreu dos processos de evolução dos diferentes setores industriais a partir de uma crescente integração dos fluxos de conhecimentos técnicos, matérias-primas, bens intermediários, produtos e serviços finais através de diversos países do mundo. A mundialização por sua vez, originou-se do processo de transformação das empresas nacionais em empresas mundiais através da expansão por diferentes países via abertura de filiais, aquisições, fusões, associações etc (Oliveira, 2016, p.100).

Porém, as empresas não conseguem, por si só, organizar todo o processo produtivo. Santos (2001) afirma que as multinacionais dependem dos Estados nacionais dos países desenvolvidos para estruturar as cadeias produtivas e controlar a economia global, seja por meio de políticas públicas favoráveis à sua expansão ou por meio de organizações internacionais ligadas a esses Estados. Um exemplo dessa articulação pode ser observado na interligação das Bolsas de Valores de Nova York,

Tóquio, Londres, Paris, Frankfurt e Milão, onde o capitalismo financeiro encontra sustentação na força dos países centrais (Oliveira, 2016, p. 100).

A nível global, o FMI e o Banco Mundial são algumas das principais organizações e envolvidas nos processos de reforma econômica, através de deliberativas como o do Consenso de Washington que possibilitaram essa integração econômica e quebra de entraves políticos (Oliveira, 2015). Portanto, as relações de poder à luz da ideia de mundialização demonstram a atual fase do capitalismo monopolista, quando ocorre a formação de alianças entre burguesias locais a nível mundial, sendo seu objetivo a continua circulação e acúmulo de capital. Logo, o conceito de mundialização contrapõe-se à ideia de globalização, por vezes esvaziada de intencionalidades, e que na prática atua para consolidar o aumento das desigualdades por meio da subordinação econômica e implementação de agendas neoliberais.

2.3 Neoliberalismo e Neoconservadorismo: impactos sociais e estratégias políticas na América Latina

Na segunda metade do século XX marcou-se a consolidação do domínio estadunidense frente ao crescente enfraquecimento soviético. Esse domínio se expressou de forma multifacetada, por meio do controle midiático, cultural, econômico e militar, o fim do perigo de uma guerra aberta marcou o início de revoluções silenciosas (Oliveira, 2015). No campo econômico, a tese da austeridade e da diminuição do poder estatal ganhou predominância entre os economistas norte-americanos, configurando-se como a extensão natural do desmonte das estruturas anteriores, promovido pela lógica da acumulação flexível.

O neoliberalismo é caracterizado não apenas por defender medidas econômicas do liberalismo clássico, com sua origem em pensadores como John Locke (1632-1704) e Adam Smith (1723-1790), mas, também, por defender a agenda explícita de controle social e político. A difusão do pensamento liberal reformulado esteve intimamente ligada ao meio acadêmico, com pensadores como Friedrich Hayek, Karl Popper, Milton Friedman e James Buchanan, formulando seu pensamento no período entre as décadas de 1930 e 1970, ainda no auge do estado de bem-estar social (Freitas, 2018) e, gradualmente, ganharam espaço nas principais universidades dos Estados Unidos. Diferentemente do liberalismo clássico, que tinha como foco a

liberdade individual e a defesa da abertura econômica entre nações, o neoliberalismo representa a reconfiguração dessas ideias no século XX, incorporando o retorno de valores conservadores na política, a defesa da mundialização econômica e a ênfase na individualização dos sujeitos como estratégia de gestão social e econômica.

A eficiência desse projeto político e econômico reside em sua aparência de neutralidade científica, ocultando as intenções sociais que sustentam a suposta eficiência econômica e dificultando a identificação dos reais interesses e dos grupos beneficiados por sua implementação. Nesse sentido, esse pensamento utiliza os mesmos subterfúgios da Geografia tradicional, que escondia suas pretensões sob a presunção de um método científico neutro e isento de intencionalidades, ao mesmo tempo em que servia de suporte aos Estados-nações europeus.

Uma das dimensões do neoliberalismo é a utilização da linguagem e dos critérios da economia mainstream como forma de legitimação técnica da autoridade do Estado (Davies, 2014). É a linguagem da economia ortodoxa que dá a aparência de uma descrição científica do real à utopia do livre mercado, convertendo-a em projeto político. A utilização dos modelos matemáticos pela teoria pura neoclássica é o que permite essa confusão entre 'as coisas da lógica e a lógica das coisas' (Bourdieu, 1998, *apud* Andrade, 2019, p. 217).

Assim, Freitas (2018) descreve um dos primeiros usos políticos da teoria dos pensadores neoliberais, baseado na obra de Nancy MacLean (2017), onde a mesma aborda o caso do fim da segregação racial nas escolas do EUA, realizada pela Suprema Corte do país na década de 1950. Naquele contexto, a ideia de *vouchers* proposta por Milton Friedman, em 1955, atendia as necessidades dos segregacionistas, que lutavam por manter a separação de crianças negras e brancas em diferentes escolas. O argumento utilizado era o direito de escolha dos pais sobre a Educação de seus filhos, sendo essa uma forma de contornar a decisão da corte. Como ressalta Freitas (2018), essa apropriação da teoria econômica neoliberal por políticos conservadores não é recente, mas remonta a momentos críticos da história política dos Estados Unidos, onde as ideias neoliberais foram usadas como ferramenta para sustentar um projeto conservador e de manutenção da ordem social segregacionista.

A principal proposta da nova direita para elevar a qualidade da escola (inserção da escola no livre mercado pelos vouchers) adotada pela reforma empresarial da educação vem imersa, portanto, nas sangrentas lutas raciais estadunidenses dos anos 1950 (mas que duram até hoje), usada como proteção para uma elite branca, mostrando sua vocação darwinista, que combina a ideia de

sobrevivência do mais forte com um 'livre mercado' concorrencial (Freitas, 2018, p. 18).

E como destacado pelo autor, a ideia de *vouchers* para a Educação, muito difundida pela nova direita radical, encontra sua origem na defesa da segregação racial nas escolas, mascarada por uma controversa noção de liberdades individuais. Mises (2009) e Hayek (2010) defendiam a superioridade do liberalismo econômico, condenando qualquer modelo em que ocorresse interferências econômicas na sociedade, incluindo a social-democracia. Nessa perspectiva, o debate sobre a proteção dos grupos sociais marginalizados, com foco na emancipação social dos sujeitos, não é apenas evitado, mas também considerado indesejável.

Para eles, toda vez que a democracia liberal falha em garantir a liberdade econômica, permitindo que seja cerceado o 'direito natural' de acumular privadamente, ela compromete a liberdade social e pessoal. E somente pode haver liberdade, no seu sentido pleno, se houver liberdade econômica, livre mercado e garantia do direito de cada um acumular propriedade privada, por 'seus méritos'. Esta concepção de sociedade tem consequências, pois está baseada na sobrevivência do mais forte, por um lado, e na ideia de que há algo mais importante do que a própria democracia, ou seja, o livre mercado gerador da 'liberdade' social e pessoal, por outro (Freitas, 2018, p. 19).

Buchanan (2005) vai além, descrevendo medidas econômicas de distribuição de renda voltadas à redução das desigualdades, por meio de impostos, como uma forma de "gangsterismo" estatal legalmente autorizado (Freitas, 2018). Como destacado, a aparente neutralidade desses pensadores, por vezes, mascara as reais intenções de promover a agenda de desmonte dos Estados nacionais e, principalmente, de precarização do trabalho. Como afirma Gramsci (2007), em outro contexto, muitos intelectuais considerados neutros e isentos, além de alheios à realidade do trabalhador, atuam na manutenção dos interesses do capital. Dessa forma, uma das funções desses intelectuais é justificar os processos econômicos dominantes como se fossem benéficos e necessários, contribuindo para a construção de um consenso socialmente aceito. O principal ponto de convergência entre os pensadores neoliberais reside na visão negativa do Estado, compreendido por eles como um problema a ser mitigado. Nesse sentido, Harvey (2005) descreve conceitualmente o neoliberalismo:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre

comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados (Harvey, 2005, p. 6).

Portanto, para os defensores dessa política, o Estado não deve atuar de modo a garantir a universalização de direitos e redução das desigualdades, por meio de políticas públicas, mas, sim, atuar em defesa do capital e da propriedade privada. Porém, conforme Oliveira (2016) destaca, a mundialização de diversas empresas no globo foi possível em grande parte pela hegemonia econômica dos Estados Unidos e, no caso brasileiro, dos vastos financiamentos promovidos por empresas estatais, de modo a proteger e incentivar os oligopólios existentes, com grande parte das fusões e aquisições de empresas nacionais ocorrendo com créditos provenientes do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Assim, é possível afirmar que no neoliberalismo o Estado é mínimo para a classe trabalhadora e máximo para a burguesia. Outro ponto de destaque é a perpetuação das desigualdades, pois as pessoas não são iguais entre si e a livre concorrência, defendida pelo viés do neoliberalismo, acentua a divisão de classes na disputa por poder, especialmente após os avanços tecnológicos e a crescente financeirização da economia:

A dinâmica geral do capitalismo sob o neoliberalismo operou em benefício das camadas mais altas de renda. A nova estratégia seria o resultado de um compromisso entre as classes capitalistas e a camada superior da classe gerencial, constituindo uma ordem social assentada sobre a hegemonia financeira. A configuração de classe sofreu uma parcial alteração, incorporando, ao lado de estratos tradicionais, novos empreendedores dos setores da computação, internet, comunicação e do varejo, além de reforçar a participação de financistas e CEOs (Andrade, 2019, p. 222).

Desse modo, o crescimento do neoliberalismo prescinde dos avanços tecnológicos, pois a descentralização da economia e a consequente mundialização do capital, por meio do comércio entre diferentes agentes econômicos, necessitam de complexas e avançadas cadeias de comunicação e logística. Para além dos aspectos econômicos, o neoliberalismo especializou-se com apoio de diversas organizações políticas, com destaque para os governos de Reagan e Thatcher, responsáveis por difundir globalmente esse modelo (Harvey, 2005).

A primeira experiência concreta de um governo neoliberal ocorreu no Chile, durante a década de 1970. Nesse período, o governo democraticamente eleito de

Salvador Allende (1970-1973), de inclinações progressistas, foi deposto por uma junta militar que contou com apoio das elites chilenas em conluio a CIA (Agência Central de Inteligência) sob a gestão de Henry Kissinger como Secretário de Defesa dos EUA (Harvey, 2008). Os governos posteriores ao golpe aprofundaram o processo de privatização da economia, com a venda de ativos estratégicos e reformas que diminuiriam os direitos trabalhistas da população, principalmente no Governo ditatorial de Augusto Pinochet (1973-1990). O caso chileno demonstra como o capitalismo não necessariamente depende da democracia para se manter.

Assim, os refundadores do liberalismo econômico apoiaram a ditadura chilena: Friedman assessorou o governo do Chile no combate à inflação, mas manteve uma postura mais distante, embora tenha sido criticado por isto publicamente, enquanto que Buchanan e Hayek – este último um entusiasta do regime chileno – deram apoio consistente à ditadura, e saíram ilesos da crítica (Maclean, 2017, p. 155-156, *apud* Freitas, 2018, p. 26).

Os economistas que atuaram como consultores da economia chilena, durante o regime ditatorial de Augusto Pinochet (1973-1990), ficaram conhecidos como “The Chicago Boys” (Os Garotos de Chicago), advindos da Universidade de Chicago e foram muito influentes na Universidade Católica de Santiago. Este grupo de economistas, como destaca Harvey (2008), foram treinados pelo governo dos Estados Unidos para fazer oposição à influência de esquerda na América Latina. Dentre os economistas formados pela Universidade de Chicago, destacasse o ex-Ministro da Economia do Governo Bolsonaro (2019-2022), Paulo Guedes, muitas vezes intitulado pelo ex-presidente como “Posto Ipiranga” (Brasil de Fato, 2021). Contraditoriamente, o Ministro era tido como a solução para os problemas econômicos do país, mas, em sua gestão, ocorreu o aprofundamento do desmonte da máquina pública e dos direitos sociais, como Reforma da Previdência, de 2019, e a privatização de 36% das empresas estatais (Brasil de Fato, 2022), o que demonstra que o modelo neoliberal, iniciado com Pinochet na América Latina, segue atuante.

A política neoliberal foi impulsionada dos países centrais do capitalismo para os periféricos, como no caso da América Latina, especialmente nos governos de Margaret Thatcher (1979-1990), na Inglaterra; Josef Michael Koh (1982-1990) Alemanha Ocidental e (1990-1998) na Alemanha Unificada; e Ronald Reagan (1981-1989), nos Estados Unidos (Harvey, 2008). Um dos eventos que marcaram a política econômica do Governo Reagan foi a greve do sindicato PATCO (Sindicato dos Controladores de Voo), quando os trabalhadores saíram derrotados, este evento foi

simbólico, pois era um dos sindicatos mais respeitados dos EUA; outro foi a política econômica do Reagan, diminuindo em 30% o salário mínimo dos trabalhadores ao longo da década de 1980 a 1990 (Harvey, 2008, p.38).

Os países latinos vivenciaram a influência neoliberal no controle da direção econômica nesse período, segundo Lamosa (2014), Chile (1976), México (1986), Argentina (1986), Colômbia e Venezuela (1989) e Peru (1990). O Brasil vivenciou a influência de governos neoliberais com um certo atraso em relação aos demais, devido a particularidades da política interna, mas as características desse processo foram praticamente iguais entre os países:

A reunião das principais forças políticas organizadas através de seus intelectuais, denominada 'Consenso de Washington', definiu o receituário a ser aplicado nas economias dos países capitalistas, com especial preocupação para os países da periferia, destacadamente os latino americanos em crise pelo menos desde 1982. As concepções da reunião foram assim definidas: 1. Redução dos gastos públicos; 2. Abertura comercial com a eliminação das barreiras alfandegárias; 3. Abertura das economias ao capital estrangeiro; 4. Desregulamentação dos mercados domésticos, através da eliminação da intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc; 5. Privatização das empresas e dos serviços públicos. Além do incentivo à inserção subordinada à economia mundial (Lamosa, 2014, p. 77).

O projeto em comum a todos esses países foi a profunda subordinação econômica a organizações internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No contexto das Crises do Petróleo (1973 e 1979) e endividamento vivenciado pela maior parte dos países do Sul Global, essas instituições, especialmente o FMI, condicionaram ajustes econômicos como condição necessária a empréstimos e investimentos.

No Brasil, o Instituto Liberal foi uma das principais instituições responsáveis por difundir esse ideário ainda nos anos 1980, com boa aceitação entre a elite empresarial, especialmente pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), como afirma Lamosa (2014). Outra instituição que contribuiu para a propagação das ideias neoliberais foi a Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), que, em 1993, lançou o livro "A metamorfose do Estado brasileiro", escrito por Fernando Resende, no qual são definidas prioridades para a reforma do Estado, incluindo conceitos como leveza e rapidez, consideradas medidas essenciais para o bom desenvolvimento do país (Lamosa, 2014).

O principal partido político a incorporar as reformas neoliberais foi o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), formado em 1988 após a dissidência do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Seu principal quadro e único presidente eleito foi Fernando Henrique Cardoso, que governou entre (1995-2002), em dois mandatos. Sua gestão contou com o apoio de um influente grupo de economistas formados na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

No centro financeiro do país, durante as décadas de 1970 e 1980, a Universidade Católica recebeu e, principalmente, formou em seu instituto de economia, professores identificados com o projeto sintetizado no Consenso de Washington, encontro organizado, em 1989, nos Estados Unidos. Neste grupo se encontram os economistas John Williamson, Rudiger Dornbusch, Pêrsio Arida, André de Lara Resende e Pedro Malan, Edward Amadeu, Gustavo Franco, Armínio Fraga, Francisco Lopes e Elena Landau (Lamosa, 2014, p.80).

Este grupo apoiou o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) na implementação de diversas medidas, como a privatização de setores estratégicos, entre eles mineração, telecomunicações e energia, a abertura da economia ao capital estrangeiro e a desregulamentação estatal. Outra medida importante adotada, durante seu governo, foi a imposição de metas rigorosas de austeridade fiscal, com o objetivo de controlar a inflação. Conforme destaca Costa (2000), no entanto, a abertura econômica ao mercado especulativo acabou se revelando prejudicial para a economia brasileira, tornando o Governo FHC ainda mais dependente do capital externo em um cenário marcado por altas taxas de juros e baixo crescimento econômico.

Os Estados endividados passaram a depender do mercado financeiro, o que lhes retirou a soberania em muitas áreas da regulação econômica. A internacionalização da economia afetou o poder dos governos nacionais, inclusive na questão fiscal (Costa, 2000, p.59).

Essas políticas resultaram no sucateamento de vários setores públicos, especialmente da Educação, afetando diretamente as universidades federais. O neoliberalismo, portanto, atua no Estado moldando suas instituições para atender às necessidades do capital (Andrade, 2019). As crises promovidas por esse modelo econômico resultaram na queda de popularidade de FHC, especialmente durante seu segundo mandato (1999–2002), marcado por manifestações populares, aumento do desemprego e apagões de energia, reflexos diretos das políticas de desmonte e enfraquecimento dos serviços públicos.

A reação popular contra as políticas neoliberais resultou na eleição do primeiro presidente de centro-esquerda no Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010),

seguido por Dilma Vana Rousseff (2011-2016), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT). Os governos petistas foram marcados por esforços para conciliar o liberalismo econômico com o desenvolvimentismo.

Embora os governos petistas não tenham rompido totalmente com o modelo neoliberal, implementaram diversas políticas públicas voltadas à distribuição de renda e à redução das desigualdades sociais. Entre os programas mais significativos estão o “Minha Casa Minha Vida”, o “Luz para Todos” e o “Bolsa Família”, que chegou a atender cerca de 14 milhões de famílias (Marques, Ximenes e Ugino, 2018). Na área da Educação, destaca-se a criação de 422 institutos federais⁴ e 18 universidades federais e 173 novos campus, o que ampliou as vagas no ensino superior de 505 mil para 932 mil. No entanto, esse avanço foi acompanhado por contradições, pois os governos petistas também expandiram os investimentos públicos em instituições privadas, fortalecendo a lógica de repasse estatal ao setor educacional privado, em 2018 o número de estudantes matriculados em instituições de Educação superior pública foi de 2,08 milhões, enquanto que 6,37 milhões em instituições privadas⁵.

Cresceu também, no período, o gasto público indireto em educação, que é o repasse de recursos públicos para a oferta de vagas gratuitas junto à iniciativa privada. Na educação superior, o gasto indireto deve-se principalmente ao Programa Universidade para Todos (ProUni) e ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Estimativas indicam que o gasto com esses programas elevou-se, entre 2010 e 2014, de R\$ 578 milhões para R\$ 1,125 bilhão no ProUni e de R\$ 1,6 bilhão para impressionantes R\$ 12 bilhões no caso do Fies (Pinto, 2016, *apud* Marques; Ximenes; Ugino, 2018, p. 540).

As medidas econômicas dos governos petistas devem ser entendidas na lógica de reorganização das elites dominantes. Embora tenham possibilitado que, em 2014, o número de estudantes no Ensino Superior dobrasse em relação ao período de FHC, essas políticas também favoreceram a consolidação de oligopólios privados no setor educacional. Nesse sentido, tanto Lula quanto Dilma evitaram romper com a correlação de forças historicamente estabelecidas no Brasil. A redução das desigualdades sociais e as políticas de distribuição de renda coexistiram com medidas

⁴ BRASIL. Presidência da República; Ministério da Educação; Agência Brasil (EBC). Lula anuncia criação de 100 novos Institutos Federais que abrirão 140 mil vagas em cursos. **Agência Brasil**, 12 mar. 2024. Disponível em: <<https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202403/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais-1>>. Acesso em: 10 mai. 2025.

⁵ INEP. Matrículas crescem 44,6 % em uma década. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 09 out. 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-da-educacao-superior/matriculas-crescem-446-em-uma-decada>>. Acesso em 15 jul. 2025.

que beneficiaram setores da burguesia nacional, especialmente no campo da Educação e do financiamento público ao setor privado.

O modelo desenvolvido pelo PT como resultado da correlação de forças que se materializou no período foi responsável, portanto, por um duplo redirecionamento da política nacional, primeiro por vincular ao programa neoliberal uma rede de proteção social com intuito de reduzir os altos índices de miséria e pobreza enfrentados pelo país e uma política de expansão da renda que apesar do ritmo ameno, se mostrou constante. E segundo, por beneficiar através da política econômica, outros setores da burguesia, neste caso nacional, que obtiveram ganhos significativos com esta política, entre eles os setores produtivos como a indústria, o agronegócio exportador, o setor petrolífero entre outros (Pacolla, Alves, 2018, p.272).

A tentativa dos governos Lula e Dilma de conciliar políticas de distribuição de renda com os fundamentos do neoliberalismo evidencia as contradições estruturais de seus mandatos. Embora tenham promovido avanços sociais e ampliado o acesso ao ensino superior, essas gestões não romperam com os interesses do capital, tampouco reverteram a lógica de mercantilização dos direitos sociais. Ao contrário, contribuíram para a consolidação da presença do setor privado em áreas estratégicas, como a Educação, e aprofundaram a dependência do Estado em relação às frações da burguesia nacional.

Assim, os governos petistas atuaram como gestores de uma nova configuração do neoliberalismo, marcada por um forte apelo social, mas sem promover transformações estruturais na correlação de forças dominantes. Como destacam Pacolla e Alves (2018), a partir de 2011 o modelo neodesenvolvimentista adotado no governo Dilma passou a entrar em conflito com setores da burguesia, especialmente aqueles vinculados ao capital financeiro, rentista e internacional. Tal modelo baseou-se na ampliação do consumo interno, no fortalecimento do crédito, na valorização do salário mínimo e no financiamento estatal a grandes grupos empresariais por meio de bancos públicos, como o BNDES, articulando políticas sociais à manutenção de alianças com frações do grande capital. Contudo, esse arranjo apresentou limites estruturais, evidenciados, sobretudo, no segundo mandato de Dilma Rousseff, quando o governo passou a adotar políticas de ajuste fiscal e cortes de gastos.

A rejeição ao projeto econômico adotado pelo governo Dilma Rousseff e a tentativa de retomada direta do poder por parte das elites resultaram no processo de *impeachment*, iniciado em 2015 e concluído em 2016, apesar da fragilidade de sua base jurídica. Welch (2017) denomina esse processo de “agrogolpe”, ao compreender

que o agronegócio se constituiu como uma das principais forças políticas responsáveis por organizar e patrocinar o *impeachment*, mesmo diante das tentativas do próprio governo Dilma de se aproximar desse setor.

Embora os governos petistas não tenham rompido com o modelo econômico neoliberal herdado dos governos de Fernando Henrique Cardoso, sua base de apoio popular levou à realização de concessões à classe trabalhadora, especialmente por meio de políticas sociais e programas de redistribuição de renda, como apontado. Nesse sentido, a derrubada do governo Dilma abriu caminho para o avanço mais agressivo da burguesia sobre os direitos sociais, inaugurando um novo ciclo de aprofundamento das políticas neoliberais no país.

O período posterior ao governo Dilma Rousseff foi marcado pela ascensão de governos com influência direta do neoliberalismo. O governo Michel Temer (2016–2019) caracterizou-se como um governo de transição, conduzido pela direita tradicional e sustentado por forte apoio no Congresso Nacional, o que possibilitou a aprovação de medidas estruturais de aprofundamento do ajuste fiscal e da dilapidação de direitos trabalhistas. Entre essas medidas destacam-se a Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o teto de gastos, a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017) e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), as quais estabeleceram as bases para o governo subsequente, de Jair Bolsonaro.

No campo educacional, o governo Temer foi responsável pela aprovação da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), finalizada em 2018, consolidando diretrizes alinhadas a uma concepção tecnicista, padronizada e orientada por competências. Além disso, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) promoveu alterações significativas na organização curricular, entre elas a redução da carga horária destinada às Ciências Humanas, como Geografia, História, Sociologia e Filosofia reforçando uma lógica instrumental da formação escolar (CNDE, 2023)⁶.

O afastamento da presidenta Dilma Rousseff, segundo Boito (2020), é caracterizado como um marco do período antidemocrático no Brasil, que se estende aos governos Temer e Bolsonaro, uma vez que esse episódio representou uma

⁶ CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Novo Ensino Médio piora ensino e amplia evasão escolar, afirma aluno de escola pública**. CNTE, 26 jul. 2022. Disponível em: <<https://cnte.org.br/noticias/novo-ensino-medio-piora-ensino-e-amplia-evasao-escolar-afirma-aluno-de-escola-publica-a9a6>>. Acesso em: 13 nov. 2025

ruptura com o princípio da soberania popular. Segundo o autor, tal processo contribuiu para a descrença no voto como instrumento legítimo de decisão política, enfraquecendo a confiança nas instituições democráticas e abrindo espaço para a intensificação de práticas autoritárias.

Esse golpe de Estado, pela dinâmica que o tornou possível e pelas suas consequências, mudou profundamente o processo político brasileiro. Ele colocou em movimento forças conservadoras e antidemocráticas até então adormecidas, desacreditou o voto popular, ensejou o retorno dos militares como atores políticos de primeiro plano, judicializou de modo extremado os conflitos políticos, estimulou conflitos entre os ramos e instituições do Estado e desacreditou a democracia. Foram os políticos profissionais da burguesia, no Legislativo e nos executivos estaduais, que tomaram a iniciativa de desacreditar o voto popular praticamente anulando, ao depor Dilma Rousseff, o resultado da eleição presidencial de outubro de 2014. (Boito, 2020, p.10).

O autor argumenta que o governo Bolsonaro atendeu de forma direta aos interesses das elites econômicas, aprofundando a lógica neoliberal na economia por meio de reformas que intensificaram a precarização das condições de vida e de trabalho da classe trabalhadora. Entre essas medidas, destaca-se a Reforma da Previdência, aprovada com amplo apoio do Congresso Nacional e articulada pelo então presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia, que, embora vinculado a um setor moderado da direita tradicional, alinhou-se ao governo Bolsonaro na condução dessa pauta. Freitas (2018) destaca a aliança estabelecida entre a direita tradicional e a nova extrema-direita durante o período do *impeachment*, processo que só se viabilizou com a adesão de partidos como o PSDB e o Democratas (DEM), sendo que o autor denomina o processo como golpe jurídico-parlamentar.

No governo Bolsonaro, essa convergência política se expressou em um conjunto de políticas de precarização social, entre as quais se destacam a aprovação de um número recorde de agrotóxicos⁷, a flexibilização do porte de armas e o combate à chamada “ideologia de gênero”. Nesse contexto, a Educação pública foi alvo de ataques tanto no plano discursivo quanto no plano material: de um lado, por meio de reiteradas acusações de “doutrinação marxista” nas escolas; de outro, de forma concreta, com a redução sistemática dos investimentos, sendo o governo Bolsonaro

⁷ G1. **Bolsonaro liberou 2.182 agrotóxicos, recorde para um governo desde 2003.** G1 — Economia / Agronegócios, 04 fev. 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2023/02/04/bolsonaro-liberou-2182-agrotoxicos-em-4-anos-recorde-para-um-governo-desde-2003.ghtml>>. Acesso em: 13 nov. 2025.

aquele que menos destinou recursos à Educação nas últimas décadas. Destacam-se, nesse sentido, os cortes de aproximadamente dois bilhões de reais nas universidades federais entre 2019 e 2020, bem como o veto ao projeto de lei que previa a inclusão da Educação diferenciada do campo na LDB (CNTE, 2022)⁸. Assim, é possível estabelecer um paralelo histórico entre o período da ditadura empresarial-militar e o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, especialmente no que se refere às motivações da burguesia nacional em precarizar as condições de vida da classe trabalhadora e reverter avanços sociais anteriormente conquistados.

⁸ CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Relembre 7 desastres do governo Bolsonaro na educação pública**. 1 nov. 2022. Disponível em: <<https://cnte.org.br/noticias/relembre-7-desastres-do-governo-bolsonaro-na-educacao-publica-a9dc>>. Acesso em: 13 nov. 2025.

CAPÍTULO 3 - AS TRANSFORMAÇÕES DO CURRÍCULO E SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA E NOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Este capítulo tem como objetivo discutir a construção dos currículos formativos que orientaram e ainda orientam a Educação nacional, articulando esse debate à análise dos principais livros didáticos em uso na rede estadual de Três Lagoas. No contexto das transformações no ensino de Geografia de superação à abordagem descritiva, conteudista e descolada da realidade social, com novas perspectivas teóricas, passaram a ser debatidas. A transição do ensino tradicional para um ensino crítico, influenciado pela matriz marxista, evidencia a mudança de paradigma que desloca o foco da simples memorização para a compreensão das contradições sociais e das desigualdades materializadas no território. Essa inflexão também se manifesta na análise crítica dos currículos normativos que estruturam a Educação brasileira, revelando disputas políticas, epistemológicas e ideológicas em torno do papel da escola e do conhecimento geográfico.

Neste momento, analisa-se o processo de construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's (1997) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Cada um desses documentos legais foi elaborado em contextos socioeconômicos específicos, mas marcados por momentos de austeridade fiscal, promovidos por políticas de caráter conservador, em meio à ascensão do neoliberalismo no Brasil.

Zerbato (2013) distingue as políticas educacionais promovidas no período de abertura democrática em dois momentos distintos: o primeiro, marcado pela ampliação da participação social e pelo reconhecimento da diversidade cultural e regional na Educação no início da década de 1980; o segundo, durante a década de 1990, evidencia a centralização das diretrizes curriculares e o fortalecimento da lógica gerencialista, e ausência de debates nas políticas públicas.

Na história mais recente da Educação brasileira, desde os anos 1980, é notável o desenrolar de dois movimentos de reformulação curricular/educacional. O primeiro, na década de 1980 (momento da abertura democrática), propiciou a criação de propostas curriculares, em especial estaduais, ao mesmo tempo, o movimento articulado por várias entidades educacionais postulava uma nova LDBEN, substitutiva da n. 5692/71 (herdada da Ditadura Militar) e, o segundo, na década de 1990, em tempos neoliberais, imputado após promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9394/96. Esta última Avanzi (2010, p. 5) apontou seu caráter de reorganização enquanto sustentáculo do projeto de sociedade sob

a égide do capitalismo neoliberal. Assim, são dois movimentos na perspectiva, de certa forma, comparativa, para se pensar tais iniciativas e seus desdobramentos nas reformas curriculares da escolarização básica do país (Zerbato, 2013, p. 36).

As formulações dos currículos normativos no período de abertura democrática foram marcadas por constante tensionamento entre duas perspectivas: de um lado, uma visão crítica e emancipatória da Educação, pautada na formação integral do sujeito e na valorização do pensamento autônomo; de outro, a concepção mercadológica, alinhada às expectativas das organizações nacionais e internacionais capitalistas, que veem a Educação como instrumento de adaptação e preparação à lógica produtiva e ao mercado de trabalho. Apesar das renovações teóricas e metodológicas promovidas no campo da Geografia acadêmica, essas transformações nem sempre chegaram à prática escolar.

A escola, enquanto instituição pública e de interesse coletivo, está constantemente sujeita a interferências externas, sobretudo de natureza política e econômica. No Brasil, como discutido nos subcapítulos anteriores, os projetos de formação educacional sempre estiveram historicamente vinculados aos interesses das elites econômicas, sendo a má gestão escolar, uso ideológico da mesma e carência de investimentos anterior a lógica econômica promovida pelo modelo econômico neoliberal (Kaercher, 2004). Com o avanço do neoliberalismo, especialmente a partir da década de 1990, a lógica educacional passou a ser redirecionada conforme os princípios da acumulação flexível, em substituição ao modelo fordista de organização do trabalho. Esse novo paradigma promove o realinhamento da Educação nacional às diretrizes de organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e às diretrizes do Consenso de Washington, inserindo a Educação no bojo de ampla reestruturação das forças produtivas e das relações entre Estado e mercado.

Por fim, o capítulo aborda os livros didáticos do 9º ano das editoras Moderna e Saraiva, sendo essa série escolhida por se constituir como etapa conclusiva dessa modalidade de ensino, na qual os conteúdos de Geografia Agrária, território e relações socioespaciais tendem a aparecer de forma mais sistematizada e articulada. Sendo a dissertação finalizada com um breve debate sobre a crescente influencia das empresas de celulose nas escolas da região do Bolsão, sendo essa materializada pelo programa Agrinho.

3.1 As reformas Educacionais: LDBEN, PCNs e BNCC

Os processos de reforma e de redefinição dos rumos da Educação brasileira ocorreram de maneira articulada a grupos e organismos internacionais, inseridos no contexto da mundialização do capital e do reordenamento econômico global, especialmente nos países de capitalismo periférico. Assim, para a análise crítica e aprofundada da atual legislação educacional e dos seus documentos derivados, representada, em especial, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada, em 2017, para o Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio torna-se necessário retomar, ainda que brevemente, a trajetória recente das políticas curriculares e das principais normativas educacionais que as sustentam.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) foram frutos de um longo processo de debate e elaboração, ancorado no contexto de redemocratização do país após o fim da ditadura empresarial-militar. Esse período histórico foi marcado pelo declínio do autoritarismo estatal e pela ampliação das possibilidades de participação popular na definição das políticas públicas. A Educação pública, gratuita e de qualidade passou a ser reconhecida como um direito universal, consolidado pela Constituição Federal de 1988, que buscou garantir o acesso amplo ao ensino como um dos pilares da cidadania e da justiça social.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparado para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, Art. 205).

A universalização do ensino, a gratuidade da Educação pública, o pluralismo de ideias e a liberdade de cátedra foram assegurados no artigo 206 da Constituição Federal de 1988. Embora esses princípios representem avanços significativos no reconhecimento da Educação como um direito social e dever do Estado, é importante destacar que não houve ruptura efetiva com as concepções herdadas do período militar. Muitos elementos estruturais e ideológicos desse período permaneceram presentes nas políticas educacionais, o que evidencia a permanência da lógica conservadora e tecnicista que limita o alcance de uma proposta verdadeiramente emancipadora de Educação.

Como abordado nos subcapítulos anteriores, as legislações educacionais dos governos militares foram estruturadas em conformidade com a lógica tecnicista,

subordinando a Educação às demandas econômicas e produtivas. Diversas normativas refletiram esse alinhamento, como a Lei nº 5.540/1968, que promoveu mudanças significativas no Ensino Superior, ao abrir espaço para a atuação da iniciativa privada, política que seria mantida e ampliada mesmo nos governos democráticos subsequentes. A Lei nº 5.692/1971 reformulou a Educação Básica, instituindo os antigos 1º e 2º graus e conferindo-lhes o caráter marcadamente profissionalizante. As medidas buscavam alinhar o sistema educacional às necessidades do processo de industrialização e modernização econômica vivenciado pelo país naquele contexto.

Após o processo de abertura democrática, iniciado em 1978, Saviani (2018) destaca a atuação de diversas organizações educacionais na luta por um currículo mais democrático e crítico, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE). No entanto, as propostas curriculares promovidas por essas entidades foram barradas durante o Governo FHC, que optou por privilegiar o modelo final da LDBEN.

Em retrospecto, as políticas educacionais promovidas pelos governos, após a Constituição de 1988, foram marcadas pela influência de organismos internacionais. O primeiro presidente eleito diretamente pelo povo, após a abertura democrática, foi Fernando Collor de Mello (1990-1992), cuja gestão, influenciada pelos governos de Reagan, nos EUA, e Thatcher, no Reino Unido, foi marcada pela austeridade fiscal e pelo congelamento dos gastos públicos em Educação. Após um período de instabilidade institucional, Collor passou pelo processo de *Impeachment* acusado de corrupção, e foi substituído pelo Vice-Presidente Itamar Franco (1992-1994) (Saviani, 2018).

Naquele período, a principal marca desses governos na área educacional foi a adoção do Plano Decenal “Educação para Todos”, de 1993, inspirado na Declaração “Educação para Todos”, da Conferência de Jomtien, na Tailândia, realizada em 1990 (Saviani, 2018). Embora o plano tivesse conotação progressista, buscando incluir grupos marginalizados, como os mais pobres e as mulheres, no acesso à Educação, sua aplicação no contexto brasileiro serviu de base para a centralização dos currículos pelo Estado, sem o devido debate sobre as necessidades locais.

Esse marco evidenciava o alinhamento da Educação nacional aos padrões e metas estabelecidos por organismos internacionais e, como destaca Zerbato (2013,

p. 39), consolidou o modelo educacional “estadocêntrico”, marcado pelo abandono de alternativas populares, como referenciais críticos da educação, especialmente a Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Demerval Saviani, que compreende a educação como mediação fundamental no processo de emancipação social, e com a Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, que concebe o ensino como prática dialógica e instrumento de conscientização e transformação da realidade. Libâneo (2012) ressalta que essa conferência norteou os parâmetros educacionais no Brasil por mais de duas décadas, tendo suas diretrizes adotadas por diferentes governos.

A Conferência, que produziu um documento histórico denominado Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, foi a primeira dentre outras conferências realizadas nos anos seguintes em Salamanca, Nova Delhi, Dakar etc., convocadas, organizadas e patrocinadas pelo Banco Mundial. No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado no Governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), entre outras (Libâneo, 2012, p. 15).

Uma das principais problemáticas desses documentos reside no direcionamento educacional centralizado pelo Ministério da Educação (MEC), que restringiu o debate e limitou as possibilidades de discussões coletivas sobre a construção do currículo.

A falta de participação popular na tomada de decisões foi uma das marcas do Governo Fernando Henrique Cardoso, mencionado anteriormente como um dos mais subordinados aos organismos internacionais, especialmente no processo de privatização de empresas públicas e na adoção de políticas neoliberais impostas pelo FMI. Na área da Educação, seu governo foi caracterizado por uma série de medidas, como a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996; do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998; e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados entre 1997 e 2000, que passaram a orientar os currículos da Educação básica em todo o país, (SAVIANI, 2018).

Os PCN's ainda apresentam validade na atualidade, como documentos orientadores e consultivos para o ensino. O seu recorte na Geografia, destaca as influências fenomenológicas no ensino, em conjunto com o pensamento crítico e “tradicional”, sendo que o mesmo buscou conciliar as principais vertentes de ensino em sua formação, como demonstrado neste excerto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Geografia fundamentam-se numa abordagem teórica e metodológica que procura contemplar os principais avanços que ocorreram no interior dessa disciplina. Entre eles, destacam-se as contribuições dadas pela fenomenologia no surgimento de novas correntes teóricas do pensamento geográfico, as quais se convencionou chamar de Geografia Humanista e Geografia da Percepção. Sem abandonar as contribuições da Geografia Tradicional, de cunho positivista, ou da Geografia Crítica, alicerçada no pensamento marxista, essas novas ‘geografias’ permitem que os professores trabalhem as dimensões subjetivas do espaço geográfico e as representações simbólicas que os alunos fazem dele. Torna-se importante que os alunos possam perceber-se como atores na construção de paisagens e lugares; que possam compreender que essas paisagens e lugares resultam de múltiplas interações entre o trabalho social e a natureza, e que estão plenos de significados simbólicos decorrentes da afetividade nascida com eles (Brasil, 1997, p. 61).

Uma das problemáticas decorrentes da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais é que, embora o próprio documento destaque a importância da autonomia escolar e seu caráter adaptativo às realidades regionais, afirmando que “mantendo a autonomia escolar, cada estabelecimento de ensino poderá reelaborar suas propostas curriculares” (Brasil, 1997, p. 9), na prática, essa autonomia não se concretizou. Retomando as políticas públicas aplicadas durante o Governo FHC, nota-se que a criação de exames nacionais de avaliação da Educação passou a ser utilizada como condicionante para a liberação de recursos às escolas e tais exames se baseavam nas normativas curriculares oficiais.

Assim, mesmo que teoricamente as instituições tenham liberdade para definir seus modelos de ensino, por meio dos projetos políticos pedagógicos, na prática acabam subordinadas aos conteúdos e unidades temáticas exigidos pelos modelos de avaliação vigentes, como o ENEM e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), criado em 2004 para avaliar o ensino superior). Floriano (2015), com base em Pontuschka (1999), faz as seguintes ponderações a respeito do conteúdo proveniente dos PCNs:

Outras considerações da autora, acerca dos PCNs para o Ensino Fundamental de Geografia, apontam para textos repetitivos e de

caráter eclético, no sentido de os autores tentarem realizar uma proposta mais plural, com momentos em que se percebe o direcionamento historicista e, em outros, fenomenológico; a economia não está ausente, mas é pouco enfatizada; a geopolítica é praticamente ausente e, embora os autores façam críticas às propostas curriculares com abordagem dicotômica entre Geografia Física e Geografia Humana, não conseguem resolver tal dicotomia. A autora ressalta, como aspectos positivos, a retomada de conceitos como paisagem, lugar, território e região; no entanto, não se observa uma articulação consistente entre esses conceitos, os objetivos gerais e os procedimentos metodológicos. Outro aspecto inovador, segundo a autora, são os temas transversais (Pontuschka, 1999, p. 16–17, *apud* Floriano, 2015).

Observa-se que a falta de criticidade apontada por Pontuschka persiste ao longo dos anos e se reflete até mesmo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, embora proponha uma organização por competências e habilidades, mantém a estrutura tecnicista, com foco em resultados e alinhamento às avaliações externas, em detrimento de formação verdadeiramente crítica e contextualizada. A temática específica da BNCC teve grande influência da fenomenologia em sua construção teórica.

3.2 Geografia Agrária nos livros didáticos: entre a BNCC e o Currículo de MS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada entre 2017 e 2018, constitui-se como documento normativo de caráter nacional que orienta a elaboração dos currículos estaduais e municipais, buscando padronizar aprendizagens essenciais em todo o país. Em Mato Grosso do Sul, o Currículo de Referência foi elaborado a partir dessas diretrizes, mas também incorporando especificidades regionais, de modo a contemplar a diversidade cultural, social e territorial do estado. Essa relação entre a BNCC e o currículo sul-mato-grossense evidencia o movimento de adequação às exigências nacionais ao mesmo tempo em que revela disputas, tensões e possibilidades na construção de uma Educação crítica e contextualizada.

Este subcapítulo busca articular a BNCC com o Currículo de Mato Grosso do Sul, analisando a aplicação dos objetos de conhecimento e das habilidades nos principais livros didáticos utilizados nas escolas da rede estadual de Três Lagoas. A abordagem teórica da questão agrária no estado pode ser trabalhada em sala de aula de forma didática, aproximando referenciais acadêmicos da realidade concreta dos estudantes. Tanto o Currículo de Mato Grosso do Sul (2020) quanto a Base Nacional

Comum Curricular (2018) oferecem ao professor a abertura necessária para essa discussão, uma vez que ambos orientam a formação de sujeitos críticos e protagonistas de transformações sociais, como destacado na citação.

O ensino da Geografia deve garantir que o estudante compreenda melhor o mundo em que vive tornando-o um agente de transformação social, um protagonista diante do mundo que o cerca. Sendo assim, os conteúdos precisam ser abordados de forma contextualizada, ou seja, além de relacioná-los à realidade vivida do estudante, é preciso situá-los no contexto histórico, nas relações políticas, sociais, econômicas, culturais e em manifestações espaciais concretas, utilizando diversas escalas geográficas (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 649).

Conforme previsto no currículo do Estado de Mato Grosso do Sul, o ensino de Geografia deve assumir caráter integrador, articulando diferentes competências e saberes adquiridos ao longo da formação do estudante, a fim de capacitá-lo intelectualmente. Esse currículo apresenta estreita relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao buscar dotar o aluno de uma “visão geográfica” de mundo, ou seja, formá-lo para atuar como sujeito capaz de transformar a realidade por meio da análise da interestescalaridade, do local ao global. Tal vínculo de conteúdos se evidencia na interpretação conjunta dos fenômenos sociais a partir da leitura do espaço, conforme ressalta a própria BNCC:

Para tanto, é preciso que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em território usado – espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias. Desenvolvendo a análise em diferentes escalas, espera-se que os estudantes demonstrem capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam espacialmente os fatos e fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado (Brasil, 2018, p. 381).

No entanto, a aplicação desses objetivos à realidade dos estudantes enfrenta diversas mediações, destacando-se o livro didático, que constitui um dos materiais mais utilizados no ensino e, em muitas escolas, pode ser o único fornecido pelo Estado. Esse material, entretanto, não é ideologicamente neutro, sendo produzido em consonância com as orientações curriculares estatais, como a BNCC, e adquirido pelo Estado (Fonseca, 2020) por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Conforme o quadro 1, as principais coleções distribuídas às escolas da rede estadual

de Três Lagoas, em 2022, foram das editoras Moderna, FTD e Saraiva. A distribuição é realizada pelo Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que organiza os repasses conforme as solicitações dos diretores das unidades escolares, sendo a escolha dos livros definida mediante licitação pública.

Quadro 1 - Três Lagoas (MS): aquisição de livros didáticos pela rede estadual de ensino

Escola	Rede Estadual de Três Lagoas	Aquisição de Livros didáticos no ano de 2022
Rural	Afonso Francisco Xavier Trannin	Novo Pitntaguá – Moderna; Araribá Mais – Moderna; Contextos e Redes – Moderna.
Urbana	Afonso Pena	Expedições Geográficas – Moderna; Geografia Geral e do Brasil – Espaço Geográfico e Globalização. Volumes 1,2 e3
Urbana	Bom Jesus	Araribá mais – Moderna; Geografia em Rede - FTD
Urbana	Dom Aquino Correa	Território e Sociedade – Saraiva; Interdisciplinar – Ciências, História e Geografia; Contextos e redes - Moderna
Urbana	Edwards Correa e Souza	Novo Pitanguá - Moderna
Urbana	Fernando Correa	Geografia em Rede – FTD; Novo Pitanguá – Moderna; Por dentro da Geografia - Saraiva
Urbana	João Dantas Filgueiras	Buriti mais – Moderna; Telaris – Ática; Geografia em rede - FTD
Urbana	João Ponce de Arruda	Araribá mais - Moderna
Urbana	Jose Ferreira	Conexões estudos de Geografia geral e do Brasil; Novo Pitanguá - Moderna
Urbana	Luiz Lopes de Carvalho	Geografia em rede – FTD; Araribá mais – Moderna; Contado Geografia - Quinteto
Urbana	Padre João Tomes	Expedições Geográficas – Moderna
Urbana	Prof. João Magiano Pinto	Expedições Geográficas – Moderna Buriti mais – Moderna

Fonte: SIMAD/FNDE 2022. Organizado pelo autor.

A influência dessas editoras pode ser observada na figura 4, com fotos registradas durante trabalho de campo na Escola Estadual Fernando Corrêa, uma das maiores instituições da rede estadual em Três Lagoas⁹, que, assim como as demais escolas da cidade, recebe materiais didáticos provenientes do PNLD.

⁹ Elevada à condição de escola de 2º em 1983 a escola estadual Fernando Corrêa Homenageia Fernando Corrêa da Costa (1903-1987), influente político local e pecuarista, consultar: SILVA, Luciene

Figura 4 - Escola Estadual Fernando Corrêa/Três Lagoas (MS): cartaz destacando os materiais didáticos das editoras FTD e Saraiva



Fonte: Trabalho de Campo realizado no dia 2 de julho de 2025. Fotos: do autor.

No quadro de avisos da Escola Estadual Fernando Corrêa, foi identificado um cartaz das editoras FTD, Saraiva e Moderna, destacando a disponibilização virtual de materiais didáticos, como livros, para uso dos professores. O recorte escolhido para a análise dos conteúdos de Geografia Agrária presentes nesses materiais foram os anos finais do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), sendo que, para a análise, foram selecionados os livros do 9º ano das editoras Moderna e Saraiva. Esse ano escolar foi escolhido por se constituir como a etapa conclusiva dessa modalidade de ensino, na qual os conteúdos de Geografia Agrária, território e relações socioespaciais tendem a aparecer de forma mais sistematizada e articulada. Os livros da editora FTD encontram-se disponíveis, na versão do professor, apenas para o Ensino Médio, não sendo possível, portanto, o comparativo com os materiais das demais editoras.

Figura 5 - Escola Estadual Fernando Corrêa/Três Lagoas: cartaz destacando os materiais didáticos da editora Moderna



Fonte: Trabalho de Campo realizado no dia 2 de julho de 2025. Foto: do autor.

A presença desses cartazes nos quadros de avisos da escola destaca a importância atribuída pelas Editoras à publicidade de seus materiais didáticos, inseridos na lógica mercadológica do capital, que tem o lucro como objetivo principal. Uma das consequências desse processo é a perda de autonomia dos docentes na elaboração e seleção dos materiais utilizados no ensino. Por outro lado, a disponibilização desses materiais em ambiente virtual possibilita uma análise mais detalhada das obras, permitindo a comparação entre o livro didático e as referências normativas da BNCC e do Currículo de Mato Grosso do Sul.

3.3 A Geografia Agrária nos livros didáticos utilizados nas escolas públicas em Três Lagoas

Os livros didáticos se constituem como um dos principais materiais didáticos disponíveis aos professores e estudantes, especialmente no contexto da escola pública, onde o acesso a salas de informática e a projetores de vídeo nem sempre é garantido. Diante disso, pretende-se analisar os principais livros didáticos utilizados na rede estadual de Três Lagoas, com especial atenção às temáticas relacionadas à

Geografia Agrária, como a relação entre campo e cidade, a modernização agrícola e o uso de agrotóxicos. Compreende-se que a escolha desses temas, assim como a ausência deles, não ocorre ao acaso, mas está vinculada a interesses políticos mais amplos. Sobre o livro didático, Cavallini (2025) afirma:

A escolha de um Livro Didático para ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem de Geografia na Educação Básica, diz respeito não apenas a um compilado de temas, conteúdos e atividades a serem estudados e realizados no decorrer do ano escolar. Os Livros Didáticos devem ser entendidos como um produto resultante da amálgama de políticas públicas educacionais, orientações curriculares, concepções teórico-metodológicas dos autores, interesses econômicos e editoriais, além de aspectos culturais e políticos (Cavallini, p.9, 2025).

O Brasil possui um dos maiores programas de distribuição de materiais didáticos do mundo, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). A versão atual do programa, consolidada em 1997, apresenta abrangência nacional, sendo o Ministério da Educação (MEC) o órgão responsável por sua coordenação e distribuição (Brasil, 2024). Os livros didáticos produzidos no âmbito do PNLD possuem ciclos de duração de três anos e sua escolha é realizada pelos professores das redes de ensino, em conjunto com as escolas, desde que as obras atendam aos objetivos do programa. Entre esses objetivos, destacam-se:

Aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação; garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica; democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes; apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular. (Brasil, 2024, sp)

Embora o livro didático seja atravessado por intencionalidades e, por vezes, reflita as contradições socioeconômicas presentes no país, é importante reconhecê-lo como uma política pública exitosa, fruto da concepção de Educação pública, gratuita e de qualidade assegurada pela Constituição de 1988. Os números do PNLD, para o ciclo de 2022 a 2025, indicam um total de 8.593.056 alunos beneficiados, 38.099 escolas atendidas e cerca de R\$ 314.964.418,05 investidos apenas nos anos finais do Ensino Fundamental (Brasil, 2024).

A presente análise não tem como objetivo enfatizar o caráter qualitativo das obras, isto é, avaliar seus conteúdos como bons ou ruins, mas sim abordar a temática

a partir da perspectiva do ensino crítico. Observa-se que, por vezes, autores clássicos da questão agrária não são citados, como Oliveira (2010) e Martins (1981), muito menos aspectos da questão agrária, como a concentração fundiária, os conflitos por terra e território no campo e o uso e ocupação do solo com cultivos voltados à exportação. As discussões acadêmicas sobre o campesinato, frequentemente, não encontram ressonância no contexto escolar, seja por opção metodológica dos autores dos livros didáticos, seja pela ausência de formação específica dos docentes. Nesse sentido, optou-se por compreender a temática à luz de autores clássicos, como Silva e Oliveira (2013). Segundo as autoras:

Nesta pesquisa, optou-se por referenciar a questão agrária trabalhada por autores que desenvolveram importantes contribuições para se pensar o campesinato brasileiro, entre eles Martins (1981) e Oliveira (1990). Nessa leitura, a questão agrária aparece como um dos mais relevantes assuntos do ponto de vista político, econômico e social, e, infelizmente, menos destacados nos livros didáticos. Acredita-se ser esse um tema-chave no ensino de Geografia, pois a partir dele podem ser discutidos vários conceitos básicos como segurança alimentar, conflitos no campo, reforma agrária, êxodo rural, crescimento desordenado nas cidades, favelização, desemprego, problemas ambientais, entre outros (Silva, Oliveira, 2013, p. 92).

O livro didático pode tanto reproduzir a ideologia dominante quanto possibilitar uma compreensão crítica da realidade, dependendo dos currículos que orientam sua produção e da formação do professor que o utiliza. Assim, para compreender a ideologia presente no livro didático, é necessário avançar a discussão, examinando os documentos que os fundamentam, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018. Nos livros didáticos de Geografia, essa visão hegemônica pode se manifestar de forma explícita, por exemplo, em conteúdos que valorizam o agronegócio como sinônimo de modernidade e progresso material. Contudo, ela também pode ocorrer de maneira implícita, na ausência de temáticas críticas que incentivem a reflexão sobre questões relevantes, como os movimentos sociais, a desigualdade no acesso à terra e o uso e ocupação do solo.

3.3.1 Os livros didáticos da Moderna e Saraiva

Os dados apresentados na tabela 2, no terceiro capítulo, compilados a partir de informações do FNDE/SIMAD referentes ao ciclo de 2022 a 2025, indicam que as principais coleções presentes nas escolas da rede estadual de Três Lagoas são as da

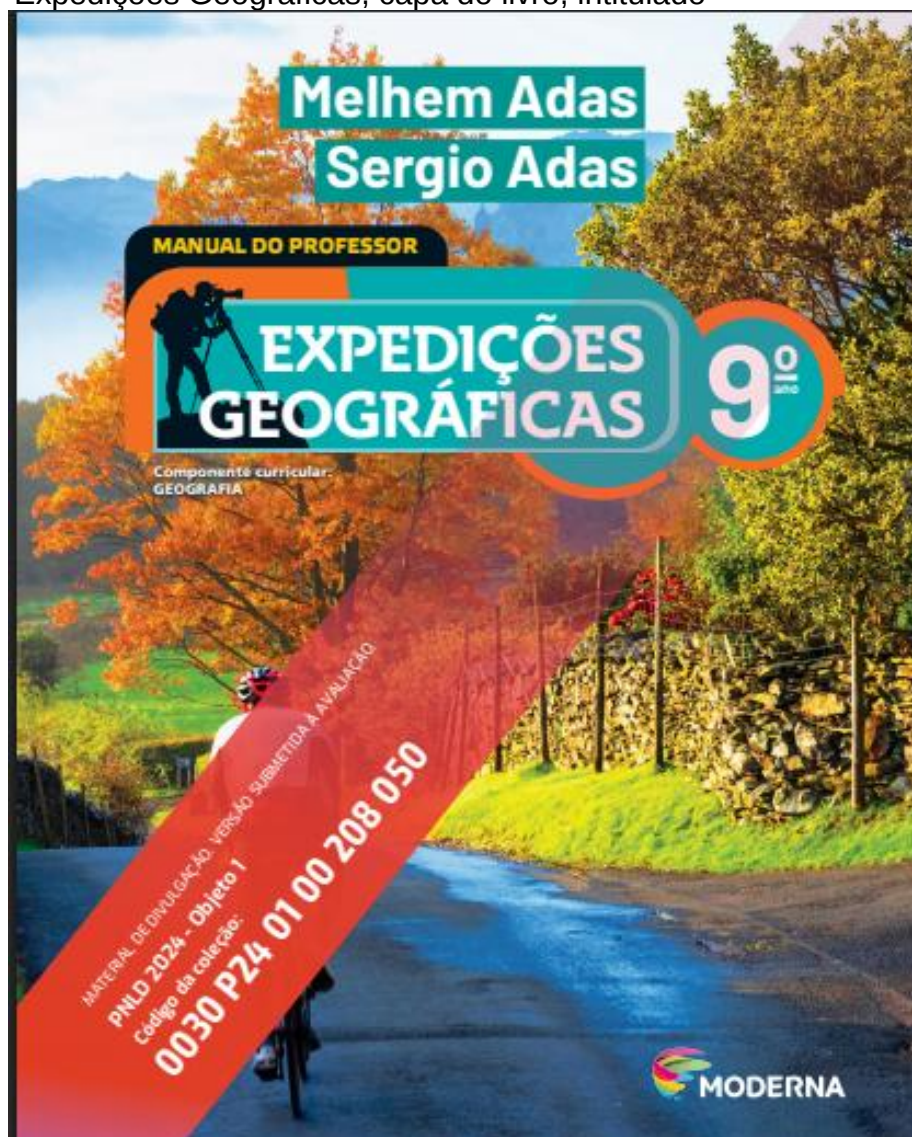
Saraiva, FTD e Moderna. As análises permitem um comparativo entre as obras no que se refere à diversidade de temas relacionados à questão agrária e às problemáticas do campo. Os livros serão analisados em sequência, buscando identificar seus autores, as orientações metodológicas adotadas, bem como os aspectos ilustrativos e textuais presentes em cada obra.

3.3.2 Coleção moderna

A Editora Moderna consolidou-se como uma das principais participantes do PNLD, presente tanto nas escolas públicas quanto nas privadas. Seu catálogo encontra-se amplamente disponível para *download*, o que facilita a análise das obras. A coleção Expedições Geográficas (2022) tem como autores Melhem Adas e Sergio Adas, conforme mostra a figura 6. Os autores possuem formação em Geografia e Filosofia. Melhem Adas é bacharel e licenciado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, da PUC-SP, enquanto Sergio Adas é bacharel e licenciado em Filosofia pela USP, onde também obteve o título de doutor em Geografia, no Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP) (Adas; Adas, 2022).

A organização dos capítulos segue as orientações da BNCC, sendo o livro dividido em oito unidades. As temáticas agrárias e do campo aparecem em três capítulos não sequenciais, e os conteúdos são estruturados de acordo com as competências e habilidades previstas na BNCC. Dessa forma, a análise apresentada neste trabalho será realizada articulando cada conteúdo às respectivas habilidades às quais se vinculam.

Figura 6 - Expedições Geográficas, capa do livro, intitulado



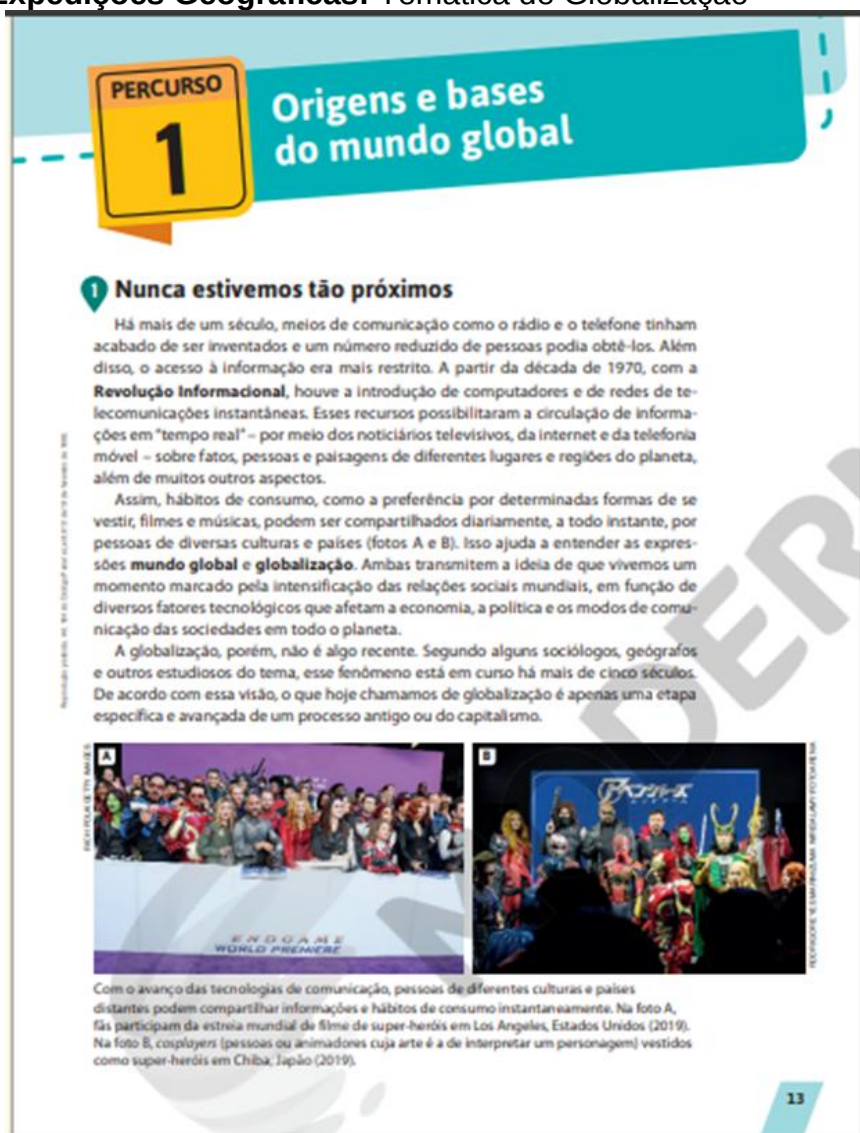
Fonte: Adas; Adas, 2022, p.1.

O livro da Editora Moderna, válido para os anos de 2022, 2023 e 2024, apresenta oito capítulos em sua estrutura. O manual do professor contém explicações teóricas e metodológicas acerca das motivações para a escolha dos temas abordados. Os capítulos apresentam propostas de atividades em grupo e de trabalhos de campo que podem ser desenvolvidos pelo professor junto aos alunos, nos quais a leitura de mapas, figuras e tabelas é incentivada pelos autores. No entanto, observa-se a ausência de um aprofundamento crítico mais consistente dos conteúdos apresentados, aspecto que será detalhado nas análises subsequentes, sendo a metodologia utilizada pelos autores tradicional, com base na temática da BNCC (2018), de que o aluno é o protagonista do processo de aprendizagem, como demonstrado na citação abaixo, presente no manual do professor.

Cabe à ciência praticada pela Geografia acadêmica responder aos problemas colocados pela sociedade, ao passo que à Geografia escolar cabe responder a demandas específicas da escola e de seus componentes curriculares. Apesar de a Geografia acadêmica ser uma fonte básica para a legitimação do saber escolar, a cultura escolar, vista em conjunto com discussões e documentos oficiais de cunho didático-pedagógico e curricular, também desempenha papel no ensino da Geografia, transformando-a em conhecimento geográfico efetivamente trabalhado em sala de aula. Desse modo, preferimos pensar a Geografia escolar – e, por conseguinte, o livro didático – sob a perspectiva do conceito de Educação Geográfica (Adas; Adas, 2022, p. 15).

Ao apresentar centralidade da obra na formação geográfica do aluno, perde-se conceitos e temáticas importantes, como classe social, contradição, sendo o objetivo maior a ideia de aluno protagonista do processo de aprendizagem, com foco nas análises cartográficas e atividades de fixação de conteúdo, e menos na análise crítica dos processos. Essa ausência crítica fica evidente no conteúdo de globalização e mundialização, embora a discussão acerca desses conceitos apareça na introdução do professor, ela está ausente no material, o que indica uma opção metodológica de simplificação conceitual dos temas considerados polêmicos ou excessivamente complexos.

Figura 7 - Expedições Geográficas: Temática de Globalização



Fonte: Adas; Adas, 2022, p.79.

A partir da contribuição de Oliveira (2015), abordada no subcapítulo 2.2, a perspectiva da mundialização permite uma compreensão mais abrangente da realidade contemporânea, ao situá-la no contexto de um mundo capitalista integrado e estruturado por alianças internacionais entre as burguesias. Nessa direção, o uso isolado do termo globalização pode produzir a falsa impressão de que a integração econômica entre os países, impulsionada pelo capitalismo financeiro, é intrinsecamente benéfica e conduz a um desenvolvimento igualitário entre os povos. Outro elemento evidenciado na imagem é a presença de pessoas de diferentes culturas reunidas, frequentemente difundida pela mídia como um dos supostos benefícios do processo de globalização. No entanto, conforme argumenta Oliveira (2015), a ideia de livre comércio e de livre circulação aplica-se prioritariamente às

mercadorias e aos capitais, enquanto as fronteiras nacionais permanecem rigorosamente ativas no controle da circulação de pessoas, ainda mais nos últimos anos com a nova eleição de Donald Trump (2024) à presidência dos Estados Unidos da América.

A discussão de globalização ou mundialização aparece também no livro didático da Editora Moderna, mas apenas na introdução dos professores, onde citam Sene (2003).

É verdade, como defende Chesnais, que o termo globalização é ambíguo, vago e cheio de conotações, portanto, sujeito à manipulação ideológica. No entanto, nada indica que seria diferente com o termo mundialização. Assim, é possível afirmar, parodiando esse autor, que 'se a economia se [globalizou], seria importante construir depressa instituições políticas [globais] capazes de dominar o seu movimento' (Chesnais, op. cit.). Alguns autores, como Ortiz (1994) e Dreifuss (1996), reservam o termo mundialização para os fenômenos do âmbito da cultura que atingem o espaço geográfico planetário e o termo globalização para os da economia. Outros, como Giddens (1991), não fazem essa distinção e utilizam o termo globalização tanto para os fenômenos da cultura quanto para os da economia mundial (Adas; Adas, 2022, p.62.).

Assim, o material simplifica debates conceituais centrais da Geografia acadêmica no contexto escolar, sendo a discussão sobre mundialização e globalização restrita, em grande medida, ao manual do professor. Os autores realizam, portanto, a opção por evitar conceitos e temas mais complexos, resultando em um debate de baixa densidade teórica. Como apontam Silva e Oliveira (2013), as editoras tendem a evitar abordagens excessivamente conceituais ou consideradas polêmicas, com o objetivo de ampliar a aceitação e a circulação de seus materiais nas escolas. A Figura 8 ilustra a forma como o conceito de globalização é apresentado no livro didático analisado.

Figura 8 - Expedições Geográficas: Globalização e meio ambiente

PERCURSO
4

Globalização e meio ambiente

1 Os debates internacionais sobre meio ambiente

A preocupação com o meio ambiente não é recente. Há pelo menos dois séculos, estudiosos alertam sobre os danos provocados à natureza por causa da ação humana.

No entanto, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os problemas ambientais tornaram-se mais visíveis em razão do crescimento da população global, da difusão de padrões de consumo exacerbados e das rápidas industrialização e urbanização das sociedades. Com esse processo em curso, intensificou-se a pressão sobre os recursos naturais, ou seja, houve aumento do uso desses recursos, o que levou os debates ambientais ao âmbito mundial.

Em 1972, foi realizada a **Conferência sobre Meio Ambiente Humano** em Estocolmo, capital da Suécia, a primeira organizada pelas Nações Unidas. Nesse evento, dois conjuntos de países se destacaram nos debates: os países desenvolvidos, que defenderam a necessidade de controlar o crescimento econômico de base industrial, considerado poluidor e consumidor de recursos não renováveis; e os demais países, que interpretaram a proposta daqueles como uma tentativa de impedir sua industrialização, defendendo que as preocupações com o meio ambiente não poderiam afetar seu crescimento econômico.

Vinte anos depois, em 1992, os países-membros da ONU se reuniram no Rio de Janeiro, na **Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento**, para debater novamente os problemas ambientais. Conhecido como **Rio-92** ou **Eco-92**, esse evento contou com a participação de 178 países e 114 chefes de Estado, que, com base na noção de **desenvolvimento sustentável**, lançaram as primeiras iniciativas para conciliar desenvolvimento econômico e conservação do meio ambiente.

PAUSA PARA O CINEMA

A última hora.
Direção: Leila Conners.
Estados Unidos: Appian Way, Greenhour, Tree Media Group, 2007.
Duração: 122 min.
Com depoimentos de especialistas e políticos, esse documentário discute a sustentabilidade e a necessidade de atentar para problemas ambientais que ameaçam a vida no planeta.



Plenário da Eco-92 na cidade do Rio de Janeiro, RJ (1992).

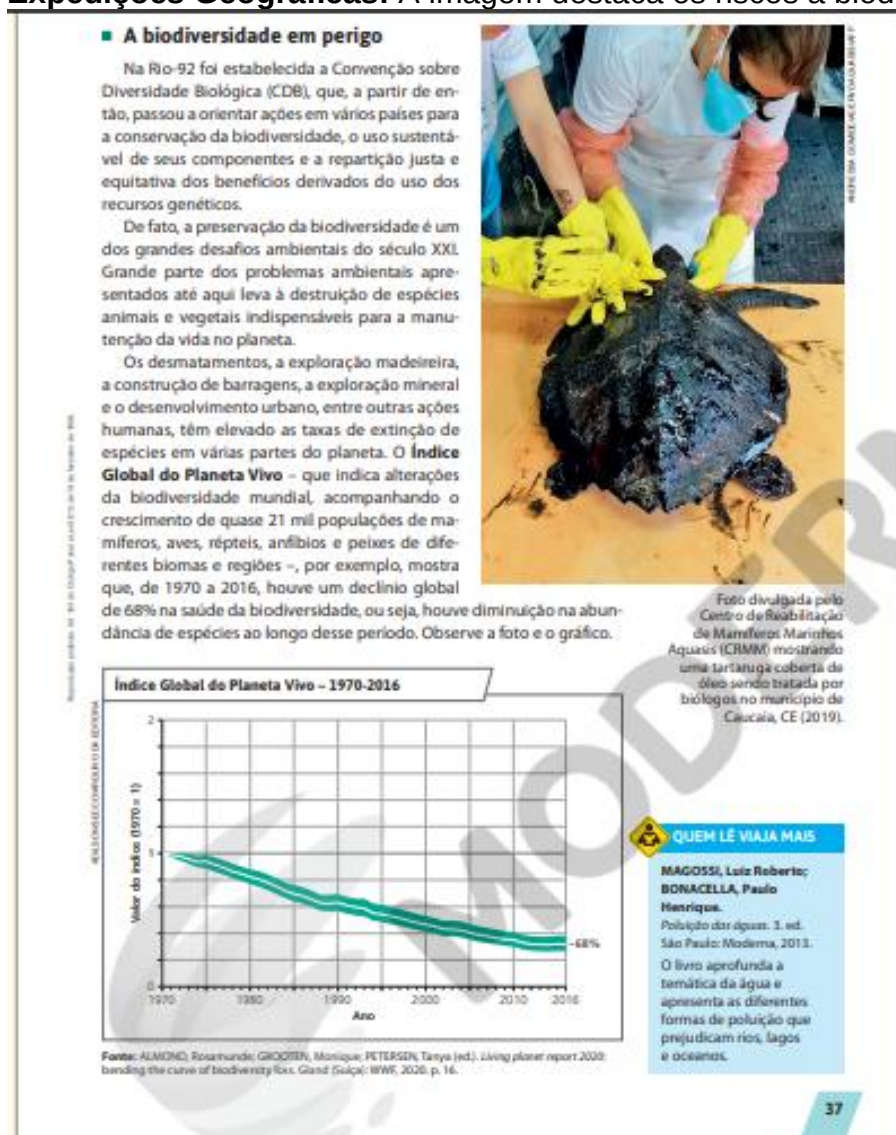
Fonte: Adas; Adas, 2022, p.99.

A primeira temática relacionada ao meio ambiente é apresentada na página 33 do livro, onde são abordadas questões ambientais vinculadas às discussões internacionais sobre o tema. O material destaca algumas das principais problemáticas ambientais da contemporaneidade, como o desmatamento, a poluição e o uso de fontes renováveis de energia. Contudo, tais problemáticas são tratadas de forma isolada, sem explicitar que o modo capitalista de produção constitui a base estrutural dos processos de exploração da natureza. A ausência dessa perspectiva crítica contribui para uma compreensão fragmentada da questão ambiental, dissociada das relações sociais e econômicas que a produzem e a intensificam.

A conjuntura mundial atual revela que a crise ecológica está diretamente vinculada ao modo capitalista de produção, uma vez que, ao estar associada às ações

antrópicas orientadas pela lógica da acumulação, promove a exploração intensiva dos ecossistemas e coloca em risco a própria vida no planeta (Porto-Gonçalves, 2006). A habilidade da BNCC utilizada como base para esse conteúdo é a EF09GE14, que visa “elaborar e interpretar gráficos, mapas temáticos e esquemáticos com base em temas geopolíticos” (Brasil, 2018, p. 395). A imagem presente na figura 9 de um animal contaminado por vazamentos de petróleo se mostra assertiva, e apresenta a possibilidade de discussões sobre os riscos dessa atividade.

Figura 9 - Expedições Geográficas: A imagem destaca os riscos a biodiversidad



Fonte: Adas; Adas, 2022, p.99.

Articulada ao tema da figura 2, a obra propõe uma atividade a ser desenvolvida com os estudantes, cujo objetivo é a leitura e interpretação de um gráfico que indica o aumento da supressão da biodiversidade e, conseqüentemente, o agravamento da problemática ambiental. Contudo, mais uma vez, o livro não estabelece relações entre

essas problemáticas ambientais e a exploração contínua dos recursos naturais orientada pela lógica do lucro. A atividade concentra-se, sobretudo, na análise e interpretação dos gráficos apresentados, sem promover reflexão crítica acerca das causas estruturais da crise ambiental. Conforme a atividade proposta pelos autores:

Auxilie os alunos na análise e na interpretação do gráfico. Para isso, explique de modo mais detalhado o que é o Índice Global do Planeta Vivo. Trata-se de um indicador de saúde de alguns ecossistemas capaz de apontar alterações na biodiversidade no mundo. Os alunos devem perceber que, desde os anos 1970, o índice apresenta tendência à queda, e isso significa maior degradação ambiental. Peça que procurem identificar, em termos aproximados, a redução da diversidade biológica no mundo desde o ano em que nasceram até o presente (Adas; Adas, 2022, p.103).

Assim, é possível afirmar que, embora visualmente atrativo, o livro não direciona a análise das imagens e figuras para a compreensão das contradições inerentes ao modo capitalista de produção. Predomina a perspectiva que enfatiza aspectos naturais ou técnicos da questão ambiental, sem articulá-la às dinâmicas sociais, econômicas e políticas que a produz. Dessa forma, o material limita-se à descrição dos fenômenos, sem promover análises mais aprofundadas ou críticas. O próximo tema relevante abordado no material é o processo de urbanização e suas consequências, como abordado a figura 10.

Figura 10 - Expedições Geográficas: Conteúdo referente ao processo de urbanização

1 O processo de urbanização

A urbanização é o processo no qual a população urbana cresce a taxas mais elevadas do que a população rural. Caracteriza-se pela tendência de concentração da população de um país ou região nas cidades.

A urbanização mais acelerada aconteceu a partir das Revoluções Industriais, entre a segunda metade do século XVIII e o século XIX, em países europeus, nos Estados Unidos e no Japão. A industrialização atraiu contingentes populacionais do campo para as cidades, em razão da necessidade de mão de obra para as fábricas.

Em países como Brasil, México, Argentina e outros, a urbanização é mais recente – intensificou-se a partir dos anos de 1950, com o crescimento da atividade industrial. É importante lembrar, porém, que em alguns desses países, como é o caso do Brasil, a urbanização não foi resultado apenas da industrialização, mas também de problemas existentes no campo, como a concentração fundiária, o difícil acesso à propriedade da terra e outros.

Como estudaremos adiante, a mecanização e a introdução de inovações científicas e tecnológicas em atividades agropecuárias também têm relações com a urbanização nos últimos 50 anos.

2 O crescimento da população urbana

Até o início do século XIX, a população urbana mundial não havia atingido 7% do total. Cerca de dois séculos depois, em 2008, pela primeira vez na história, a população urbana ultrapassou os 50% (cerca de 3,3 bilhões de pessoas). Segundo previsões da ONU, esse número chegará a 5,2 bilhões em 2030, representando 60,4% da população mundial.

Estima-se que, nas próximas décadas, o crescimento urbano nos países desenvolvidos não será muito elevado (cerca de 13%); entretanto, duplicará principalmente em países da Ásia e da África em cerca de 15 anos. Diante disso, uma parcela cada vez maior da população mundial estará exposta à pobreza, ao desemprego e aos riscos ambientais associados à urbanização acelerada, como a deficiência de saneamento básico.

Segundo a ONU, aproximadamente 30% da população urbana mundial vive em condições de pobreza, cerca de 1,2 bilhão de pessoas moram em áreas irregulares e habitações precárias e entre 20 e 40 milhões de famílias não têm moradia. A falta de emprego é outro grave problema, levando 50% dos moradores de áreas urbanas a trabalhar na informalidade. Além disso, se confirmada a previsão de que, até 2050, a população urbana será de 6,7 bilhões, a pobreza nas cidades deverá se agravar caso não sejam tomadas providências para erradicá-la.

NO SEU CONTEXTO

Qual é a população urbana em relação ao total da população do município em que você vive?

A resposta à pergunta do boxe No seu contexto depende do município onde o aluno mora. Espera-se que ele tenha ideia do grau de urbanização da localidade em que vive.

45

Fonte: Adas; Adas, 2022, p.111.

Na Unidade Temática 2, os autores abordam as transformações decorrentes do processo de industrialização, como a mecanização, o crescimento da população urbana e os desafios gerados pelo aumento da população mundial. A habilidade utilizada como base nessa unidade é a EF09GE12, que visa “relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil” (Brasil, 2018, p. 393).

Embora o livro destaque corretamente que, em sociedades como a brasileira e a mexicana, o processo de urbanização esteve associado à modernização agrícola e

à concentração fundiária, essa relação não é devidamente aprofundada ou articulada de forma crítica, conforme evidenciado na figura 11.

Figura 11 - Expedições Geográficas: O livro aborda positivamente o processo de modernização agrícola

4 Transformações da produção agropecuária e urbanização

As transformações da atividade agropecuária, decorrentes da introdução de inovações científicas e tecnológicas no campo, desde os anos 1960, ajudam a explicar não somente a intensa urbanização após esse período, como também o **desemprego estrutural** no campo.

A intensificação do uso de máquinas agrícolas, fertilizantes, agrotóxicos e rações, além do melhoramento genético de plantas e animais, alterou o rendimento e a produtividade da agropecuária.

Já em 1960, as sementes híbridas de cereais, obtidas em laboratórios de pesquisas, possibilitaram maior rendimento das lavouras e maior resistência a pragas e doenças, o que ficou conhecido como **Revolução Verde**.

Nos anos 1980, **organismos geneticamente modificados (OGMs)** começaram a ser desenvolvidos a partir de sementes transgênicas, representando outra inovação científica e tecnológica importante para as transformações na agropecuária.

Os cultivos com sementes de alto rendimento da Revolução Verde, como também os OGMs, exigem aplicação de defensivos agrícolas, fertilizantes etc. Entretanto, o uso intensivo de agrotóxicos é responsável por grandes danos ambientais: ao solo, pois este os retém, comprometendo a sua biodiversidade; ao ar, pois o material em suspensão provoca danos à saúde humana e a outros seres vivos, além da contaminação de alimentos; às águas superficiais e subterrâneas, além de outros.

Nos anos 1990, com o desenvolvimento da informática, muitas de suas inovações foram empregadas na agropecuária: aplicativos para o gerenciamento dessa atividade; drones para detectar doenças e pragas em plantações e pastagens, falhas de plantio, contagem do número de cabeças de gado, localização de nascentes de águas etc., além de máquinas agrícolas computadorizadas.

Se, por um lado, as inovações científicas e tecnológicas favoreceram a agropecuária por meio do aumento do rendimento e da produtividade, por outro, substituíram parte da mão de obra empregada no campo e provocaram o desemprego estrutural. Dispensadas do trabalho no campo, populações migraram para as cidades, contribuindo para o processo de urbanização.



A Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) desenvolve pesquisas que têm contribuído com inovações científicas e tecnológicas para o setor agropecuário. Na foto, pesquisadora no Laboratório de Tecnologia de Alimentos da Embrapa Acre, Rio Branco, AC (2022).



Trabalhador operando trator usado para plantio mecanizado com auxílio de GPS, no município de Londrina, PR (2020).

47

Fonte: Adas; Adas, 2022, p.113.

A visão apresentada sobre o campo e sobre o processo de modernização agrícola, iniciado na década de 1960, com a chamada Revolução Verde, é tratada de forma predominantemente positiva, sendo exaltada como sinônimo de progresso material. O livro, portanto, reproduz a leitura dicotômica entre campo e cidade, na qual o campo é concebido essencialmente como espaço de produção de alimentos, associado ao atraso do ponto de vista material e passível de modernização. As imagens que acompanham esse conteúdo reforçam essa perspectiva, ao

apresentarem a agricultura mecanizada como expressão de produtividade e modernidade, sem problematizar seus impactos sociais, territoriais e ambientais.

Assim, o livro apresenta notável ausência de criticidade, e até mesmo propaganda explícita do modelo agrícola do agronegócio, como demonstrado no seguinte trecho: “Já em 1960, as sementes híbridas de cereais, obtidas em laboratórios de pesquisas, possibilitaram maior rendimento das lavouras e maior resistência a pragas e doenças, o que ficou conhecido como Revolução Verde” (Adas; Adas, 2022, p. 113).

O Brasil adotou um projeto de modernização da agricultura, especialmente a partir da década de 1960. Segundo Hespanhol e Hespanhol (2006), o campo brasileiro era concebido como atrasado, sendo necessária sua modernização para atender à crescente demanda por matéria-prima industrial do Sudeste e ampliar a produção de alimentos. Esse projeto ficou conhecido como “Revolução Verde” e contou com expressivos investimentos estatais em máquinas agrícolas, fertilizantes, agrotóxicos e subsídios. No entanto, conforme apontam os autores, tais benefícios foram acessíveis majoritariamente aos grandes latifundiários, excluindo o pequeno agricultor desse processo.

Os efeitos contrários à modernização do campo logo se fizeram presentes e, de acordo com Fabrini (2018), a tese de que a natureza poderia ser subjugada pelo desenvolvimento técnico logo se mostrou falha:

A intensificação do uso de produtos químicos na agricultura também provocou prejuízo aos recursos naturais, contaminação dos alimentos, dependência, perda da capacidade de produção dos solos, uniformidade genética e simplificação dos ecossistemas com a redução da biodiversidade a um pequeno número de plantas e animais. Houve ainda a contaminação das águas, solapamento de conhecimentos e técnicas -tradicionais- de cultivo, intoxicação dos agricultores, dentre outros males sociais, econômicos e ecológicos. (Fabrini, 2018, p. 67).

O processo de modernização agrícola e a expansão dos monocultivos em larga escala resultaram em crescente dependência dos agricultores em relação aos capitais agroindustriais e financeiros, os quais, conforme destaca Fabrini (2018), têm o lucro como objetivo central. A racionalização produtiva associada a esse modelo desconsidera práticas produtivas tradicionais desenvolvidas por camponeses, povos indígenas e comunidades quilombolas, que detêm conhecimentos sobre as particularidades do solo e do meio ambiente local, respeitando os ciclos de

regeneração da terra. Essas práticas, historicamente construídas, possibilitam formas de produção mais sustentáveis e socialmente integradas ao território. Ainda, segundo Camacho (2008):

Isso acontece porque, sempre tivemos, no Brasil, um processo de modernização do campo que ocorre de forma conservadora e excludente, desrespeitando a história dos seus sujeitos e concebendo o espaço rural como se fosse apenas espaço de produção e não como espaço de vida. Neste sentido, a hegemonia neoliberal e o padrão produtivo da Revolução Verde tentaram destruir as formas tradicionais de produção dos povos do campo que, por sua vez, tem como matriz das suas relações sociais a cooperação entre as pessoas, ao invés da exploração visando o lucro e o acúmulo de capital (Camacho, 2008, p. 180).

Assim, a abordagem presente no livro didático tende a naturalizar o modelo de modernização agrícola, ao enfatizar seus aspectos produtivos e tecnológicos, sem problematizar suas consequências sociais, territoriais e ambientais. Ao omitir as contradições geradas pela concentração fundiária, pelas mudanças no uso e ocupação do solo (substituição de cultivos alimentares tradicionais por cultivos para exportação, por exemplo), pela dependência do capital e pela exclusão de modos de vida tradicionais, o material limita a compreensão crítica dos estudantes sobre a realidade do campo brasileiro. Dessa forma, reforça-se a leitura hegemônica que associa progresso à mecanização e ao agronegócio, em detrimento de perspectivas que valorizem a diversidade de sujeitos, saberes e práticas presentes no espaço agrário. A editora Saraiva no mesmo ano do Ensino Fundamental II apresenta um maior aprofundamento crítico de seus conteúdos, conforme a análise a seguir.

3.3.3 Editora Saraiva

A Editora Saraiva constitui-se como a segunda maior presente nas escolas estaduais de Três Lagoas. A coleção analisada é Jornadas Novos Caminhos, de autoria de Ana Muniz, Ana Lúcia Guerrero e Maíra Fernandes, tendo como objeto de estudo o livro do 9º ano do Ensino Fundamental.

A coleção apresenta materiais visualmente atrativos, assim como a Editora Moderna, e sua estrutura organizacional baseia-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo válida para os anos de 2022, 2023 e 2024, conforme escrito anteriormente. As autoras são geógrafas: Ana Carolina Ferreira Muniz é bacharela em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) e bacharela em Artes Visuais pela

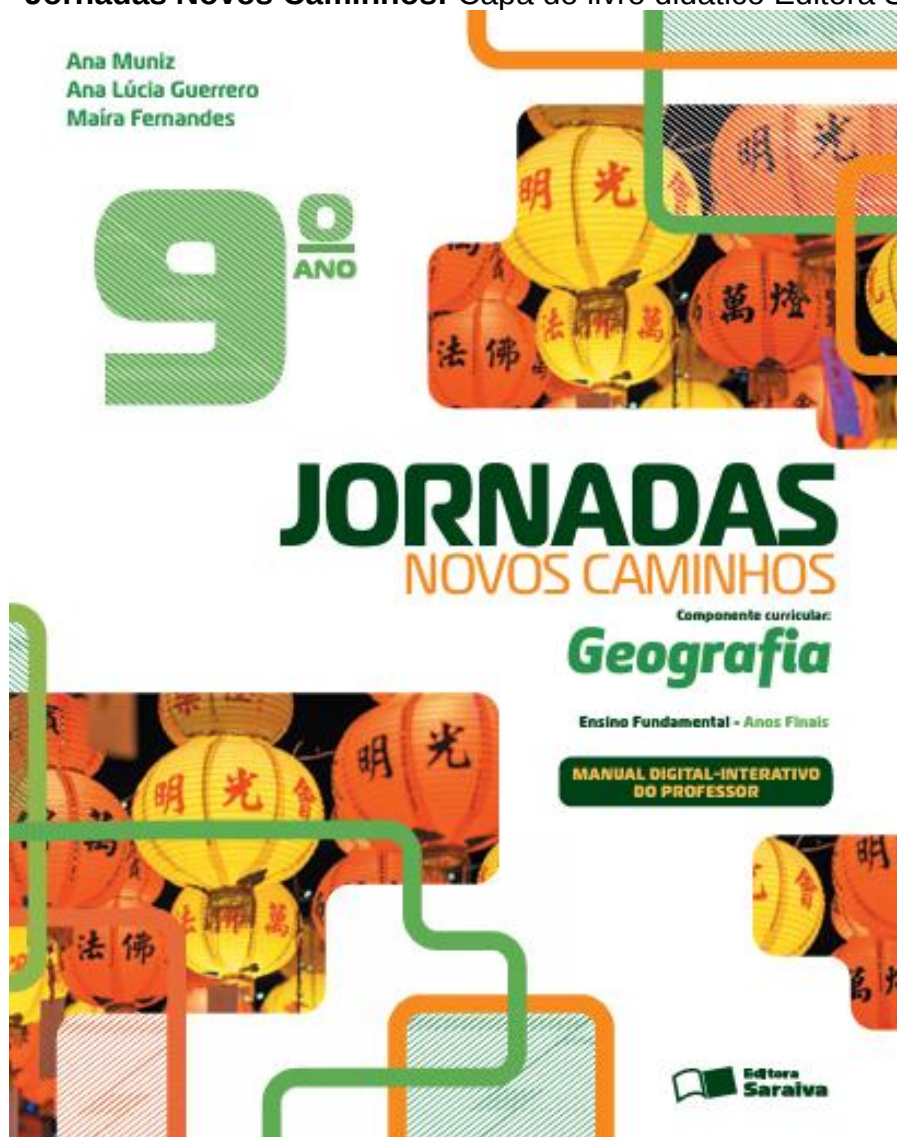
mesma instituição; Ana Lúcia de Araújo Guerrero é mestra em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em Neuroaprendizagem pelo Instituto de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da USP, além de bacharela e licenciada em Geografia pela USP; Maíra Fernandes é mestra em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (USP), além de bacharela e licenciada em Geografia pela mesma instituição (Muniz; Guerrero; Fernandes, 2022).

A fundamentação metodológica das obras é diferente, pois nos livros didáticos da Editora Saraiva é evidente a utilização do método materialista histórico-dialético, na análise dos fenômenos socioespaciais. A opção metodológica dos autores fica evidente na introdução sobre o ensino de Geografia.

A prática da descrição de paisagens naturais e humanizadas era recorrente, mas não dialogava com a contextualização histórica e cultural das relações que transformam o espaço geográfico. Esse modo de estudar e fazer Geografia é conhecido como Geografia Tradicional. Décadas depois, já sob a influência do materialismo histórico-dialético, as relações entre sociedade, natureza e trabalho ocupam o centro dos estudos geográficos. Além disso, a preocupação com a apropriação, a produção e a reprodução dos lugares, territórios e espaços também teve destaque nas produções acadêmicas. Nos anos de 1970, a Geografia Crítica, de base marxista, influenciou sobremaneira a Geografia acadêmica e, em seguida, nas décadas de 1980 e 1990, a Geografia escolar. (Muniz; Guerrero; Fernandes, 2022, p. 14).

As autoras pretendem nessa obra articular o ensino tradicional compreendido por meio da análise de mapas, gráficos e tabelas com análise crítica dos fenômenos, o que diferencia essa obra do livro da Editora Moderna. Assim, as metodologias das obras explicam as diferenças nas abordagens da questão agrária e temas ambientais. A abordagem crítica da Editora Saraiva possibilita a articulação dos fenômenos, compreendendo que a centralidade da questão agrária e dos problemas socioambientais da atualidade, como desemprego estrutural e crise climática devem ser compreendidos como crises do próprio capitalismo, como escrito anteriormente sobre o modo de acumulação flexível, sendo inconciliável a solução desses problemas com a permanência deste modo de produção. Assim, segue a análise do livro, com na figura 12, destacando-se a capa da obra.

Figura 12 - Jornadas Novos Caminhos: Capa do livro didático Editora Saraiva



Fonte: Muniz; Guerrero; Fernandes, 2022, p. 1.

O livro apresenta duração para os anos de 2022, 2023, 2024, e segue estruturado com 8 capítulos, e a temática de Geografia Agrária e meio ambiente aparece com mais intensidade em dois capítulos distintos. Assim como os materiais da coleção da Moderna, os livros da Saraiva apresentam orientações e atividades extras, com seções intituladas “para saber mais; leitura complementar; orientações didáticas e BNCC nessa trilha”. Na figura 13, destaca-se os conteúdos de mundialização e globalização.

Figura 13 - Jornadas Novos Caminhos: Conteúdo referente a globalização e mundialização

Globalização e mundialização

O termo globalização foi difundido em meados da década de 1980, sobretudo pela mídia internacional. Além de estar associada ao aumento da circulação de informações e de fluxos financeiros, a globalização relaciona-se à difusão de novas tecnologias nos setores de transporte e de comunicação, em especial, a internet, os satélites artificiais e as redes de fibra óptica. A globalização passou a ser considerada um fator que colabora para a homogeneização cultural e para a dissolução das identidades locais.

É nessa perspectiva que alguns estudiosos passaram a utilizar o termo **mundialização** em vez de globalização. A mundialização é um processo que envolve os elementos culturais e as transformações de hábitos e costumes em escala mundial.

Para o sociólogo brasileiro Renato Ortiz (1947-), a cultura mundializada pode ser observada por meio das marcas de produtos de consumo que representam um estilo de vida global. As redes de alimentos *fast food*, as marcas de *smartphones* e demais dispositivos eletrônicos, as músicas, os filmes, os seriados e outros produtos audiovisuais, por exemplo, são um conjunto de objetos facilmente identificáveis em diversas regiões do mundo e que estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano. Nesse contexto, a padronização de hábitos e costumes e o consumo excessivo são alguns dos principais resultados desse processo de mundialização.



Fonte: Muniz; Guerrero; Fernandes, 2022, p. 65.

A opção crítica das autoras fica evidente com a presença do conceito de mundialização em oposição a ideia de globalização, uma vez que esta última tende a apresentar um caráter neutro do processo de integração econômica entre os países:

Os termos 'globalização' e 'mundialização' muitas vezes são utilizados como sinônimos. Esta abordagem tem o objetivo de esclarecer a visão de alguns estudiosos desse tema, que consideram o primeiro termo relacionado aos aspectos meramente econômicos, políticos e tecnológicos, e o segundo, aos aspectos culturais. Com base na fotografia da vitrine de uma loja com artigos relacionados ao Halloween, é possível incentivar os estudantes a fornecer outros exemplos de aspectos culturais característicos de determinado país ou região que passaram a ser difundidos e incorporados amplamente pela população local de outro, incluindo o Brasil (Muniz; Guerrero; Fernandes, 2022, p. 65).

A unidade 4 do livro aborda temáticas socioambientais, conforme destacado na figura 14, fundamentada nas competências EF09GE12, EF09GE13, EF09GE14, EF09GE15 e EF09GE18. Essas competências orientam a análise das relações entre sociedade e natureza, incentivando a compreensão crítica dos impactos socioambientais decorrentes das dinâmicas econômicas, políticas e territoriais contemporâneas, bem como a reflexão sobre os desafios impostos ao espaço geográfico na atualidade, na figura 14 destaca-se a globalização, com a cidade no centro do debate.

Figura 14 - Jornadas Novos Caminhos: Conteúdo de globalização apresentado criticamente



Fonte: Muniz; Guerrero; Fernandes, 2022, p. 107.

As autoras adotam uma abordagem crítica na explicação dos fenômenos, como destaca o título “A cidade como espaço de reprodução do capital”. A temática possibilita o papel do aluno enquanto protagonista do processo de aprendizagem, como preconizado na BNCC, e mantém o tom crítico ao processo de desenvolvimento capitalista, como é abordado na figura 15.

Figura 15 - Jornadas Novos Caminhos: Disputa pelo espaço urbano

A disputa pelo espaço urbano

Conforme estudamos, as cidades desempenham papel crucial no desenvolvimento da economia globalizada. Elas podem abrigar sedes de grandes empresas, atividades de comércio e prestação de serviços. Além disso, a maior parte da população vive em cidades. Isso quer dizer que o espaço urbano corresponde ao lugar de moradia, trabalho, estudo e lazer de boa parte da população mundial.

Nas grandes metrópoles, as áreas dotadas de melhor infraestrutura de transporte e comunicação são procuradas para a instalação das empresas. O aumento da procura por essas áreas as valoriza, o que eleva os preços dos terrenos e dos imóveis.

Na impossibilidade de adquirir imóveis nas regiões mais valorizadas das cidades, pessoas de baixa renda procuram por moradias nas extremidades, ou periferias, das metrópoles, onde os preços são mais acessíveis. O espraiamento horizontal das metrópoles dificulta a mobilidade dos cidadãos, que precisam se deslocar por longas distâncias até chegar ao local de trabalho.

Dessa forma, a disputa pelo espaço urbano produz ilhas de riqueza e desenvolvimento ocupadas por empresas e pessoas com alto poder aquisitivo. Neles, privilegia-se a criação de estruturas que favoreçam o desenvolvimento econômico e financeiro.

Contraditoriamente, os bolsões de prosperidade, sobretudo em países desiguais, como é o caso do Brasil, são cercados por áreas empobrecidas que não dispõem de infraestrutura básica. Esse processo de separação espacial das áreas pobres e ricas do espaço urbano é denominado **segregação socioespacial**.

Contraste entre comunidade carente e bairro de edifícios modernos no Rio de Janeiro (RJ), 2020.



Fonte: Muniz; Guerrero; Fernandes, 2022, p. 108.

Na figura 15 evidencia-se que a disputa pelo espaço urbano está diretamente relacionada à lógica de valorização do solo no capitalismo, que concentra infraestrutura e investimentos em determinadas áreas das cidades. Como consequência, ocorre a elevação dos preços dos imóveis, dificultando o acesso da população de menor renda às áreas centrais e bem equipadas.

Esse processo provoca o deslocamento dessas populações para as periferias, ampliando as desigualdades e intensificando a segregação socioespacial. Porém, as autoras fizeram a opção de centralizar a análise da formação socioespacial nas cidades, sem abordar diretamente o campo, o que simplifica o debate, pois, como destacado anteriormente, a questão agrária constitui-se um dos principais temas para se compreender a realidade brasileira, sendo que a concentração de terras afetou a formação não apenas do campo como também das cidades, sobretudo nos países periféricos como o Brasil. A figura 16 contém a temática da produção agropecuária.

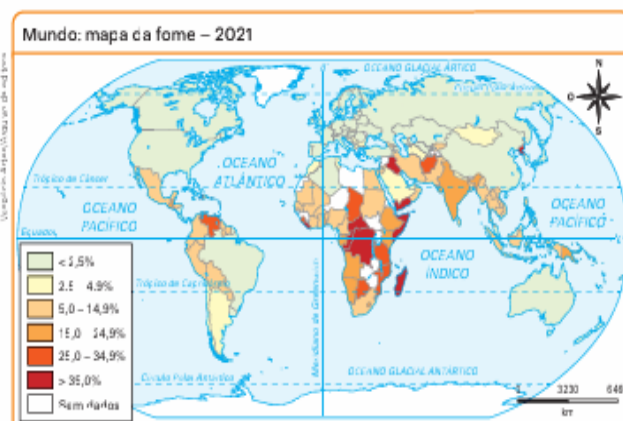
Figura 16 - Jornadas Novos Caminhos: Abordagem da agropecuária na questão da insegurança alimentar

Produção agropecuária, insegurança alimentar e fome

Terras desertificadas, escassez de recursos hídricos e mudanças climáticas são alguns exemplos de como os impactos ambientais da atualidade têm reduzido as possibilidades de produção agropecuária ao redor do mundo.

A degradação do ambiente se soma às desigualdades sociais e ao crescimento da população mundial aumentando o número de pessoas que sofrem com a insegurança alimentar, ou seja a ausência de acesso à quantidade mínima de alimentos para a manutenção de uma vida saudável e produtiva.

Analise no mapa a questão da falta de acesso a alimentos por países.



Fonte: I-LMTER. *Alcove Hunger Map 2021*. World Food Programme. Disponível em: <https://docs.wfp.org/api/documents/WFP-0000132038/download/>. Acesso em: 23 maio 2022.

Fonte: FAO. *The state of food security and nutrition in the world 2021 transforming food systems for food security, improved nutrition and affordable healthy diets for all*. Fome: FAO, 2021. p. 13. Disponível em: <https://www.fao.org/3/cb4474an/cb4474an.pdf#page=45>. Acesso em: 23 maio 2022.

No ano de 2020 a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO, sigla em inglês) identificou que 768 milhões de pessoas estavam subnutridas. Estima-se que uma a cada três pessoas não teve acesso adequado à alimentação em 2020.

 Consultar respostas e comentários em *Orientações didáticas*.

Fonte: Muniz; Guerrero; Fernandes, 2022, p. 111.

Os problemas decorrentes da insegurança alimentar e impactos promovidos pela prática agropecuária estão inseridos no contexto amplo das mudanças climáticas, sendo que não ocorre um aprofundamento sobre a questão agrária por parte das

autoras. Assim, o livro didático da Editora Saraiva apresenta o método materialista histórico-dialético, articulado aos métodos tradicionais, sendo maior o aprofundamento das autoras em temas polêmicos e relevantes. Porém, a opção metodológica das mesmas centraliza a análise dos fenômenos na cidade, tendo pouco desenvolvimento do campo e suas contradições socioespaciais na formação brasileira.

Ao centralizar as análises na cidade e nos impactos causados pelas mudanças climáticas, as autoras poderiam enfatizar de maneira mais explícita as contradições do modo capitalista de produção, como poluição dos rios, desmatamento, erosão do solo e exploração dos trabalhadores, sendo processos decorrentes da busca por lucro, e, no caso particular da realidade brasileira, o maior causador de impactos ao meio ambiente é o agronegócio, especialmente por suas práticas voltadas a exportação de *commodities*, aliado a lógica do capitalismo periférico e dependente do Brasil, que se insere de maneira subordinada na economia mundial.

A análise dos livros das editoras Moderna e Saraiva evidencia que as escolhas metodológicas e teóricas influenciam diretamente a forma como temas centrais da Geografia, como a questão agrária e os problemas socioambientais, são abordados no ensino escolar. Enquanto a obra da Editora Moderna prioriza a formação geográfica do aluno e o protagonismo discente, conforme orientações da BNCC, sua abordagem tende a fragmentar os fenômenos e a minimizar a discussão das contradições estruturais do modo capitalista de produção. Por sua vez, o livro da Editora Saraiva apresenta maior aproximação com a perspectiva crítica, ao articular o método materialista histórico-dialético à análise dos fenômenos socioespaciais, possibilitando leituras mais densas e problematizadoras da realidade.

Então, aqui se perdeu uma boa oportunidade de focar que a obra não aborda a relação campo-cidade, pois dá mais ênfase à cidade, perdendo-se a noção de totalidade do território.

Porém, mesmo com avanços significativos, a obra da Saraiva limita-se ao centralizar a análise no espaço urbano, não abordando a relação campo-cidade, assim, perde-se a noção de totalidade do território, especialmente no contexto brasileiro, onde a questão agrária é fundamental para a compreensão da formação socioespacial. Dessa forma, conclui-se que ambas as obras apresentam potencialidades e limites, reforçando a importância do papel do professor como mediador crítico, capaz de ampliar, problematizar e contextualizar os conteúdos

apresentados pelos livros didáticos à luz das desigualdades socioespaciais e das dinâmicas do capitalismo contemporâneo.

Por fim, os livros didáticos que acabam sendo produzidos cada vez mais padronizados, na lógica da produção em massa, tendo como consequência a perda do regionalismo desses materiais, por exemplo, as especificidades da região Leste do Mato Grosso do Sul não aparecem em momento algum nos livros. A consequência disso é que por vezes os docentes acabam reféns de materiais produzidos por organizações ligadas ao agronegócio, pois embora sejam carregados de intencionalidades, por vezes são elaborados atendendo as especificidades regionais das comunidades, na lógica da atenuação e antecipação de conflitos.

3.4 A caracterização do programa Agrinho no contexto do avanço das empresas de celulose no espaço escolar do Bolsão sul-mato-grossense

A região do Bolsão sul-mato-grossense apresenta especificidades importantes no que se refere à questão agrária e à Educação, sobretudo diante da crescente presença das ações dos sujeitos ligados às empresas do complexo eucalipto–papel–celulose. A expansão dos plantios de eucalipto na região pressiona as populações rurais, compromete o modo de vida tradicional do campo e repercute diretamente nas escolas do campo e da cidade. Embora Três Lagoas, historicamente, não se destaque como produtora de gêneros alimentícios, a consolidação dos monocultivos, especialmente do eucalipto, acentua a simplificação da diversidade agrícola, aumentando a insegurança alimentar na região, como destacado na dissertação de Ferreira (2022), uma vez que o agronegócio está orientado pelo lucro.

Entre as consequências desse processo, destaca-se a insegurança alimentar, pois a produção voltada ao mercado externo fragiliza a oferta de alimentos no mercado interno. Como aponta Camacho (2010), o modelo agrícola hegemônico prioriza a exportação em detrimento das necessidades locais, aprofundando desigualdades sociais e comprometendo a soberania alimentar.

A monocultura, outra marca do agronegócio, fragiliza a biodiversidade, colaborando no aumento de pragas devido à homogeneização do ecossistema e, sobretudo, coloca em risco a segurança alimentar já que se produz para exportar estimulando produções que nem sequer se destinam a alimentação. E, por último, o uso de agrotóxicos que polui o solo e a água aumentando a degradação ambiental (Camacho, 2010, p. 174).

O modelo de monocultivo do eucalipto fragiliza o meio ambiente e contribui diretamente para a migração campo-cidade na região, pois a substituição de áreas de pastagens por arrendamentos ou compras de fazendas para o plantio de eucalipto reduziu significativamente a necessidade de mão de obra. Esse processo pode ser observado nos distritos de Três Lagoas: em 2000, Arapuá contava com 1.911 moradores e Garcias com 2.301; em 2020, esses números caíram para 1.586 em Arapuá e 1.967 em Garcias (Almeida; Dubos-Raou, 2022).

Almeida e Dubos-Raou (2022) também apontam a redução expressiva da população rural dos distritos do município, o que repercutiu diretamente nas escolas locais. A Escola Municipal Elma Garcia Lata Batista, em Garcias, foi fechada em 2018 devido ao baixo número de matrículas. A Escola Estadual Afonso Francisco Xavier Trannin apresentou queda de 107 alunos entre 2010 e 2017, passando de 536 para 429 (Macedo; Nardoque, 2018).

O fechamento de escolas, como destacado por Almeida e Dubos-Raou (2022), reduz significativamente o senso comunitário das populações rurais e precarizam ainda mais os estudantes, forçados a se deslocarem por até quatro horas para escolas nas cidades. De acordo com o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS), a meta 2, referente ao Ensino Fundamental, em sua estratégia 2.13, prevê “garantir, independentemente do número de estudantes, a oferta do Ensino Fundamental para as populações do campo, povos das águas, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades, buscando a universalização dessa etapa” (Mato Grosso do Sul, 2014, p. 25). Assim, a utilização do baixo número de matrículas como justificativa para o fechamento de escolas contraria o que estabelece o PEE-MS, contribuindo para a precarização do acesso à Educação e para a negação do direito à escola aos estudantes do Ensino Fundamental do entorno do Distrito de Garcias, sendo esse modelo de agronegócio incompatível com o direito à Educação dos povos do campo.

Como destacado por Bersani (2022) e citado anteriormente, a presença e expansão do complexo eucalipto-papel-celulose na região de Três Lagoas contou com grandes investimentos estatais, por meio de incentivos fiscais, isenções tributárias e empréstimos concedidos pelo BNDS. Bersani (2022), destaca o caráter ideológico dos

projetos socioambientais promovidos pela Fibria/Suzano¹⁰ e Eldorado Brasil que, em suas atividades de controle de impactos, atuam junto a comunidades locais de modo a minimizar conflitos.

O autor também enfatiza o caráter ideológico dos projetos socioambientais promovidos por empresas como Fibria/Suzano e Eldorado Brasil, que, ao desenvolverem ações voltadas ao controle dos impactos socioeconômicos de suas atividades, buscam, sobretudo, atenuar conflitos junto às comunidades locais. Conforme evidenciado na figura 17, as estratégias de antecipação de conflitos e naturalização da silvicultura ocorrem, por vezes, através de cartazes e panfletos.

Figura 17 - Panfleto Reflore-MS destacando a campanha fogo zero



Fonte: Reflore MS, 2025.

A cartilha produzida pela Associação Sul-Mato-Grossense de Produtores e Consumidores de Florestas Plantadas (Reflore-MS), associação que reúne as principais empresas do setor de base florestal no estado, conforme divulgado no site

¹⁰ A empresa Fibria foi incorporada pela Suzano no ano de 2019, transformando-se na Suzano S.A. REUTERS. Acionistas da Suzano aprovam incorporação da Fibria e mudança de denominação social. *Investing.com*, 1 abr. 2019. Disponível em: <<https://br.investing.com/news/stock-market-news/acionistas-da-suzano-aprovam-incorporacao-da-fibria-mudanca-de-denominacao-social-643239>>. Acesso em: 20 nov. 2025.

da FAMASUL, tem como objetivo ser distribuída nas escolas da região e comunidade local, apresentando conteúdos que induzem à comparação entre as plantações de eucalipto e as florestas nativas do Cerrado. A campanha conta com parcerias entre instituições privadas, como Arauco, Suzano e Eldorado Brasil, bem como órgãos públicos como Corpo de Bombeiros, Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e Secretaria de Meio Ambiente, Desenvolvimento, Ciência, Tecnologia e Inovação (SEMADESC), o que indica o alinhamento do poder público aos interesses das empresas privadas do setor.

Essa estratégia insere-se na lógica empresarial de atenuação dos conflitos socioambientais, ao buscar naturalizar a presença da silvicultura como equivalente às formações florestais originais, sendo, portanto, falaciosa a denominação de ‘florestas plantadas’. Como demonstra Camacho (2010), os impactos ambientais da silvicultura são expressivos, abrangendo desde o consumo intensivo de recursos hídricos até a drástica simplificação da biodiversidade. Dessa forma, a equiparação entre monocultivos de eucalipto e florestas nativas revela-se cientificamente equivocada e ecologicamente insustentável.

A relação entre monocultura e latifúndio tem formado uma combinação impactante socioambientalmente. Tendo como principais cultivos a cana, a soja e o eucalipto, os agroecossistemas simplificados do agronegócio requerem a utilização cada vez maior de agroquímicos para combater pragas e garantir a produtividade, ocasionando grandes impactos a nossa sociobiodiversidade (Camacho, 2010, p.170).

Como argumenta Camacho (2010), com base em Oliveira (1994), os impactos e danos ambientais decorrentes desse modelo de exploração atendem prioritariamente aos interesses de corporações internacionais, no contexto de uma economia mundializada, na qual o Brasil ocupa uma posição subordinada na divisão internacional do trabalho. Nesse sentido, a exploração dos trabalhadores e dos recursos naturais passa a ocorrer em função das demandas do capital estrangeiro, reforçando a dependência estrutural do país e aprofundando as desigualdades sociais no campo brasileiro.

A sociedade se move, se agita. Os grandes grupos econômicos vão implantando seus grandes projetos de exploração/expropriação das riquezas naturais do país. E em nome do “exportar é o que importa”, a riqueza produzida no Brasil não tem conseguido pagar a impagável dívida externa que estes mesmos trabalhadores não fizeram. O lugar do Brasil no contexto do capitalismo monopolista se redefiniu, redefinindo o lugar internacional do trabalho dos trabalhadores

brasileiros. O país produz para as nações avançadas consumirem. E objetivando produzir para exportar, o país endividou-se e foi endividado. A lógica da dívida não é e é, ao mesmo tempo, nacional. A economia brasileira internacionalizou-se, mundializou-se no seio do capitalismo mundial (Oliveira, 1994, p. 136, *apud* Camacho, 2010, p. 177).

Assim, essa temática possibilita ao professor desenvolver uma reflexão crítica acerca de quem se apropria da riqueza produzida pelas empresas instaladas na região do Bolsão sul-mato-grossense, permitindo problematizar os agentes econômicos envolvidos, as relações de poder estabelecidas no território e os impactos sociais decorrentes desse processo. Ao articular o debate entre território, trabalho e desigualdade social, o ensino de Geografia contribui para a compreensão das contradições inerentes ao desenvolvimento capitalista regional. Tal perspectiva dialoga diretamente com as competências previstas no Currículo de Mato Grosso do Sul, que reconhecem a importância de formar sujeitos críticos, capazes de interpretar o espaço vivido de forma contextualizada, compreender as desigualdades que o estruturam e atuar de maneira consciente na transformação da realidade social.

Em continuidade, Lemes (2014) evidencia o caráter perverso dos projetos educacionais promovidos por essas empresas, como o Programa de Educação Ambiental (PEA), uma vez que subvertem a lógica da Educação ambiental ao atuarem em assentamentos de reforma agrária, prefeituras e escolas, difundindo um discurso ideologicamente alinhado aos interesses do capital. O objetivo, nesse contexto, consiste em legitimar os monocultivos de eucalipto, buscando sua aceitação social e naturalização no território, sem estimular o questionamento crítico por parte da população local acerca de seus impactos socioambientais.

Nesse sentido, o Programa de Educação Ambiental é um projeto de sustentabilidade perverso, pois, se utiliza do processo educativo para empregar a ideologia empresarial sobre o meio ambiente e todas outras questões ligadas a ele, além de evitar a distensão de conflito enquanto naturaliza socialmente a cultura do eucalipto em favor ao desenvolvimento (Lemes, 2014, p.129).

No Bolsão sul-mato-grossense, empresas do setor de celulose têm investido em ações educacionais, muitas vezes ocupando espaços deixados pela ausência ou fragilidade do poder público. Contudo, tais iniciativas, frequentemente, decorrem de contrapartidas vinculadas aos incentivos fiscais recebidos, como no caso da criação da Escola Municipal Rural São Joaquim, no assentamento São Joaquim, em Selvíria, financiada pela empresa Eldorado Brasil (Pontin; Nardoque, 2015). Essa instituição,

que se consolidou como polo de Educação do campo na região, recebe com frequência atividades educativas promovidas pela própria empresa, como a distribuição de cartilhas e panfletos do programa Agrinho e do PEA, os quais reforçam a ideia de que o agronegócio seria sinônimo de progresso econômico e prosperidade. No contexto de Três Lagoas, a difusão desse material não se restringe às escolas do campo, estando, também, presente nas redes estadual e municipal de ensino, o que evidencia a abrangência territorial e o caráter ideológico das iniciativas empresariais no campo educacional.

A origem do projeto Agrinho remonta à década de 1990, no contexto de fortalecimento da presença midiática do agronegócio, em aliança com os governos neoliberais de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, como abordado no subcapítulo anterior. Nesse cenário, o projeto foi iniciado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), em parceria com a Federação da Agricultura do Estado do Paraná (FAEP).

O Paraná constituiu-se como o primeiro estado de atuação do programa, que atualmente contabiliza mais de 1,3 milhão de participantes, distribuídos em mais de 3,7 mil escolas, apenas no ano de 2025, conforme dados divulgados pela própria iniciativa em plataformas digitais (Agrinho, 2025). O Agrinho opera a partir de um modelo de parcerias público-privadas e tem como um de seus objetivos centrais a difusão da imagem do agronegócio como atividade intrinsecamente benéfica à sociedade. Contudo, o viés apresentado pelo programa revela-se fantasioso, ao construir uma visão idealizada do espaço rural, na qual as contradições, os conflitos sociais e os impactos socioambientais inerentes ao modelo do agronegócio são sistematicamente ocultados.

De acordo com dados disponibilizados pelo site do SENAR-MS (2023), o programa Agrinho, no estado de Mato Grosso do Sul, contou, em 2023, com a participação de aproximadamente 150 mil estudantes, distribuídos em 572 escolas públicas e privadas. O programa é voltado para a Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, bem como os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

O programa Agrinho do Senar-MS chega em 2023 com aproximadamente 150 mil alunos inscritos de escolas públicas e privadas de Mato Grosso do Sul. Com parceria das secretarias de educação e os Sindicatos Rurais, foram alcançados 76 municípios e 572 escolas do estado. [...]Um projeto educacional bem planejado e implementado desempenha um papel crucial na formação dos alunos, fornecendo conhecimento, habilidades e oportunidades de

crescimento pessoal. Ao mesmo tempo, ele apoia e capacita os professores, fornecendo-lhes orientação pedagógica, desenvolvimento profissional e suporte necessário para promover uma educação de qualidade', afirma (Senar-MS, 2023, s/p).

A expressiva presença desse projeto no estado de Mato Grosso do Sul deve-se, em grande medida, à facilitação promovida por órgãos do poder público, bem como à atuação de organizações representativas do agronegócio, como a ABAG, mencionada no capítulo anterior, que possui forte atuação política na defesa dos interesses do setor. Essa articulação entre Estado e entidades privadas evidencia o apoio institucional à difusão do discurso do agronegócio no âmbito educacional, contribuindo para a naturalização de suas práticas e para a redução do espaço destinado à reflexão crítica nas escolas. Segundo Loureiro e Lamosa (2014):

As principais estratégias utilizadas pela ABAG-RP se concentram na área da comunicação, utilizando os meios midiáticos e a apropriação do trabalho docente realizado nas escolas públicas como principais instrumentos de difusão da nova imagem do agronegócio brasileiro. O intuito da associação é divulgar sua atuação e preocupações em várias frentes seja política, institucional, educacional, social ou ambiental. Os resultados deste trabalho são avaliados pela ABAG-RP mediante pesquisas que objetivam identificar as mudanças da imagem do 'agronegócio' (Loureiro; Lamosa, 2014, p. 11).

Entre as estratégias utilizadas por esses grupos, destaca-se o investimento da ABAG na difusão do conceito de “agricultura sustentável”, entendido como a ideia de que o agronegócio poderia conciliar crescimento econômico, equilíbrio social e preservação ambiental, contribuindo, inclusive, para a soberania alimentar. Para a consolidação desse discurso, instituições vinculadas ao setor atuam de forma intensa nos meios de comunicação e no campo educacional, por meio da elaboração e da disseminação de cartilhas e materiais didáticos destinados ao trabalho em sala de aula. Nesse contexto, o programa Agrinho insere-se como um dos principais instrumentos de difusão ideológica, ao promover a distribuição de cartilhas didáticas tanto para escolas do campo quanto da cidade, conforme exemplificado na figura 18, que apresenta parte do material disponibilizado para *download* em plataformas digitais.

Figura 18 - Cartilhas do Agrinho disponibilizadas virtualmente



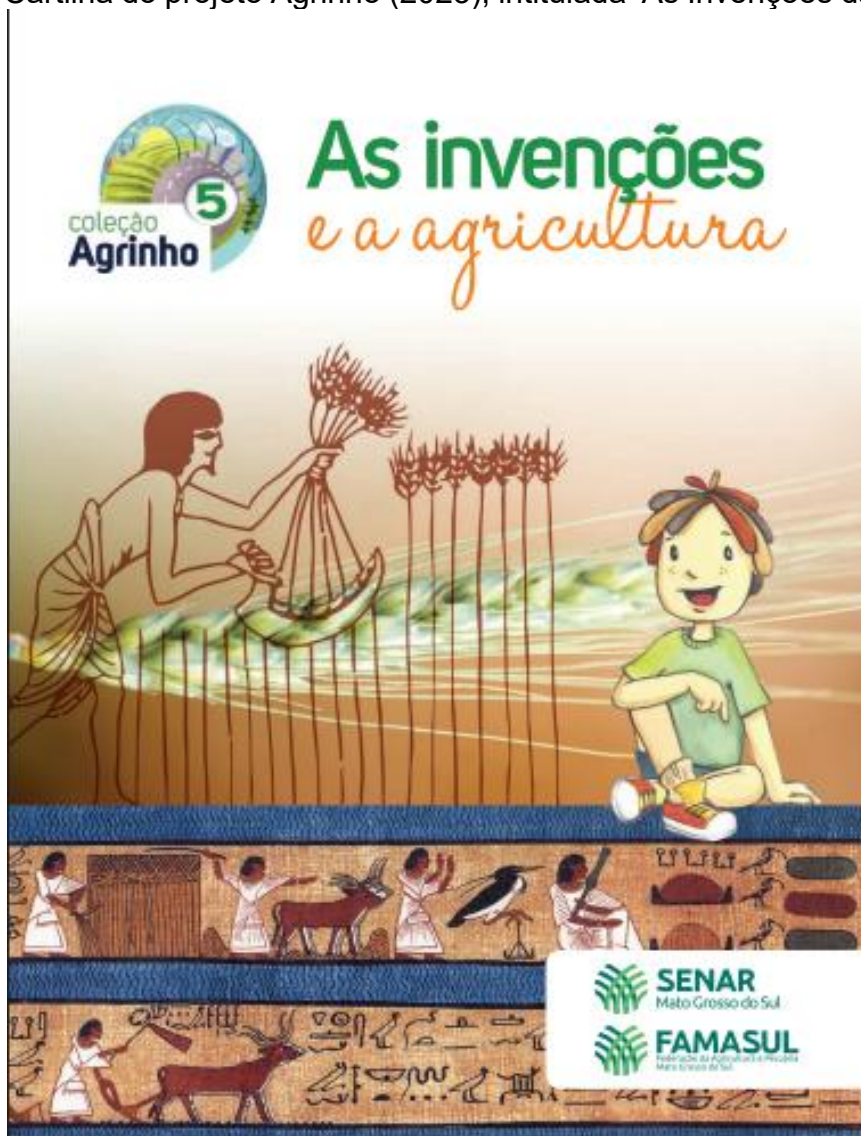
Fonte: Senar-MS, 2025, sp.

As cartilhas produzidas pelo programa Agrinho apresentam uma variedade de temas voltados ao espaço rural e à valorização do agronegócio. Do ponto de vista visual, os materiais são bem elaborados, utilizando linguagem acessível, cores chamativas e um personagem central, o 'Agrinho', que atua como mediador dos conteúdos junto ao público infantil. Embora o projeto apresente propostas lúdicas e atrativas, as cartilhas carecem de criticidade, reproduzindo uma visão simplificada e ideologizada do campo.

As histórias presentes nas cartilhas são diversas. As três primeiras são voltadas ao processo de alfabetização, nas quais a temática do campo aparece de forma indireta. A da quarta à nona cartilha, observa-se a ampliação dos temas abordados, como a evolução da agricultura, a sustentabilidade, a segurança alimentar e a Educação ambiental; contudo, todas apresentam a perspectiva de que o agronegócio é intrinsecamente benéfico e contribui para o desenvolvimento da sociedade. Assim, para uma melhor compreensão dessa abordagem, será analisada

a quinta cartilha, intitulada “As invenções da agricultura”, conforme demonstrado na figura 19.

Figura 19 - Cartilha do projeto Agrinho (2023), intitulada ‘As Invenções da Agricultura’



Fonte: Senar-MS, 2025.

A cartilha apresenta o desenvolvimento da agricultura ao longo do tempo, desde o período clássico até a agricultura mecanizada, tratando esse processo de forma linear, na qual o ápice da modernidade e do desenvolvimento ocorre após a Revolução Verde. Em nenhum momento o texto problematiza os impactos sociais e ambientais decorrentes da modernização agrícola, valendo-se, ao contrário, de imagens atrativas de máquinas agrícolas modernas como sinônimo de progresso e desenvolvimento no campo (figura 20) e sem considerar as diferenças entre a agricultura empresarial da agricultura familiar camponesa.

Figura 20 - Agrinho: Imagens que destacam a capacidade produtiva desse modelo



Fonte: Senar-MS, 2025, p. 28 e 30.

Em nenhum momento são apresentadas práticas alternativas ao modelo de produção do agronegócio, como as práticas agroecológicas, tampouco há qualquer contraposição crítica a esse modelo. Dessa forma, a cartilha cumpre a função alienante, ao se constituir como peça explícita de propaganda dos interesses da agricultura empresarial no espaço rural. A cartilha defende os benefícios do processo de modernização agrícola conservadora, sem qualquer reflexão crítica sobre as problemáticas movidas por ele, sendo assim de pouco valor pedagógico. Segundo o material:

1960 – ‘Revolução Verde’, marcada pela disseminação de tecnologias agrícolas baseadas em melhoramentos genéticos, técnicas de cultivo e compostos químicos. Aumento importante da produção agrícola em países subdesenvolvidos como a Índia e o Brasil (Senar-MS, 2023, p. 26).

A análise das cartilhas e materiais educativos vinculados ao programa Agrinho evidencia que a Educação tem sido apropriada como instrumento estratégico de legitimação do agronegócio no espaço rural e urbano. Ao difundir a visão idealizada do campo, ancorada na noção de progresso técnico, modernização agrícola e sustentabilidade, esses materiais ocultam as contradições estruturais do modelo de agricultura empresarial, como a concentração fundiária, a exploração do trabalho, a degradação ambiental e a subordinação do Brasil na divisão internacional do trabalho. A ausência de abordagens críticas e de alternativas produtivas, como a agroecologia,

revela o caráter ideológico dessas iniciativas, que atuam no sentido de naturalizar o agronegócio como sinônimo de desenvolvimento. Em suas análises, Almeida e Nascimento (2021), abordam:

Estes materiais agregam conteúdos que não só reforçam a ideologia capitalista da modernidade, como também ocultam o impacto ambiental e humano do uso de agrotóxicos e de produtos transgênicos na agricultura. A região Centro-Oeste possui a maior média anual de uso de agrotóxicos em relação à sua área agrícola, esta realidade não abordada pelo programa Agrinho porque fere seus interesses (Almeida; Nascimento, 2021, p.56)

Nesse contexto, a atuação articulada entre empresas, organizações representativas do setor e o poder público contribui para a difusão de discursos alinhados aos interesses do capital e dos grandes proprietários fundiários, esvaziando o potencial emancipador da Educação. Assim, reafirma-se a importância de um ensino de Geografia comprometido com a leitura crítica do espaço, capaz de problematizar os conflitos socioambientais e a centralidade da questão agrária na compreensão da realidade brasileira, bem como o professor que se propõe a atuar com base no ensino crítico que deve rejeitar a presença desses materiais didáticos em sala de aula, pois apresentam um conteúdo alienante. Cabe ao docente problematizar tais conteúdos, ou mesmo recusá-los, em favor de práticas pedagógicas que priorizem a autonomia intelectual dos estudantes, a compreensão das contradições do espaço geográfico e o debate sobre alternativas ao modelo hegemônico de produção no campo brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação objetivou analisar os conteúdos e as abordagens da Geografia Agrária presentes nos principais materiais didáticos utilizados nas escolas estaduais de Ensino Fundamental II do município de Três Lagoas (MS), considerando os livros didáticos do PNLD, das editoras Moderna e Saraiva, bem como as cartilhas produzidas pelo programa Agrinho, vinculado ao agronegócio. Ao longo da pesquisa, partiu-se do entendimento de que a Educação, enquanto prática social historicamente construída, não se apresenta como espaço neutro, mas como campo de disputas ideológicas atravessado por interesses econômicos, políticos e territoriais.

Ao longo do texto, procurou-se responder às questões iniciais da pesquisa, tendo como centro a questão agrária, entendida no trabalho como atual e relevante nos dias de hoje, pois a concentração fundiária e todas as problemáticas dela decorrentes ainda ocorrem.

Nesse contexto, a Educação formal é alvo de diversas mediações e interesses, a análise desenvolvida permitiu evidenciar que a Educação brasileira, desde sua formação histórica, foi estruturada de modo profundamente desigual, atendendo prioritariamente aos interesses das elites econômicas e políticas. Desde o período colonial (1500 a 1822), passando pelo Império (1822 a 1889), pela Velha República (1889 a 1930) e pelos regimes autoritários (1937 a 1945 e 1964 a 1985), a escola foi mobilizada como instrumento de controle social, difusão ideológica e naturalização das desigualdades. A Geografia escolar, em especial, foi introduzida tardiamente no Brasil e historicamente utilizada para promover a visão nacionalista acrítica, enfatizando o território como dado natural e ocultando as contradições sociais e de classe que o produzem, sendo a corrente marxista de pensamento responsável por introduzir novas discussões e perspectivas no pensamento geográfico, especialmente após a década de 1970, quando as contradições presentes no território e os sujeitos adquiriram centralidade na análise dos fenômenos.

Ao longo dos três capítulos, objetivou-se responder as perguntas norteadoras do trabalho, em consonância com os objetivos centrais, tendo como centro a questão agrária e o ensino de geografia, particularmente na região do Bolsão de Mato Grosso do Sul. A região, marcada pela hegemonia do latifúndio pecuarista e, mais recentemente, a presença do monocultivo de eucalipto, apresenta inúmeras problemáticas socioespaciais e, nesse contexto, a educação é alvo constante de

disputas, assim no presente trabalho procurou-se destacar a importância do ensino crítico, para contestação do agronegócio, sendo o professor o responsável pelo contraponto teórico ao *status quo*.

No contexto contemporâneo, marcado pela reestruturação produtiva do capitalismo, pela mundialização do capital e pelo avanço do neoliberalismo, essas contradições se aprofundam. As reformas educacionais implementadas nas últimas décadas, materializadas em documentos como a LDB, os PCNs e, mais recentemente, a BNCC, foram elaboradas sob forte influência de organismos internacionais e de uma racionalidade gerencial que subordina a Educação às demandas do mercado.

Ainda que esses documentos incorporem, em nível discursivo, termos como cidadania, criticidade e formação integral, observa-se um descompasso significativo entre tais princípios e as condições concretas de implementação nas escolas públicas. A formulação dos principais documentos norteadores da Educação brasileira ocorreu em contextos históricos marcados pela ascensão do neoliberalismo, especialmente na década de 1990, com a elaboração da LDB e dos PCNs durante os governos Collor e FHC, e, mais recentemente, no contexto de avanço da extrema-direita, como no caso da BNCC, cuja versão final foi homologada em um período de retração democrática, após o afastamento da presidenta Dilma Rousseff em 2016. No caso específico da Geografia, a BNCC apresenta fragilidades na articulação entre os temas, o que contribui para abordagens fragmentadas dos conteúdos. A análise dos currículos e materiais didáticos evidenciou que a Geografia Agrária, quando presente, tende a ser abordada de forma fragmentada, superficial e, em muitos casos, despolitizada.

Por fim, a análise dos principais livros didáticos em uso nas escolas da rede estadual de Três Lagoas corroborou a hipótese central deste trabalho. O livro da Editora Moderna apresentou notável ausência de criticidade, adotando opção metodológica alinhada ao modelo de ensino tradicional, com ênfase na análise de mapas e tabelas, em detrimento da problematização dos conteúdos. Em sentido oposto, o livro da Editora Saraiva demonstrou maior densidade teórica, ao articular temáticas críticas com o debate sobre problemáticas ambientais, contudo, sua abordagem permanece centrada, majoritariamente, no espaço urbano, atribuindo pouca ênfase ao campo, o que acaba por reproduzir a concepção dicotômica entre campo e cidade.

A análise da cartilha nº 5 do programa Agrinho evidenciou sua abordagem pedagógica vinculada aos interesses das classes hegemônicas ligados ao agronegócio, configurando-se como uma peça de propaganda explícita dos interesses da agricultura capitalista, difundida tanto nas escolas do campo quanto da cidade na região do Bolsão. Diante disso, conclui-se que o professor que se propõe a desenvolver uma prática pedagógica orientada por uma perspectiva crítica deve ter cautela sobre a adoção desse material, sendo o conjunto de materiais do programa Agrinho alienantes, pois escamoteiam a realidade agrária brasileira.

Os resultados da pesquisa corroboram a hipótese de que há, de fato, influências políticas e econômicas sobre o nível de criticidade presente no ensino de Geografia na rede estadual de Mato Grosso do Sul. Tais influências manifestam-se tanto na formulação dos currículos quanto na seleção e no conteúdo dos materiais didáticos disponibilizados às escolas. No entanto, é fundamental destacar que essa hegemonia não se estabelece de forma absoluta ou incontestável. A escola, enquanto espaço social contraditório, também abriga resistências, tensionamentos e possibilidades de ruptura, especialmente a partir da atuação de professores comprometidos com uma perspectiva crítica e emancipadora da Educação.

REFERÊNCIAS

ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. **Expedições geográficas**: 9º ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins. Dois momentos na história da Geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 1, n. 2, p. 19-51, 2011.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. Aliança terra-capital em Mato Grosso do Sul: redefinições no campo e na cidade. In: Edima Aranha Silva; Rosemeire Aparecida de Almeida. (Org.). **Território e territorialidades em Mato Grosso do Sul**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011, v. 1, p. 103 134.

AGRINHO MS. **Cartilhas do Programa Agrinho**. Agrinho MS, 2025. Disponível em: <<https://agrinhoms.com.br/cartilhas>>. Acesso em: 13 nov. 2025.

AMARAL, Maxwell da Silva. A marcha para o Oeste e a colonização da fronteira sul do atual Mato Grosso do Sul: deslocamentos, políticas e desafios. **Fronteiras**, v. 16, n. 28, p. 153–165, 2014.

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**, v. 34, p. 211-239, 2019.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo. Atlas. 1987.

BERSANI, André Ricardo dos Santos. **TERRITORIALIZAÇÃO DO SETOR DE CELULOSE E A PEDAGOGIA POLÍTICA DA DOMINAÇÃO BURGUESA**: a atuação da FIBRIA/Suzano em Mato Grosso do Sul. 2022. 329 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

BESERRA, Plínio Matheus Paiva; LIMA, Everton Santos. Algumas notas sobre a história da geografia escolar brasileira. **História, Natureza e Espaço** - Revista Eletrônica do Grupo de Pesquisa NIESBF, v. 12, n. 03, p. 57-75, 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de revisão nos 1 a 6/1994. 53. ed., 1. reimpr. Brasil: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **SIMAD Sistema de Controle de Material Didático**. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/sistemas/simad>>;.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011/2014/2014/lei/l13005.htm.

BOITO, Armando. Neofascismo e neoliberalismo no Brasil do Governo Bolsonaro. **Observatorio Latinoamericano y Caribeño**, v. 4, n. 2, p. 8-30, 2020.

BORZONE, Clariana Vilela. **Mulheres Camponesas No Território Rural Do Bolsão/MS: Protagonismo, Resistências E Contradições**, Três Lagoas (MS). 168 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, 2018.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A barbárie moderna do agronegócio-latifundiário-exportador e suas implicações socioambientais. **Agrária (São Paulo. Online)**, n. 13, 2010.

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

CARVALHO, Igor. Dois anos do 8 de janeiro: investigações revelaram crimes bolsonaristas e trama golpista. **Brasil de Fato**. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2025/01/08/dois-anos-do-8-de-janeiro-investigacoes-revelaram-crimes-bolsonaristas-e-trama-golpista/>>. Acesso em: 27 mar. 2025.

CAVALLINI, Gabriel Martins. Metodologia de análise do livro didático de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 15, n. 25, p. 05–32, 2025.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: ABDR, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. Editore Ática, 1986.

COSTA, Lúcia, Cortes, da. O governo FHC e a reforma do Estado Brasileiro. **Pesquisa & Debate Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Economia Política**, v. 11, n. 1(17), 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2000.

DELGADO, Guilherme Costa. **Do capital financeiro na agricultura à economia do agronegócio: mudanças cíclicas em meio século (1965-2012)**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. 144 p

DJUROVIC, Camila Alvares. INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. **IPÊS conspira com multinacionais e militares**. Disponível em: <https://memorialdademocracia.com.br/card/ipes-conspira-com-multinacionais-e-militares>. Acesso em: 9 jun. 2025.

DUBOS-RAOUL, Marine; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. A chegada do eucalipto no município de Três Lagoas (MS) na percepção dos moradores das comunidades rurais de Arapuá e Garcias: entre a sujeição e a resistência territorial. **Revista NERA**, v. 25, n. 64, p. 44-71, 2022.

FABRINI, João Edmilson. A questão agrária no Brasil: conflitos, territórios e movimentos sociais. São Paulo: **Expressão Popular**, 2018.

FAMASUL; REFLÔRE/MS. **13ª edição da campanha Fogo Zero apresenta dados de incêndios florestais e destaca o impacto das ações no campo**. Reflore MS, 07 maio 2025. Disponível em: <<https://reflore.com.br/13a-edicao-da-campanha-fogo-zero-apresenta-dados-de-incendios-florestais-e-destaca-o-impacto-das-acoes-no-campo/>>. Acesso em: 13 nov. 2025.

FERREIRA, Jhiovanna Eduarda Braghin. **Questão agrária, soberania e segurança alimentar e resistência camponesa por meio da agroecologia no leste de Mato Grosso do Sul**. 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, 2022.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales**, v. 179, p. 206, 2006.

FLORIANO, Eliana Menossi da Silva. **Relação campo-cidade, currículo e abordagens no ensino de geografia**. 240 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Curso de Geografia – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2015.

FONSECA, Ludmila Losada da; TONINI, Ivaine Maria. A disputa de uma Geografia Política no livro didático: Geografias maiores e Geografias menores. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 20, p. 541-561, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREITAS, LC. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular.2018.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programas do Livro**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>.

GANDRA, Alana. “Brasil, Ame-o ou Deixe-o”: regime divide sociedade com exílios e cassações. **Agenciabrasil**. disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2014-03/brasil-ame-o-ou-deixe-o-regime-divide-sociedade-com-exilios-e-cassacoes>>. Acesso em: 27 mar. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Editora Record, 2006.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Edições Loyola, 1992.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: História e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HARVEY, David. **A Produção Capitalista Do Espaço**. São Paulo. Annablume, 2005.

HESPANHOL, Antonio Nivaldo; DE MEDEIROS HESPANHOL, Rosangela Aparecida. Dinâmica do espaço rural e novas perspectivas de análise das relações campo-cidade no Brasil. **Terra Livre**, v. 2, n. 27, p. 133-148, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. País tem 90 milhões de domicílios, 34% a mais que em 2010. **Agência de Notícias IBGE**, 28 jun. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37238-pais-tem-90-milhoes-de-domicilios-34-a-mais-que-em-2010>.

JUNIOR, Marco Antonio Mitidiero; BARBOSA, Humberto JuniorNeves; SÁ, Thiago Hérick de. Quem produz comida para os brasileiros? 10 anos do Censo Agropecuário 2006. *Pegada – A Revista da Geografia do Trabalho*, v. 18, n. 3, 2018.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia crítica**. 2004. Tese (doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2004.

KONCHINSKI, Vinicius. **Bolsonaro já privatizou um terço das estatais**. Brasil de Fato, Curitiba, 14 jun. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/06/14/bolsonaro-ja-privatizou-um-terco-das-estatais/>. Acesso em: 18 maio. 2025.

KUDLAVICZ, Mieceslau. **Dinâmica agrária e a territorialização do complexo celulose/papel na microrregião de Três Lagoas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2011.

LACOSTE, Yves. **A geografia-isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 2005.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **Estado, Classe Social e Educação no Brasil: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LEONARDO, Letícia Alves. **Apropriação capitalista da terra nos territórios dos Caiapó e dos Ofaié na região do Bolsão (MS)**. 2025. 229 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2025.

LEMES, Mariana Santos. **Territorialização do capital e as contradições da educação do campo na microrregião de Três Lagoas (MS)**. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico; LAMOSA, Rodrigo. A educação ambiental e o papel das escolas públicas na valorização da imagem do agronegócio. **Comunicações**, Piracicaba, n. 2, p. 109-133, ed. especial, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**. Editora Era, México, 1990 (p. 1-28).

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

MARQUES, Rosa; XIMENES, Salomão Barros; UGINO, Camila Kimie. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 38, p. 526-547, 2018.

MATO GROSSO DO SUL (ESTADO). **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul**: educação infantil e ensino fundamental. Campo Grande: SED, 2019. Disponível em: https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/curriculo_v110.pdf

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul: 2014–2024**. Campo Secretaria de Estado de Educação, 2014. <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>

MEC – Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnld/programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-pnld>.

MELO, Danilo, Souza. **As contradições da reprodução do latifúndio e (re)criação do campesinato nos territórios rurais Parque das Emas (GO) e Bolsão (MS)**. 2021. 309 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Jataí, 2021.

MONTES, Rocío. **O laço de Paulo Guedes com os ‘Chicago boys’ do Chile de Pinochet**. Instituto Humanitas Unisinos – IHU, São Leopoldo, 31 out. 2018. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/sobre-o-ihu/78-noticias/584287-o-laco-de-paulo-guedes-com-os-chicago-boys-do-chile-de-pinochet>. Acesso em: 18 maio 2025.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo. Annablume, 2002.

MUNIZ, Ana Carolina Ferreira; GUERRERO, Ana Lúcia de Araújo; FERNANDES, Maíra. **Jornadas: Novos caminhos**: 9.º ano. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

NARDOQUE, Sedeval. A expansão geográfica do capital e reforma agrária em Mato Grosso do Sul nos governos FHC e Lula. In: CAMACHO, Rodrigo Simão COELHO, Fabiano. (Org.). **O campo no Brasil contemporâneo: do governo FHC aos governos petistas**. Curitiba (PR): CRV, 2017.

NARDOQUE, Sedeval; MELO, Danilo Souza; KUDLAVICZ, Mieceslau. Questão agrária em Mato Grosso do Sul e seus desdobramentos pós-golpe de 2016. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v. 12, n. 2, p. 624-648, 2018.

NASCIMENTO, Érica Nayara Santana Do; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida De. Mercantilização da educação pública nos moldes do capital: agronegócio na escola. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Seção Três Lagoas, v. 1, n. 34, p. 49-68, 2021.

NASCIMENTO, Veralúcia Pereira da Silva; CAMPOS JÚNIOR, José de Sousa. A educação brasileira no período colonial: aspectos históricos, educacionais e ideológicos. **CTP Contemporânea**, v. 2, n. 1, p. 1–18, 2024.

NETO, Alexandre Shigunov; YAEHASHI, Solange Franci Raimundo; OLIVEIRA, Terezinha. Educação brasileira na primeira república: produção acadêmica em periódicos de história da educação. **EduSer**, v. 15, 2023.

Oliveira, Ariovaldo Umbelino de. A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: Carlos, Ana Fani Alessandri (org.). **Novos caminhos da geografia brasileira**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 63–110.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Agricultura e indústria no Brasil. **Revista Campo-Território**, v. 5, n. 10, p. 5-64, 2010.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. A mundialização do capital e a crise do neoliberalismo: o lugar mundial da agricultura brasileira. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, v. 19, n. 2, p. 228-244, 2015.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A mundialização da agricultura brasileira**. São Paulo. Iandê editorial. 2017.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo capitalista de produção e agricultura**. São Paulo. Ática. 1987.

PACCOLA, Marco Antonio Bestetti; ALVES, Giovanni Antonio Pinto. Neodesenvolvimentismo, neoliberalismo e a correlação de forças nos governos Lula e Dilma. **Plural: Revista de Ciências Sociais**, v. 25, n. 2, p. 269-281, 2018.

PAULA, Iago Sales de; SOUZA, Maria da Conceição Marques de; ANUTE, Pollyana Furtado Machado. A influência das correntes geográficas ao longo da Geografia escolar no Brasil. **Uáquiri: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre**, v. 2, n. 1, 2020.

PAULINO, Eliane Tomiasi; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. **Terra e Território: a questão camponesa no capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PERES, Tirsia Regazzini. Educação brasileira no Império. **Caderno de formação: formação de professores–Educação, Cultura e Desenvolvimento**, Universidade Estadual Paulista; Universidade Virtual do Estado de São Paulo, São Paulo, v. 1, p. 48-70, 2005.

PONTIN, Vânia dos Santos; NARDOQUE, Sedeval. A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO TERRITÓRIO RURAL DO BOLSÃO/MS: o caso da Escola Municipal Rural São Joaquim. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Seção Três Lagoas, v. 1, n. 24, p. 151-167, 11.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

RODRIGUES, Francielle de Macedo Sanches; NARDOQUE, Sedeval. As contradições do cerceamento das políticas públicas para a educação do campo em Três Lagoas (MS): Escola Estadual Afonso Francisco Xavier Trannin e Escola Municipal Profa. Elma Garcia Lata Batista. **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 13, n. 31, 2019

SAMPAIO, Cristiane. De superministro a burocrata malvisto: por que Guedes chega fragilizado a depoimento na Câmara. **Brasil de Fato**, Fortaleza, 14 out. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/14/de-superministro-a-burocrata-mal-visto-por-que-guedes-chega-fragilizado-a-depoimento-na-camara/>. Acesso em: 18 maio 2025.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec, 1978.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.

SANTOS, Tania Steren. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. **Sociologias**, p. 170-198, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, v. 28, p. 291-312, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional no Brasil Após a Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 291-304, abr./jun. 2018.

SENAR MS. **Agrinho 2023 encerra com cerimônia de premiação a 132 finalistas de 21 cidades**. Sistema SENAR MS, 06 dez. 2023. Disponível em: <https://senarms.org.br/noticias/agrinho-2023-encerra-com-cerim%C3%B4nia-de-premia%C3%A7%C3%A3o-132-finalistas-de-21-cidades/>. Acesso em: 13 nov. 2025

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, v. 13, p. 32-55, 2009.

SED. **Governador realiza solenidades de entregas de uniformes e kits escolares em Campo Grande**. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/governador-realiza-solenidades-de-entregas-de-kits-e-uniformes-em-campo-grande/>. Acesso em 27 mar. 2025.

SED. **Governo de MS investe R\$ 9.7 milhões em reforma e ampliação de escolas da REE de Três Lagoas e Dourados**. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/governo-de-ms-investe-r-9-7-milhoes-em-reforma-e-ampliacao-de-escolas-da-ree-de-tres-lagoas-e-dourados/>. Acesso em: 27 mar. 2025.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais "orgânicos" em tempos de pós-modernidade. **Cadernos Cedes**, v. 26, p. 373-391, 2006.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em revista**, p. 169-189, 2008.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações (Campo Grande)**, v. 18, p. 185-196, 2017.

SILVA, Maria Aline; OLIVEIRA, Alexandra Maria. Dialogando com o livro didático de geografia: análise do discurso sobre questão agrária em obras do Ensino Médio. **Geografia Ensino & Pesquisa**, p. 91-106, 2013.

SINBRAJ. **Reforma trabalhista enfraqueceu os sindicatos**. Disponível em: <https://sinbraj.com.br/reforma-trabalhista-enfraqueceu-os-sindicatos/>. Acesso em: 11 abr. 2025.

SISTEMA FAEP. **30 anos de Agrinho: educação que conecta campo e cidade**. Sistema FAEP, 07 out. 2025. Disponível em: <https://www.sistemafaep.org.br/30-anos-de-agrinho-educacao-que-conecta-campo-e-cidade/>. Acesso em: 13 nov. 2025

SOUZA, Thiago Tavares de. **História da Geografia escolar**: uma possibilidade de estudo da cultura escolar através da história oral temática híbrida. 2011. 139 f. Dissertação - (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2011.

STÉDILE, João Pedro. Questão agrária no Brasil v. 1. O debate tradicional, 1500-1960. In: **Questão agrária no Brasil v. 1. O debate tradicional, 1500-1960**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TEIXEIRA, Jodenir Calixto. A QUESTÃO AGRÁRIA NO PROCESSO HISTÓRICO BRASILEIRO: breves considerações. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Três Lagoas**, p. 135-154, 2011.

VESENTINI, Jose William. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 2008.

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, Mato Grosso do Sul, 2013.

