



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS**  
**CURSO GEOGRAFIA**

**O CAMPO E CIDADE NA GEOGRAFIA, NO CURRÍCULO E NO**  
**LIVRO DIDÁTICO**

MONOGRAFIA DE GRADUAÇÃO

**ALAN DA SILVA NEVES**

TRÊS LAGOAS  
2023



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Alan da Silva Neves

## **O CAMPO E CIDADE NA GEOGRAFIA, NO CURRÍCULO E NO LIVRO DIDÁTICO**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL), como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Sedeval Nardoque

TRÊS LAGOAS

2023

**Alan da Silva Neves**

**O CAMPO E CIDADE NA GEOGRAFIA, CURRÍCULO E NO LIVRO  
DIDÁTICO**

Monografia apresentada à Banca Examinadora em:

30 de novembro de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Sedeval Nardoque (UFMS)  
Orientador

---

Prof. Dr. Danilo Souza Melo (IFMS)  
Membro da banca

---

Prof. Dr. Thiago Araujo dos Santos (UFMS)  
Membro da banca

## **RESUMO**

A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, norteou os parâmetros a serem seguidos em sala de aula, bem como a formulação dos currículos estaduais e a elaboração de livros didáticos. Porém, a escolha dos Objetos de Conhecimento e Habilidades da BNCC não é neutra, ocorrendo disputas entre os setores hegemônicos da economia capitalista e pesquisadores de linha crítica, materializando-se nos conceitos de campo e cidade nos livros didáticos. Portanto, o presente trabalho tem por objetivo compreender como ocorre a aplicação dos conteúdos relacionados à temática dos espaços rurais e urbanos no livro didático da Araribá Conecta de 2022. Os procedimentos metodológicos se basearam na revisão bibliográfica de teses, artigos e livros referentes a essa temática para embasamento teórico de análise do livro didático Araribá Conecta usado no ano de 2022 na rede pública na cidade de Três Lagoas (MS).

**Palavras-chave: BNCC; Currículo de Mato Grosso do Sul, campo e cidade, livro didático**

## **SUMMARY**

The formulation of the 2018 National Common Core Curriculum (BNCC) guided the parameters to be followed in the classroom, as well as the formulation of state curricula and the preparation of textbooks. However, the choice of the BNCC's Objects of Knowledge and Skills is not neutral, and there are disputes between the hegemonic sectors of the capitalist economy and critical researchers, materializing in the concepts of countryside and city in textbooks. The aim of this study is therefore to understand how content related to rural and urban spaces is applied in the 2022 Araribá Conecta textbook. The methodological procedures were based on a bibliographical review of theses, articles and books on this subject to provide a theoretical basis for analyzing the Araribá Conecta textbook used in 2022 in the public school system in the city of Três Lagoas (MS).

**Keywords: BNCC; Curriculum of Mato Grosso do Sul, countryside and city, textbook**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Geografia – 9º ano - Unidades Temáticas e Objetivos de Conhecimento .....	20
Figura 2: Geografia 9º Ano Habilidades .....	21
Figura 3: Presença indireta da temática de campo e cidade .....	36
Figura 4: Presença indireta da discussão sobre campo e cidade .....	36
Figura 5: Análise do campo e cidade na perspectiva do trabalho .....	37
Figura 6: Análise do campo e cidade na perspectiva do trabalho .....	37
Figura 7: Introdução aos movimentos sociais .....	39
Figura 8: Introdução aos movimentos Sociais .....	39
Figura 9: Agropecuária e indústria .....	40
Figura 10: Agropecuária e indústria .....	41
Figura 11: Formação territorial do Brasil .....	43
Figura 12: Descrição da ocupação portuguesa no Brasil colônia.....	43
Figura 13: Introdução à agropecuária na América do Norte e América Latina .....	45
Figura 14: Produção agropecuária na América Latina .....	46
Figura 15: Movimentos sociais indígenas na América Latina .....	47
Figura 16: Movimento negro no Brasil .....	48
Figura 17: Economia e urbanização .....	49

## SUMÁRIO

Introdução .....	7
CAPÍTULO 1 – O ensino de Geografia no Brasil e formação curricular .....	10
1. O ensino de Geografia no Brasil e formação curricular .....	10
1.1 A formação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) .....	14
1.2 A Base Nacional Comum Curricular .....	16
1.3 Organização da BNCC e objetivos .....	18
1.4 Desafios e modificações da Geografia Brasileira .....	22
CAPÍTULO 2 – O campo e a cidade .....	28
2. O campo e a cidade.....	28
2.1 Definição Conceitual .....	31
2.2 O campo e cidade na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo do Mato Grosso do Sul.....	34
CAPÍTULO 3 – A influência política do livro didático .....	42
3. A influência política do livro didático .....	42
Considerações finais .....	50
REFERÊNCIAS .....	51

## **Introdução**

A Geografia constitui-se como uma ciência humana e objetiva compreender as relações entre a sociedade humana e o meio, sendo elas conflituosas, pois no decorrer das ações humanas ocorre a transformação do espaço que também as transformam. Levando-se isto em conta, este estudo busca compreender quais são as relações envolvidas acerca da temática campo e cidade presente na coleção de livros didáticos Araribá Conecta 2020, utilizado da rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul, especificamente na Cidade de Três Lagoas.

Ao refletir sobre os temas de estudo presentes na atualidade, é importante compreender que a Geografia nem sempre se apresentou com disciplina puramente social, no sentido de contribuir para uma visão crítica e emancipatória sobre as contradições inatas ao modo de produção capitalista. A origem dos estudos desta disciplina remete à Alemanha e França do século XIX, que buscavam maneiras de controlar e justificar a expansão militar sobre novos territórios, especialmente com o determinismo de Friedrich Ratzel (1844-1904), que defendia a superioridade evolutiva de alguns povos sobre outros e do possibilismo de Paul Vidal de La Blache (1845-1918), marcado pela regionalização dos estudos geográficos e a possibilidade dos seres humanos modificarem o meio em que vive.

O ensino de Geografia e a formação de professores no Brasil, a partir dos anos 1930, foram influenciados pela Geografia francesa, sobretudo pela presença de professores franceses e de suas obras em estudos do Brasil, como Pierre Monbeig. A formação de professores da Educação Básica passou por forte influência dos ditames teórico-metodológicos tradicionais da escola francesa de Geografia, utilizando-se da descrição, da classificação, da separação dos aspectos naturais e humanos, seguindo o padrão mnemônico de ensino, sem abordagens ou preocupações com abordagens mais críticas levando-se em consideração as contradições das ações do Estado e do grande capital sobre o espaço. Essa Geografia, chamada por muitos autores de enfadonha, sobretudo a escolar, corroborava com os projetos alienadores, especialmente dos governos autoritários do Estado Novo (1937-1945) e da ditadura civil-militar (1964-1985), pois contribuía para afastar a maioria da sociedade brasileira de seus direitos e capacidade de mobilização.



A Geografia escolar foi e está inserida no conjunto de normatizações da educação brasileira, regida por normas e bases curriculares fruto de políticas públicas estatais carregadas de intencionalidades. Ao longo do tempo vários pensadores, sobretudo os de linha crítica (marxista), adotaram a tese de que o currículo, ao ser formulado, recebe interferências diretas dos grupos hegemônicos capitalistas, que anseiam por uma educação empresarial e vazia de reflexões sociais. Nas últimas décadas no Brasil, organizações como Banco Mundial, Consenso de Washington e grupo Lemann influenciaram o currículo desde a origem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, até na formulação da Base Nacional Comum Curricular, a (BNCC), de 2018.

Cabe ao geógrafo se perguntar a quem o seu trabalho beneficia, se é a sociedade ou aos grupos hegemônicos detentores dos meios de produção, como destacado por Ives Lacoste, um dos primeiros estudiosos críticos da Geografia, ainda na década de 1970:

O geógrafo deveria, portanto, se perguntar para que pode servir e em que contexto político se inscreve a pesquisa que ele empreende ou que lhe pedem para empreender, ele deveria mesmo recusar, ao menos recusar dar a conhecer os resultados, nos casos em que, manifestamente, os dados que ele fornece servem para espolar ou arrasar uma população, em particular, aquela que ele estudou. (LACOSTE, 1988, p.86).

A temática campo e cidade, central nesta monografia, faz parte do currículo e dos conteúdos próprios da Geografia escolar e, nos últimos tempos, existe forte pressão de políticos (Bancada Ruralista, atual Frente Parlamentar da Agropecuária) e de organizações ligadas do agronegócio (Associação Brasileira do Agronegócio, Confederação Nacional da Agropecuária) para justificar e/ou mascarar a permanência de práticas rudimentares no campo, como os monocultivos de exportação, a concentração fundiária (muitos latifúndios improdutivos e utilizados apenas como reserva de valor), a destruição ambiental por meio de desmatamento, queimadas, uso intensivo de agrotóxicos, permanência do trabalho escravo, insegurança alimentar e a segregação socioespacial nas cidades, . Por outro lado, utilizam-se da propaganda de que o “agro pop”, isto é, a venda de uma imagem de progresso, modernidade e avanço, bem como ações fortes de influência no currículo, nos livros didáticos e seus conteúdos e até pautando e questionando itens cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio.

Para realização desta monografia, adotou-se os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica de teses, artigos e livros referentes à temática do campo e cidade, rural e urbano bem como a problematização dos mesmos, além de leituras visando embasamento teórico a respeito dos currículos e suas modificações, especialmente os PCNs (1998), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2020) e o Currículo de Mato Grosso do Sul (2020). O referencial teórico foi a base para a análise dos livros didáticos da editora Araribá Conecta (2020), especialmente o do 7º, 8º e 9º do Ensino Fundamental.

O trabalho é composto por três capítulos. O primeiro, “O ensino de Geografia no Brasil e formação curricular”, fez-se uma breve descrição a respeito da trajetória do ensino de Geografia no Brasil, bem como este processo influenciou na elaboração dos documentos norteadores da educação brasileira. No Brasil, recentemente, adotou-se a normatização unificada a partir de 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e, posteriormente, no ano de 1997, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, recentemente, no ano de 2018, aprovou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abordada ao longo do capítulo.

No segundo capítulo, aborda-se a temática campo e cidade, sendo este um dos focos de estudo desta pesquisa, especialmente a forma como é apresentada no Currículo de Mato Grosso do Sul, de 2020, que, por sua vez, foi influenciado pela BNCC, de 2018. Por fim, no terceiro capítulo, analisa-se a presença da temática do campo e cidade no livro didático Araribá Conecta 2020, usado na rede estadual do Mato Grosso do Sul, na cidade de Três Lagoas, especialmente na compreensão de uma possível tendência de abordagens de conteúdos favoráveis ao agronegócio.

## **CAPÍTULO 1 – O ensino de Geografia no Brasil e formação curricular**

### **1. O ensino de Geografia no Brasil e formação curricular**

A Geografia, enquanto disciplina escolar, possui papel importantíssimo no que se refere à formação ampla e cidadã dos alunos, com ela inserida na área das humanidades. Dentre os principais objetivos desta disciplina, destacasse a formação geográfica do aluno, isto é, muni-lo intelectualmente para que adquira a capacidade de ler e compreender o espaço geográfico e suas contradições, ou seja, formar o sujeito social crítico e atuante, entendendo os processos a ele submetidos e seja protagonista de mudança. Portanto, a Geografia escolar deve fomentar a inquietude do aluno, para que ele não se conforme com as injustiças e desigualdades históricas de nosso país.

Para tanto, é necessário se compreender que a escola constitui-se como local de reprodução e confrontação entre os saberes produzidos pela sociedade (CAVALCANTI, 2016) e a Geografia deve mediar o conhecimento acadêmico com a realidade local do aluno, pois mesmo que este seja desprovido de alguns conhecimentos científicos, possuirá habilidades práticas devido a sua vivência. A educação escolar para ser plenamente satisfatória deve compreender a grande diversidade de experiências presentes em sala de aula e valorizá-las como válidas, caso contrário corre-se o risco de tornar-se reprodutivista e maçante.

Sendo assim, o professor deve possuir experiência necessária para identificar os saberes dos alunos e integra-los ao conhecimento científico e, para isso, é vital uma boa formação, pois este é o diferencial entre experiências didáticas interativas e dialogadas e outras apenas reprodutivistas, ausentes de reflexão. Nesse sentido, Silva (2012) aponta:

A Geografia se ocupa dos estudos da transformação do espaço, das relações dialéticas e das mudanças que ocorrem no contexto mundial. Assim, refletir sobre o ensino de Geografia na atualidade implica pensar num processo amplo e complexo, sobretudo pelas rápidas transformações que ocorrem nas várias dimensões, a saber: política, econômica, social, ambiental e cultural. Assim, cabe ao professor de Geografia acompanhar e evidenciar tais transformações no âmbito escolar. (SILVA, 2012, p.2).

Para a autora é importante desenvolver o conhecimento por meio das categorias geográficas, partindo do local, segundo o qual o aluno será capaz de

extrapolar o entendimento para o nacional e global. Isso não implica na hierarquização do conteúdo, que deve ocorrer de maneira fluida, de acordo com o período de desenvolvimento do aluno, adaptado a sua fase de cognição e munido de exemplos práticos do seu meio (SILVA, 2012). A familiaridade entre o conteúdo e a realidade local do aluno permite a aproximação entre teoria e prática, além de fornecer a compreensão política sobre a formação do espaço geográfico.

Nesse viés, é importante propiciar ao educando uma análise do espaço geográfico, através da construção das categorias geográficas permitindo uma aproximação com sua realidade, bem como sua compreensão e diferentes formas de intervenção do espaço vivido. Pois, a partir do momento que o aluno visualiza sua inserção no contexto local conseguirá compreender o contexto regional, nacional e global. Assim, a utilização dos saberes geográficos no cotidiano dos alunos contribuirá para melhorar os resultados da prática docente. (SILVA, 2012, p.2).

Sendo assim, para uma aula dialógica o professor não deve apenas ter domínio de conteúdo, mas a capacidade de extrapolar o conhecimento teórico, indo além dos objetivos e metas propostos pelos currículos prescritivos, pois é necessário ter como ponto de partida a compreensão do local onde o aluno está inserido, seja uma escola da cidade, de centro ou periferia e do campo. O espaço molda a percepção de mundo dos sujeitos e o professor que não identifica as particularidades e singularidades de seus educandos, não será compreendido por eles, alienando-os, pois, não se chegará à universalidade ou à totalidade de outras escalas geográficas. Segundo Silva (2012, p.3), “[...] é imprescindível que o professor de Geografia acompanhe essas mudanças, uma vez que a Geografia ‘não serve apenas para fazer a guerra’, mas também para ajudar a ler o mundo”.

O processo de ensino deve valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, mas o domínio dos conceitos, categorias e conteúdos e das proposições didáticas devem ser de responsabilidade do professor, a ele cabe o papel de ensinar, não sendo apenas um “mediador” do conhecimento, pois essa designação empobrece o ensino, segundo Pereira (2020).

Considero importante insistir sobre esse tema, uma vez que o professor deve ter clareza de sua real importância no processo de ensino-aprendizado, em outras palavras, por mais interativo que seja o seu método ele não deve perder a sua identidade de professor, sob risco de comprometer ou, mesmo, dificultar o processo de aprendizagem que ele deveria facilitar. (PEREIRA, 2020, p.3).

O autor descreve ainda que o professor sempre terá a função de fazer o aluno refletir, mesmo que use o método tradicional, neste caso estará condicionando o pensamento do aluno, na medida em que este entende o professor como dono do saber e resume o aprendizado a decorar o conteúdo, com o processo sendo caracterizado pela ausência de reflexão, mas marcado pela padronização curricular. Já o ensino baseado no construtivismo, busca-se a aproximação maior com os alunos, dotando-os de exemplos e significação do que estudam e para quê estudam (PEREIRA, 2020). O método puramente tradicional e alienador pode ser um indicativo de formação deficiente por parte do professor, que na incapacidade de dominar o conteúdo e refletir sobre o mesmo apenas replica o livro didático.

Outra reflexão importante trazida por Pereira (2020) diz respeito à diferença entre a Geografia acadêmica crítica para a Geografia do “senso comum”, isto é o que a maior parte da população entende por ciência geográfica, normalmente com esse conhecimento fluindo para o método tradicional. O autor traz exemplos de fora da academia, como reportagens ou revistas que abordam temáticas geográficas, como clima, relevo, paisagem e ocupação do espaço, sendo esse o conhecimento geográfico consumido pela maior parte da população, portanto, formulando no imaginário popular uma ciência puramente descritiva. Esse imaginário popular é reforçado, segundo Pereira (2020), nos anos iniciais de educação, com o professor cumprindo um papel apenas generalista, sem aprofundamento da disciplina:

Quando, por exemplo a partir da 5ª série o aluno toma contato com outra possibilidade de entendimento do que seja a geografia, a sua sensação é de incredulidade, pois aquilo entra em contradição com o que até então ele tinha tomado contato. É fundamental, portanto, transcender essa noção popular de geografia, ao mesmo tempo em que exorcizamos também a sua vinculação exclusivamente ‘conteudística’. Se devemos pensar em objetivos, algumas coisas devem ser previamente estabelecidas. (PEREIRA, 2020, p.4).

O autor exorta ainda a necessidade da alfabetização geográfica, isto é um avanço em relação ao mundo dos exemplos para uma realidade prática em que o estudante seja capaz de ler e analisar o espaço geográfico. Para ele, o conteúdo tornou-se o fim no aprendizado, não apenas um meio para a alfabetização geográfica maior, que englobe a totalidade dos processos. O planejamento anual do professor feito antes do início das aulas não é trabalhado de forma contínua, de modo que os conceitos geográficos se complementem, mas sim de maneira

individual, cada qual isolado de significação, o que acarreta na explicação compartimentada da realidade, reduzindo a leitura do espaço a uma mera descrição de eventos e realidades (PEREIRA, (2020).

A eficiência do ensino não deve ser mensurada apenas por uma lista de metas e conteúdos a serem estudados no decorrer do ano, mas sim pela capacidade de atingir objetivos por meio de conteúdo e de temas, correlacionando-os, integrando-os aos principais conceitos e categorias geográficos, sendo espaço, território, região, paisagem e lugar. Essa integração fornecerá bases sólidas de interpretação da realidade, sendo possível a gradual evolução interescalar, do particular-singular ao universal, do local ao global.

Ainda, segundo Pereira (2020):

Os novos ritmos são obtidos a partir da relação da sociedade com esses elementos, caracterizando uma abordagem geográfica dos fenômenos físicos. Esses são apenas alguns exemplos extraídos de nossa proposta e eles ilustram nossa posição de que, independentemente da concepção de geografia que abraçarmos, é possível determinar o processo de ensino-aprendizagem a partir de objetivos conceituais e que estes podem e devem ser estabelecidos sem que se opere uma cisão entre a geografia e a questão pedagógica. (PEREIRA, 2020, p.6).

A progressão proposta pelo autor parte de objetivos simples de conhecimento aos mais complexos, demonstrando que as regras fundamentais que os regem são pautadas em princípios básicos similares. Como a relação entre o homem e o meio e as diferentes formas de ocupação do espaço, bem como a necessidade de conhecer o passado do local estudado para melhor entender o presente, com essa ideia remetendo ao Geógrafo Milton Santos, segundo o qual o passado sempre deixa marcas no espaço, (como rugas na pele), ou seja, a paisagem é diretamente moldada pela ocupação humana no decorrer do tempo. Por isso, para Pereira (2020), mais importante que uma Geografia cumpridora de conteúdos e de metas de aprendizagem é uma Geografia crítica e aberta a construção do conhecimento através dos conceitos e categorias geográficos, pois alcançaria a alfabetização geográfica.

### **1.1 A formação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**

A Geografia, enquanto ciência, apresenta inúmeras correntes de pensamentos, metodologias de pesquisa e interpretação da realidade. Essa diversidade fornece múltiplas explicações para os fenômenos socioespaciais. Porém, quando se trata do ensino de Geografia escolar, é necessário o uso de um currículo unificado, segundo o qual as escolas e redes de ensino se basearão para formar a organização curricular, o número de disciplinas e de aulas, os objetivos esperados de aprendizado e habilidades a serem desenvolvidas junto dos alunos.

O currículo pode ser entendido como uma espécie de guia, segundo o qual a escola organiza todo o preparo metodológico dos professores, desde a escolha dos conteúdos das aulas até o tempo médio de cada assunto. Ele também não pode ser confundido como ideologicamente neutro, pois a escola, como ambiente de formação de cidadãos, também não é, e a escolha de determinado assunto envolve a supressão de outros caminhos possíveis, pois “A definição dos contornos do currículo é sempre uma escolha dentre muitas outras possíveis” (ZERBATO, 2013, p. 22).

O Brasil adotou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, como o esforço unificado, dentre outros, em prol de uma unidade curricular nacional, que visava a formação ampla do estudante, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, como destacado no texto da lei, objetivava a integração entre a federação, estados e municípios:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (LDBEN, 1996, Art. 9 i-IV).

Posteriormente à LDBEN, no ano de 1997, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pelo Ministério da Educação MEC, visando o aprofundamento individual de cada área do conhecimento e de cada disciplina. No ano de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incorporando as mudanças curriculares propostas pelas reformas educacionais. Os PCNs e a BNCC serão abordados individualmente nos próximos capítulos, porém

o que os une à ideia original da LDBEN, de 1996, é a proposta de um currículo nacional unificado, o mesmo para escolas públicas e privadas das mais diversas regiões. Na prática, a elaboração da LDBEN, dos PCNs e da BNCC esvaziou a autonomia do professor em sala e o Projeto Político Pedagógico das escolas, na medida em que a liberação de recursos ficou condicionada a implementação desses parâmetros. Ainda sobre as reformas educacionais, segundo Zerbato (2013, p.22 e 23):

“Todavia, no contexto das políticas públicas educacionais pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, houve esvaziamento do papel das escolas e dos professores na conformação dos currículos escolares, na organização do trabalho pedagógico que realizam. Portanto, o currículo é construção social, haja vista estar articulado ao momento histórico, à determinada concepção de sociedade e de conhecimento. Dito de outro modo, o currículo não é imparcial e se encontra vinculado à ideologia, à estrutura social, à cultura e ao poder.

Nesse sentido, as reformas educacionais atenderam diretamente aos interesses do Estado brasileiro, alinhado ao processo de privatização das empresas estatais e de abertura ao mercado exterior, abandonando o modelo industrial em privilégio ao agroexportador. A centralização do currículo atendeu a exigências de organismos internacionais, como o Banco Mundial, e veio também acompanhada de avaliações externas de desempenho dos estudantes, como destacado por Nunes (2012, p.96):

“O conjunto de medidas e propostas incluíram desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, além do Sistema Nacional de Avaliação expresso pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), da avaliação do ensino superior (antigo ‘provão’ atual ENADE), a avaliação da pós-graduação e os próprios Planos Nacionais de Avaliação dos Livros Didáticos (PNLD).

Assim, a formulação dos PCNs acatou aos desejos de grupos hegemônicos ligados ao Banco Mundial e ao Consenso de Washington, ignorando decisões coletivas dos professores e especialistas em educação. Essa estratégia consistiu em não apenas modificar o currículo, mas também os métodos de avaliação, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Avaliação do Ensino Superior, atualmente conhecido como ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), e Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) (FLORIANO, 2015, p.103). Com isso, o governo pode condicionar o direcionamento de verbas ao cumprimento



ou não dessas medidas, indiretamente obrigando as secretarias de educação e escolas a adotarem tais currículos.

A estratégia estatal de centralização do currículo e métodos de avaliação foi eficiente, na medida em que alcançou o objetivo de atender às exigências dos organismos internacionais sem enfrentar diretamente os direitos das escolas de autonomia do Projeto Político Pedagógico. Os professores foram indiretamente alienados da escolha dos conteúdos a serem trabalhados em sala, situação que se agravaria ainda mais com a formulação dos currículos estaduais e com a BNCC.

Outro ponto importante a ser destacado, em relação a implementação dos PCNs, diz respeito à relação com a Geografia, pois alguns autores argumentaram que houve um certo ecletismo de temas e conteúdos, uma visão próxima à fenomenológica, unindo desde o positivismo ao marxismo, com enfoque muito maior no indivíduo que na classe social.

Aqui por certo está, consciente ou inconscientemente, o real objetivo da concepção baseada no subjetivismo na geografia. Formar cidadãos que apenas se enxerguem como indivíduos, não conseguindo, portanto, enxergarem-se como classe. Assim, a visão de sociedade expressa nesta concepção passa a ser de uma reunião de indivíduos, e não a união contraditória de classes sociais em luta. [...] (OLIVEIRA, 1999, p. 54 *apud* NUNES, 2012, p.97).

As reformas propostas pela introdução dos PCNs devem ser avaliadas de maneira ampla, no debate da educação brasileira, se por um lado elas apresentam uma imposição com ausência de debate e diálogo, por outro lado, conforme analisado por Nunes (2012), os temas e reflexões propostas apresentam um cunho progressista.

## **1.2 A Base Nacional Comum Curricular**

A formulação da Base Nacional Comum Curricular aprofundou a padronização dos currículos escolares, iniciada com a LDB de 1996 e, posteriormente, com os PCNs de 1997. O seu objetivo é ser um documento de cunho formativo, contribuindo para a formação ampla e continuada do estudante, e, para isso, apresenta uma série de competências e habilidades específicas para cada etapa da vida escolar, com ensino infantil, fundamental e médio. Sua promulgação ocorreu no ano de 2017, após um longo processo de discussão e aprimoramento (BRASIL, 2018).

O próprio documento cita como objetivo a unificação dos currículos escolares, evitando a fragmentação entre os mesmos e contribuindo para o direito ao acesso universal à educação, por meio de um conhecimento mínimo acerca dos temas e competências relevantes:

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2018, p. 8).

Embora o documento possa ter uma conotação progressista e equitativa, a padronização de todos os currículos em um país tão diverso como o Brasil pode ter o efeito de alienar uma parcela dos estudantes de sua realidade local. As relações de poder no Brasil historicamente se constituíram de maneira desigual, com o Centro-Sul privilegiado em detrimento das regiões Norte e Nordeste, além de populações do campo e de regiões periféricas, que não tiveram espaço na tomada de decisões, a padronização de um currículo nacional unificado pode refletir essa histórica relação desigual (GIROTTTO, 2016).

Outro ponto destacado por Giroto (2016) diz respeito à construção da BNCC, que se originou na formulação dos Plano Nacional Educação, de 2014, que objetivava a melhora na qualidade dos índices da educação no Brasil, ou seja, a BNCC foi pensada como forma de atender aos critérios de avaliação da educação. Com a implementação da nova base curricular, é esperada a melhora gradual nos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mas o problema dessa perspectiva é considerar que a avaliação é a totalidade do ensino, ignorando os demais aspectos que permeiam o processo de aprendizagem e, segundo Giroto:

A redução do debate sobre qualidade de educação aos resultados em avaliações nacionais e internacionais, aos elementos apenas quantitativos, reforça uma lógica de compreensão da educação que não leva em consideração a diversidade de práticas, contextos e sujeitos imersos neste processo. (GIROTTTO, 2016, p. 432).

Assim sendo, o ponto de questionamento dos estudiosos referentes a implementação da BNCC diz respeito a falta de autonomia das escolas no processo de participação da avaliação de seus estudantes, ignorando nuances profundas

nas escolas públicas brasileiras, como a diferença do perfil socioeconômico de um aluno do centro para um da periferia. O autor apresenta também outra preocupação quanto a interferências estrangeiras e nacionais sobre a formulação da BNCC, como exemplo do Banco Mundial que chegou a considerar o menor número de alunos na sala de aula e maiores salários dos professores como um problema da educação brasileira (GIROTTO, 2016). O empresariado brasileiro também atuou em peso durante a formulação do documento, com o grupo intitulado “Todos Pela Educação” contando com grandes patrocinadores, como será abordado adiante.

### **1.3 Organização da BNCC e objetivos**

A BNCC foi implementada com a ideia de propor conteúdos fundamentais aos estudantes, com os quais devem estar familiarizados até o fim de sua formação na Educação Básica, sendo divididos em 10 competências gerais, e cada etapa de formação básica (Educação infantil, Ensino Fundamental e médio) conta com competências específicas. A BNCC também aponta para a formação ampla e atenda aos interesses dos estudantes, com temas interdisciplinares e de grande demanda popular, como relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira (CASTRO, 2020).

O novo currículo apresenta uma visão progressista do papel da educação, na medida em que objetiva a formação de um estudante com valores éticos e pensamento crítico (CASTRO, 2020), mas como destacado nas discussões a respeito dos PCNs, a formação proposta pela BNCC pode levá-lo a conhecer a escala individual de protagonismo, ignorando a luta de classes, que sobrepõe a escala individual. Nesse sentido, como destacado por Castro (2020), o professor de Geografia possui muito a contribuir na formação global do aluno, especialmente no ensino de Geografia Política que deve ser acompanhado de importante discussão sobre a realidade local do aluno, para que este entenda-se enquanto sujeito e agente de mudança social coletiva.

Conforme descrito no próprio documento a BNCC, visa-se inovar o saber, com a introdução de competências que nada mais são do que a forma de desenvolver os conteúdos e temas propostos, muitas vezes com o incentivo à interdisciplinaridade, com o mesmo assunto sendo abordado por duas ou mais disciplinas da mesma área de conhecimento, com a Geografia tendo maior

afinidade com disciplinas das áreas de humanidades, como História, Filosofia e Sociologia. De acordo com o documento:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem 'saber' (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem 'saber fazer' (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p.8).

Em relação aos conteúdos específicos de Geografia, é possível observar um rigor metodológico na escolha dos temas e preparação da base, com formação focada nos principais conceitos geográficos debatidos atualmente, como espaço, território, lugar, região, natureza e paisagem, sendo perceptível a influência dos ensinamentos de Milton Santos. Como destacado, o espaço está diretamente relacionado com o tempo, sendo possível a interlocução com a História. O Ensino Fundamental conta com cinco unidades temáticas e diferentes habilidades, com cada uma delas atuando em um conjunto da vida social.

Os conteúdos são dispostos na seguinte ordem: Ano, Unidade Temática, Objetivo de Conhecimento e Habilidades, conforme destacado nas figuras 1 e 2, voltados para o 9º ano:

Figura 1: Geografia – 9º ano - Unidades Temáticas e Objetivos de Conhecimento

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<b>O sujeito e seu lugar no mundo</b>	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura
	Corporações e organismos internacionais
	As manifestações culturais na formação populacional
<b>Conexões e escalas</b>	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização
	A divisão do mundo em Ocidente e Oriente
	Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania
<b>Mundo do trabalho</b>	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial
	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2018, p.392.

- Na unidade temática **O sujeito e seu lugar no mundo**, focalizam-se as noções de pertencimento e identidade [...];
- **Conexões e escalas**, a atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global [...];
- Em **Mundo do trabalho**, abordam-se, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os processos e as técnicas construtivas e o uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em diversos tempos [...];
- Por sua vez, na unidade temática **Formas de representação e pensamento espacial**, além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico [...];
- Na unidade temática **Natureza, ambientes e qualidade de vida**, busca-se a unidade da Geografia, articulando Geografia Física e Geografia Humana, com

destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra [...]. (BRASIL, 2018, p 362 e 324).

Figura 2: Geografia 9º Ano Habilidades

HABILIDADES	
	(EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.
	(EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.
	(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.
	(EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.
	(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.
	(EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.
	(EF09GE07) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.
	(EF09GE08) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania.
	(EF09GE09) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.
	(EF09GE10) Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania.
	(EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.
	(EF09GE12) 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.
	(EF09GE13) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2018, p.393.

Para melhor identificação dos códigos, a BNCC os identifica com caracteres específicos, a exemplo do conteúdo EF09GE12, no qual o “EF” significa a etapa do conteúdo proposto, no caso Ensino Fundamental; “09” indica o ano que a habilidade se refere (9º); já “GE” faz referência ao componente curricular (Geografia); por fim, “12” indica a numeração sequencial do conteúdo. Essa habilidade apresenta um objetivo complexo e de caráter progressista a ser mediado em sala, sendo ele “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”. Porém, um dos pontos desfavoráveis é a abrangência de assuntos que cada habilidade possui, com o professor dificilmente conseguindo cumprir com todos esses pontos em apenas uma ou duas aulas semanais.

Analisando por uma perspectiva puramente tecnicista, a BNCC é um documento inovador, na medida em que procura facilitar o trabalho docente de elaboração e pesquisa do plano de ensino a ser trabalhado, porém, quando se adiciona a criticidade ao estudo, é possível perceber o engessamento que por vezes ocorre com habilidades prontas, minando a autonomia docente na formulação do plano de ensino.

#### **1.4 Desafios e modificações da Geografia Brasileira**

A ciência Geografia enquanto instrumento de análise do homem e do espaço se constitui em poderosa ferramenta de poder, sendo possível seu uso tanto para a emancipação dos sujeitos quanto para um controle social. Em seu início como ciência, no século XIX, corroborou com os anseios militares expansionistas dos governos alemães e, posteriormente, franceses, sendo útil para o mapeamento dos terrenos e justificativas teóricas para tais expansões. As relações de poder entre sujeitos e Estados invariavelmente necessitam do controle territorial, portanto, conhecimento gera poder, nesse sentido o geógrafo francês Ives Lacoste, em seu livro *A Geografia*, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra, foi assertivo em desmascarar os anseios da sociedade burguesa, ainda na década de 1970, conforme sua citação:

Mas a geografia não serve somente para sustentar, na onda de seus conceitos, qualquer tese política, indiscriminadamente. Na verdade, a função ideológica essencial do discurso da geografia escolar e universitária foi sobretudo a de mascarar por procedimentos que não são evidentes, a utilidade prática da análise do espaço, sobretudo para a condução da guerra, como ainda para a organização do Estado e prática do poder. E sobretudo quando ele parece 'inútil' que o discurso geográfico exerce a função mistificadora mais eficaz, pois a crítica de seus objetivos 'neutros' e 'inocentes' parece supérflua. (LACOSTE, 1988, p.11).

No decorrer do século XX, houve mudança acerca dos objetivos da Geografia, sobretudo nos países em desenvolvimento, pois neste período surgiu uma corrente de pensamento marxista dentro da Geografia na França, que a entendia como ferramenta de emancipação dos sujeitos e luta coletiva.

A Geografia brasileira passou por diversas modificações estruturais em sua história, com influência metodológica inicial inspirada no positivismo francês, que buscava uma suposta neutralidade científica e corroborava com os anseios da elite

política e econômica, sobretudo durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945) civil-militar pós 1964. O tradicionalismo atuava como mecanismo de alienação, pois focava em descrever o meio a qual os sujeitos viviam sem o aprofundamento necessário nas questões sociais. Neste período ocorreram grandes avanços na categorização das paisagens nacionais e na formulação de mapas o que, posteriormente, beneficiaria os estudos sociais. Essa suposta neutralidade era falsa na medida em que atendia explicitamente aos interesses dos setores hegemônicos da sociedade. A falta de diálogo entre professor e alunos tornava a Geografia enfadonha, chata, decorativa e apática, vazia de sentido, atendendo perfeitamente aos interesses do grande capital, na chamada “Geografia dos Estados Maiores”. (ZERBATO, 2013, p. 26).

Segundo Miranda (2015), baseado nas ideias de Straforini (2001), a ideia da Geografia positivista é de uma ciência pautada apenas na descrição do perceptível, no mundo dos sentidos, o que a torna simplória, meramente ferramenta de descrição do espaço:

Estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada do espaço vivido pela sociedade e das relações contraditórias de produção e organização do espaço. Os procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição e a memorização dos elementos que compõem a paisagem sem, contudo, esperar que os alunos estabelecessem relações, analogias ou generalizações. Pretendia-se ensinar uma geografia neutra. (STRAFORINI, 2001, p.104 *apud* MIRANDA, 2015, p.3).

Esse pensamento positivista, que por muito tempo marcou a disciplina, veio diretamente da França, pois os primeiros cursos superiores da área de Geografia no Brasil foram criados na década de 1930 e contavam com professores franceses de inspiração lablachiana<sup>1</sup>, cujo foco maior estava na descrição da paisagem e modificações que os homens realizavam no meio (MIRANDA, 2015). Estas primeiras equipes de geógrafos forneceram informações úteis ao governo central do Brasil, à época comandado por Getúlio Vargas, que buscava desenvolver áreas

---

<sup>1</sup> Paul Vidal de La Blache (1845-1918) foi um importante geógrafo francês, seus estudos se destacaram pela defesa da geografia regional e por entender que o homem causa interferências no meio em que vive, o modificando. A sua influência marcou a formação de uma corrente de pensamento francesa, nomeada de Possibilismo.



pouco povoadas e industrializar os grandes centros, para tanto uma catalogação precisa do território era fundamental.

Após a segunda metade do século XX, a ideia de que o geógrafo deve ser um protagonista da mudança social ganhou força, com uma linha de pensamento crítico. O principal autor a corroborar com essa ideia foi o francês Ives Lacoste, com sua principal obra “Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”, de 1976. No Brasil, a renovação da Geografia ganhou corpo com o enfraquecimento da ditadura civil-militar (1964-1985) e a atuação importante das organizações estudantis, em especial nas reuniões nacionais dos geógrafos. No período da ditadura civil-militar, as disciplinas da área de humanas foram fundidas, com o nome de Ciências Sociais e essa medida enfraqueceu ainda mais a Geografia, que perdeu seus principais conceitos e chaves teóricas de explicação. Sobre este assunto, Miranda (2015) comenta:

Nota-se assim que as Ciências Sociais tinham um papel interdisciplinar que tornava o ensino das matérias que a compunham fraco, sem conteúdo e com nenhuma análise ou formação crítica do aluno como sujeito de um grupo social, o que foi muito importante para preparar as gerações novas para não questionar o longo período de ditadura vivido por nós. (MIRANDA, 2015, p.6).

A Geografia Crítica, influenciada pela teoria marxista, entende a educação como fundamental para o protagonismo do cidadão na sociedade e cabe à ciência geográfica fornecer a bagagem intelectual necessária à classe trabalhadora. Esse movimento buscou a interlocução entre a academia e a escola de Educação Básica, assim, para o movimento dos geógrafos críticos, não é mais suficiente apenas uma educação conteudista, focada na cópia de textos e “decoreba” de mapas, mas, sim, a educação que discuta problemáticas sociais, como a fome, desigualdade social e formas de emancipação do trabalhador. Assim:

Nessa perspectiva, a Geografia Crítica ensejava a necessidade da explicação que considerasse a totalidade mundo e a transformação da sociedade. Assim, as aproximações da ciência geográfica com o método materialista-histórico, para suas fundamentações, lograram a conformação de pressupostos teórico-metodológicos explicadores da realidade, entendendo-a como dinâmica, portanto, dotada de movimento. (STRAFORINI, 2004, p. 65). A centralidade do discurso geográfico deslocou-se para a relação sociedade, trabalho e natureza. (ZERBATO, 2013, p. 28).

A Geografia escolar não está dissociada da realidade e, portanto, está associada ao predomínio de modelos educacionais fundamentados no modo de produção capitalista de produção, inclusive com intelectuais que fornecem justificativas teóricas para sua permanência. Sobre esse assunto, Lamosa (2014) argumenta, baseado na teoria do pensador Antonio Gramsci: “Os intelectuais orgânicos atuam na sociedade civil, podendo se inserir em agências da sociedade política estratégicas às suas respectivas frações da classe dominante”. (LAMOSA,2014, p. 54). A educação tradicional cumpre papel doutrinador com os estudantes e os futuros trabalhadores, predominando a formação de uma geração acrítica, incapaz de lutar pelos mais básicos direitos ou organizar-se coletivamente em associações, sindicatos e partidos.

A ditadura civil-militar foi uma das grandes responsáveis pelo atraso no desenvolvimento desta disciplina, além da implementação da fusão de Geografia e História em Ciências Sociais também criou a formação bi disciplinar, isto é uma simplificação do currículo acadêmico para cerca de dois anos, com um profundo esvaziamento teórico (MIRANDA, 2015). Por conta disso, a formação docente foi gravemente prejudicada, em muitos casos com o professor tendo dificuldade de compreender o objeto de estudo da Ciência Geográfica, com muitos recorrendo ao livro didático por falta de conhecimento teórico-metodológico sobre o assunto, sendo este o primeiro projeto de ataque às disciplinas de humanas, com o segundo ocorrendo após as reformas neoliberais dos anos 1990.

Os acadêmicos de linha progressista crítica entendem que existe o monopólio do discurso capitalista empresarial na sociedade, que se faz presente das mais diversas formas. A sustentação ideológica do grande capital é feita com base na propaganda de progresso e modernidade, veiculada pela grande mídia, de relação umbilical com o empresariado, ou seja, a burguesia mantém os trabalhadores alienados da realidade enquanto acumula cada vez mais capital para si. Aos professores e, sobretudo, os de ciências humanas, cabe o papel de fazer a problematização da realidade, contestando o *status quo*, mas para isso é necessária uma formação intelectual sólida, caso contrário poderão incorrer no risco de replicarem o discurso meritocrático que, em resumo, prega a existência de igualdade de oportunidades entre todos, e apenas o esforço individual é responsável pelo sucesso ou não dos indivíduos.

Esses acontecimentos explicitam a necessidade do surgimento de movimentos de renovação da educação e, nos anos 1980 e 1990, mesmo que tenham produzidos efeitos inesperados e, segundo Zerbato (2013), em consonância com Kaercher (2004) e Gomes e Vlach (2006), ocorreu a desvalorização dos métodos tradicionais de ensino, como hábito de escrever no caderno, o uso do quadro na explicação e o livro didático. Tais medidas visavam certo afastamento da Geografia Tradicional e um maior protagonismo do aluno, mas essas expectativas esbarraram-se na realidade do Ensino Básico, pois os alunos ainda não possuíam a capacidade de discernimento e abstração, o resultado desse afastamento de métodos tradicionais de ensino foi a perda de profundidade dos conteúdos, especialmente em Geografia Física. No entanto, os problemas de aprendizado na Educação Básica não se resumiram apenas a fatores metodológicos no ensino, pois a falta de infraestrutura física e pedagógica nas escolas e reformas neoliberais no currículo cobraram seu preço, não se podendo culpabilizar apenas os professores e ignorar todas as questões objetivas que permeiam a educação. Portanto:

O sistema educacional básico é majoritariamente mantido e dirigido pelo poder público e, historicamente, não tem dado a devida atenção às condições de trabalho do professor e ao estabelecimento de infraestrutura física e material das unidades escolares, impossibilitando a construção de educação de melhor qualidade. (ZERBATO, 2013, p. 34).

A falta de condições objetivas de ensino se manifesta das mais variadas formas, com livros didáticos antiquados e em número insuficiente para atender aos alunos, escolas sucateadas sem o mínimo de infraestrutura. Outro ponto importante é a sobrecarga do trabalho docente, na qual os professores enfrentam jornadas exaustivas de trabalho e baixa remuneração, o que afeta diretamente a capacidade do docente de preparar aulas didáticas e participativas. O sucateamento da educação não foi obra do acaso, mas sim produto da visão de alguns setores da sociedade ligados ao pensamento neoliberal, de Estado mínimo, ou seja, quanto menor a interferência na sociedade melhor sua suposta capacidade de organização produtiva, mas na prática o Estado é mínimo para as camadas populares e robusto para as elites, que encontram facilidade de financiamento e empréstimos, dentre outros. Sendo assim:

No Brasil, o desenvolvimento das propostas neoliberais sendo, caracterizado pelos princípios centrais do pensamento hayekiano, expostos no Consenso de Washington, foi acrescido das propostas da terceira via, principalmente em relação às políticas sociais. Desde 1992, o próprio Banco Mundial, através do Relatório Wapenhans, reconheceu que 'suas orientações para minimizar a pobreza e estimular o desenvolvimento ao longo da década de 1980 haviam fracassado' (Martins, 2009, p. 140), sendo necessário, a partir de então, incentivar a formação de alianças entre o capital e o trabalho e parcerias entre governos e organizações da sociedade, principalmente na América Latina. (LAMOSA, 2014, p.80).

O neoliberalismo rapidamente tornou-se *mainstream* na grande mídia brasileira, tido como solução para os problemas inflacionários pelos quais o país enfrentava nas décadas de 1980 e 1990. Essa corrente de pensamento não é nova, vinda da Escola de Chicago, isto é, um grupo de economistas da Universidade de Chicago nos EUA, e o seu maior expoente foi Milton Friedman que, em suas obras, buscava uma contraposição ao Keynesianismo. O neoliberalismo chegou ao ápice nos governos de Ronald Reagan (EUA) e Margaret Thatcher (UK). Naquele período, diversos governos adotaram medidas econômicas de austeridade, incluindo o governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), no Brasil e, posteriormente, Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 e 1999-2002), aprofundando o processo de privatização das empresas nacionais, e na educação atuou pela aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996) e elaboração dos PCNs (1998).

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apresentando abordagens teórico-metodológicas diferenciadas, em Geografia, da Proposta Curricular da CENP. Os PCNs fizeram parte do novo direcionamento nas políticas educacionais, a partir de legados da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBN/96), de caráter não participativo, sendo as decisões tomadas pelo MEC, na formulação do novo currículo, devendo servir a todos os Estados da Nação, eliminando a participação de professores no processo de sua confecção/elaboração. (AVANZI, 2010, p. 5, *apud* FLORIANO, 2015, p. 103).

A reformulação do currículo, conforme mencionado anteriormente, atendeu diretamente os anseios dos governos neoliberais, justificando ideologicamente sua existência. Conforme destacado por Miranda (2015), essa justificativa ocorreu de duas maneiras, a primeira com um novo arranjo do currículo, que objetivava o ensino técnico e preparatório para o mercado de trabalho, já a segunda parte

destaca os benefícios de uma economia globalizada, como sinônimo de progresso e desenvolvimento.

## **CAPÍTULO 2 – O campo e a cidade**

### **2. O campo e a cidade**

O campo e a cidade por muito tempo foram entendidos como opostos, sendo a cidade privilegiada com avanços tecnológicos, qualidade de vida e “progresso”, já ao campo coube o papel secundário no processo de desenvolvimento, delegado a função de mero produtor de alimentos. Essa dicotomia, em grande medida, é fruto do modo de produção capitalista, que encontrou nas cidades pós-revolução industrial (século XVII e XVIII) melhores condições de produzir e ampliar o capital.

A Geografia tradicional, por muito tempo, replicou este modelo de oposição, com posições fixas acerca do papel de cada lugar na formação da sociedade, porém, cada vez mais os geógrafos sentiram a necessidade de novos estudos e abordagens teórico-metodológicas sobre essa temática, especialmente pela complexidade na definição do que é o cidade e campo e suas relações. Nas últimas décadas, tem-se observado uma mesclagem entre vivências ditas exclusivas do campo na cidade e vice-versa e, conforme Andrade e Alves (2014), é possível observar práticas tipicamente urbanas no campo, como agroindústrias, condomínios fechados e acesso aos meios de comunicação de massa, tais como televisão, internet e redes sociais, bem como a replicação de atividades ligadas ao campo na cidade, como festas típicas, cultura popular musical e “hortas urbanas”, algumas fruto de sentimentos de conexão e nostalgia com a vivência no meio rural. Além disso, modos de vida de ambos os espaços fluem e se intercambiam.

A ideologia ligada a ideia de que o campo é atrasado e, portanto, deve adequar-se ao progresso representado por avanços tecnológicos está ligada à reprodução do próprio capital, que na necessidade de expandir-se em direção ao meio rural o adaptou, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, com a introdução em massa do uso de agrotóxicos, tratores e máquinas agrícolas, bem como a engenharia genética de sementes, na busca de cultivos mais resistentes e de crescimento rápido, justamente proporcionando maior renda e lucro, conforme Andrade e Alves (2014). Essas modificações introduzidas no campo ficaram conhecidas pelo termo Revolução Verde que, por sua vez, acarretou o fenômeno de migração forçada, na qual os trabalhadores desprovidos da propriedade da terra não tiveram escolha a não ser abandonar seu modo de vida, pois a terra tinha e

tem dono. Este processo ficou conhecido como modernização conservadora, pois manteve o controle da propriedade rural nas mãos da mesma elite dominante, bem como a monocultura de exportação. Assim:

A Revolução Verde viabilizou a adoção dos sistemas monoculturais na Europa e nos Estados Unidos e, também, orientou alguns institutos de pesquisa e escolas de agronomia brasileiras, contribuindo para a modernização da agricultura deste país (EHLERS, 1999). Com a Revolução Verde o processo migratório do campo para a cidade se acelerou de forma rápida, sendo acompanhado por uma urbanização caótica e fortes impactos ambientais. Por isso, esse processo ficou conhecido como modernização conservadora. (ANDRADE e ALVES, 2014, p.9).

O principal fator de migração massiva de trabalhadores do campo em direção às cidades, entre as décadas de 1950 e 1990, além da mecanização, foi a concentração fundiária, pois os camponeses desprovidos do domínio da terra foram expulsos do interior dos latifúndios, cedendo lugar aos monocultivos mecanizados ou de uso de trabalhadores volantes, residentes nas cidades. Além disso, pequenos proprietários e posseiros passaram por processos variados de expropriação. Assim, como destacado por Ariovaldo Umbelino de Oliveira, os trabalhadores rurais foram desprovidos da posse da terra, tendo apenas a força de trabalho como meio de manutenção de sua existência:

Assim, os trabalhadores devem estar no mercado livres dos meios de produção, mas proprietários de sua força de trabalho, para vendê-la ao capitalista; este sim, proprietário dos meios de produção. É por isso que a relação social capitalista é uma relação baseada na liberdade e na igualdade, pois somente pessoas livres e iguais podem realizar um contrato. Um contrato de compra e venda da força de trabalho. O capitalismo transformou a desigualdade econômica das classes sociais em igualdade jurídica de todas as pessoas da sociedade. Só pessoas jurídicas iguais podem assinar contratos. Só pessoas jurídicas iguais podem romper esse contrato quando quiserem. (OLIVEIRA, 2007, p.36).

Nessa perspectiva, a migração massiva de trabalhadores não é vista como consequência de um processo predatório de domínio da terra, mas sim de uma natural escolha do trabalhador, pois de forma livre decide migrar do campo para a cidade. Esses processos não foram aleatórios, mas fruto da aliança das elites oligárquicas brasileiras com o capital nacional e internacional, mantendo no Brasil o papel periférico dentro do capitalismo, de produtor e exportador de *commodities* agropecuárias e minérios, enquanto importa máquinas agrícolas, fertilizantes químicos e agrotóxicos. Nessa conjuntura, os povos tradicionais do campo, bem

como os camponeses, são considerados como entraves ao desenvolvimento pleno do capital, pois suas permanências no meio rural impedem a plena monopolização do campo para fins comerciais. Nesse sentido, Nardoque (2015) afirma:

Por outro lado, difunde-se que os camponeses, os quilombolas, os ribeirinhos, os seringueiros, os extrativistas e os indígenas constituem entraves ao processo inexorável da territorialização do agronegócio, pois representam o atraso, o arcaico. Assim, o campo não precisa de gente nem de redistribuição fundiária, pois tudo se revolve e se resolverá via mecanização e produção de mercadorias (soja, cana, eucalipto e seus derivados) para abastecer o mercado brasileiro e mundial, mantendo-se os seus pilares: latifúndio, monoculturas, destruição ambiental, modelo químico-mecânico-fóssil-transgênico e a exploração da mão de obra. O território está em disputa, portanto. (NARDOQUE, 2015, p.163).

A reprodução do modo de vida camponês em meio ao domínio rural do latifúndio e da monocultura agroexportadora contraria a mais fundamental e basilar ideia propagada por estes, a de que o agronegócio trouxe progresso e modernidade no campo. Os teóricos liberais argumentam que a Revolução Verde foi capaz de “urbanizar” o meio rural, integrando-o ao mercado global de exportação de alimentos e, segundo essa lógica, o latifúndio não é obstáculo a ser superado, mas sim benéfico, pois pode concentrar a produção mecanizada e de larga escala.

Para que esta visão seja mais facilmente aceita é necessária a propaganda midiática em torno da ideia de esvaziamento populacional do campo, a qual justificaria a utilização em massa de tratores e máquinas agrícolas em detrimento da mão de obra humana. A expressão popularmente utilizada para explicar a migração do campo para a cidade é êxodo rural, termo presente inclusive nos livros didáticos, mas que gera uma distorção conceitual, pois o mesmo está associado a ideia de migração em massa de um povo, tal qual aconteceu com os hebreus do Antigo Testamento bíblico, porém, como afirma Nardoque (2015), existe uma parcela significativa de pessoas que reside em cidades de até 20 mil habitantes, que não são contabilizados como moradores de áreas rurais, e mesmo em números absolutos, de 1950 a 2010, a população total de moradores do campo oscilou de 34 milhões para 29 milhões, ou seja, diminuição insuficiente para afirmar que houve o esvaziamento do campo.



## 2.1 Definição Conceitual

A definição conceitual de campo e cidade não é simples, com mudanças significativas ocorrendo de acordo com o foco que se dê ao estudo. Floriano (2015) argumenta, por exemplo, que em localidades da Europa assentamentos urbanos com menos de 10 mil habitantes e afastados de grandes centros são considerados rurais, já outras métricas apontam para densidade demográfica e até mesmo mudanças na paisagem. Uma antiga métrica usada para a definição de um ambiente rural dizia respeito ao predomínio de atividades econômicas ligadas ao primeiro setor, isto é, com foco na agricultura, pecuária e mineração, mas essa explicação não mais se aplica à totalidade dos processos econômicos, especialmente após a Revolução Verde e o surgimento de agroindústrias em ambientes tidos como rurais.

A métrica internacional convencionada diz respeito à combinação de fatores, sendo eles: a distância de grandes centros urbanos, mão de obra local ligada à agricultura e paisagens características, como espaçamento entre residências e baixa densidade populacional. De acordo com Floriano (2015), baseada nos estudos de Abramovay (2000), o critério da densidade demográfica foi elaborado pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e baseia-se na densidade de habitantes por km<sup>2</sup>, com essa métrica podendo variar conforme o país analisado:

Neste trabalho, os indicadores apontam limites para a definição do espaço rural, assim, o limite de densidade escolhido para a definição das áreas rurais foi de 150 hab./km<sup>2</sup>. No Japão este limite é de 500 hab./km<sup>2</sup>. Com base nestes limites, propõem-se três categorias de regiões:

- Essencialmente rurais – aquelas com mais de 50% da população regional habitando unidades de base rurais;
- Relativamente rurais – apresentando entre 15% e 50% da população regional em unidades de base rurais; e
- Essencialmente urbanizadas – aquelas com menos de 15% da população regional habitando unidades de base rurais. (FLORIANO, 2015, p. 27 e 28).

Segundo a autora, esses critérios possuem vantagem de operacionalização, pois a padronização entre os lugares não possui uma conotação determinista, com ela respeitando as diferenciações entre regiões, com uma métrica de fácil compreensão, com ambientes rurais sendo menos povoados que os urbanos e tendo significativa presença de paisagens naturais, isto é, com pouca interferência

humana. Essa conceitual é relevante, pois não tem a intenção implícita de taxar o campo como menos desenvolvido que a cidade.

Floriano (2015), baseada nas ideias de Bagli (2010), conceitua a paisagem como marcada de uma caracterização específica, dotada de elementos passíveis de observação e replicação, a exemplo da cidade, que apresenta uma série de construções típicas “[...] nela há uma multiplicidade de formas: edifícios, casas, sobrados, prédios comerciais e públicos, ruas, avenidas, [...] monumentos, obeliscos, praças” (FLORIANO, 2015, p. 29), sendo essas marcas características das ocupações humanas, bem como um traço marcante que se refere à contradição de ocupações, como regiões periféricas ao lado de moradias de alto padrão. Já a paisagem rural é composta por um espaço com menos interferência humana em relação às cidades, pois “A paisagem rural se caracteriza pela aproximação dos aspectos naturais: vegetação, área de cultivo e criação de animais” (FLORIANO 2015, p.29), mesmo assim o campo mantém as contradições inerentes ao modo de produção capitalista, mas de forma menos aparente. A natureza se constitui como um elo determinante na conceituação da paisagem e, tipicamente, a cidade apresenta baixa presença de fauna e flora, mas sons artificiais produzidos por máquinas e abundância de construções. No campo é marcado pela natureza, sons de aves e até maior qualidade de vida, em decorrência de temperaturas amenas e baixa poluição atmosférica, comparando-o à cidade, porém ambientes rurais também podem apresentar profundas modificações antrópicas, especialmente em áreas de influência do agronegócio.

Um elo entre campo e cidade pode ser encontrado no uso de tecnologias, o que é contra o senso comum, pois existe uma ideia incutida de que o campo é desprovido dos meios tecnológicos e deva permanecer estático no tempo:

O uso de aparatos tecnológicos está tanto para o campo como para a cidade, isso leva-se à concepção de ‘urbanização do campo’, como se o uso de tecnologias fosse privilégio somente do espaço urbano e os espaços rurais para se manterem como tal permaneceriam atrasados. O uso de infraestrutura (telefonia, energia elétrica, pavimentação, entre outros) facilita a vida de qualquer pessoa, todos deveriam ter acesso. (FLORIANO, 2015, p.31).

A aparente contradição no uso de tecnologias no campo também pode ser entendida como parte de uma ideologia maior que estipula um papel secundário de

desenvolvimento do meio rural, o qual recebe avanços tecnológicos apenas quando convém ao agronegócio, a exemplo de tratores, máquinas e caminhões de última geração. Outra ideia defendida erroneamente é a de que os avanços tecnológicos são característicos de uma urbanização do campo, isto, a perda de uma identidade própria em prol de uma sistematização entre os espaços. O que ocorre, porém, é um movimento de retorno, de acordo com Floriano:

A relação campo-cidade, na atualidade, aponta para a revalorização do rural e limitações do modelo de urbanização, demonstrando a precarização das condições de vida na cidade, enquanto o meio rural, provido de infraestrutura, representa boa qualidade de vida. (FLORIANO, 2015, p. 36).

Assim, o que se percebe cada vez mais é um movimento de migração contrário, na qual o campo, quando dotado de infraestrutura mínima, torna-se até mais atrativo que a cidade, pois adquire vantagens, como vias asfaltadas, internet, saneamento e condomínios fechados sem as desvantagens típicas de um modo de vida urbano, como congestionamento, poluição sonora e do ar, alto custo de vida e insegurança. O censo de 2022 exemplificou essa mudança, a população brasileira cresceu em menor ritmo da história, em média 0,52% ao ano, com o interior representando 66,58% deste crescimento, o que indica o crescente movimento de abandono de grandes centros em proveito de pequenas e médias cidades, representando, talvez, o fim do ciclo de migrações de 1950 a 2010.

Mas, para destacar, no Brasil existem critérios específicos para definição de urbano e rural:

A definição oficial de urbano e rural no Brasil adota critério político-administrativo e considera urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é considerada situação urbana as áreas correspondentes às cidades (sedes municipais), às vilas (sedes distritais) ou áreas urbanas isoladas. A situação rural corresponde a toda área situada fora desses limites. (FLORIANO, 2015, p. 45).

Portanto, o Brasil adota um critério puramente político-administrativo, existindo uma diferença conceitual entre o que é urbano e o que se define como rural, diferentemente de outros países o tamanho da população não é relevante. Essa conceituação feita pelo IBGE pode gerar distorções no que tange à precisão dos dados, pois parte significativa dos municípios possui população de até 20 mil habitantes, ou seja, possuem modos de vida mais identificáveis com o campo do

que com grandes cidades. Por fim, com base nos dados, seguramente, é possível afirmar que a quantidade de pessoas com o modo de vida voltado para o campo é sub-representado, contrariando a ideia estabelecida de êxodo rural como inexorável.

## **2.2 O Campo e Cidade na Base Nacional Comum Curricular e Currículo do Mato Grosso do Sul**

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).

Como destacado no currículo do Estado de Mato Grosso do Sul, o ensino de Geografia deve ter caráter integrador, no sentido de unir diversas competências e conhecimentos adquiridos ao longo da formação do aluno de modo a capacitá-lo intelectualmente. O currículo possui uma clara ligação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no sentido de munir o aluno com “visão geográfica” de mundo, isto é, forma-lo de tal modo que seja capaz de ser sujeito transformador da realidade por meio da análise da interescalaridade, do local ao global. O elo entre este conteúdo pode ser encontrado na compreensão conjunta dos fenômenos sociais por meio da análise do espaço, conforme destacado na própria BNCC (2018):

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).

A temática campo e cidade está presente em ambos os currículos de forma direta, isto é, sendo o foco central, e, também, de maneira secundária nos objetivos de aprendizagem. Os documentos normativos apresentam estrutura muito similar,

como já destacado nos capítulos anteriores, sendo compostos por “Unidades Temáticas” com arranjos dos Objetos de Conhecimentos comuns a todo o Ensino Fundamental, estes, por sua vez, substituem o termo “conteúdo”, com a escolha por objetos de conhecimento, possibilitando integração entre disciplinas. Por fim, tem-se o campo de “Habilidades” atuando como direcionamento do que se espera de o professor abordar com seus alunos, sendo um direcionamento geral dos temas. O Currículo de Mato Grosso do Sul se diferencia da BNCC por ter outro campo, chamado de “Ações Didáticas”, que nada mais é que um aprofundamento das habilidades, direcionando o professor para a discussão guiada.

Na sequência, pretende-se apresentar e analisar, a partir do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul 2020 e da BNCC 2018, a presença dos conteúdos referentes ao campo e à cidade, apresentados como tema central dos objetos de conhecimento ou indiretamente, como na figura abaixo.

Figura 3: Presença indireta da temática de campo e cidade.

GEOGRAFIA - 7º ANO			
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Ações Didáticas
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	(MS.EF07GE02.s.03) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.	O estudante precisa conhecer e analisar criticamente a formação do território brasileiro, destacando quem foram os primeiros habitantes e como ocorreu o processo de ocupação territorial capitalista de sua região e do Brasil. E, ainda, de forma conjunta, analisar os fluxos econômicos que impulsionaram as migrações e conflitos históricos e contemporâneos. Propõe-se utilizar metodologias para desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais de valorização da diferença, de aceitação do outro, de compreender e analisar. Esta habilidade pode ser trabalhada de forma interdisciplinar com as habilidades (MS.EF07HI12.s.15), (MS.EF07HI13.s.16), (MS.EF07HI14.s.17) e (MS.EF07HI16.s.19), da História.

Fonte: Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul, 2020, p. 673.

As figuras 3 e 4 descrevem conteúdos similares, devido à influência que o Currículo do MS recebeu da BNCC em sua construção. Em ambos, o assunto abordado é a formação territorial do Brasil, com os respectivos códigos de identificação sendo (MS.EF07GE02.s.03) e (EF07GE02).

Figura 4: Presença indireta da discussão sobre campo e cidade

GEOGRAFIA – 7º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	
	Características da população brasileira	
HABILIDADES		
<p><b>(EF07GE02)</b> Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.</p> <p><b>(EF07GE03)</b> Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.</p>		

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 386 e 387.

A formação histórica do território brasileiro está umbilicalmente ligada à questão agrária, pois, desde o início da colonização, o território foi dividido em capitanias hereditárias e, posteriormente, em sesmarias. Em ambos os casos a terra esteve altamente concentrada nas mãos das elites latifundiárias dominantes. Assim, ao discutir nas aulas os fluxos econômicos e sociais do país, o professor deve, necessariamente, abordar a temática do campo e como esta moldou a ocupação das cidades, como destacado, também, no Objeto de Conhecimento (MS.EF07GE03.s.05), referente à ocupação do território, especialmente no que tange à questão indígena e quilombola, com ações didáticas específicas ao Mato Grosso do Sul.

Figura 5: Análise do campo e cidade na perspectiva do trabalho

GEOGRAFIA - 8º ANO			
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Ações Didáticas
Mundo do trabalho	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção.	(MS.EF08GE13.s.12) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.	Espera-se que o estudante já conheça as características do setor primário, secundário e terciário da economia, e que nelas existem desenvolvimentos de técnicas e da ciência que configuram uma nova economia e relação de trabalho nos espaços urbanos e rurais. Nesta habilidade é possível propor metodologias para desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais de autoria e de estabelecer conexões. Pode-se, também, contemplar o Tema Contemporâneo Cultura Digital.

Fonte: Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul, 2020, p 680.

As figuras 5 e 6 fazem referência à temática do mundo do trabalho, com abordagem baseada na diferença entre campo e cidade e como a evolução tecnológica afetou o desenvolvimento das forças produtivas. Os códigos de identificação são, respectivamente: MS.EF08GE13.s.12 e EF08GE13.

Figura 6: Análise do campo e cidade na perspectiva do trabalho

### GEOGRAFIA – 8º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Mundo do trabalho	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção.
HABILIDADES	
(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.	

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 390 e 391.

Os objetos de conhecimento abrem espaço a uma ampla abordagem, isto é, o professor possui vários caminhos para trabalhar o tema com os alunos, por exemplo, a migração forçada do campo em direção às cidades que a mecanização e a concentração fundiária causaram, e os problemas socioeconômicos subsequentes; outro caminho possível é a diferença entre a agricultura mecanizada do Brasil e de autoconsumo e de excedentes feita em larga escala no continente



africano. O principal aspecto que o professor deve ter ciência na elaboração desta competência é não cair no discurso hegemônico, de que o desenvolvimento tecnológico e econômico beneficiou a todos de forma igualitária, como descrito pelo geógrafo Milton Santos, e propagada pela grande mídia.

O que é transmitido à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde. Isso tanto é mais grave porque, nas condições atuais da vida econômica e social, a informação constitui um dado essencial e imprescindível. Mas na medida em que o que chega às pessoas, como também às empresas e instituições hegemônicas, é, já, o resultado de uma manipulação, tal informação se apresenta como ideologia. O fato de que, no mundo de hoje, o discurso antecede quase obrigatoriamente uma parte substancial das ações humanas — sejam elas a técnica, a produção, o consumo, o poder explica o porquê da presença generalizada do ideológico em todos esses pontos. (SANTOS, 2001, p.39).

Portanto, é importante o aluno entender o desenvolvimento tecnológico, por si só, não garante qualidade de vida e pode ser instrumento alienador, na medida em que aprofunda desigualdades entre os povos e as classes sociais.

Figura 7: Introdução aos Movimentos sociais

GEOGRAFIA - 8º ANO			
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Ações Didáticas
Conexões e escalas	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	(MS.EF08GE10.s.20) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.	É importante que o estudante conheça a natureza das ações, tensões e conflitos dos movimentos sociais brasileiros e latino-americanos para que possa distinguir e analisar as pautas de reivindicações. O professor pode propor um levantamento de material dos meios de comunicação sobre a atuação dos movimentos sociais brasileiros e, posteriormente, recolher informações existentes nos websites desses mesmos movimentos para fazer uma comparação entre o que é noticiado e a visão dos movimentos. Posteriormente, verificar as alianças dos movimentos nacionais com os demais movimentos da América Latina. Outra proposta é pesquisar, produzir um relatório e analisar a importância do uso das redes sociais na organização dos movimentos sociais e sua efetividade. Esta habilidade pode ser trabalhada de forma interdisciplinar com a habilidade (MS.EF08HI11.s.11), da História. Pode-se, também, contemplar o Tema Contemporâneo Cultura Digital.

Fonte: Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul, 2020, p.682.

As figuras 7 e 8 abordam a questão dos movimentos sociais no objeto de conhecimento “Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial”, historicamente existe ligação direta entre os movimentos sociais e a questão agrária no Brasil, sendo por vezes conflituosa. Os códigos de identificação são, respectivamente, MS.EF08GE10.s.20 e EF08GE10.



Figura 8: Introdução aos Movimentos Sociais

**GEOGRAFIA – 8º ANO**

UNIDADES TEMÁTICAS		OBJETOS DE CONHECIMENTO
Conexões e escalas		Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial
HABILIDADES		
(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.		

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 388 e 389.

Embora a discussão sobre movimentos sociais seja importantíssima, também é bastante complexa, especialmente devido à oposição de grupos conservadores, notadamente ligados ao agronegócio, que consideram este assunto como doutrinação ou imposição ideológica por parte do professor. Os principais movimentos sociais são, o Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST), ligado a pauta da moradia urbana para todos, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que surgiu das lutas populares por acesso à terra e tem como bandeira a reforma agrária no Brasil, com distribuição justa da terra. Uma das abordagens possíveis para este assunto é o professor apresentar dados estatísticos, os quais corroboram com a tese do MST de que a agricultura familiar é quem de fato é responsável pela segurança alimentar do povo brasileiro e não a agricultura capitalista. O professor pode também, munido de referencial teórico produzido pela academia, desmistificar a ideia de que os movimentos sociais “invadem” propriedades produtivas, apresentando gráficos e dados sobre a concentração fundiária no país, como destacado na pesquisa da Eliane Tomiasi:

Simplificando os dados em três estratos, vemos que aquelas com menos de 100 hectares, que correspondem a 85,2% do total, ficam com apenas 20% das terras, ou 84.373.860 hectares. Aquelas com área entre 100 e menos de 500 hectares controlam 23,8% das terras, o que representa 100.317.200 hectares. Por fim, as propriedades com mais de 500 hectares apropriam-se de 56,2% das terras, ou 235.755.302 hectares, quase o triplo do que cabe a 85,2% das propriedades rurais do país. (PAULINO, 2006, p.61).

Os gráficos e imagens podem auxiliar o professor a desmistificar a ideia de que o agronegócio brasileiro é produtivo e de que ocupações dos movimentos

sociais são criminosas, isso torna-se especialmente necessário em um momento político turbulento atual, disso decorre a necessidade do professor sempre estar respaldados por teses e pesquisas em sua fala.

Figura 9: Agropecuária e indústria

GEOGRAFIA - 9º ANO			
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Ações Didáticas
Mundo do trabalho	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	(MS.EF09GE13.s.16) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.	Nesta habilidade o estudante precisa compreender que a produção agropecuária no Brasil e no mundo aumentou significativamente com o avanço tecnológico, mas, apesar de se produzir mais alimentos no mundo, esse aumento de produção não se traduziu na extinção da fome. Nesta habilidade tem-se a oportunidade de trabalhar a Educação Ambiental e Sustentabilidade Socioambiental. Questionamentos disparadores: as <i>commodities</i> (soja, milho, café, algodão, etc) ajudam a extinguir a fome de todas as pessoas? Há outras formas de produção agropecuária (permacultura, sistemas agroflorestais, orgânica)? Nesta habilidade é possível propor metodologias para desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais de imaginação, de desenvoltura e de responsabilidade.

Fonte: Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul, 2020. 688.

As figuras 9 e 10 apresentam a relação entre a agropecuária e as indústrias, especificamente a relação entre a mecanização do campo e o decorrente aumento de produtividade, no período que, dentre outros fatores, ficou conhecido pela “Revolução Verde”. Os códigos de identificação são, respectivamente, MS.EF09GE12.s.15 e EF09GE12, destacando-se a competência MS.EF09GE13.s.16, que retoma e aprofunda o assunto.

Figura 10: Agropecuária e indústria

**GEOGRAFIA - 9º ANO**

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Mundo do trabalho	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial

**HABILIDADES**

**(EF09GE12)** 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.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 392 e 393.

A relação entre a mecanização do campo e o aumento de produção é muito propagandeada pelos setores midiáticos ligados ao agronegócio, porém, outras camadas dessa modernização não são tão debatidas, tais como a desigualdade na obtenção de créditos agrícolas e financiamentos estatais, com os pequenos e médios produtores enfrentando dificuldades em adquirir esses novos equipamentos. Outro ponto de destaque é o desemprego de milhares de trabalhadores substituídos por tratores, máquinas agrícolas e colheitadeiras. Em sala, o professor pode fomentar o debate, levando essas questões e discussões com os alunos, e caso tenha tempo pode ainda aprofundar o debate, com a inclusão de pautas como o modo de vida rural e urbano, e o que essas agroindústrias representam para estas populações.

Baseado nas ideias de Yves Lacoste, percebe-se o quão vago é analisar uma competência isoladamente, ignorando os demais processos que a cercam.

Uma das razões de ser fundamentais da geografia é a de tomar conhecimento da complexidade das configurações do espaço terrestre. Os fenômenos que se podem isolar pelo pensamento, segundo as diferentes categorias científicas (geologia, climatologia, demografia, economia, etc.), não se ordenam espacialmente segundo grandes compartimentos, as regiões sobre as quais os professores de geografia proclamam a realidade, mas ao contrário se superpõem, e freqüentemente de maneira bastante complicada. (LACOSTE, 1984, 32).

Portanto, o professor não pode desenvolver este assunto como se a causa do desemprego em massa fosse devido ao uso de máquinas agrícolas ou

automatização das fábricas, mas sim deve despertar no aluno a consciência de que todo o desenvolvimento capitalista atual leva a tal conjectura. Em resumo, as unidades temáticas trabalhadas neste capítulo apresentam um componente crítico, na identificação dos problemas sociais e possíveis abordagens do professor.

É perceptível a influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, na elaboração do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2020), com a principal diferença entre eles estando na presença do item “ações didáticas”, no segundo, que, na prática, retira autonomia do professor, uma vez que direciona o curso da aula e a abordagem pedagógica desejada do mesmo, indicando pontos de aprendizado desejáveis e métodos de ensino, o que condiciona o professor a apenas seguir o esquema presente no currículo.

## CAPÍTULO 3 – A influência política do livro didático

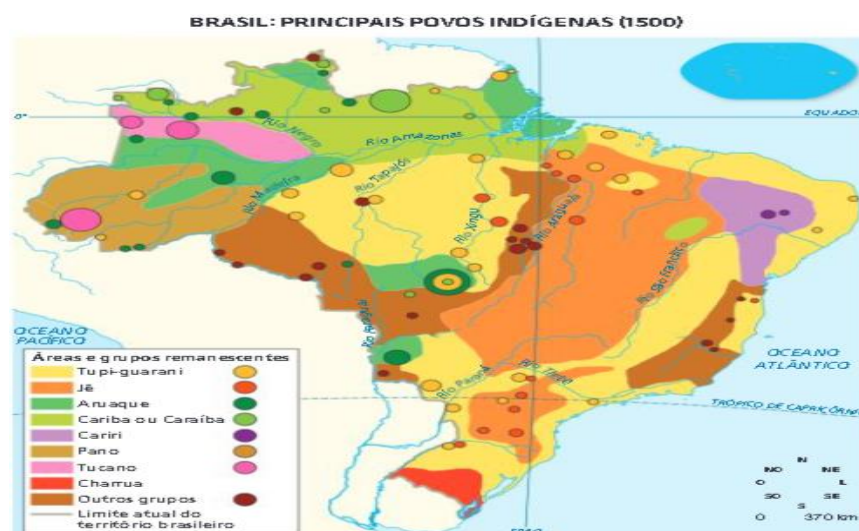
### 3. A influência política do livro didático

O livro didático se constitui um dos materiais didáticos mais utilizados no ensino e, em muitas escolas, sendo talvez o único fornecido pelo Estado. Porém, ele não é ideologicamente neutro, sendo produzido em concordância com as orientações curriculares estatais, como a Base Nacional Comum Curricular e adquirido pelo Estado (FONSECA, 2020) por meio do Plano Nacional do Livro Didático. O Estado, por sua vez, sobre influência desigual de grupos econômicos nacionais e internacionais e isso afeta a maneira como esse material didático é produzido, com falta ou excesso de críticas.

Segue-se, em sequência, a análise crítica dos livros didáticos da editora Araribá Conecta 2020, especialmente o 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, usado nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul, com enfoque na cidade de Três Lagoas, e como aborda os temas ligados ao campo e a cidade.

As figuras 11 e 12, do referido livro, apresentam a ocupação indígena inicial no território brasileiro e posterior divisão portuguesa. A temática encaixa-se nos códigos de identificação no Currículo de Referência de MS (MS.EF08GE13.s.12) e na BNCC (EF08GE13).

Figura 11: Formação territorial do Brasil



Fonte: DELORRE, 2022, p. 118

Em relação à formação territorial brasileira, o livro didático da Araribá para o 8º do Ensino Fundamental apresenta inicialmente uma figura com breve introdução

sobre a formação territorial do Brasil em 1500, antes da chegada dos portugueses. Embora este pretenda apresentar uma visão crítica sobre o processo de colonização e apropriação de um território em uso, esta visão não possui um aprofundamento, conforme destacado na figura 12.

Figura 12: Descrição da ocupação portuguesa no Brasil colônia

### Exploração econômica do território

A exploração econômica do território teve grande importância para a ocupação realizada pelos colonizadores.

Nas primeiras décadas de colonização das terras sul-americanas, os colonos portugueses não encontraram metais preciosos; assim, começaram a explorar o pau-brasil ao longo do litoral para comercializá-lo na Europa.

No século XVI, além da exploração do pau-brasil, a produção de cana-de-açúcar, principalmente no nordeste do território, começou a ganhar importância. Nesse período, a ocupação colonial se concentrava no litoral.

A partir do século XVII, a expansão da colônia acompanhou o crescimento das principais atividades econômicas: a produção de cana-de-açúcar em algumas áreas do sudeste; a pecuária, em direção ao interior; e a busca pelas drogas do sertão – guaraná, urucum, cravo, canela, salsa, entre outras – na Amazônia.

A expansão da pecuária pelo território e a exploração de ouro e diamantes foram as principais atividades que favoreceram o domínio das terras a oeste, já no século XVIII. No ano de 1750, Portugal e Espanha assinaram o Tratado de Madri, delimitando fronteiras bastante semelhantes às atuais. Esse tratado levou em conta o princípio da posse de terras, de modo que as terras ocupadas por Portugal passaram a lhe pertencer.

No século XIX, desenvolvia-se no território um conjunto de atividades econômicas importantes, como a produção de café no sudeste, de cacau e de algodão no nordeste e de borracha na Amazônia. Com a formação da nação após a independência, essas atividades

ampliaram o território do Brasil.

Ao longo do século XIX e início do XX, os limites do território brasileiro consolidaram-se.



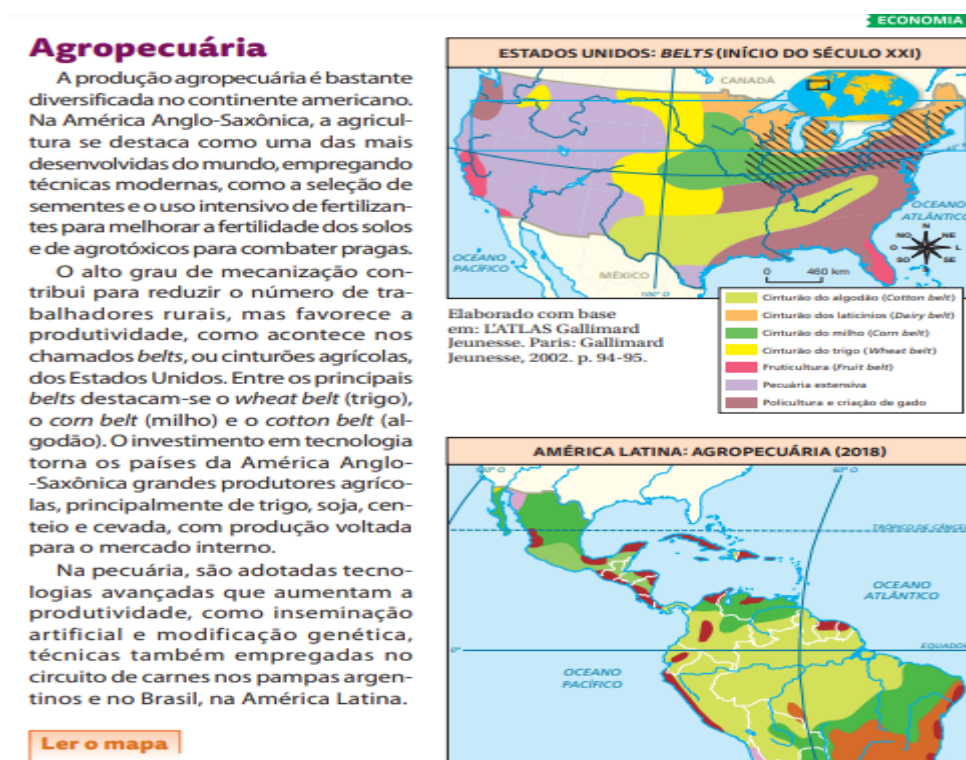
Fonte: DELORRE, 2022, p. 120

A sequência da introdução sobre a ocupação do território brasileiro fica, principalmente, no uso econômico do solo, ignorando outros aspectos, como os territórios ancestrais indígenas, a violência da ocupação e como o modelo de terras concentradas influenciam a sociedade até os dias atuais, seja no campo e na cidade, tendo em vista que as elites econômicas compartilham uma origem comum. Por fim, ao focar excessivamente na disputa pelo território entre portugueses, espanhóis e holandeses, o material assume um caráter impreciso, dando a entender que esses povos possuem legitimidade na ocupação territorial, sendo necessária a mediação por parte do professor.

O próximo tema diz respeito à temática do mundo do trabalho, especificamente “Os diferentes contextos e o meio técnico e tecnológico na produção”, com o código de identificação sendo (MS.EF08GE13.s.12) e (EF08GE13). A temática é abordada no livro do 8º ano da Araribá Conecta (2022).



Figura 13: Introdução a agropecuária na América do Norte e América Latina



Fonte: DELORRE, 2020, p.179

A introdução à agropecuária na América Anglo-Saxônica possui explicitamente um viés em prol do agronegócio e da agricultura capitalista, com o texto destacando o uso de agrotóxicos, sementes transgênicas e fertilizantes químicos como sinônimos de avanços tecnológicos e progresso técnico. Nesse sentido, a Revolução Verde fornece uma base de sustentação teórica, que ignora outros aspectos a serem considerados, como a dependência de agricultores às sementes geneticamente modificadas, os malefícios à saúde que os agrotóxicos provocam e altos custos de se usar fertilizantes artificiais (o que dificulta o acesso de pequenos produtores). O desemprego em massa provocado por este modelo de produção predatório ainda é visto como aceitável, o trabalho é precarizado e dependente:

Muitos são os trabalhos que já têm demonstrado que a expansão da agroindústria açucareira se fez a partir da mudança de base social da produção, pois é com essa expansão que o trabalhador temporário ganha expressão no conjunto da força de trabalho no campo. Pois agora o capitalista já não precisa manter (pagar) o trabalhador no chamado período de entressafra, quando a produção praticamente cessa. O trabalhador temporário é aquilo que Marx chamou de trabalhador nu, desprovido dos instrumentos da produção, que apenas dispõe da sua força de trabalho para

vendê-la no mercado, resultando, dessa venda, a garantia (ou não) da sua reprodução. (OLIVEIRA, 2010, p.17).

Essas problematizações em torno das agroindústrias e seus efeitos nas populações rurais precisam ser trabalhadas em sala, mesmo que não abordadas pelo livro didático. Essa perspectiva coloca ainda a agricultura da América Latina como atrasada, conforme a figura abaixo.

Figura 14: Produção agropecuária na América Latina

### Características da produção agropecuária na América Latina

ECONOMIA

Em vários países da América Latina, grande parte da produção agropecuária é voltada para a exportação e praticada em extensas propriedades monocultoras.

Essa estrutura produtora é herança dos tempos coloniais, das *plantations*, grandes áreas monocultoras de produtos tropicais (cana-de-açúcar, banana etc.) destinados à exportação e cultivados por mão de obra escravizada. Atualmente, países como Colômbia, Paraguai, Cuba e Guatemala continuam economicamente dependentes da exportação de produtos agropecuários, principalmente café, cacau, cana-de-açúcar e banana, em geral produzidos com o emprego de técnicas tradicionais, o que resulta em baixa produtividade. Seus investimentos em mecanização, fertilização, drenagem e recuperação de solos são escassos ou inexistentes.

Em contrapartida, em países como Brasil, Argentina, México e Chile, a produção agropecuária de algumas regiões se caracteriza pelo uso intensivo de máquinas e sofisticada tecnologia, o que resulta em alta produtividade.



Plantação de cana-de-açúcar em Cuba (2020).



Colheita de soja na Argentina (2021).

Fonte: DELORRE, 2022, p.180

Em continuidade à tendência favorável à produção vinculada ao agronegócio de larga escala, o texto referente à América Latina segue a linha de favorecer a produção em larga escala, que ignora outros modelos de cultivo, como o agroecológico. A linha da produção agroecológica pode ser uma alternativa viável a países em desenvolvimento, pois gera independência do pequeno produtor na medida em que questões como sementes, fertilizantes e possíveis “pragas” são controladas com manejo, sem a necessidade de altos custos de produtos químicos, mas essa visão sequer é citada no livro, com o modelo vinculado ao agronegócio mecanizado como sendo considerado o objetivo máximo de progresso.



O conteúdo “Corporações e Organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial” aprofunda a análise sobre os movimentos sociais presentes na América Latina, com os códigos do currículo do MS e BNCC sendo, respectivamente, MS.EF08GE10.s.20 e EF08GE10, disposto no mesmo livro da Araribá Conecta (2022) para o 8º ano.

Figura 15: Movimentos sociais indígenas na América Latina

### Movimentos sociais na América Latina

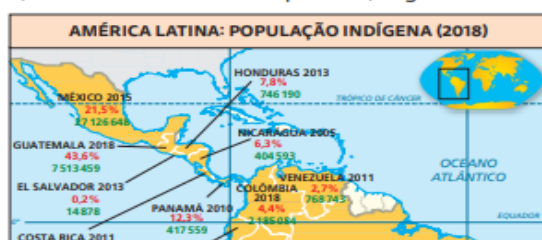
Um dos desafios da América Latina é buscar a igualdade e a inclusão dos povos indígenas na sociedade. A história dos movimentos sociais do continente perpassa pela luta a favor do reconhecimento e dos direitos humanos de mulheres, crianças, jovens e idosos indígenas. Segundo a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007), os países latino-americanos devem promover direitos fundamentais, como o de viver em liberdade, paz e segurança e o de autodeterminação.

No Brasil, o movimento social indígena ganhou força a partir da década de 1970, contestando as políticas de desenvolvimento adotadas durante o governo militar. Nesse período, muitas comunidades indígenas perderam seus territórios em decorrência da abertura de áreas destinadas ao cultivo agrícola, à exploração de recursos minerais e energéticos e à implantação de obras de infraestrutura de transporte e comunicação que tinham a finalidade de promover a integração do país.

Na América Latina, tal movimento social atua ativamente em países onde há o predomínio de população indígena, como Bolívia, Peru, Colômbia, Equador, Guatemala e México. Esses países registram grandes avanços no reconhecimento dos direitos indígenas, como a participação política desses povos em órgãos dos Poderes do Estado.

Estima-se que na América Latina existam mais de 800 povos indígenas, representando cerca de 9,8% da população total, isto é, mais de 53 milhões de pessoas, segundo levantamentos de 2018. Observe o mapa, que representa a população indígena de cada país da região.

1. Qual é a importância dos movimentos sociais indígenas na América Latina?
2. Compare a porcentagem de população indígena do México e do Brasil.



Fonte: DELORRE, 2022, p.168.

O livro destaca a presença de movimentos sociais na América Latina, com enfoque para a luta das mulheres, de grupos vulneráveis e indígenas, porém, não cita nominalmente nenhuma organização ou aprofunda o modo de atuação dos mesmos. A região latino-americana apresenta uma histórica concentração e domínio hegemônico sobre a terra, o que implica na forte organização de movimentos sociais do campo. Como destacado na figura 16, o único movimento social presente no Brasil é o negro.

Figura 16: Movimento negro no Brasil

### **O movimento negro brasileiro e sua importância global**

Há mais de um século, o movimento negro luta pela igualdade racial e contra a discriminação, a xenofobia e outras formas de intolerância. Esse movimento é mais atuante em países que abrigam uma parcela significativa de população negra vivendo em situação de segregação social, como os Estados Unidos e o Brasil. Os dados indicam que, nesses países, os índices de homicídios que envolvem a população negra ainda são muito superiores aos da população branca.

Leia o texto a seguir.

#### **ONU Mulheres enfatiza força do movimento negro nacional e internacionalmente**

O Brasil tem um movimento negro bastante forte nacional e internacionalmente, e é graças a ele que o tema do racismo estrutural passou a ser abordado no país. A afirmação foi feita pela gerente de programas da ONU Mulheres, Ana Carolina Querino [...].

“O movimento negro teoriza bastante, denuncia bastante, tem sido atuante. É em função das ações desse movimento que o tema passou a ser tratado, que começaram a vir as primeiras respostas do Estado brasileiro para a questão racial no país”, disse Ana.

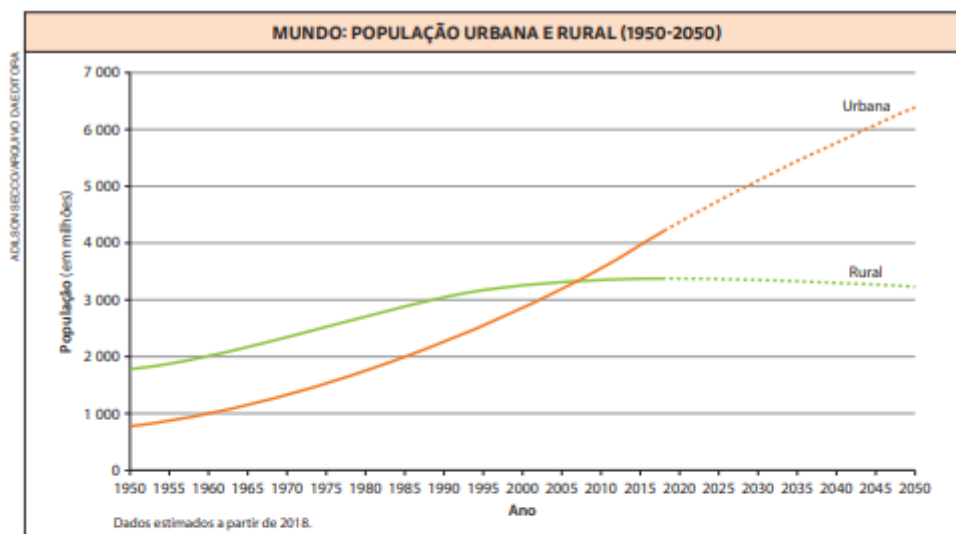


Fonte: DELORRE, 2020, p.196.

Os movimentos sociais são descritos de forma resumida e genérica, sem o devido aprofundamento de suas lutas, a exemplo do movimento negro citado no texto, que possui um longo histórico de conflito no campo, ligado a luta dos povos quilombolas para permanência na terra. O maior e mais-bem sucedido movimento social brasileiro é sem dúvidas o MST, que ao longo de décadas realizou diversas conquistas, com grande participação feminina e negra, o que indica que o fato deste movimento sequer ser citado indica uma intencionalidade por parte dos autores do livro.

Por fim, tem-se o tema de “Cadeias industriais e inovações do uso dos recursos naturais e matérias-primas”, sendo os códigos de identificação MS.EF09GE12.s.15 e EF09GE12, presente para o 9º ano, também, da Araribá Conecta. Este assunto aborda o processo de migração do campo em direção às cidades, que segue crescendo especialmente na África e Ásia.

Figura 17: Economia e urbanização



Elaborado com base em dados obtidos em: UNITED NATIONS. Department of Economic and Social Affairs. *World Urbanization Prospects 2018: highlights*. Nova York: UN, 2019. Disponível em: <https://population.un.org/wup/Publications/Files/WUP2018-Highlights.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

A industrialização das cidades e o êxodo rural foram os principais indutores do intenso processo de urbanização no mundo. Os diversos fluxos migratórios que partiram do campo em direção às cidades foram provocados pelas mudanças produtivas e pelos avanços tecnológicos que também marcaram as atividades rurais. A mecanização da produção agrícola e, no caso do Brasil, a forte concentração de terras contribuíram para o aumento do desemprego estrutural no campo, o que motivou muitos trabalhadores dessas áreas a se deslocarem para as cidades em busca de oportunidades de emprego e condições mínimas de sobrevivência.

No Brasil, esse processo ocorreu mais intensamente entre as décadas de 1970 e 1980, e, acompanhando a tendência verificada no âmbito mundial, o país também se tornou predominantemente urbano. A população que vive nas cidades, atualmente, representa mais de 85% do total, contribuindo para a formação de regiões metropolitanas em torno de grandes cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Salvador e Belo Horizonte.

38

Fonte: DELORRE, 2020, p.104.

O texto repete bordões tendenciosos, como êxodo rural que, como já mencionado, induz ao erro de esvaziamento do campo, o que não condiz com o próprio gráfico presente na imagem, que demonstra uma parcela significativa da população vivendo no campo. Outro ponto de destaque é a linguagem adotada pelo livro didático, que subentende que a escolha de migrar foi do trabalhador, com frases do tipo “motivou trabalhadores dessas áreas a emigrar”. Ou seja, assim como os outros conteúdos analisados, existe uma apresentação das problemáticas sociais presentes na sociedade, mas ocorre a explícita omissão dessas questões e o abrandamento crítico, perceptível especialmente no que diz respeito ao agronegócio e luta pela terra.

## **Considerações finais**

Ao longo desta pesquisa foi possível a abordagem de diversos eixos de estudo, buscando uma conclusão em comum, pois o livro didático não é produzido como um fim em si, mas faz parte de todo um processo histórico que envolve diversos sujeitos e forças hegemônicas. De um lado é nítido a escolha por parte de professores e estudiosos de linha crítica para um conteúdo com caráter emancipador e, que aborda a problemática social, de outro estão os interesses capitalistas na busca de uma justificação teórica para sua existência, especialmente na busca por omitir os efeitos nocivos de suas atividades econômicas.

Através do livro didático Araribá Conecta 2020, especialmente o 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, foi possível catalogar essas contradições, pois na medida em que os textos abordavam as problemáticas sociais, como ocupação do território, concentração fundiária, desemprego estrutural e as mazelas provocadas pelo uso dos agrotóxicos, estes eram abordados de maneira confusa e simplória. Outro ponto em questão abordado por pesquisadores e que está presente no livro da Araribá Conecta 2020 é falta do conceito de classe social na BNCC, essa realidade se manifesta na medida em que os conteúdos se apresentam de maneira individualizada, ou seja, dificilmente o aluno terá a “visão geográfica” para compreender que todos esses processos estão interligados à sociedade capitalista.

Por fim, as mudanças ocorridas nos currículos podem ser traçadas há momentos históricos específicos no Brasil, nos anos 1990 com a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos PCNs, ocorrendo um processo de privatização e entrega do capital estatal à influência de grupos estrangeiros, como Banco Mundial, Consenso de Washinton e FMI (Fundo Monetário Internacional), todos de matriz neoliberal, além de grandes empresas. A BNCC, finalizada em 2018, foi também marcada por um período complexo no país, que vivia a transição entre o impeachment de Dilma Rousseff, caracterizado como um governo de centro-esquerda, para o de Michel Temer, de tendências liberais. Ou seja, os principais documentos norteadores que guiarão o professor em sala, bem como a elaboração dos livros didáticos sempre tiveram uma grande influência de grupos ligados aos setores hegemônicos da sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRITO, Franklyn Barbosa de; PESSOA, Rodrigo Bezerra. Da origem da geografia crítica a geografia crítica escolar. **ENPEG-10 encontro de prática de ensino em geografia**, Porto Alegre, 2009.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014.

CASTRO, Israel Mielli de. **Uma análise da abordagem da Geografia Política na BNCC do Ensino Médio**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Papirus Editora, 2016.

DELLORE, Cesar Brumini. **Araribá Conecta Geografia: Manual do professor: 7º**. 1.ed – São Paulo: Moderna, 2022.

\_\_\_\_\_. **Araribá Conecta Geografia: Manual do professor: 8º**. 1.ed – São Paulo: Moderna, 2022.

\_\_\_\_\_. **Araribá Conecta Geografia: Manual do professor: 9º**. 1.ed – São Paulo: Moderna, 2022.

EVANGELISTA, Armstrong; SOUSA, Mônica Saraiva de; PEREIRA, Teresinha de Jesus Lima. **Transposição didática do conceito de globalização de Milton Santos para a Geografia escolar**.

FLORIANO, Eliana Menossi da Silva. **Relação campo-cidade, currículo e abordagens no ensino de geografia**. 2015. Tese (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.

FONSECA, Ludmila Losada da; TONINI, Ivaine Maria. Os Dizeres de Geografia Política nos Livros Didáticos De Geografia Do Ensino Médio. **Anais do I Colóquio Internacional de Educação Geográfica e do IV Seminário Ensinar Geografia na Contemporaneidade**, v. 1, n. 1, p. 307-319, 2018.

GIROTTTO, Eduardo; SANTOS, David. A geopolítica e o ensino de geografia: propostas para a retomada do diálogo. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n.3, p. 139-153, set./dez. 2011.

GOMES, Franciele Lemes; VLACH, VÂNIA RÚBIA FARIAS. O ensino de geografia política e geopolítica as escolas de Ensino Fundamental e médio dos distritos de Uberlândia (Martinésia, Cruzeiro dos Peixotos, Tapuirama e Miraporanga)–MG. **Horizonte Científico**, v. 1, p. 1-22, 2007.

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

LAMOSAS, 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.

MARTINS, Claudio Roberto Ribeiro. **América Latina nos livros didáticos do Ensino Médio: uma análise sob a perspectiva da geografia política**. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Geografia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MATO GROSSO DO SUL (ESTADO). Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental / Organizadores Helio Queiroz Daher; Kalícia de Brito França; Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral. Campo Grande: SED, 2019. Disponível em: <[https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/curriculo\\_v110.pdf](https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/curriculo_v110.pdf)>. Acesso em: 21 nov. de 2023.

NARDOQUE, SEDEVAL. O Campo e a Cidade no Ensino de Geografia e a Realidade na Escola Rural de São Joaquim, Selvíria -MS. In: ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de (org). **A Práxis Agroambiental no Chão do Assentamento**. Campo Grande – MS: Ed. UFMS, 2015.

OLIVEIRA, A. U. de. Agricultura e indústria no Brasil. **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 5, n. 10 Ago., p. 5–64, 2010. DOI: 10.14393/RCT51012048. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/12048>>. Acesso em: 6 nov. 2023.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007.

PAULINO, E. T. Capitalismo rentista e luta pela terra: a fragilidade do parâmetro de renda monetária no estudo dos assentamentos rurais. **REVISTA NERA**, n. 8, 2012. DOI: 10.47946/rnera.v0i8.1446. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1446>>. Acesso em: 6 nov. 2023.

PEREIRA, Diamantino. Geografia Escolar: conteúdos e/ou objetivos? **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 1, n. 27, p. 139-152, 2005.

PINHEIRO, Isadora. **A Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): percursos e perspectivas.** 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Maringá, 2019, Paraná.

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

\_\_\_\_\_. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica.** Edusp, 2022.

VESENTINI, José William. Repensando a geografia política. Um breve histórico crítico e a revisão de uma polêmica atual. **Revista do Departamento de Geografia**, v. 20, p. 127-142, 2010.

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.