

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

**O ESPAÇO AGRÁRIO BRASILEIRO NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA:
DISCUTINDO O VALOR SOCIAL TERRA**

BARBARA SILVA ALVES DE LIMA

BAURU
2019

BARBARA SILVA ALVES DE LIMA

**O ESPAÇO AGRÁRIO BRASILEIRO NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA:
DISCUTINDO O VALOR SOCIAL TERRA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Bauru, sob orientação do **Prof. Dr. Vitor Machado**.

BAURU
2019

L732e

Lima, Barbara Silva Alves de

O espaço agrário brasileiro no currículo de Geografia: :
discutindo o valor social da terra / Barbara Silva Alves de Lima.

-- Bauru, 2019

174 p. + 1 CD-ROM

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Vitor Machado


1. Currículo oficial de Geografia. 2. Ensino de Geografia. 3.
Espaço agrário brasileiro. 4. Valor social da terra. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE BARBARA SILVA ALVES DE LIMA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 28 dias do mês de fevereiro do ano de 2019, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro do Prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. VITOR MACHADO - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação e Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica / Faculdade de Ciências - UNESP/Campus de Bauru, Prof. Dr. LOURENÇO MAGNONI JÚNIOR do(a) Centro Integrado de Desastres Naturais (CIADEN) / Faculdade de Tecnologia de Lins - FATEC, Profa. Dra. SILVIA APARECIDA DE SOUSA FERNANDES do(a) Departamento de Ciências Políticas e Econômicas (DCPE) / UNESP, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de BARBARA SILVA ALVES DE LIMA, intitulada "**O ESPAÇO AGRÁRIO BRASILEIRO NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA: DISCUTINDO O VALOR SOCIAL DA TERRA**" E PRODUTO EDUCACIONAL "**REVISITANDO O ESPAÇO AGRÁRIO BRASILEIRO NAS AULAS DE GEOGRAFIA**". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. VITOR MACHADO Prof. Dr. LOURENÇO MAGNONI JÚNIOR Profa. Dra. SILVIA APARECIDA DE SOUSA FERNANDES 

A fala da terra

*A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores.
A Liberdade da Terra é assunto de todos quantos se
alimentam dos frutos da Terra.
Do que vive, sobrevive, de salário.
Do que não tem casa.
Do que só tem o viaduto.
Dos que disputam com os ratos os restos das
grandes cidades.
Do que é impedido de ir à escola.
Das meninas e meninos de rua.
Das prostitutas. Dos ameaçados pelo Cólera.
Dos que amargam o desemprego.
Dos que recusam a morte do sonho.*

A Liberdade da Terra e a paz no campo têm nome:

Reforma Agrária.

*Hoje viemos cantar no coração da cidade.
Para que ela ouça nossas canções e cante.
E reacenda nesta noite a estrela de cada um.
E ensine aos organizadores da morte
e ensine aos assalariados da morte
que um povo não se mata
como não se mata o mar
sonho não se mata
como não se mata o mar
a alegria não se mata
como não se mata o mar
a esperança não se mata
como não se mata o mar
e sua dança.*

(Pedro Tierra)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu companheiro Rodrigo e ao meu filho Miguel, que me incentivaram e estiveram ao meu lado em todos os momentos.

Dedico aos professores brasileiros, que enfrentam com bravura as mais diversas realidades deste país, carregando a imensa responsabilidade de esperar uma sociedade mais justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são para aqueles que foram essenciais em minha formação humana e profissional.

Aos meus pais, Luiz Carlos Alves de Lima e Aurelina de Fátima da Silva, em especial minha mãe, por ser meu exemplo de mulher guerreira, independente e persistente em seus sonhos.

Ao meu companheiro Rodrigo Gonçalves Vieira Marques, por caminhar ao meu lado, dividindo utopias e a imensa responsabilidade de ser professor de escola pública.

Ao meu filho Miguel Silva Marques, que ainda pequeno, me acompanhou em toda a jornada acadêmica, dividindo angústias e alegrias, me ensinando a ser um ser humano melhor.

Aos meus sogros Renato Perroni Marques e Mariuza Gonçalves Vieira Marques, que estiveram sempre à disposição para me apoiar e com toda certeza amo como meus pais.

À memória das minhas avós Alaíde Vieira de Lima e Helena Maria da Silva, por serem exemplos de mulheres brasileiras do campo, resistentes e sábias.

À memória de minha tia Creusa Maria da Silva, que me apoiou incondicionalmente no meu desejo de ser professora, sendo meu exemplo de superação.

À Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru/SP, assim como o Grupo de Pesquisa em Ensino, Cultura e Ideologia na Educação Básica da Zona Urbana e Rural – GEPERU, por terem grande importância no meu aprimoramento profissional e pessoal.

Aos queridos companheiros da turma 2017 do curso de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica – Mestrado Profissional, que me possibilitaram a troca de experiências profissionais e pessoais, sendo fundamentais para que eu não me sentisse só neste percurso.

Às minhas amigas irmãs Lysley Ferreira dos Santos e Adaísa Adail Alves Dinalli, que dividiram comigo a experiência do Mestrado Profissional, além de serem exemplos de mulheres feministas, professoras de escola pública e persistentes na resistência e comprometimento com a classe.

Ao meu professor, orientador e companheiro dessa trajetória, Prof. Dr. Vitor Machado, por ter acreditado no meu trabalho, dividindo comigo seus conhecimentos, me ensinando e acompanhando todo o meu desenvolvimento durante o curso.

Aos professores que compuseram a Banca Avaliadora, Profa. Dra. Silvia Aparecida de Sousa Fernandes e Prof. Dr. Lourenço Magnoni Júnior, por terem sido fundamentais em suas contribuições, tendo o cuidado e a sensibilidade com a leitura do texto.

Aos meus queridos alunos, aos quais tenho profundo amor e compromisso, que me fazem acreditar e esperar numa sociedade mais justa e igualitária. Minha inspiração são vocês!

RESUMO

A questão agrária no Brasil está ligada à história da colonização e exploração das terras, envolvendo interesses econômicos e sociais na posse de territórios. Entre os interessados estão aqueles que necessitam da terra para promover sua sobrevivência e seu sustento e os que enxergam nela apenas seu valor econômico de mercado. Esta dissertação tem o objetivo de analisar os documentos oficiais curriculares de Geografia voltados ao Ensino Fundamental Anos Finais que orientam a prática do professor em sala de aula, buscando nos conteúdos analisados subsídios que demonstrem a intencionalidade, subjetiva ou não, dos temas ligados ao espaço agrário brasileiro. A metodologia da pesquisa consistiu em analisar tais documentos por meio do método de Análise de Conteúdo desenvolvido por Bardin (2016). Com base nessa metodologia selecionou-se a categoria “Questão agrária” para buscar nos documentos o objetivo pretendido. Os documentos analisados são: Os Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Geografia (PCN, 1998); Currículo oficial do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas tecnologias, Geografia (SÃO PAULO, 2012) e o Material de apoio ao Currículo oficial do Estado de São Paulo – Caderno do Professor, Geografia, Ensino Fundamental anos finais (SÃO PAULO, 2014). Além disso, a partir da análise dialética da questão agrária brasileira, foi desenvolvida uma proposta metodológica para a prática pedagógica do ensino de Geografia, em especial, sobre o “espaço agrário brasileiro”, a ser aplicada aos alunos do 7º ano do ensino fundamental. Para tanto, tomou-se como referencial teórico e metodológico a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013). Com o desenvolvimento da proposta metodológica, houve a elaboração de um objeto digital de aprendizagem, denominado “Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia”, que contempla atividades de maior interação dos alunos com a temática da pesquisa. Como resultado constatou-se que o conteúdo previsto nos documentos curriculares oficiais de Geografia analisados contempla a questão agrária numa perspectiva simplista e acrítica, não sendo capaz de promover a transformação de conceitos pré-estabelecidos pelo senso comum e de oferecer subsídios teóricos que demonstrem a relação de classes presente na posse da terra.

Palavras-chave: Currículo oficial paulista de Geografia. Ensino de Geografia. Espaço agrário brasileiro. Questão agrária. Valor social da terra.

ABSTRACT

The agrarian question in Brazil is linked to the history of colonization and exploitation of lands, involving economic and social interests in the possession of territories. Among those who are interested are those who need the land to promote their survival and livelihood and those who see it, only their economic market value. The purpose of this dissertation is to analyze the official curricular documents of Geography, directed to Elementary Education II, which guide the practice of the teacher in the classroom, seeking in the analyzed contents, subsidies that demonstrate the intentionality, subjective or not, of the themes related to Brazilian agrarian space. The research methodology consisted in analyzing such documents through the method of Content Analysis developed by Bardin (2016). Based on this methodology, we selected the category "Agrarian question", in order to find the desired objective in the documents. The documents analyzed are: The National Curriculum Parameters - third and fourth cycles of Elementary Education, Geography (PCN, 1998); Official curriculum of the State of São Paulo - Human Sciences and their technologies, Geography (SÃO PAULO, 2012) and the Material of support to the official Curriculum of the State of São Paulo - Teacher's Notebook, Geography, Elementary School final years (SÃO PAULO, 2014). In addition, from the dialectical analysis of the Brazilian agrarian question, we developed a methodological proposal for the pedagogical practice of Geography teaching, especially on the "Brazilian agrarian space", to be applied to the 7th grade students. For that, we take as theoretical and methodological reference the Historical-Critical Pedagogy (SAVIANI, 2013). With the development of the methodological proposal, we have developed a digital learning object, called "Revisiting the Brazilian agrarian space in Geography classes", which contemplates activities of greater interaction among students with the theme of our research. As a result, we verified that the content of the official Geography curriculum documents analyzed the agrarian question in a simplistic and uncritical perspective, not being able to promote the transformation of concepts pre-established by common sense and to offer theoretical subsidies that demonstrate the relation of classes present in the possession of the land.

Keywords: Official São Paulo Geography Curriculum. Teaching Geography. Brazilian agrarian space. Agrarian question. Social value of the land.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Localização do município de Bauru – SP	21
Figura 2. Fachada da escola	22
Figura 3. Sala de aula	23
Figura 4. Sala de leitura da escola	24
Figura 5. Sala de recurso multimídia	25
Figura 6. Pátio da escola.....	26
Figura 7. Refeitório da escola.....	26
Figura 8. Quadra de práticas corporais	27
Figura 9. Área externa da escola, rampa de acesso.....	28
Figura 10. Imagem do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.....	107
Figura 11. Imagem do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.....	108
Figura 12. Demonstração de interação entre o espaço rural e urbano	127
Figura 13. Expressão do rural, visão bucólica da paisagem	131
Figura 14. Representação do espaço urbano.....	133
Figura 15. Tela inicial do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.....	150
Figura 16. Tela "saiba mais" do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.....	150
Figura 17. Tela "apresentação" do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.....	151
Figura 18. Tela "1º passo" do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.....	152
Figura 19. Segunda tela do "1º passo" do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.	152
Figura 20. Terceira tela do "1º passo" do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.	153
Figura 21. Primeira tela do "2º passo" do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.	154
Figura 22. Segunda tela do "2º passo" do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.	154

Figura 23. Terceira tela do "2º passo" do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.	155
Figura 24. Tela do "3º passo" do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.....	156
Figura 25. Tela do "4º passo" do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.....	157
Figura 26. Tela do "5º passo" do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.....	158
Figura 27. Segunda tela do "5º passo" do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.	158
Figura 28. Tela "Referências" do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.....	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Temas e itens propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia – Eixo 3 – Ensino Fundamental II.....	89
Quadro 2. Conteúdos indicados no Currículo Oficial do Estado de São Paulo para o ensino de Geografia relacionado o espaço agrário brasileiro	97
Quadro 3. Conteúdos e habilidades do Ensino Fundamental II, ligados ao tema espaço agrário brasileiro, indicado no currículo oficial do estado de São Paulo.....	98
Quadro 4. Objetivos das atividades indicadas no caderno do professor de Geografia, 6ºano, situação de aprendizagem 5.	102
Quadro 5. Objetivos das atividades indicadas no caderno do professor de Geografia, 6ºano, situação de aprendizagem 6	104
Quadro 6. Objetivos das atividades indicadas no caderno do professor de Geografia, 7ºano, situação de aprendizagem 8	105
Quadro 7. Prática social inicial, propostas de temas ligados ao espaço agrário brasileiro	117
Quadro 8. Problematização: questões problematizadoras sobre o espaço agrário brasileiro	134

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Elementos presentes nos desenhos do espaço rural	130
GRÁFICO 2. Elementos presentes nos desenhos do espaço urbano	132

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 METODOLOGIA.....	21
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA.....	21
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	29
2.2.1 A Abordagem da Pesquisa.....	31
2.2.2 Métodos de Análise dos Documentos.....	33
2.3 O OBJETO DE APRENDIZAGEM.....	34
3 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO E A PRÁXIS PEDAGÓGICA.....	35
3.1 DA EDUCAÇÃO À PRÁXIS PEDAGÓGICA: UM OLHAR NA PERSPECTIVA DO TRABALHO.....	35
3.2 CURRÍCULO, ESCOLA E PROFESSOR: UMA ANÁLISE SOBRE A IDEOLOGIA PRESENTE NA ESCOLA.....	41
4 O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	48
4.1 O ESPAÇO COMO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO.....	48
4.2 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	53
4.2.1 O desenvolvimento do pensamento geográfico no Brasil.....	58
4.3 AS BASES LEGAIS NACIONAIS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	67
4.3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o ensino da Geografia.....	68
4.3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: orientações para o ensino de Geografia. 72	
4.3.3 Base Nacional Comum Curricular e os desafios para a Geografia escolar.....	76
5 GEOGRAFIA E QUESTÃO AGRÁRIA: DISCUTINDO O VALOR SOCIAL DA TERRA.....	81
5.1. ESPAÇO E TERRITÓRIO: DOIS IMPORTANTES CONCEITOS PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA.....	81
5.2 A QUESTÃO AGRÁRIA NO ENSINO DA GEOGRAFIA: O QUE OS RESULTADOS APONTAM?..	86
5.2.1 O Espaço Agrário brasileiro nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Geografia.....	86
5.2.2 A Questão Agrária retratada no Currículo Oficial do Estado de São Paulo.....	95
5.2.3 A Questão Agrária retratada no material de apoio ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo.....	100

6 UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	110
6.1 A DESCRIÇÃO DO MÉTODO: UMA PROPOSTA CRÍTICA PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA...	110
6.2 O DESENVOLVIMENTO DO MÉTODO NAS AULAS DE GEOGRAFIA: DISCUTINDO O VALOR SOCIAL DA TERRA.....	114
6.2.1 O Espaço Agrário brasileiro no ensino de Geografia: a aplicabilidade do método.....	115
6.2.2 O Objeto Digital de Aprendizagem.....	149
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICES.....	170

1 INTRODUÇÃO

Para mim a Geografia sempre teve um lugar especial. Lembro-me que, ao iniciar o Ensino Fundamental II, sentia-me com toda a responsabilidade de quem estava mudando de ciclo. A paixão pela Geografia despertou ao ouvir minha professora falar da formação do território brasileiro. Mas, ela tinha outro olhar, falava diferente do que estava escrito nos livros, dizia que era um absurdo contarem que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil. E os povos indígenas? Dizia ela.

Além da escola, minha consciência do espaço ou da Geografia do mundo, como cita (CAVALCANTI, 1998), já aflorava da prática social. Meus pais, ao me contarem sobre seus respectivos passados, revelavam a vida dura de quem vive no campo. Ambos passaram suas infâncias em áreas rurais. Meus avós maternos e paternos sustentaram todos os filhos com o trabalho na terra, seja com o próprio plantio ou trabalhando em grandes lavouras, como mão de obra assalariada no campo.

Minha mãe começou a trabalhar na roça com onze anos de idade. Ela me dizia que o saco de café, que precisava ser arrastado, era mais pesado do que seu próprio peso. Contava do trabalho como boia fria e dos machucados que fazia nas mãos durante a colheita de algodão. Meu pai também, desde muito novo, acompanhava meu avô nas pastagens com criação de gado e nas colheitas de café. Trabalho difícil, pesado e pouco valorizado, o que resultou na vinda de muitas famílias para a cidade no início da década de 1980. Inclusive, foi esse o percurso da minha família. Minha avó materna Helena sentia falta da vida que tinha no campo. Falava da cidade como algo que lhe afastava dos filhos.

A história da minha família coincide como a de tantas outras que tiveram sua força de trabalho desvinculada dos instrumentos de produção na terra. De acordo com Neto e Nascimento (2016, p. 161),

A modernização da agricultura baseada em uma concentração de terras por parte de uma minoria, com a produção direcionada para exportação, desqualificou a produção dos pequenos produtores, provocou a migração campo-cidade, que se tornou crescente devido às condições precárias em que se encontravam os pequenos produtores e trabalhadores rurais.

Ao migrarem para a cidade de Bauru, na década de 1980, passaram por situações de extrema pobreza e miséria. Um a um, foi desvinculando-se da terra, que sempre lhes serviu para o sustento, tanto da minha família materna quanto da paterna. Meus pais contavam-me suas diversas situações de vida, muitas vezes com os olhos lacrimejados, despertaram em mim, a sensibilidade para o valor da terra para quem precisa dela. Pude observar também, a insistência de alguns parentes em voltar para a terra por meio de parcerias ou arrendamentos de lotes. Presenciei também suas frustrações ao voltarem para a cidade, por não terem conseguido o mínimo de recursos financeiros necessários que lhes fariam permanecer trabalhando na terra. Essa situação leva-nos a entender que,

mesmo o trabalhador possuindo o acesso à terra, isso não é suficiente para produção da sua existência, pois possuir os meios de produção, como insumos, maquinários e conhecimentos técnicos também se fazem necessários. (NETO; NASCIMENTO, 2016, p.197).

Anos mais tarde, ao entrar na Universidade do Sagrado Coração – USC, em Bauru/SP, e estudar no Curso de Licenciatura em Geografia, consegui estabelecer a relação entre a sensibilidade que já me aflorava e o conhecimento científico adquirido. Reconheço mais uma vez que, meus professores instigaram-me o questionamento e a crítica em prol da defesa dos menos favorecidos historicamente neste país. Foi naquele período que a questão agrária do Brasil passou a ter um importante significado na minha vida. Além do reconhecimento histórico da minha família, o estudo da questão agrária proporcionou-me o entendimento histórico da luta pela terra no Brasil.

Autores como Ianni (1984) e Oliveira (1994a; 2001) mostram que a expansão capitalista no campo brasileiro, ainda que primitiva, deu-se no início do processo de colonização do país. Sempre acompanhada da violência, os interesses do capital travaram o embate pela propriedade da terra com indígenas, negros escravizados, povoados e posseiros que tiveram suas forças de trabalho exploradas e proletarizadas.

A Geografia das lutas no campo estudada por Oliveira (1994a, p. 17), demonstra que a partir do embate entre os interesses e diferentes valores que se dá à terra, nasceram também a luta e a resistência,

[...] da luta e da morte que atravessam esta conquista do território coletivo livre do índio, nascem, e se reproduzem as roças comunitárias e a produção coletiva do território liberto dos posseiros contra a sanha e a sina da expropriação e da proletarização. (OLIVEIRA, 1994a, p.17).

Através do entendimento da complexidade da formação dos territórios, Fernandes (2008) propõe o entendimento da conflitualidade que permeia a questão agrária no Brasil. Compreender tal questão é ter a possibilidade de ampliar a visão sobre a desigualdade presente em nossa sociedade.

Agora, voltando à narrativa da minha trajetória, trabalhar em escola pública sempre foi meu objetivo. Iniciei minha carreira como professora de Geografia da Educação básica no ano de 2014, primeiramente, na rede pública do estado de São Paulo e, posteriormente, no ano de 2016, na rede municipal de Ensino de Bauru, acumulando cargos. Naquele momento, deparei-me com diversas situações de conflito, sendo que, para algumas, eu estava preparada para intervir e outras não. Afinal, a escola é muito viva, mutável, plural, resistente e ao mesmo tempo passiva diante dos planejamentos ideológicos exteriores a ela. Um jogo constante de alegrias e frustrações que nos fazem permanecer e resistir. Ali encontrei minha raiz, sentindo-me pertencente à escola pública. Optei, então, por ensinar e despertar nos alunos - naqueles trinta e tantos pares de olhos - o incômodo e o questionamento que a Geografia pode proporcionar.

Após o início de descobertas na Educação básica, a experiência dos anos seguintes trouxe-me novas indagações sobre a minha prática profissional, a respeito, principalmente, dos materiais que são utilizados para direcionar as aulas do professor e, em especial, a forma como tratam o espaço agrário brasileiro. Essa inquietude surgiu em uma aula de Geografia, com o 7º ano do Ensino Fundamental II, quando fui desenvolver com os alunos o assunto de uma aula sobre reforma agrária. No momento que me referi aos movimentos sociais e o teor de suas reivindicações, deparei-me com diversos questionamentos por eles realizados com base no senso comum. Tais questionamentos dos alunos colocavam em dúvida a credibilidade dos movimentos sociais do campo, atrelando-os a diversos termos pejorativos. Assim, os integrantes desses movimentos eram vistos pelos alunos sempre associados ao termo “roubo”. Além disso, eram vistos como, “preguiçosos”,

“bagunceiros”, “ladrões de terra”. O discurso que os alunos apresentaram em sala de aula, revelou um conhecimento alienado e acrítico sobre o processo histórico de concentração da terra no Brasil, conforme nos apresenta (SAVIANI, 2013). Eles não possuíam referências sobre o significado do papel social da terra (GOHN, 1997; IANNI, 1984; MARIGHELLA et al, 1980; MARTINEZ, 1987; MARTINS, 1991).

Os questionamentos de sala de aula fizeram-me buscar novamente na Universidade, um amparo teórico que me auxiliasse durante a prática do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a articulação sistematizada do Estado sobre o ensino coloca-nos muitas vezes em confronto com os nossos compromissos éticos e políticos, havendo a necessidade do debate coletivo e dialógico na exposição das diversas situações de conflito que se apresentam no cotidiano escolar. Foi quando comecei a participar, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), do Grupo de Pesquisa em Ensino, Cultura e Ideologia na Educação Básica da Zona Urbana e Rural – GEPERU, sob a coordenação do prof. Dr. Vitor Machado. Pelo grupo sou grata por ele ter orientado minhas reflexões e ampliado meus conhecimentos teóricos críticos da Educação em geral e sobre a Educação do campo em particular.

Minha relação com o grupo resultou no meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, no ano de 2017, proporcionando-me a possibilidade de estudar a questão agrária em consonância com o ensino da Geografia no Ensino Fundamental Anos Finais. Sinto-me com a responsabilidade de destacar aqui a importância da formação contínua do professor, o acesso a Universidade e a necessidade do aprofundamento teórico, para a maior compreensão dos desafios que ocorrem no cotidiano escolar. Infelizmente, na maioria das situações, o professor conta apenas com sua resistência e o desejo de transformação. Faltam incentivos institucionais, a alta carga horária de trabalho sobrecarrega as leituras necessárias para o bom desenvolvimento da pesquisa, além da falta de apoio na participação em eventos acadêmicos. Mas, mesmo no descrédito dado pelas diversas partes que formam a Educação pública brasileira, emergimos e convertemos nossas forças para enfrentarmos os diversos desafios que nos acompanham.

É na possibilidade de transformação da realidade e no comprometimento ético e político com a classe que me esforço e resisto. Explorar a questão agrária

brasileira, na defesa de uma leitura histórica e dialética da formação do espaço geográfico, é proporcionar outra possibilidade de entendimento da realidade, podendo proporcionar a professores e alunos a ruptura de paradigmas e a conscientização de classe.

O objetivo geral da pesquisa estabeleceu-se em analisar os documentos curriculares de Geografia e propor reflexões críticas sobre a função social da terra, por meio da disciplina de Geografia.

Para tanto, os objetivos específicos consistiram em evidenciar como é abordado o tema espaço agrário brasileiro, nos documentos oficiais que orientam e regulamentam o que deve ser ensinado por meio da Geografia nas escolas. Tais documentos são: Os Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Geografia (PCN, 1998); Currículo oficial do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas tecnologias, Geografia (SÃO PAULO, 2012); o Material de apoio ao Currículo oficial do Estado de São Paulo – Caderno do Professor, Geografia, Ensino Fundamental 6º e 7º ano (SÃO PAULO, 2014a; 2014b).

A pesquisa documental feita sobre os documentos oficiais citados possibilitou, a partir do método de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), estabelecer a categoria “Questão agrária” e as subcategorias de análise “O valor econômico da terra”, “Movimentos sociais do campo”, “Reforma agrária” e “Valor social da terra”, com as quais evidenciamos nos textos analisados a ideologia institucionalizada sobre o valor social da terra brasileira.

Além disso, a partir da análise dialética da questão agrária brasileira, foi desenvolvida uma proposta metodológica para a prática pedagógica de ensino sobre a temática, tomando como referencial teórico e metodológico a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013). O desenvolvimento da proposta, que se comprovou adequado, ocorreu nas aulas de Geografia, com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, de uma escola pública estadual, no município de Bauru/SP.

O curso de Pós-graduação em Docência para Educação Básica trata-se de um Mestrado Profissional que tem como compromisso a devolutiva da pesquisa para a sociedade, em especial, para espaços educacionais com profissionais que se interessem pelos problemas de pesquisa desenvolvidos no programa. Assim, a

partir da prática desenvolvida nessa pesquisa foi elaborado um objeto de aprendizagem composto de atividades que contemplam maior interação do aluno com a temática de maneira crítica e que ficará disponível para acesso público.

O método da Pedagogia Histórico-Crítica, utilizado como aporte teórico no desenvolvimento da proposta, consiste em abordar um tema que possua relevância social nesta pesquisa sobre o espaço agrário brasileiro, a partir de cinco passos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e o retorno à prática social, mas, de forma ressignificada (SAVIANI, 2013).

Todavia, os resultados da pesquisa não seriam satisfatórios sem que se tivesse realizado ao longo dela uma intensa reflexão sobre a questão agrária no Brasil e os problemas dela decorrentes. Assim, na primeira seção teórica da dissertação denominada “O conceito de Educação e a práxis pedagógica”, é apresentado uma discussão a respeito do trabalho e Educação no processo de humanização e de práxis pedagógica na concepção omnilateral da formação humana. Em seguida, foi realizada também uma análise a respeito do papel do currículo, da escola e do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Na seção seguinte, intitulada “O ensino de Geografia na Educação escolar” é apresentado a evolução dos conhecimentos geográficos, refletindo-se sobre o espaço como objeto de estudo científico da Geografia. Para tanto, foi traçado um perfil histórico do ensino da Geografia, apresentando as escolas geográficas que influenciaram na composição da disciplina como a conhecemos hoje no Brasil. Isso proporcionou os subsídios teóricos necessários para a compreensão do papel da Geografia nos documentos oficiais, que orientam a prática do professor, no desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

A seção “Geografia e questão agrária: discutindo o valor social da terra”, aborda a perspectiva de Fernandes (2008) sobre a conflitualidade da terra, explicando que os conflitos no campo podem ser entendidos como disputas por espaço(s) e território(s). Além disso, são apresentados também os resultados da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) sobre o espaço agrário brasileiro, que consta nos documentos curriculares oficiais para o ensino de Geografia.

A última seção “Uma proposta metodológica para a prática pedagógica no ensino de Geografia à luz da Pedagogia Histórico-Crítica”, apresenta a elaboração de uma sequência didática para o ensino sobre o espaço agrário brasileiro, assim

como os resultados obtidos após a aplicação da proposta em três sétimos anos do Ensino Fundamental Anos Finais. Como resultado da aplicação dessa sequência didática foi gerado um objeto de aprendizagem denominado “Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia”. Tal objeto consiste em apresentar uma proposta metodológica para a prática pedagógica no ensino da Geografia, a partir do referencial teórico desenvolvido por Saviani (2013): a Pedagogia Histórico-Crítica.

Com o desenvolvimento dessa pesquisa chegou-se à compreensão de que os documentos curriculares oficiais analisados não proporcionam conteúdos, suficientemente, críticos para a compreensão da questão agrária brasileira. Tornando necessário que o professor tenha a iniciativa de problematizar a temática por autonomia didática, evidenciando assim, que a composição dos documentos possui um direcionamento ideológico que acompanham a elaboração e a seleção de conteúdos voltados ao ensino.

Desse modo, buscou-se, a partir do desenvolvimento desta pesquisa, compreender como é tratada a temática “espaço agrário brasileiro” nos documentos oficiais que direcionam a prática do professor em sala de aula, colaborando para o entendimento do ensino da Geografia e a questão agrária do Brasil. A partir da proposta metodológica, desenvolvida à luz do método da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013), espera-se contribuir com a prática de outros professores que desejam proporcionar aos alunos outra possibilidade de ensino, através de um olhar crítico e transformador.

2 METODOLOGIA

2.1 Contextualização da escola pesquisada

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual (E.E.) “Pe. Antônio Jorge Lima”, sediada na periferia do município de Bauru, a qual localiza-se na região centro-oeste do estado de São Paulo, conforme demonstra-se na **Figura 1**.



Figura 1. Localização do município de Bauru – SP
Fonte: Wikipédia (2018)

A escola está localizada na zona Leste do município de Bauru, no Núcleo Habitacional Nobuji Nagasawa – Bauru 2000, entregue à população no ano 2000 com um total de 1.400 casas.

Antes mesmo da inauguração do bairro as associações de moradores da Região Leste do município de Bauru reuniram-se em 12 de abril de 1999, para reivindicar à Companhia Habitacional de Bauru (COHAB), além de obras de infraestruturas básicas, também a construção de uma escola de 1º e 2º graus, atual Ensino Fundamental e Ensino Médio, que atendesse aos novos moradores da região.

Cabe-nos ressaltar que a reivindicação não contabilizou os moradores de outros dois bairros vizinhos, a Quinta da Bela Olinda e o Jardim Ivone, já que na época ambos ainda estavam em fase de ampliação e reconhecimento¹.

A escola, inaugurada no ano de 2001, funciona de segunda a sexta-feira nos períodos matutino, vespertino e noturno, atendendo alunos dos segmentos: Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.

No total são 529 alunos distribuídos da seguinte maneira: período matutino 9º ano do EFII (69) e 1ª a 3ª série do EM (127), vespertino 6º ao 8º ano do EFII (202) e noturno 1ª a 3ª série do EM (131).

Em relação ao quadro funcional a escola conta com: diretora (1), vice-diretor (1), vice-diretor da escola da família (1), professor coordenador pedagógico (1), gerente de organização escolar (1), agente de organização escolar (3), agente de limpeza (2), merendeiras (2) e professores (26).

A **Figura 2** mostra como é a fachada da escola.



Figura 2. Fachada da escola

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018)

¹ Dados coletados do acervo documental da escola.

Conforme demonstrado na **Figura 2**, o prédio da escola apresenta dois andares, o térreo e o primeiro andar. O primeiro andar conta com: salas de aula (8), sala de leitura (1) e sala de recurso multimídia (1).

Na **Figura 3**, podemos observar uma das salas de aula.



Figura 3. Sala de aula

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018)

As salas conseguem comportar cerca de 35 alunos. Quando é preciso aumentar esse número recorre-se ao empréstimo de mesas e cadeiras de outras salas. Nem todas as salas contam com cortinas e ventiladores funcionando, como podemos notar na **Figura 3**.

A disposição da sala de leitura pode ser verificada na **Figura 4** a seguir:



Figura 4. Sala de leitura da escola
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018)

A sala de leitura (**Figura 4**) tem capacidade para receber uma turma por vez com, aproximadamente, 35 alunos. Possui lousa digital (1), ponto de acesso à internet (1) e livros diversos a disposição de alunos e professores. O espaço pode ser acessado em qualquer período, porém, devido ao fato de contar com apenas uma professora de sala de leitura, que deve atender todos os períodos, as aulas monitoradas precisam estar previamente agendadas dentro dos horários disponíveis da professora. Alunos desacompanhados de professores ou pessoas da equipe gestora não possuem acesso ao local.

A escola conta também com uma sala de multimídia que podemos observar na **Figura 5** a seguir:



Figura 5. Sala de recurso multimídia
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018)

A sala de recurso multimídia tem capacidade para até 70 pessoas. Além de ser utilizada no desenvolvimento das aulas, também é espaço para reuniões entre equipe gestora, professores e comunidade escolar. As palestras que ocorrem na escola durante o ano letivo ocorrem nesse espaço. Para ser utilizado deve ser previamente agendado e alunos sem acompanhamento de professor ou equipe gestora não possuem acesso.

No andar térreo a escola conta com sala de aula (1), pátio (1), refeitório (1), banheiro para alunos (3), sendo um deles para cadeirante, na parte externa também existe a quadra de práticas corporais coberta (1).

A **Figura 6** apresenta o pátio da escola.



Figura 6. Pátio da escola
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018)

O pátio, apresentado na **Figura 6**, é o local de maior concentração de alunos durante as atividades diárias. É utilizado na entrada das aulas e intervalo, oferece acesso aos bebedouros e banheiros e, por isso, ele possui livre circulação interna. O portão que dá acesso à parte externa da escola fica trancado com cadeado, sendo aberto apenas nos momentos de entrada e saída de alunos e intervalo.

Na **Figura 7**, está o refeitório dos alunos:

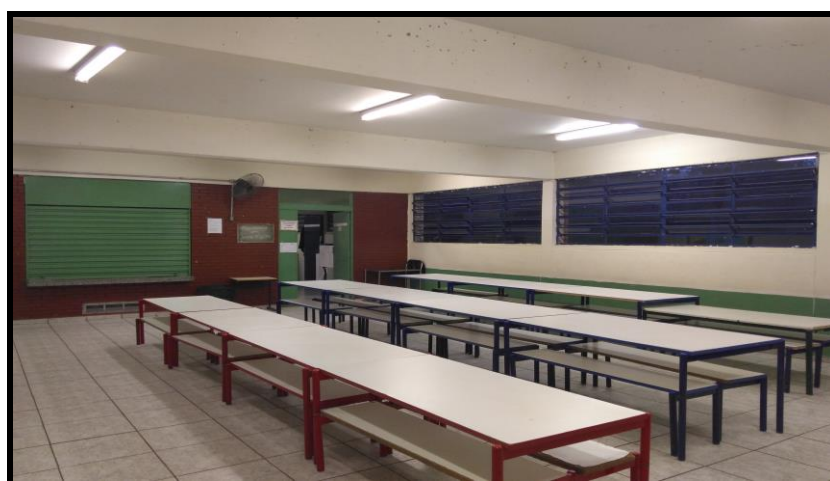


Figura 7. Refeitório da escola
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018)

O refeitório (**Figura 7**) é voltado para alimentação dos alunos. Por dia são servidas uma média de 360 refeições, sendo que o período matutino recebe antes do início das aulas uma entrada como café da manhã.

A **Figura 8** mostra a disposição da quadra de práticas corporais da escola.



Figura 8. Quadra de práticas corporais

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018)

A quadra da unidade escolar é voltada para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, atividades extracurriculares como gincanas e festivais esportivos, além de atender ao programa escola da família aos finais de semana. Os alunos possuem acesso à quadra na entrada de cada período e nos seus respectivos intervalos, ficando livres nesses momentos para utilizarem a quadra com as atividades de seu interesse.

Além das instalações físicas voltadas diretamente para os alunos, a escola conta também com secretaria (1), sala da coordenação (1), sala da vice direção (1), sala da direção (1), sala dos professores (1) e banheiro dos professores e demais funcionários (3).

As instalações voltadas à acessibilidade de pessoas com necessidades especiais de mobilidade limitam-se à rampa de acesso construída no ano de 2016, que liga o portão de entrada dos alunos ao pátio (**Figura 9**). Desse modo, caso seja

necessário utilizar as salas do piso superior, o aluno com necessidades especiais de mobilidade deverá ser carregado no colo ou o professor deverá programar-se para desenvolver todas as atividades planejadas no piso térreo.

Vejamos na **Figura 9** a parte exterior da escola onde se encontra a rampa de acesso à escola.



Figura 9. Área externa da escola, rampa de acesso
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018)

A escola atende tanto alunos oriundos do bairro onde está localizada como dos bairros vizinhos. Para aqueles que possuem moradia numa distância mínima de 2km a Prefeitura Municipal de Bauru oferece ônibus para o transporte escolar, responsável por locomover os alunos de seus bairros até a escola. O perfil socioeconômico dos alunos demonstra que aqueles que residem no próprio bairro da escola possuem melhores condições de alimentação, cuidados com a higiene e vestimenta. Isso se deve ao fator histórico de formação dos bairros vizinhos, constituídos por loteamentos ou por ocupação “irregular”.

No caso do Jardim Ivone (anteriormente denominado de “favela Ivone”) as casas em situações de risco foram substituídas em 2011 por novas moradias vinculadas ao programa “Minha Casa Minha Vida”, beneficiando naquele ano cento

e trinta e duas famílias², o que demonstra a fragilidade social em que se encontravam boa parte dos alunos.

Aos finais de semana a escola desenvolve o Programa Escola da Família³, abrindo suas portas para a comunidade escolar participar de atividades que promovam a interação e a valorização do espaço, tornando a escola também um ambiente de lazer.

2.2 Procedimentos Metodológicos

Este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso, entendido por Yin (2001, p.21) como “forma inigualável, para compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Ainda segundo o autor, a utilização deste método permite “lidar com condições contextuais – acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo” (YIN, 2001, p. 32).

Para Gil (2008, p.73), o estudo de caso está voltado aos propósitos de:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

O presente estudo de caso possui foco qualitativo:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p. 2).

² As informações estão disponíveis para consulta no site da Prefeitura Municipal de Bauru. <<http://www.bauru.sp.gov.br/Materia.aspx?n=6627>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

³ O Programa Escola da Família foi criado no ano de 2003 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, de acordo com a secretaria o objetivo é estimular as unidades de ensino públicas estaduais a abrirem seus espaços para a comunidade aos finais de semana, organizando atividades em torno dos eixos: cultura, esporte, prevenção à saúde e geração de renda.

A escolha do método de pesquisa deve contemplar uma ligação direta com o tema pesquisado e com os valores e visão de mundo do pesquisador. Entende-se que a temática da pesquisa envolve questões de conflito, interesses econômicos e sociais, que ao adentrarem na escola, por meio de orientações e materiais de ensino, tornam-se instrumentos ideológicos que tomam maior proporção no ambiente vivo que é a sala de aula.

Por esse motivo, concorda-se com Sampieri et al (2013) ao definir que uma das características da pesquisa qualitativa é a imersão do pesquisador no campo, se sensibilizando com o ambiente e com o problema de pesquisa, sem se perder da verificação da factibilidade do estudo.

Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. São fenômenos que dependem da sensibilidade do pesquisador e não se reduzem a operacionalidade. Por esse motivo, a autora explica que o verbo principal da análise qualitativa é compreendermos que, “a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere.” (MINAYO, 1994, p. 623).

Nesse sentido, buscou-se nos conteúdos analisados, subsídios que demonstram a intencionalidade, subjetiva ou não, nos temas ligados a temática central “espaço agrário brasileiro”.

Assim, a coleta de dados buscou, a partir da Pesquisa Documental, realizar o levantamento dos conteúdos ligados ao tema “espaço agrário brasileiro”, nos documentos oficiais que orientam a prática do professor na disciplina de Geografia.

Devido à especificidade da atuação da pesquisadora, como professora no Ensino Fundamental Anos Finais - e por ter sido motivada pelo problema de pesquisa identificado no 7º ano do mesmo ciclo, a pesquisa teve como foco as orientações presentes nos documentos do 6º ao 9º ano.

Procurou-se organizar os dados coletados obedecendo ao critério de organização hierárquico, ou seja, primeiramente, os documentos oficiais de cunho nacional, seguido dos documentos/materiais do Estado de São Paulo. Portanto, foram analisados os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Geografia (BRASIL, 1998a), Currículo oficial do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas tecnologias,

Geografia (SÃO PAULO, 2012) e o Material de apoio ao Currículo oficial do Estado de São Paulo – Caderno do Professor, Geografia, Ensino Fundamental Anos Finais (SÃO PAULO, 2014a; 2014b).

2.2.1 A Abordagem da Pesquisa

A análise dos dados ocorreu a partir dos documentos selecionados citados anteriormente, os quais orientam o ensino de Geografia no Brasil no Estado de São Paulo. Optou-se por utilizar a Análise de Conteúdo como

[...] uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações. (BERELSON, 1971 apud BARDIN, 2016, p.42).

Para Gomes (2002, p. 203), a análise de conteúdo visa

ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica em relação à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação.

Segundo Bardin (2016), a técnica de análise de conteúdo de mensagens pode ser aplicada a todas as formas de comunicação, tendo duas funções principais que, na prática, podem ou não estar associados. Uma delas é a função heurística, definida como o enriquecimento da prática exploratória, o que por sua vez, amplia as possibilidades de descoberta; e a outra é a função de administração da prova, cujo significado se dá a partir das questões seguido da análise sistemática do material e, cujos resultados, servirão para confirmar ou infirmar as hipóteses do pesquisador.

Ainda para Bardin (2016, p.36), a análise de conteúdo é um método empírico, portanto, “dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo”. Assim, tal técnica pode ser transposta para a ação do pesquisador, reinventando-se, mas ao mesmo tempo, obedecendo a algumas regras de base para a organização da análise, como nos aponta o estudo de Capelle; Melo;

Gonçalves (2011). Segundos os autores, para se desenvolver a análise de conteúdo, o pesquisador deve realizar:

a) a pré-análise: fase de organização e sistematização das ideias, em que ocorre a escolha dos documentos a serem analisados, a retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material coletado, e a elaboração de indicadores que orientarão a interpretação final. A pré-análise pode ser decomposta em quatro etapas: leitura flutuante, na qual deve haver um contato exaustivo com o material de análise; constituição do Corpus, que envolve a organização do material de forma a responder a critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; formulação de hipóteses e objetivos, ou de pressupostos iniciais flexíveis que permitam a emergência de hipóteses a partir de procedimentos exploratórios; referência dos índices e elaboração dos indicadores a serem adotados na análise, e preparação do material ou, se for o caso, edição.

b) a exploração do material: trata-se da fase em que os dados brutos do material são codificados para se alcançar o núcleo de compreensão do texto. A codificação envolve procedimentos de recorte, contagem, classificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas.

c) o tratamento dos resultados obtidos e interpretação: nessa fase, os dados brutos são submetidos a operações estatísticas, a fim de se tornarem significativos e válidos e de evidenciarem as informações obtidas. De posse dessas informações, o investigador propõe suas inferências e realiza suas interpretações de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos, ou identifica novas dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material. Os resultados obtidos, aliados ao confronto sistemático com o material e às inferências alcançadas, podem servir a outras análises baseadas em novas dimensões teóricas ou em técnicas diferentes. (CAPELLE; MELO; GONÇALVES, 2011, p. 6).

A análise de conteúdo caracteriza-se como uma série de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2016, p.41). Entendemos que a técnica que melhor se enquadra na presente pesquisa é a denominada análise categorial (ou temática), que se estabelece a partir do desmembramento do texto em unidades de análises denominadas categorias. “Essas operações visam a descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, preocupando-se com a frequência desses núcleos, sob a forma de dados segmentáveis e comparáveis” (BARDIN, 2016; CAPELLE; MELO; GONÇALVES, 2011, p.8).

Nesta pesquisa, a técnica de análise categorial (ou temática) permitiu agrupar os textos de acordo com as categorias que se demonstraram relevantes para o

objetivo do estudo, revelando os significados explícitos e implícitos que compõe os materiais analisados.

2.2.2 Métodos de Análise dos Documentos

A partir dos objetivos da pesquisa, elegeu-se a categoria 'questão agrária' como tema central a ser investigado, porém, devido sua abrangência, foi dividida em quatro subcategorias, com a finalidade de classificar os dados coletados de maneira específica.

As classes formadas precisam ser tanto exaustivas quanto mutuamente exclusivas. Isto significa que se existem N casos para serem classificados, deve haver uma classe apropriada para cada um destes (exaustividade), mas apenas uma classe correta para cada, com nenhum caso sendo membro de duas classes (exclusividade mútua). Assim, deve haver uma classe (mas apenas uma) para cada um dos N casos. (CARLOMAGNO; ROCHA apud BAILEY, 1994, p. 3, tradução livre).

Segundo Lima (2013, p. 10), categorias e subcategorias de análise “[...] constituem conjuntos semanticamente coerentes de unidades de registro e que terão, cada um deles, um código específico a aplicar no decurso do processo de codificação”. Ainda segundo o autor, a codificação ocorre previamente, na elaboração das categorias e subcategorias:

[...] a codificação processo de atribuição de códigos específicos a unidades de registro com um determinado teor semântico previamente especificado pelo investigador. Esta deve ser sempre feita ao nível mais fino (isto é, sempre que exista uma subcategoria, é o respectivo código que deve ser aplicado e não o código global da categoria-mãe). (LIMA, 2013, p. 10).

As subcategorias definidas na presente pesquisa foram as seguintes:

Subcategoria 1: O valor econômico da terra: em que se buscou identificar a ocorrência de itens que apresentam a terra pelo viés da cadeia produtiva agrícola ou pecuária voltada ao mercado.

Subcategoria 2: Movimentos sociais do campo: buscou-se identificar a ocorrência de itens que tratam dos interesses e reivindicações dos trabalhadores do campo.

Subcategoria 3: Reforma agrária: buscou-se identificar a ocorrência de itens que apresentam a reorganização da estrutura fundiária do Brasil.

Subcategoria 4: Valor social da terra: buscou-se identificar a ocorrência de itens que apresentam a terra pela sua função social, onde a produção atenda às necessidades do camponês e ao pequeno mercado.

A partir das subcategorias apresentadas, buscou-se nos documentos oficiais que orientam a prática do professor de Geografia, os conteúdos explícitos que estão claramente descritos, dando condições para uma análise crítica também sobre os conteúdos implícitos sobre a questão agrária brasileira.

2.3 O Objeto de Aprendizagem

Os resultados obtidos a partir da aplicação da proposta metodológica para prática pedagógica, sobre o espaço agrário brasileiro, possibilitou a elaboração uma sequência didática, em formato digital, a ser desenvolvida em dezesseis aulas. Como pressupostos teóricos da proposta, com base na análise dialética da questão agrária brasileira, a sequência didática teve como orientação metodológica a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013).

O material digital contém instruções voltadas para professores e alunos, para o desenvolvimento da proposta e das atividades de interação com o tema. O desenvolvimento do material foi possível após os resultados do planejamento e aplicação da sequência didática no contexto escolar, disponível nas subseções 6.1.1 e 6.1.2. A descrição do objeto de aprendizagem, intitulado “REVISITANDO O ESPAÇO AGRÁRIO BRASILEIRO NAS AULAS DE GEOGRAFIA” se encontra na subseção 6.2.

O propósito no desenvolvimento deste trabalho foi o de oferecer uma perspectiva crítica sobre o espaço agrário brasileiro, para professores que queiram complementar sua prática curricular.

3 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO E A PRÁXIS PEDAGÓGICA

A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

Karl Marx

Esta seção foi elaborada na intenção de trazer à tona debates relevantes sobre o conceito de Educação. Apresenta-se, inicialmente, uma discussão a respeito do conceito de Educação e de práxis pedagógica. Em seguida, foi desenvolvida uma análise a respeito do papel do currículo, da escola e do professor no processo de ensino e aprendizagem.

3.1 Da Educação à práxis pedagógica: um olhar na perspectiva do trabalho

Para compreendermos o papel da Educação sobre o ser humano necessitamos, previamente, entender o que é o ser humano. Segundo Konder (2004, p. 14), “[...] a raiz do Homem, para o Homem, é o próprio Homem.” A ideia do autor possui fundamentação no pensamento marxista, em que a origem da humanização, está nas atividades que por ele são desenvolvidas: o trabalho. Reconhecendo que o trabalho é o núcleo desse pensamento “[...] a atividade que assume a forma pioneira do trabalho e depois se diversifica é o que Marx chama de práxis” (KONDER, 2004, p. 14). Assim, atividade humana é práxis: por meio de trabalho o ser humano produz bens materiais, mas a sua capacidade criativa faz com que ele exista inventando a si mesmo, numa evolução constante, construindo sua história através da práxis.

Vale ressaltar que práxis para Marx não seria toda e qualquer atividade prática. Numa sociedade capitalista, para que o proletariado conseguisse alcançar uma real transformação social, seria necessário que houvesse o esclarecimento de que as ações práticas necessitam estar atreladas ao plano teórico, entendendo que práxis “[...] é a atividade de quem faz escolhas conscientes e para isso necessita de teoria” (KONDER, 2004, p. 15).

Saviani (1984, 2013) ao discorrer sobre a natureza e a especificidade da Educação, aponta-nos que educar é um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo necessário compreendermos a própria natureza da humanidade para debatermos o papel da Educação. Para o autor, de fundamentação teórica marxista, é através do trabalho que o Homem se humaniza, ou seja, a partir da necessidade de transformação da natureza para atender suas necessidades, que o Homem passou a produzir trabalho e, portanto, se humanizar.

E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. (SAVIANI, 2013, p.11).

Ao agir intencionalmente sobre a natureza, na produção de sua própria subsistência, o ser humano faz trabalho, criando o que o autor chama de mundo humano ou mundo da cultura. Portanto, se a Educação é exclusiva ao ser humano e o trabalho é o que lhe faz humanizado, logo a Educação é um processo fundamental do e para o trabalho.

Em cada período da humanidade, de acordo com as diferentes maneiras de produzir trabalho, ou seja, a própria existência humana, a humanidade adotou diferentes maneiras de submeter a Educação aos interesses de produção. A partir do advento do capitalismo a sociedade moderna passa a submeter sua mão de obra humana aos meios de produção privados, alienando o trabalhador e deixando “[...] o Homem perdido de si mesmo, a negação de toda manifestação humana, a miséria absoluta [...]” (MANACORDA, 1991, p.53). Desta maneira, não se trata de apenas enxergarmos a relação Homem/trabalho/Educação de forma simplista e repetitiva, mas, de conseguir refletir sobre uma Educação que servirá de base para o desenvolvimento humano de uma classe proletária.

Sobre educação na sociedade capitalista, Mészáros (2008) chama-nos a atenção para o fato de que ela tem o papel de transmitir a todas as gerações de indivíduos uma espécie de herança cultural e material do capital, expresso por meio de um sistema de práticas e formas de condutas políticas que serão responsáveis pela reprodução da sociedade capitalista, fazendo-se perpetuar a sociedade de mercadorias.

Assim, a educação, sob o domínio do capital, tem o papel de fazer com que

cada indivíduo adote como suas as próprias metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo, do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas neste terreno. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Todo esse processo de internalização da lógica do capital reforça os argumentos em torno da ideia de que a educação institucionalizada tem conseguido promover, ao longo dos tempos, um consenso generalizado e uma conformidade social que submete os indivíduos à ordem estabelecida pelos interesses do capital. Tudo isso passa pela alienação do trabalho e pela reprodução da sociedade de classes, garantindo, assim, a manutenção do poder em torno da elite capitalista. (ANTUNES, 2012).

Isso quer dizer que, por meio da educação

os indivíduos vão sendo induzidos a uma aceitação ativa (mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Mészáros (2008, p.65), ao apresentar uma proposta para a Educação, que promova a superação da sociedade capitalista, na direção de uma nova forma de organização social aponta que “[...] não é surpreendente que na concepção marxista a *‘efetiva transcendência da autoalienação do trabalho’* seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional”. Para o autor, a partir de uma leitura crítica sobre os antagonismos que emergem na produção capitalista é indiscutível o papel da educação para uma transformação social, sendo necessário superarmos a fase inicial de negação do sistema capitalista e avançarmos na “[...] transformação progressiva da consciência” através da Educação (MÉSZÁROS, 2008, p.65).

Assim, para romper com a lógica do capital é que Mészáros (2008) reivindica uma educação plena, que não esteja atrelada à lógica do capital, que caminhe na direção de práticas educacionais mais abrangentes, que não imponham

conformidades alienantes ao meio social. Não se trata de abolir as instituições formais de ensino, mas, de propor uma alternativa educacional que seja formulada do ponto de vista da emancipação humana. (ANTUNES, 2012).

Machado e Claudino-Kamazaki (2015) apontam que Marx e Engels, embora tenham deixado infinitas contribuições para a compreensão das mazelas sociais causadas pelo domínio do capital, não se debruçaram a escrever textos específicos sobre Educação. Todavia, suas ideias a respeito da politecnicidade e omnilateralidade contribuíram para refletirmos sobre como o materialismo histórico e dialético indicaria caminhos para o que seria uma Educação emancipatória que atendesse a classe trabalhadora:

[...] reconhecendo a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e a propriedade privada como causas do desenvolvimento humano **unilateral**. Marx vê na união entre o ensino e produção a possibilidade do pleno desenvolvimento humano, união esta que caracteriza a Educação politécnica. (MACHADO; CLAUDINO-KAMAZAKI, 2015, p.81, grifo nosso).

Segundo Saviani (2003, p.136), a noção de politecnicidade está na “superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. Analisando a sociedade moderna capitalista, alicerçada na propriedade privada, o autor indica o processo contraditório presente no âmbito do conhecimento, pois, se na sociedade capitalista a ciência está vinculada ao trabalho produtivo, e se nesse modelo os meios de produção são privados, logo, o conhecimento científico também deve ser, expropriando o proletariado desta forma de conhecimento. (SAVIANI, 2003).

Mas, se o trabalhador não tem formação científica, como produzem e acrescentam valor ao capital? Para Saviani (2003), a questão está justamente na fragmentação sistematizada do conhecimento em partes, oferecendo à classe trabalhadora apenas o mínimo para que possa desenvolver o seu trabalho. “Significa que os trabalhadores têm de dominar aquele mínimo de conhecimentos necessários para serem eficientes no processo produtivo, mas não devem ultrapassar este limite.” (SAVIANI, 2003, p.138).

Assim, privatiza-se o ensino, mas, vale ressaltar que o ensino fragmentado está voltado ao proletariado. Aos “donos” e aos representantes dos “donos” do

processo produtivo, cabe o domínio das partes e a compreensão do conjunto. Dessa maneira, a politecnicidade opõe-se ao ensino profissional ou profissionalizante. O “ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo.” (SAVIANI, 2003, p.138). Essa forma de ensino reforça a perpetuação da divisão da classe trabalhadora, não oferecendo condições para que haja reflexão e, conseqüentemente, transformação do *status quo*, o que corrobora o pensamento de Mészáros (2008, p.67), “Não pode haver uma solução efetiva para a autoalienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação.”

A superação da dicotomia entre ciência e trabalho, trabalho manual e intelectual, teoria e prática, resulta na unidade dialética de ambas as partes, o que podemos nomear de práxis educativa: “[...] que propicie um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 1991, p.78-79).

Podemos citar na História a experiência de Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1937), na Rússia, através da Escola Lepechinsky, entre 1918 e 1924. Ao elaborar os “Fundamentos da escola do trabalho”, Pistrak influenciou as ideias pedagógicas do período pós-revolução russa de 1917. Como educador socialista, Pistrak entendia que o momento revolucionário demandava uma escola que partisse de uma teoria que o sustentasse: “[...] sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária” (PISTRAK, 2005, p.24). Sua preocupação estava voltada sobre o aprofundamento teórico-prático, que se baseasse no método materialista histórico e dialético, de maneira que o aluno obtivesse compreensão da realidade, através da introdução de conteúdos relevantes para a transformação social.

Por meio da elaboração do “método do complexo”, Pistrak propôs um modelo dialético de Educação:

O objetivo do esquema do programa oficial é ajudar o aluno a compreender a realidade atual de um ponto de vista marxista, isto é, estudá-la do ponto de vista dinâmico e não estático. Estudasse a realidade atual pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas,

estudando-se cada objeto e cada fenômeno de pontos de vista diferentes. O estudo deve mostrar as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético. (PISTRAK, 2005, p.134).

Nessa perspectiva, embora o contexto histórico do autor corroborasse, institucionalmente, para o desenvolvimento da sua proposta, isso sugere uma importante reflexão sobre a existência de ações pedagógicas revolucionárias. Elas merecem total atenção na transposição para uma escola atual que desejamos, na utopia de um ensino que emancipe, transforme e supere as discrepâncias sociais promovidas pelo sistema capitalista vigente.

Marx e Engels, a partir da leitura minuciosa do capitalismo, expondo-o através das propostas que revelam a exploração da classe trabalhadora, proporcionam profundas reflexões para repensar o papel da escola no modelo de sociedade que buscamos. Longe de apenas propor uma aproximação simples entre escola e trabalho, o questionamento faz-se necessário sobre a necessidade de existência de um processo educacional que abranja uma formação intelectual, contextualizada no trabalho corporal, como práticas indistintas e integrais, mas que, principalmente, esteja ao alcance dos filhos da classe trabalhadora. Tal processo, levá-los-ia à compreensão de suas limitações instituídas, proporcionando-lhes a reflexão sobre as contradições presentes na vida social, para então, chegar a tomada de consciência, sendo esta o que entendemos como a base para a superação da realidade. (MACHADO; CLAUDINO-KAMAZAKI, 2015).

A escola, neste contexto, torna-se um lugar privilegiado. Não se desvincula da realidade social. Os alunos trazem para ela todas as experiências que vivenciam no cotidiano. Isso faz dela um ambiente vivo e mutável, passivo de ações, intencionalmente, instituídas sobre ela. Mas, também é espaço de resistência por parte daqueles que acreditam nela como ambiente de transformação e superação social. Torna-se inevitável questionarmos de que forma isso seria possível? Para Souza Junior (2008), além da escola e do trabalho, um terceiro elemento torna-se indispensável ao processo de transformação social: a *práxis* político-educativa. Segundo o autor, a *práxis* desenvolve-se coletivamente pelos trabalhadores, na condição de classe social, promovendo uma Educação *práxica*, revolucionária, permanente, onde quer que atuem. Ainda para o autor, a Educação, aliada à luta de

classes, pode transformar a sociedade (SOUZA JUNIOR, 2008), o que corrobora a ideia de Machado; Claudino-Kamazaki,

Para efetivar tal luta, faz-se necessário, em primeiro lugar, uma Educação que tenha clareza, a partir do conhecimento do processo histórico-social real, de **onde se quer chegar**. Em segundo lugar, que viabilize a apropriação da realidade em sua **totalidade**, com todas as contradições que são próprias do modo de produção capitalista e, por fim, que conte com atividades educativas que motivem os indivíduos ao **compromisso prático com as lutas sociais**. (MACHADO; CLAUDINO-KAMAZAKI, 2015, p. 85-86, apud TONET, 2015, grifos nosso).

Contudo, é necessário pensar na intencionalidade da prática do professor em sala de aula de maneira articulada ao campo teórico. Ou seja, a práxis pedagógica adotando a perspectiva crítica de um conteúdo escolar. Por meio dela é possível desenvolver o trabalho reflexivo, que permita aos alunos compreenderem-se como classe dentro de um sistema, estrategicamente, articulado para a perpetuação da segregação social atual.

Parece fundamental, neste momento, direcionar a discussão para as teorias educacionais e curriculares que influenciaram a caracterização da escola como ambiente de formação ideológica, a fim de obter embasamento teórico no entendimento do papel e função da escola na sociedade atual.

3.2 Currículo, escola e professor: uma análise sobre a ideologia presente na escola

O estudo das teorias que influenciaram e continuam a atuar sobre a escola demonstram a relevância de se falar em ideologia na atualidade. Assim, buscou-se o conceito de ideologia em Marx como “falsa consciência”, ou seja, uma “[...] distorção do pensamento que nasce das contradições sociais que as oculta.” (BOTTOMORE, 1988, p. 293).

Para Marx, a ideologia surge como um conceito negativo, pois, trata-se de algo oculto que disfarça e máscara o caráter das contradições sociais surgidas pelo poder material, a partir da busca por soluções puramente espirituais ou discursivas. Isso favorece aos interesses da classe dominante, uma vez que, não permite ao dominado se compreender como fruto das relações materialistas. “As distorções

ideológicas não podem ser superadas pela crítica, só podem desaparecer quando as contradições que lhes deram origem forem resolvidas na prática.” (BOTTOMORE, 1988, p. 294).

Dessa maneira, a escola não deve ser estudada como algo em estaque, distante do meio social, das relações de classes, pois assim, cairíamos na ingenuidade de aceitar que os problemas da escola são de responsabilidade dela e nada mais. É nesse contexto que está a importância de trazer à tona o conceito de ideologia, compreendendo a escola como parte de um processo material, histórico e dialético, portanto, ambiente de contradições sociais.

Apple (2006, p. 46, grifos nossos) chama atenção para o ato de “situar” a escola em uma sociedade complexa, destacando pelo menos três elementos essenciais para análise do sistema escolar, “[...] o **conhecimento**, a **escola** e o **próprio educador** nas verdadeiras condições sociais que ‘determinam’ esses elementos”.

Segundo o autor,

[...] não devemos aceitar as ilusões de uma época, as apreciações oriundas do próprio senso comum dos participantes acerca de suas próprias atividades intelectuais e programáticas (embora sejam, com certeza, importantes); ao contrário, o investigador deve situar essas atividades em um âmbito maior de conflito econômico, ideológico e social. (APPLE, 2006, p.47).

A partir do estudo dos elementos indicados por Apple (2006), iniciou-se a análise a respeito do conhecimento educacional. Mas, que conhecimento é esse? Para responder a essa indagação é necessário questionar os conteúdos presentes nos documentos que orientam a prática do professor: o currículo.

Silva (2017) aponta que a questão central de um estudo voltado ao currículo caminha no sentido de ter de forma bastante clara qual o conhecimento que deve ser ensinado. É preciso ter bem definido também qual a origem, a quem pertence e quais grupos sociais o conhecimento a ser apreendido representa. Essas questões devem servir de pano de fundo ao elaborar um pensamento crítico a respeito do papel do currículo na escola. Para o autor, o currículo é o “[...] resultado de uma seleção [...]” de um conhecimento mais amplo que o constituirá, cabendo questionar, então, quais conhecimentos merecem compor um currículo. (SILVA, 2017, p. 15).

Tais reflexões conduzem ao entendimento de que é o currículo que vai formar um tipo de sujeito para uma determinada sociedade. Assim, “A cada um dos ‘modelos’ de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo” (SILVA, 2017, p. 15).

Neste contexto, existe a necessidade de esclarecer que a pesquisa possui grande influência do pensamento Marxista, assim, não é possível pensar em outro modelo de currículo que não fosse aquele que atendesse às necessidades da classe trabalhadora. Desta forma, buscou-se, através da Pedagogia Histórico-Crítica - pensada e elaborada por Dermeval Saviani-, o entendimento do que seriam tais conteúdos que devem ser estudados na escola, respeitando, é claro, nas suas devidas proporções, o currículo oficial de ensino.

Para Saviani (2013, p. 14), educar é o ato de produzir, intencionalmente, no indivíduo, a humanidade que é produzida historicamente pelo coletivo humano. À escola cabe “[...] propiciar os instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência)”. Segundo o autor, o sistema escolar deve estar organizado a partir dessa questão e, sendo o currículo, um “resultado de seleções” de conteúdos, tais conteúdos devem ser estruturados a partir do saber elaborado/sistematizado científico. Nesse sentido, a principal crítica do autor dá-se sobre o que se entende como currículo, mostrando que há diferença entre o “curricular” e o “extracurricular”, a fim de destacar aquilo que é essencial na escola. (SAVIANI, 2013, p. 14-15).

Quanto ao saber sistematizado Saviani (2013) defende a necessidade de transmissão do saber clássico na escola. Para o autor, esse tipo de saber é todo conhecimento elaborado pela humanidade e que resiste ao tempo por sua importância histórica. “O clássico não se confunde com o tradicional e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2013, p. 13).

É importante salientar o fato de que nem todo saber elaborado pela humanidade pode ter sido sistematizado cientificamente. É possível citar, como exemplo, os conhecimentos indígenas e africanos, que foram negados ou minimizados, devido à predominância eurocêntrica na sistematização dos conceitos escolares (BRITO, 2017). Porém, vemos no ensino crítico a possibilidade de dar visibilidade ao processo de exclusão sistemático desses povos e seus conhecimentos ancestrais.

Para Saviani (2013), o ensino-assimilação dos conhecimentos clássicos é o ponto de chegada ao processo de ensino e aprendizagem. Cabe, então, relacionar o que ocorre, concomitante, à sistematização desse conhecimento: a influência do ambiente escolar e o papel do professor em sala de aula. Isso leva à reflexão sobre a segunda análise proposta por Apple (2006): a escola.

Analisar a escola, como uma parte situada em um contexto social complexo, é compreendê-la de maneira indissociável ao modelo de sociedade que se pretende alcançar. Apple (2006), ao propor o modelo de “situar” a escola no modelo social econômico, trouxe à tona o conceito de hegemonia, o qual “[...] refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos.” (APPLE, 2006, p. 39 apud GRAMSCI). Para o autor, através de práticas cotidianas, intencionalmente, planejadas, a sociedade incorpora ações que garantem a hegemonia e a manutenção do *status quo*.

A escola, nesse contexto, está vinculada ao processo de incorporação dos significados e valores: um ambiente propício para a reprodução cultural e econômica das relações de classe de uma sociedade estratificada.

A escola não deve ser compreendida como um espaço neutro, sem intencionalidades. Pelo contrário, é nela que estudantes passam boa parte da vida, principalmente, a parte em que estruturam as concepções sobre o mundo real e empírico. Além disso, a escola possui a função de tornar os indivíduos “capacitados” para fazer parte do sistema. Nota-se, então, a necessidade de compreender, mais uma vez, a escola em um contexto social complexo. Parece indispensável, nas condições de manutenção de uma sociedade estratificada, pensar em como adquirir e aceitar a reprodução social dentro da escola. Neste aspecto, Apple (2006) chama a atenção para o papel da escola em disseminar o que ele denomina de “currículo oculto”. Tal currículo são elementos normativos que garantem a manutenção da hegemonia ideológica das classes dominantes, de maneira que pareça natural aos que internalizam tais elementos.

Não se trata de ver a escola apenas como um espaço de distribuição do conhecimento, mas sim, de examiná-la em suas “regularidades” cotidianas. Assim, as normas, o professor como primeiro “chefe”, a subordinação, a própria organização da escola e da sala de aula, fazem com que haja a incorporação e o

convencimento dos alunos sobre tais ações como algo comum e inquestionável. Desta maneira, a escola torna-se um ambiente favorável à reprodução comportamental dos alunos na sociedade moderna, aprendendo a comportarem-se de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. (APPLE, 2006; SILVA, 2017).

Apple (2006) dedicou-se a compreender a escola em seus aspectos mais amplos, não como mera reprodutora de conteúdos, mas sim, como um espaço que pertence a um contexto social e econômico mais amplo e complexo, atrelado a interesses dominantes, formalizados ou não, voltados a perpetuação de um sistema hegemônico. Mas, tal processo não se desenvolve facilmente, sem que haja oposição, conflitos e movimentos de resistência, a partir da disputa de interesses. “Como uma luta em torno de valores, o campo social e cultural é feito não apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição” (SILVA, 2017, p. 49).

O direcionamento, a partir deste trecho, dar-se-á, justamente, sobre o papel de resistência do professor em sala de aula. Não é pretendido apenas apontar para as fragilidades do professorado em geral, ou culpabilizá-los como totais responsáveis da atual situação educacional do país. Torna-se importante incluí-los no processo de ensino e aprendizagem como sujeito que podem ser os responsáveis por transformar as práticas sociais.

Atualmente, muito se tem questionado sobre o papel do professor em sala de aula, como ator principal, coadjuvante ou mediador do processo de ensino e aprendizagem. A profissão docente passou por diversos momentos históricos que refletiram, diretamente, na atual situação da prática profissional. Entretanto, o que não pode ser relativizado é a importância do professor em trazer para a escola aquilo que lhe é obrigatório: o ensino.

Situar o professor como parte de um sistema, um sujeito histórico, formado a partir de suas relações sociais é importante para compreender que não há neutralidade na ação do professor, uma vez que nela está envolvido um processo político e moral. Para Saviani (2013), o professor vem sendo minimizado de seus instrumentos de trabalho ao longo da história, desvinculando sua ação pedagógica da ideologia política. Como o professor faz parte justamente de um sistema político de interesses, ele tem sido submetido a diversos processos sistematizados de esvaziamento de conteúdos e domínio do método de ensino. Ainda para o autor, não

se trata de culpabilizar o professor por todo fracasso escolar que atinge os filhos da classe trabalhadora. Devemos compreender que ele próprio é vítima de um sistema injusto e opressor, pois,

ao criticarmos a política educacional vigente pelas distorções decorrentes de seu atrelamento aos interesses dominantes, não será possível deixar de reconhecer seus efeitos sobre a formação (deformação) dos professores. (SAVIANI, 2013, p. 28).

Não se trata de assumir aqui apenas o caráter pessimista da profissão do professor. Como exposto anteriormente, a imposição de um sistema hegemônico não ocorre com facilidade. A resistência ocorre na articulação do coletivo de professores, na tomada de consciência política, na conquista da competência que ela aparece e toma o caráter de reivindicação pelo o que se deve vir a ser uma escola.

Considerando estes professores desta escola, começa no domínio dos próprios conteúdos que tradicionalmente constituem o currículo, ou seja, numa reapropriação satisfatória do saber escolar. Inclui o domínio de técnicas e métodos de ensino que permitam a transformação desse saber, passa pela aquisição de uma visão mais integrada da própria prática e uma reapropriação dos processos do trabalho docente (método, planejamento e avaliação). E projeta-se a partir *dessa base*, numa visão mais crítica desse ensino, dessa escola e de seu conteúdo, a qual não se dissocia de um questionamento de suas condições de trabalho e remuneração, e de uma prática coletiva de organização e reivindicação. (MELLO, 1982, p. 55-56 apud SAVIANI, 2013, p. 29).

Dessa forma, acredita-se na tomada de consciência da classe trabalhadora para haver uma real transformação na ação pedagógica do professor, entendendo a inserção do professor e da própria escola como um todo.

Dentro de um sistema social complexo é importante apontar para a relevância do ensino intencional do professor em sala de aula. Ele deve assumir o compromisso político que oferece aos alunos o questionamento de suas realidades. Isso pode garantir a possibilidade de superação e de fortalecimento de uma Educação que liberte o sujeito de sua condição de alienação e subordinação.

Contudo, finaliza-se essa seção acreditando nas possibilidades que podem fazer a diferença no sistema educacional. Embora pensadas aqui separadamente, o

currículo, a escola e o professor, constituem um sistema único, dialético, de muita importância no processo de transformação social.

Nessas condições é que se estabelece o interesse contínuo do capital em se apropriar desse espaço, controlando-o, institucionalmente, e ocultando suas ações no cotidiano escolar.

Aos docentes cabe a resistência, através do domínio da prática do método de ensino, do conteúdo crítico, da motivação do aluno em sala de aula e da união coletiva, mas, principalmente, compreendendo que a escola é ambiente de transformações e superações sociais.

4 O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Que nada nos limite. Que nada nos defina. Que nada nos sujeite. Que a liberdade seja a nossa própria substância.

Simone de Beauvoir

O estudo sobre a origem da Geografia na Educação possibilita reconhecer a trajetória dos conhecimentos geográficos ao longo do desenvolvimento da humanidade. Antes mesmo de estabelecer-se como ciência, traçando definições para sua epistemologia, a Geografia já estava presente na vida cotidiana dos diversos arranjos sociais do mundo.

Tomando como base os conceitos da Geografia Crítica, nessa seção, tem-se o objetivo de apresentar a evolução dos conhecimentos geográficos, refletindo sobre o espaço como seu objeto de estudo científico. Para tanto, traçou-se um perfil histórico do ensino da Geografia, apresentando as escolas geográficas que influenciaram a composição da Geografia, como a conhecemos hoje no Brasil. A intenção foi proporcionar subsídios teóricos para a compreensão e explicação do papel da Geografia, que vai além do que consta nos documentos oficiais que orientam a prática do professor no desenvolvimento dos conteúdos curriculares, dentre eles o que inspirou este trabalho, que é a temática do espaço agrário brasileiro.

4.1 O espaço como desenvolvimento do pensamento geográfico

A dinâmica do espaço e o modo como se dá a manifestação das relações do ser humano sobre o meio, são os principais objetos de estudo da Geografia. É elementar a ela o domínio do conhecimento espacial no processo de construção do espaço como, “[...] algo dinâmico e unitário, onde se reúnem materialidade e ação humana. O espaço seria o conjunto indissociável de sistemas de objetos, naturais ou fabricados, e de sistemas de ações, deliberadas ou não” (SANTOS, 2008, p. 46). Essa dinâmica evidenciada por Santos (2008) é temporal e dialética, na medida em que se transforma, de acordo com as relações sociais estabelecidas em cada período histórico da humanidade. A forma como entendemos o espaço e suas

contradições, proporciona a reflexão sobre os ensejos de cada sociedade ao longo do tempo. “A incorporação da dialética, como método de investigação, tem permitido que a Geografia recupere a visão do todo” (OLIVEIRA, 1994b, p.140).

Santos (2006) chama a atenção para a análise do espaço evidenciando que:

O espaço não pode ser estudado como se os objetos materiais que formam a paisagem tivessem uma vida própria, podendo assim explicar-se por si mesmos. Sem dúvida, as formas são importantes. Essa materialidade sobrevive aos modos de produção que lhe deram origem ou aos momentos desses modos de produção. (SANTOS, 2006, p. 68).

Ao relacionar os objetos materiais aos modos de produção, Santos (2006) propõe uma análise do espaço. Essa análise deve partir do contexto social histórico no qual cada sociedade, em períodos do passado, foi materializando as transformações da natureza, de acordo com suas técnicas, construindo e organizando o espaço presente. Para Santos (2006, p.70), “o espaço humano é a síntese, sempre provisória e sempre renovada, das contradições e da dialética social”.

No contexto desta pesquisa o espaço será tomado como ponto de partida para o estudo da Geografia. Entendendo que esse se constrói através da interação entre ser humano/meio, torna-se imprescindível, a análise das transformações exercidas sobre a natureza por meio do trabalho.

No Livro I, de “*O Capital*” de Marx (MARX, 2013, p. 255), o mesmo conceitua o trabalho da seguinte maneira:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre Homem e a natureza, processo este em que o Homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Para Marx (2013), o trabalho é a maneira com que o Homem humanizou-se. Diferentemente dos outros animais, no ser humano há o planejamento estratégico

que precede sua ação transformadora nos elementos da natureza. Ou seja, o ser humano mantém sua interação com a natureza de maneira planejada, já idealizada.

A análise da essência do que é trabalho, torna-se indispensável à Geografia. O ser humano, numa relação dialética com a natureza, planeja a transformação do espaço, de acordo com suas necessidades materiais. Somando-se o trabalho a ser extraído e transformado em matéria-prima ao domínio do meio para o desenvolvimento de suas técnicas, tem-se como resultado final de todo o esforço empreendido, a confecção do produto.

No processo do trabalho, portando, a atividade do Homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. [...] um material adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. (MARX, 2013, p. 258).

Assim, compreende-se que, a partir do trabalho a humanidade criou vínculos com a natureza, adaptando os objetos de acordo com seu planejamento. Aperfeiçoando suas técnicas desenvolveu sua capacidade criativa, elaborando produtos cada vez mais complexos. Nessa relação ser humano/meio, os espaços foram construídos e tornaram-se pluralizados. Ao passo que cada sociedade produzia sua cultura, construía seu próprio espaço.

Santos (2006, p. 69), analisa dialeticamente o espaço como:

Os movimentos da sociedade, atribuindo novas funções às formas geográficas, transformam a organização do espaço, criam novas situações de equilíbrio e ao mesmo tempo novos pontos de partida para um novo movimento. Por adquirirem uma vida, sempre renovada pelo movimento social, as formas - tornadas assim formas-conteúdo - podem participar de uma dialética com a própria sociedade e assim fazer parte da própria evolução do espaço.

A evolução do espaço é sempre marcada pelo movimento social de seu tempo, pois o ser humano transforma a natureza de acordo com suas necessidades. Para Moreira (2009), ao entrar em contato com os objetos de trabalho, sucessivamente, as sociedades criaram conhecimentos e saberes que, relacionados com a prática cotidiana, evoluíram, dialeticamente, numa práxis. Ao fazer essa

análise, o autor avança na definição da Geografia como uma ciência que surge através da relação do ser humano com o meio.

A incorporação progressiva de áreas de práticas e saberes novos a essa *práxis*, favorecendo o aumento do raio de escala das comparações, generalizações e sistematizações do conhecimento empírico leva a abstração a galgar níveis crescentes de universalidade cuja consequência é a transformação dos saberes na ciência geográfica. (MOREIRA, 2009, p. 25).

Compreende-se que, ao longo da história, o espaço foi planejado e criado a partir da transformação da natureza através do trabalho. Para Moreira (2009, p. 39), o espaço “[...] é a materialidade do processo do trabalho”.

É importante destacar que, enquanto as sociedades se organizavam espacialmente em modelos sociais pré-capitalistas, a relação do ser humano com a natureza dava-se de maneira imediata. Decorrente desse processo, o ser humano aprendeu que seu objeto de trabalho deveria ser extraído da natureza para ser transformado em algo útil para sua vida.

Para o desenvolvimento de seu pensamento a respeito do trabalho, Marx (2013, p. 256) relaciona três fatores que se interagem durante o processo de transformação do meio, pelo ser humano, em sua forma simples: “em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, o seu objeto e, em terceiro lugar, seus meios”. A partir do capitalismo, trabalho, objeto e meios de produção não estão atrelados apenas à criatividade humana de transformação da natureza. A privatização dos meios de produção interrompe o processo criativo do ser humano, pois, ele não é mais o dono do que produz. Antes mesmo de sua fabricação o objeto já pertence aos donos dos meios de produção. (KONDER, 2004). Ocorre, então, um rompimento drástico na relação do ser humano com a natureza.

O ser humano passa a integrar o sistema econômico através da comercialização de sua mão de obra. O trabalho torna-se alienado e a organicidade do espaço criado pela relação ser humano/meio, em sua maneira mais simples, dá lugar a um novo arranjo social, a uma nova organização espacial, como nos mostra Moreira (2009):

Separado o Homem da natureza, o ritmo do trabalho e o ritmo dos homens passam a ser diferentes, o ritmo do capital unindo-os. Em consequência, Homem e natureza entram em contradição [...] Nascendo das entranhas da dissolução das sociedades naturais, **o capital opera a passagem do estado da identidade orgânica para o da contradição, da identificação para o da degradação ambiental, do pertencimento para o da alienação.** (MOREIRA, 2009, p. 35, grifo nosso).

Dessa maneira, o ser humano deixa de reconhecer-se como parte da natureza e passa a agir de maneira predatória sobre os recursos naturais, em prol do desenvolvimento capitalista.

Moreira (2009, p. 38) ainda aponta que “já apropriado pelo capital que o trabalhador ver-se-á reencontrado no capitalismo com a natureza. Mas como estranhos que reciprocamente não se reconhecem.” Esse estranhamento imposto pelo capitalismo gerou profundas transformações na relação do ser humano com ele mesmo, com seu próximo e, principalmente, com a natureza.

Desde o seu surgimento até os dias atuais, o capitalismo tomou proporções mundiais, determinando as relações econômicas da maioria dos países do planeta. Sob a influência do capital, os espaços foram se remodelando, as sociedades desenvolveram seus valores e a fatídica contradição social classista. Tudo ficou estampado na forma como o próprio espaço se organiza.

O espaço, uno e múltiplo, por suas diversas parcelas, e através do seu uso, é um conjunto de mercadorias, cujo valor individual é função do valor que a sociedade, em um dado momento, atribui a cada pedaço de matéria, isto é, cada fração da paisagem. (SANTOS, 2006, p. 67).

A perspectiva crítica da Geografia proporciona-nos a reflexão sobre os antagonismos e dicotomias estabelecidos na sociedade atual. Oliveira (1994b, p. 140) ao analisar a dialética como um método de investigação aponta que:

[...] diferentemente dos demais métodos, o método dialético traz consigo a recuperação de um espaço crítico que a Geografia precisa ter. Portanto, esta Geografia que incorpora a dialética é uma Geografia essencialmente crítica.

Se o espaço apresenta contradições em suas paisagens, essas contradições expressam-se na forma como a sociedade desenvolveu sua relação com a natureza

ao longo do tempo: ou sob a apropriação dela enquanto mercadoria ou como meio de sobrevivência. Homem e espaço não se separam, na medida em que “[...] o espaço é a sociedade pelo simples fato de que os homens produzem sua existência produzindo o espaço” (MOREIRA, 2009, p.41).

A contribuição desse pensamento dá-se ao compreendermos que a partir do estabelecimento das contradições socioespaciais é que devemos encontrar as motivações para promover a luta de classes, entendendo o espaço, não como uma construção natural, mas sim, como resultado de uma construção ideológica.

Acredita-se que o conhecimento geográfico se constituiu a partir da relação dialética do ser humano com a natureza. Foi através dessa interação, que o ser humano foi capaz de dominar os elementos naturais para a construção do espaço e refletir sobre ele seus interesses, primeiramente, vitais e, posteriormente, materiais.

Mas, como esse conhecimento passou a fazer parte do sistema de ensino? Essa indagação pretende-se responder no item a seguir.

4.2 Retrospectiva histórica do ensino de Geografia

O conhecimento geográfico tem sido utilizado há séculos pela humanidade, desde sua forma mais holística, para domínio dos elementos naturais, até sua forma mais intencional e estratégica, para a construção do espaço.

Foi apenas no século XIX que a Geografia se caracterizou como a que conhecemos hoje. Segundo Pereira (1999, p.23), “descrevendo a Terra, sua população e suas atividades econômicas, a Geografia se institucionaliza, nas universidades e nas escolas em geral de diferentes países europeus”.

De acordo com Moreira (2009) e Quaini (1979), os primeiros escritos da Geografia, tiveram como autor Immanuel Kant (1724-1804), que lecionou a chamada “Geografia física”⁴ na Universidade de Königsberg, na Prússia Oriental, de 1756 a 1796, sendo o primeiro professor de Geografia que se tem registros. Kant, através de sua filosofia, procurou estudar a relação ser humano/natureza buscando respostas para a análise dicotômica de ambos. Segundo Moreira (2009, p.10):

⁴ Para Kant a geografia física se baseava na “[...]forte influência da idéia da natureza como coisa inorgânica recém-introduzida no conhecimento científico pela física newtoniana[...]” (MOREIRA, 2009, p.12)

Através da Geografia Kant procurava formar um conceito crítico da natureza e através da antropologia pragmática um conceito crítico do Homem, conceitos estes capazes ao mesmo tempo de permitir-lhe dar contemporaneidade a uma filosofia defasada diante de uma ciência que se lhe avançara bem mais adiante, mercê o surgimento da física newtoniana, e equacionar a separação entre a natureza e o Homem que desde Descartes aparecera na forma de um objeto e sujeito dissociados.

Os estudos de Kant serviram de inspiração para os autores alemães Alexander Von Humboldt (1769-1859) e Carl Ritter (1779-1859), pioneiros e responsáveis por institucionalizar a Geografia moderna dentro das universidades alemãs na primeira metade do século XIX (MOREIRA, 2009; PEREIRA, 1999).

Segundo Capel e Urteaga (1984, p. 14), Humboldt e Ritter fizeram parte do que eles chamaram de '*La época romântica*', a era romântica, onde “[...] ambos estiveram influidos por la filosofía idealista y el romanticismo alemán, y la huella de hombres como Kant, Herder, Hegel, Shiller o Goethe es perceptible em sus obras.” Esse período também é marcado pelo embate na unificação territorial da Alemanha, seu desenvolvimento econômico e sua constituição como Estado moderno, estando diretamente ligado à Educação escolar.

Vesentini (1994) analisa que as relações entre a Geografia moderna e a Educação escolar são inseparáveis, já que a instituição escolar surge após a revolução industrial, dada as reformas pedagógicas do século XIX.

Desta forma a população deveria ser preparada nas escolas para atenderem as necessidades econômicas daquele período, pois,

[...] a chamada “escolarização da sociedade”, ou expansão notável do ensino público, dá-se a partir do desenvolvimento do capitalismo, do grande impulso da industrialização original, urbanização e concentração populacional nas cidades. (VESENTINI, 1994, p. 31).

Segundo Pereira (1999), o último terço do século XIX foi o marco para a institucionalização da Geografia. Além de estar nas Universidades, ela passa também a ser disciplina obrigatória nos programas de ensino primário e secundário da Alemanha, o que revela a intencionalidade do ensino sistematizado pós-revolução industrial. Yves Lacoste (2010), em sua obra “*A Geografia – isso serve*,

em primeiro lugar, para fazer a guerra”, nos traz a sua percepção sobre “as geografias” que surgiram naquele período. Segundo o autor, devemos considerar a existência de duas:

Uma, de origem antiga, a **Geografia dos Estados-maiores**, é um conjunto de representações cartográficas e de conhecimentos variados referente ao espaço; esse saber sincrético **é claramente percebido como eminentemente estratégico pelas minorias dirigentes que o utilizam como instrumento de poder**. A outra Geografia, a dos professores, que apareceu a menos de um século, **se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço**. Não somente essa Geografia dos professores é extirpada de práticas políticas e militares como de decisões econômicas (pois os professores nisso não têm participação), mas ela dissimula, aos olhos da maioria a eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais. (LACOSTE, 2010, p.31, grifos nossos).

A Geografia dos professores, ensinada nas escolas, incumbia-se da transmissão dos saberes geográficos, destacando os elementos naturais e sua memorização de maneira descritiva, minimizando ou excluindo as relações sociais com o meio. Quando colocados como elementos distintos, sociedade e natureza impossibilita-se uma análise crítica da interferência do ser humano sobre o meio, construindo a concepção do espaço como algo natural e não como resultado de um processo histórico.

A Alemanha desse período estava preocupada com a unificação de seu território e a disseminação do capitalismo industrial. Os interesses da burguesia alemã focavam o mercado nacional e internacional. Para tanto, seria necessária uma sociedade unificada que aceitasse os padrões de produção. Santos (2004, p.30) ao escrever sobre a ideologia da Geografia desse período, mostrou que a “[...] ideologia engendrada no capitalismo quando da sua implantação tinha que ser adequada às suas necessidades de expansão nos países centrais e na periferia”. Isso significa que o ensino da Geografia deveria estar voltado à afirmação da necessidade da Alemanha em explorar outros territórios para atender suas necessidades de mercado.

A Geografia dos professores a partir da descrição espacial e leituras territoriais sem o desenvolvimento da reflexão do espaço como um todo, colabora

para o desenvolvimento de uma ideologia nacionalista para a população, onde o Estado passa a ser o território e não a sociedade que o constitui⁵ (PEREIRA, 1999).

Segundo a análise de Vlach (1994, p.42),

[...] foi à escola que coube, igualmente, a disseminação da língua oficial de cada Estado-nação europeu, por sua vez resultante deste mesmo processo amplo de imposição nacional. [...] mais importante que o ensino da língua e das noções de aritmética, era fundamental a imposição de determinados valores. E aqui entrariam a histórica (do vencedor, isto é, a apologia cronológica dos heróis nacionais) e a Geografia (do lugar, isto é, o discurso sobre o objeto).

A Geografia dos professores tornou-se um importante instrumento de manipulação do pensamento nacionalista, uma vez que sua prática era, estrategicamente, dominada pelo Estado para a inculcação ideológica do capital.

Vale ressaltar que através da descrição e valorização territorial é possível manipular o imaginário espacial e a doutrinação militar, favorecendo conflitos e a desvalorização da cultura diferente dos padrões estabelecidos, o que veio a ocorrer mais tarde na execução do plano imperialista alemão e no domínio colonial através dos estudos territoriais. (LACOSTE, 2010).

Em 1871, com o final da guerra Franco-Prussiana, a França sai como perdedora do conflito, reafirmando a preparação estratégica desenvolvida pelo Estado alemão.

O nacionalismo, o conhecimento territorial e as táticas de guerra foram vinculados ao ensino oferecido aos alemães, considerado superior ao francês. Com isso, o fim da guerra também significou a reformulação do sistema educacional da França. Entre as mudanças está a implementação do ensino público, gratuito e laico, tendo como referência o modelo alemão.

Nesse contexto, a Geografia torna-se disciplina escolar obrigatória e toma como base os conteúdos da escola alemã a partir de Carl Ritter (1779-1859), que tinha como seu discípulo Vidal de La Blache (1845-1918), considerado o pai da

⁵ Para Santos (2004, p. 233) "Um Estado-nação é essencialmente formado por três elementos: 1. o território; 2. um povo; 3. a soberania. A utilização do território pelo povo cria o espaço. As relações entre o povo e seu espaço e as relações entre os diversos territórios nacionais são reguladas pela função da soberania."

escola geográfica francesa. (CAPEL; URTEAGA, 1984; LACOSTE, 2010; MOREIRA, 2009; PEREIRA, 1999).

Sob o contexto de uma reestruturação do Estado que aumentasse a estima dos franceses no pós-guerra, La Blache ocupa em 1899, a cadeira francesa de Geografia⁶, na Universidade de Sorbonne, em Paris. O geógrafo incumbiu-se de implantar a disciplina, pelo viés acadêmico da França, sendo reconhecido por desenvolver as bases da Geografia regional francesa através do texto: *Quadros da Geografia da França*, escrito em 1903 (LA BLACHE, 1903). Dentre essa obra existem ainda outras, que foram muito importantes à época como: *O leste da França* (LA BLACHE, 1917), escrito durante a primeira Guerra Mundial, em 1917, tratando de geopolítica e *Princípios de Geografia humana* (LA BLACHE, 1922), publicado após sua morte em 1922. (CAPEL; URTEAGA, 1984; LACOSTE, 2010; MOREIRA, 2006; PEREIRA, 1999).

A Geografia regional francesa de La Blache ganhou grandes proporções e exerceu muita influência no mundo todo por meio de seus discípulos, que introduziram essa forma de análise em diversos países, dentre eles o Brasil. Lacoste (2010, p.58) a chamou de “[...] a ideia das descrições regionais aprofundadas”. Nas suas obras, La Blache “[...] mostra como as paisagens de uma ‘região’ são o resultado da superposição ao longo da história, das influências humanas e dos dados naturais.” A paisagem descrita por ele é um conjunto histórico de ações humanas sobre a natureza, o que proporcionou novas reflexões à Geografia da época, mas deixou como herança questões que perpetuam até os dias atuais.

Em suas descrições, Vidal dá maior destaque para as permanências, a tudo aquilo que é herança duradoura dos fenômenos naturais ou de evoluções históricas antigas. Em contrapartida, ele banuiu, em suas descrições, tudo que decorre da evolução econômica e social recente, de fato, tudo o que tinha a menos de um século e traduzia os efeitos da “revolução industrial”. Esse método, que não provocou críticas, conheceu um sucesso considerável no mundo inteiro e fez o renome da escola geográfica francesa. A Geografia regional é imposta como a “Geografia por excelência”: não associaria a ela, estreitamente, a um só tempo, a “Geografia física” e a “Geografia humana”? (LACOSTE, 2010, p.59).

⁶ “A primeira cadeira francesa de geografia, estabelecida em Paris em 1809 e vaga com a morte de A. Himly, coube a Vidal de La Blache em 1899.” (SANTOS, 2010, p.30)

O que Lacoste (2010) nos aponta é o papel ideológico da Geografia regional de La Blache. Segundo o autor, a descrição das “regiões” contemplando em cada uma delas apenas seus aspectos físicos ou assimilando as construções humanas como fatores imutáveis, favorece a dicotomia na Geografia, entre o que ele chama de Geografia física e humana. Quando se concorda, como apontado anteriormente, que a construção do espaço é um processo contínuo de transformação histórico da natureza pelo ser humano, compreende-se que existem relações materiais nessa análise, pois, o espaço deve ser pensando na sua totalidade.

A proposta de análise da Geografia regional foi estudada e mantida como forma exclusiva de compreensão do espaço. O não questionamento dos discípulos de La Blache levou a escola geográfica francesa, a ocupar grande papel acadêmico, influenciando o desenvolvimento da Geografia mundial no século XX, inclusive no Brasil.

4.2.1 O desenvolvimento do pensamento geográfico no Brasil

Antes de iniciar o debate sobre o papel da Geografia francesa na Educação brasileira, faz-se necessário destacar que o pensamento geográfico no Brasil remonta o século XVI, no momento da chegada dos jesuítas, em 1549, liderada pelo padre Manoel da Nóbrega e, posteriormente, por José de Anchieta, que tinham a incumbência de catequizar indígenas e filhos de colonos. O fato é que:

Para os primeiros, valorizou-se a formação religiosa cristã, e, para os administradores/exploradores da Colônia, uma formação humanista, com uma camuflada introdução do "amor à pátria" através da leitura poética e romântica da paisagem [...] (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006, p.3).

A Geografia não assumia o caráter científico no país. Seus conteúdos estavam espalhados em textos literários e eram escritos por cronistas coloniais ou por cientistas que, após suas expedições, descreviam as paisagens visitadas (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006; SOUZA; PEZZANATO, 2010).

O trabalho dos jesuítas contribuiu de maneira significativa para a expansão espacial do Brasil colônia. A imposição da língua culta, o português, aos milhares de

indígenas⁷, facilitou o avanço para além das demarcações do Tratado de Tordesilhas⁸, fundamentando o desejo português em estabelecer um território.

Somente em 1832 a Geografia, ainda ensinada de maneira descritiva e simplista, passa a fazer parte do sistema de ensino brasileiro como disciplina secundária específica.

Com a Educação voltada para a classe dominante do país a Geografia é “[...] considerada um saber essencial na formação dos bacharéis, futuros intelectuais e administradores do país [...]” (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006; VLACH, 1988). A esses brasileiros, ou melhor, a essa classe social, seria garantido o ensino das ideias pautadas nas amplas discussões que ocorriam na Europa sobre tal disciplina, em especial, a Geografia francesa, tratada anteriormente. Vlach (1988) apontou as ideias que se difundiram na época, através da Geografia, pois, era entendida como

[...] uma ciência a serviço da história da pátria brasileira [...] à Geografia cabe a descrição do quadro natural, de nítida inspiração positivista e determinista, isto é, a natureza explica a prosperidade dos engenhos (referência provável à lavoura cafeeira, que então iniciara espetacular expansão em terras fluminenses). (VLACH, 1988, p. 98).

A nosso ver, ficou evidente que a distinção classista, no que diz respeito à Educação nacional, possui suas raízes na formação inicial do sistema educacional brasileiro, tomando por base que aqueles ditos “futuros intelectuais” da época possuíam pouca representatividade das classes sociais menos abastadas. Em sua maioria pertencia à elite latifundiária do país, a qual interessava a conservação do regime escravocrata, em nome da expansão agrícola que abastecia o mercado internacional. (VLACH, 1988).

⁷ A imposição cultural dos europeus, através dos contos e registros feitos e disseminados pelo olhar do dominador, muitas vezes não nos permite compreender a pluralidade cultural existente no Brasil recém “descoberto”, e muito menos o quanto essa imposição violentou a cultura indígena, é indispensável a leitura pelo olhar do dominado, não deixaremos de citar Darcy Ribeiro em sua explicação, “Os grupos indígenas encontrados no litoral pelo português eram principalmente tribos de tronco tupi [...] Apesar da unidade linguística e cultural que permite classificá-los numa só macroetnia [...] Sua própria condição evolutiva de povos de nível tribal fazia com que cada unidade étnica, ao crescer, se dividisse em novas entidades autônomas que, afastando-se umas das outras, iam se tornando reciprocamente mais diferenciadas e hostis.” (RIBEIRO, 2006, p. 28 e 29).

⁸ O Tratado de Tordesilhas foi um acordo assinado em 7 de junho de 1494 entre a Espanha e Portugal. Esse acordo visava a resolver conflitos relativos às terras em que Cristóvão Colombo e outros exploradores europeus do final do século XV haviam aportado.

O marco para a Geografia, segundo Rocha (1996), ocorre em 1837, quando foi criado pelo império, na cidade do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, integrando a Geografia ao currículo escolar brasileiro como uma disciplina independente. O Colégio, denominado como “padrão”, tinha por objetivo servir de exemplo as demais instituições de ensino públicas e particulares do país.

A intenção dos que foram responsáveis pela criação daquele colégio, não foi apenas dotar a Corte de um estabelecimento de ensino secundário mais organizado frente a desordem reinante neste nível de ensino em todo o território do Império. Mais do que isso, objetivaram eles criar uma instituição que servisse de modelo, verdadeiramente padrão de excelência e por que não dizer, paradigma educacional, a ser seguido pelas demais escolas públicas ou particulares existentes ou a serem criadas. (ROCHA, 1996, p.2).

Para atender aos anseios da elite brasileira, a quem mais interessava as reformas para a melhoria do ensino, era necessário que se tivesse um exemplo de excelência a ser seguido. O destaque dado à Educação Francesa pós-revolução fez com que o modelo educacional e curricular francês fosse adotado no Brasil, tornando a Geografia matéria obrigatória. (ROCHA, 1996).

A Geografia ensinada nos liceus franceses passou a ser ensinada nas escolas brasileiras, salvo algumas adaptações em que os conteúdos ensinados eram aqueles que interessavam ao governo francês (ROCHA, 1996). Tais escolas utilizavam, inclusive, materiais franceses para os estudos.

Inúmeras gerações de estudantes brasileiros aprenderam Geografia exclusivamente pelas páginas do “Manual de Baccalaureat” e do “Atlas Delamanche”, e mesmo quando começaram a surgir os compêndios nacionais, estes tentavam a todo custo se aproximar (isso quando eles próprios não eram meras traduções) o máximo possível das publicações francesas. (ROCHA, 1996, p.3).

Sob influência direta do modelo escolar francês a Geografia brasileira constituía-se nos moldes da Geografia Clássica. Seu método estava voltado aos dados para serem decorados, ao ensino enciclopédico e a descrição de paisagens “fixas”, sem relação com as transformações que ocorriam na sociedade. Esse modelo de ensino permaneceria inquestionável até o início do século XX. (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006; ROCHA, 1996).

Preconizava-se que se deveria começar os estudos a partir do mais distante até atingir o mais próximo (geralmente os conteúdos programáticos desta disciplina, organizados de forma enciclopédica, iam desde a descrição da esfera celeste, passando em seguida pela descrição das características naturais e humanas dos diferentes continentes, para somente no fim alcançar a descrição do Brasil) e não raramente, por conta do volume de informações a serem transmitidas nas poucas horas semanais destinadas a esta disciplina, os programas não conseguiam ser cumpridos integralmente. (ROCHA, 1996, p. 64).

Foi somente na década de 1920, durante a Primeira República (1889-1930), com o Movimento Escola Nova no Brasil⁹, que se iniciaram as reflexões sobre a forma de ensino e conteúdo das diversas disciplinas do sistema educacional brasileiro, dentre elas a Geografia. Destaca-se, então, a Reforma educacional de Luiz Alves-Rocha Vaz, implementada em 13 de janeiro de 1925. Essa nova medida ampliou o curso secundário para seis anos e possuía caráter de uniformização curricular. Assim, todas as escolas de ensino secundário consideradas oficiais deveriam seguir as normas e conteúdos ensinados no Colégio Pedro II, o que tornou a Geografia uma disciplina obrigatória em todo o país. (ROCHA, 1996, p.108).

Concomitante ao Movimento Escola Nova, outra corrente de pensamento já firmada na Alemanha e França, começa a ser introduzida no currículo escolar brasileiro na área da Geografia. Foi a chamada Geografia Moderna Explicativa e Científica. Seu principal representante no Brasil foi Delgado de Carvalho, formado na França e professor de Geografia no colégio Dom Pedro II, que se tornou um dos maiores e representantes da Geografia moderna no Brasil. (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006; ROCHA, 1996; SOUZA; PEZZANATO, 2010).

É importante destacarmos que a abertura de uma nova proposta para a Educação, não eliminou o ensino tradicional, mas trouxe complexos conflitos para a

⁹ Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920, especialmente a partir da fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. O ensejo para isso se manifestou por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931, quando Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, presente na abertura dos trabalhos ao lado de Francisco Campos, que se encontrava à testa do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo. O impacto gerado pela solicitação de Vargas, que tumultuou a Conferência Nacional de Educação, seguido da resposta objetivada no texto do “Manifesto” divulgado em março de 1932, provocou o rompimento entre o grupo dos renovadores e o grupo católico que decidiu retirar-se da ABE e fundar, em 1933, sua própria associação materializada na Confederação Católica Brasileira de Educação, que realizou em 1934 o I Congresso Nacional Católico de Educação. (SAVIANI, 2008, p. 78)

sala de aula, na medida em que “[...] as contribuições posteriores não chegaram a romper totalmente com o paradigma, mas juntaram-se a ele, dando ênfase a algumas questões e marginalizando outras.” (SOUZA; PEZZANATO, 2010, p.80).

Economicamente o Brasil na década de 1930 foi marcado pelo declínio na exportação do café e o crescimento do setor industrial, o que intensificou o processo de urbanização e a modernização do mercado interno.

Neste contexto, em 1934 foi fundada a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), sendo inaugurado o primeiro curso superior de Geografia no Brasil. Para lecionar na Universidade foi necessário trazer professores estrangeiros, dentre eles os franceses Deffontaines e Pierre Monbeig, fortemente influenciados pelo regionalismo de La Blache. O curso para formação de professores de Geografia, voltado a Educação escolar, foi de grande relevância, uma vez que, até então, a disciplina era ministrada por profissionais de outras áreas de formação. (SOUZA; PEZZANATO, 2010).

A partir da segunda metade da década de 1930, especificamente, em 1937, com o início da política do Estado Novo, liderada por Getúlio Vargas, a Educação brasileira passa por mais reformas, dentre elas as chamadas Leis Orgânicas, implementadas pelo Ministro Gustavo Capanema. Defensor de uma escola que deveria “[...] ‘educar para a pátria’, concepção que procurava se distanciar dos princípios escolanovistas¹⁰ de ‘educar para a sociedade’.” (ROCHA, 1996, p.134).

Assim, a Geografia passou a exercer um papel fundamental na difusão do nacionalismo patriótico. Segundo Rocha (1996), a Geografia seria uma das disciplinas escolares que ficaria incumbida dessa tarefa. Ainda segundo o autor, nos anos que se seguiram, o ideal nacionalista ensinado pelos professores de Geografia, foi implementado nas escolas de todo o país, passando a ser incorporado na ação desses profissionais.

Analisando o percurso da Geografia escolar, é possível compreender que, embora o ensino de Geografia tenha sido influenciado, primeiramente, pela corrente do pensamento clássico e mais tarde pela proposta do ensino moderno, na

¹⁰ Em sua pesquisa, ROCHA (1996) aponta que o nacionalismo e o patriotismo também estavam presentes nas propostas do escolanovismo, citando Fernando de Azevedo em sua obra *Sociologia Educacional*, “A escola é, por excelência, o agente do sentimento nacional, o meio de espalhar em todos um patriotismo são e vivaz. Ela é o foco em que se elabora a unidade nacional.” (AZEVEDO, 1951, p. 301-302 apud ROCHA, 1996, p.135).

disposição das duas não se optou pela adoção integral de nenhuma. O que se estabeleceu foi um “bloco” de conhecimentos mesclando ambas. Em sala de aula, os professores de Geografia recorriam aos modelos de ensino de acordo com suas necessidades e comprometimento ideológico, sem esquecer que essa Geografia precedeu o momento de maior obscuridade nacional: a ditadura militar, iniciada após o golpe civil-militar de 1964.

A compreensão do modelo educacional institucionalizado no Brasil remete a questionamentos ligados ao papel ideológico da escola. Pois, se o ensino da Geografia tratado até aqui estava voltado ao nacionalismo e à formação patriótica, após o golpe militar ele serviria aos interesses do desenvolvimento econômico do país. A abertura do mercado para os investimentos financeiros internacionais, a entrada das indústrias multinacionais, a dívida com o Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outros fatores, culminou na necessidade da formação educacional voltada para o mercado de trabalho imediato, técnico. (RIBEIRO, 2011).

Embora a Geografia tenha tido grande importância nas estratégias promovidas pelo Estado, acredita-se na resistência daqueles professores que promoviam o ensino politizado em suas aulas, fazendo com que a disciplina se tornasse alvo de repressão da reforma no sistema educacional, instituída pela Lei 5.692/71, que modificou a organização curricular das escolas brasileiras durante o regime militar pós-1964.

Segundo Ribeiro (2011, p.830), “As disciplinas de Geografia e História sofrem grande repressão, sendo suprimidas em sua autonomia. Ambas passam a compor uma nova disciplina chamada Estudos Sociais”.

O ensino sofreu significativo impacto a partir desta reformulação. As práticas pedagógicas passaram a ser restringidas por normas, censurando a ação dos professores na promoção de debates reflexivos sobre os acontecimentos daquela época.

Por outro lado, a Universidade na década de 1970, passa a ter um papel fundamental e inicia profundas discussões sobre o papel da Geografia, sob influência do pensamento crítico.

A Geografia Crítica apresenta-se através dos textos de autores como Yves Lacoste, David Harvey e Milton Santos que, segundo Diniz Filho (2003, p.6),

[...] destacaram-se pela forma como procederam a uma severa crítica epistemológica e ideológica das vertentes Tradicional e Quantitativa, de modo a propor que somente a partir de uma ruptura com o paradigma teórico-metodológico da disciplina seria possível torná-la capaz de desvelar as determinações sociais por detrás da aparência dos fenômenos, para assim elaborar teorias científicas de fato e informar a construção de projetos políticos voltados para uma transformação radical da sociedade. (DINIZ FILHO, 2003, p.6).

A Geografia Crítica, ligada ao pensamento marxista como referência teórica, metodológica e ideológica, traz uma nova perspectiva para o pensamento geográfico, influenciando o ensino da disciplina e colocando em questão seu objeto de estudo.

Problemas nuevos aparecen con ello como temas de estudio geográfico: la pobreza, la injusticia, el hambre, la enfermedad, la contaminación, la marginación social. Se acusa a los geógrafos anteriores de que, apesar de su pretensión de describir el mundo, realmente no lo han descrito tal como es, sino de una manera parcial y sesgada. Surge también ahora una gran inquietud por las cuestiones epistemológicas y por definir con claridad los problemas y los objetivos del estudio, insistiendo en que estos han de ser socialmente significativos. (CAPEL; URTEAGA, 1984, p.46).

As novas propostas de estudo apresentadas pela Geografia Crítica obtiveram repercussão entre os professores. Na crise epistemológica surgiram avanços no que se diz respeito aos conteúdos significativos para a sociedade. Mesmo estando fora do currículo como uma disciplina autônoma, alunos e professores universitários, promoveram discussões e reflexões sobre o ensino geográfico no Brasil.

Com o final da ditadura militar em 1985 o Brasil passa por mais um momento de crise na Educação, sendo necessário repensar o modelo educacional, reapresentado à sociedade os princípios da democracia.

Assim, o final da década de 1980 e início da década de 1990, ficaram marcados por reformulações educacionais que tinham como proposta: “[...] realizar uma mudança consistente nos conteúdos e métodos de ensino escolar, priorizando o estudo das ideologias políticas, econômicas e sociais, mas também das relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza.” (RIBEIRO, 2011, p.832).

Os ideais pensados para a Educação no período pós-ditadura estavam voltados à liberdade de expressão, no entanto, os questionamentos sobre o rumo da Geografia ainda se mantinham em nível acadêmico.

Embora houvesse um movimento gradativo de mudanças na prática da Geografia escolar, grande parte dos professores ainda demonstravam apego aos modelos de Geografia que influenciara o Brasil em momentos anteriores, como destacado anteriormente.

ROCHA (1996, p.141), ao pensar sobre a “Geografia dos(as) professores(as)”, destaca que essa nunca foi a Geografia acadêmica, por se tratar de “[...] um construto social e histórico, resultante de um processo de seleção realizado a partir de um leque maior de conhecimentos geográficos produzidos e disponíveis.” Para o autor, os professores da Geografia escolar constituíram suas ações pedagógicas dentro de um sistema que havia sido influenciado por diversas correntes de pensamento e, tratando-se de uma construção histórica indissociável ao poder do Estado, as ações pedagógicas dos professores de Geografia refletiam a ideologia difundida nos diferentes períodos de sua formação.

O movimento de renovação no pensamento teórico-metodológico das diversas áreas do conhecimento, dentre elas a Geografia, esteve presente desde a década de 1970, abrindo espaço para discussões sobre o papel da Geografia e até mesmo propondo novos rumos para a disciplina.

As décadas seguintes, em especial a de 1990, ficaram marcadas pela política neoliberal da presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC), eleito em 1994, que tinha como projeto a inserção do Brasil no mercado internacional. “Como consequência, acabou sendo legitimado um projeto que minimizava o social, enquanto que maximizava o econômico, numa clara manutenção do capital como prioridade” (ROCHA, 2001, p.64).

Para a Educação o governo federal tinha como finalidade a aceleração do sistema educacional. O objetivo era cumprir a agenda estabelecida pelo Banco Mundial, cujas metas eram:

[...] a realização de reformas que atingiriam de imediato a valorização do magistério, a formação dos(as) professores(as), o livro didático, a avaliação da qualidade do ensino e o currículo. Mais do que reformar o ensino, o Governo demonstrava a sua intenção de adequar a Educação brasileira às exigências do projeto neoliberal, do qual as recomendações emanadas do Banco Mundial são porta-vozes. (ROCHA, 2001, p.).

Dentre as medidas normativas federais as reformas implantadas foram significantes, pois, ainda são elas que fazem parte do quadro de referenciais institucionais que direcionam o sistema de ensino brasileiro na atualidade.

Ainda no governo de FHC é aprovada em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), que embora tenha começado a ser discutida com a promulgação da Constituição Federal em 1988 (BRASIL, 1988), somente no fim de 1996 ela voltaria a ser discutida, passando a servir como um

[...] instrumento legal que rege toda a estrutura e o funcionamento da Educação formal brasileira, incluindo, evidentemente, a organização curricular das escolas de ensino fundamental e médio (novas denominações recebidas pelos antigos primeiro e segundo graus). (ROCHA, 2001, p. 101).

Essa “organização curricular” expressa pelo autor refere-se ao direcionamento que o texto da LDB (BRASIL, 1996) viria a ter quando, em 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998a), a fim de nacionalizar e legalizar a implantação de um currículo comum a todo sistema educacional brasileiro.

Os documentos nacionais, especialmente o PCN (BRASIL, 1998a) que contemplaram objetivos, conteúdos, orientações didáticas e sugestões de avaliação para cada área curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira), inspiraram a construção de propostas e currículos estaduais e municipais de todo país, dentre elas o Currículo oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), no ano de 2012.

Na atualidade, após, aproximadamente, vinte anos foram retomadas as discussões em torno da institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL 2018). Prevista no art. 26 da LDB (BRASIL,1996), em seu Título V, Capítulo II, onde se determina que tanto o Ensino Fundamental, quanto o Ensino Médio, devem ter uma base comum de conteúdos mínimos para âmbito nacional. A proposta apresentada pelo Ministério da Educação, no segundo semestre de 2015 e homologada sua versão final em dezembro de 2018, representa uma importante e preocupante discussão para a educação brasileira, uma vez que nela, estão envolvidos diversos agentes do capital nacional e estrangeiro, que visam adentrar a

educação pública brasileira, estendendo à população um projeto estratégico de desenvolvimento econômico e social (GIROTTI, 2016).

Após este breve retrospecto das diferentes políticas educacionais que se estabeleceram, ideologicamente, na história do sistema de ensino brasileiro, compreende-se que neste país os projetos educacionais sempre estiveram vinculados aos interesses políticos e econômicos vigentes. Esse aspecto tornou nossa Educação um objeto de manipulação partidária que viria a ser (des)montado de acordo com os interesses daqueles que estivessem no poder.

Fica evidente que esse histórico deixou marcas que corroboraram para a atual situação do nosso sistema de ensino. Se em alguns momentos avançou-se em torno da institucionalização da escola pública brasileira, em outros retrocedemos para atender interesses de cunho ideológico e, conseqüentemente, ao maior distanciamento entre as classes sociais.

Retornando à análise dos documentos oficiais vigentes, como a LDB (BRASIL, 1996) e o PCN (BRASIL, 1998b), especificamente, sobre as orientações que direcionam o ensino da Geografia, com o objetivo de compreender as bases legais que orientam as práticas profissionais daqueles que estão, cotidianamente, interagindo com as diversas contradições e realidades sociais do Brasil: o professor. Ainda por se tratar de uma pesquisa iniciada durante o processo de institucionalização de uma base curricular nacional, apresentaremos uma breve análise sobre seu contexto de elaboração.

4.3 As bases legais nacionais para o ensino de Geografia

Conforme descrito anteriormente, os principais documentos oficiais que permanecem vigentes, e que nos servem como “guia” na estruturação da prática em sala de aula para o ensino de Geografia, surgiram na década de 1990 com o intuito de atender a demanda de reformas propostas pelo governo federal.

Dessa maneira, avalia-se os documentos oficiais que regulamentam como a Geografia deve ser ensinada nas escolas, a fim de evidenciar como essa disciplina estrutura-se, no que tange seus compromissos com o sistema de ensino.

Inicialmente será realizada uma análise da LDB (BRASIL, 1996), seguida do PCN de Geografia (BRASIL, 1998b), no qual se baseou o Currículo oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), que também será analisado.

Em seguida, será apresentada uma breve análise sobre o contexto histórico de elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), documento esse que está amparado pela LDB de 1996, homologado em dezembro de 2018, e que se estabelece com conteúdos mínimos, nos quais os currículos de todo o país terão que se adaptar. É importante destacar que, apesar da obrigatoriedade da instauração de uma nova BNCC em 2018 as escolas ainda encontram-se em processo de estudo e compreensão para a implantação desse documento. Anteriormente, os professores orientavam-se através dos PCNs das diversas disciplinas e áreas do conhecimento, por tratarem-se de parâmetros, portanto, orientações para a construção curricular. Agora, em 2018, depararam-se com um documento institucional de nível federal, que não permite aberturas oficiais para adaptações de conteúdos à diversidade regional, cultural do(s) território(s) brasileiro. Está posto o desafio!

4.3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o ensino da Geografia

Desde dezembro de 1996 passou a vigorar no Brasil a Lei nº 9.394/1996 (LDB) (BRASIL, 1996), instrumento legal que rege a estrutura e a organização da Educação formal no Brasil em todos os níveis e modalidades: Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, Ensino Técnico Profissionalizante e a Educação Superior. Em suas orientações, buscou-se encontrar as normativas que se relacionam ao ensino da Geografia, em especial, na Educação Básica. A leitura deu-se sobre a versão atualizada da LDB (BRASIL, 1996), no ano de 2017 (BRASIL, 2017).

Em seu Art.1º e parágrafos 1º e 2º, a LDB dispõe o seguinte:

Art. 1º A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a Educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A Educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 2017, p.17).

Ao interpretar esse conteúdo compreende-se que a Educação é um processo que deve desenvolver o indivíduo para a vida coletiva, fazendo-se no presente, mas, em constante relação com o passado, comprometendo-se com o futuro. Identificou-se também no artigo acima transcrito o uso de alguns termos como: “movimentos sociais”, “manifestações culturais”, “mundo do trabalho” e “prática social”. Tais expressões servem para contextualizar a distinta realidade dos povos que habitam nossa sociedade, nos diferentes espaços ocupados por eles.

O compromisso está em pensar uma Educação comprometida com a história humana. Precisamos tomar consciência de que diversos grupos da sociedade possuem suas raízes nas contradições sociais, nos conflitos, na diversidade cultural da humanidade, na ideologia dominante, se manifestando de maneira viva, plural.

Cabe à Geografia, segundo Santos (2006, p.39), “[...] estudar o conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ação que formam o espaço”. Assim, a interpretação das diversas manifestações que se dão no espaço, depende da construção da concepção do aluno sobre o seu contexto histórico e sua realidade espacial. É necessário partir da óptica do aluno, sobre aquilo que lhe traga significado, para daí expor a amplitude do sistema no qual ele está imerso. É preciso também partir da parte para o todo. “O todo somente pode ser conhecido através do conhecimento das partes e as partes somente podem ser conhecidas através do conhecimento do todo[...]”, pois essa fragmentação é indispensável para a análise espacial, mas ineficaz se não reconhecermos o “movimento conjunto de todas as partes”. (SANTOS, 2006, p.77).

Avançando na análise da LDB (1996) (BRASIL, 1996), em seu Art. 26, ela dispõe sobre a organização curricular, a ser seguida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal artigo regulamenta que,

Art. 26- Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 2017, p.19, grifos nossos).

Conforme é possível observar, houve uma grande preocupação do legislador em garantir oficialmente que o sistema de ensino ao organizar sua grade curricular, pudesse levar em consideração as diversidades locais e as subculturas regionais.

No que diz respeito à Geografia, não há orientações específicas para a disciplina. No entanto, ao analisarmos o § 1º do Artigo 26, haja citado, encontramos o seguinte:

§ 1º. Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (BRASIL, 2017, p.19, grifos nossos).

A análise atenta à regulamentação que acabamos de ler aponta para a obrigatoriedade do estudo da língua portuguesa e da matemática em toda a Educação básica. Além disso, encontramos também a indicação de que os currículos elaborados a luz da BNCC, deverão abranger “[...] o conhecimento do mundo físico e natural” do Brasil (BRASIL, 2017, p.19). Isso demonstra que a própria LDB (BRASIL, 1996) oferece a base para o pensamento dicotômico da Geografia física e humana, reforçando os conhecimentos trazidos pela escola geográfica francesa, tratados na seção anterior.

Em outro trecho da LDB (1996) (BRASIL, 1996) o item II, do Art. 32, regulamenta sobre a formação do cidadão. De acordo com ele há a necessidade de todo cidadão ter “[...] a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;” (BRASIL, 2017, p.23). Mais uma vez, a ênfase dada pela LDB (1996) (BRASIL 1996) à expressão “ambiente natural e social”, demonstra a concepção do Estado sobre o objeto de estudo da Geografia. A dicotomia que ainda persiste entre o mundo físico e o mundo humano, o que é da natureza e o que é social, está presente na história e na institucionalização da Geografia. (ROCHA, 2001).

Embora a crise epistemológica da década de 1970 tenha promovido profundas reflexões sobre os caminhos do ensino da Geografia, na prática, essas propostas incorporaram-se a outros modelos de ensino que haviam influenciado o

sistema educacional do Brasil, deixando marcas que perpetuam até os dias atuais. (DINIZ FILHO, 2001; ROCHA, 1996).

Não podemos ignorar que a prática do professor de Geografia está atrelada a diversos fatores que precedem a sua entrada em sala de aula, como formação, orientações curriculares, concepções ideológicas, ambiente de trabalho, liberdade de expressão, além da pluralidade social presente no cotidiano das aulas. Porém, a resistência está justamente no compromisso com a formação do aluno, principalmente,

[...] no ensino que busque inculcar nos alunos uma postura crítica diante da realidade, comprometida com o Homem e a sociedade; não com o Homem abstrato, mas com o Homem concreto, com a sociedade tal qual ela se apresenta, dividida em classes com conflitos e contradições. E contribua para a sua transformação. (OLIVEIRA, 1994, p. 143).

A contribuição do professor para uma real transformação social está na sua ação em sala de aula. À Geografia cabe um papel ainda mais delicado, pois, é a disciplina capaz de ler e interpretar o espaço tal como ele realmente é, e conseguir apresentar outras possibilidades ao aluno. Pode-se atrelar parte dessa ação transformadora aos documentos oficiais que regem os objetivos do sistema educacional, dentre eles, o currículo.

A implementação da LDB (BRASIL, 1996) em 1996 ampliou os debates sobre a criação de um currículo nacional comum que estabelecesse conteúdos mínimos para todo o país, a fim de padronizar o sistema de ensino. Para tal proposta entrar em vigor foi necessário a elaboração, por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 1998), em 1998, para o Ensino Fundamental e Médio. Esse documento, de cunho obrigatório, tratou de orientar e organizar os diferentes sistemas de ensino no desenvolvimento de suas propostas pedagógicas. (ROCHA, 2001).

Embora as DCNs (BRASIL, 1998) sejam uma “extensão” normativa da LDB (1996) (BRASIL, 1996), foi outro documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), lançado também em 1998, que passou a orientar a organização dos diversos currículos que se formavam no Brasil: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998b), (ROCHA, 2001). Devido os objetivos propostos neste trabalho, a

análise será dedicada ao PCN (BRASIL, 1998b) específico para a Geografia, que serviu de base para a organização do conteúdo de Geografia no Currículo oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), no ano de 2012.

4.3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: orientações para o ensino de Geografia

Atualmente a LDB (BRASIL, 1996), juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998b), constituem os documentos legais nacionais que organizam e direcionam o sistema educacional brasileiro. Devido a importância do PCN (BRASIL, 1998b) na elaboração das propostas de ensino em todo país, em específico a que é direta nesta pesquisa, que é o Currículo oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012). Será destacada a trajetória da Geografia dentro do PCN (BRASIL, 1998b), a fim de compreender as bases sobre a qual foram elaboradas as propostas de ensino da disciplina no estado de São Paulo.

Como visto, a década de 1990 ficou marcada por grandes transformações no sistema educacional brasileiro. A criação de uma Base Curricular Nacional (BRASIL, 1996) que padronizasse os conteúdos escolares, era um anseio parte das metas educacionais estabelecidas pelo então Governo FHC, que foi disposta na LDB (BRASIL, 1996), a partir de 1996.

Embora a LDB (BRASIL, 1996) tenha sido responsável por regulamentar o projeto da Base Curricular Nacional (BRASIL, 1996), a ideia de implementar um currículo comum em todo o país já estava presente, antes mesmo da aprovação da própria Lei, como nos aponta os estudos de Rocha (2001, p.152):

A equipe que iria trabalhar na Secretaria de Educação Fundamental do MEC, havia, já em 1994 – portanto antes mesmo da posse de Fernando Henrique para seu primeiro mandato –, convocado uma plêiade de cerca de 60 estudiosos (as) da Educação brasileira, além de representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha para discutirem a possibilidade de ser implementado no Brasil um currículo nacional.

Ainda segundo Rocha (2001), a primeira versão dos PCN começou a ser escrita em 1995, mas, sofreu diversas críticas por não constar na proposta preliminar pareceres acadêmicos e pesquisas desenvolvidas.

Numa atitude nitidamente populista, o Ministério convocou professores(as) ligados ao ensino fundamental para elaborar a sua proposta curricular para esse nível de ensino, com o argumento de que estes(as), por terem vivência, a prática, eram os(as) mais competentes(as) para determinar os parâmetros ideais para o ensino em todo o país. O acúmulo teórico das universidades, de pesquisadores(as) foi desprezado ou no mínimo secundarizado. (ROCHA, 2001, p.154).

Sendo alvo de críticas uma segunda versão dos PCN (BRASIL, 1998) foi escrita e enviada para a avaliação do CNE em setembro de 1996. Mas, como ressalta Rocha (2001), tanto na primeira, quanto na segunda versão, não havia os PCN de História e Geografia. O documento teria sido elaborado, mas, não foi enviado devido ao movimento de resistência por parte das comunidades de professores de História e Geografia, que não aceitavam os conteúdos propostos por apresentarem grandes erros conceituais.

Devido a um grande debate sobre a elaboração do PCN de História e Geografia, um terceiro documento foi escrito, desmembrando as duas áreas de conhecimento, passando-se, então, a existir um documento específico para cada uma das duas disciplinas. Rapidamente o MEC encaminhou os documentos para serem analisados pelo CNE, sem apresentarem nenhum esboço à comunidade geográfica para que pudessem discuti-los (ROCHA, 2001). Em 1997, foi publicada a versão final do documento o qual foi “[...] distribuído como parte integrante da ‘Caixa de PCN’ enviadas pelo MEC para os professores, escolas e órgãos gestores de sistemas de ensino” (ROCHA, 2001, p. 224).

Nesse contexto, é notável a preocupação dos órgãos oficiais em implementarem os documentos que garantissem o cumprimento das metas educacionais do governo, minimizando ou ignorando o debate coletivo.

Enquanto os(as) educadores(as) brasileiros ainda tomavam ciência do primeiro conjunto de parâmetros, o MEC, sem nenhum alarde, produziu, aprovou e divulgou os novos volumes destinados para os ciclos finais do ensino fundamental e, posteriormente, para todo o ensino médio. Para evitar críticas, o Ministério preferiu tornar público apenas os documentos em versão definitiva. (ROCHA, 2001, p. 224-225).

O PCN de Geografia (BRASIL, 1998b) ficou organizado em quatro ciclos, sendo que o 1º e o 2º ciclo correspondem ao Ensino Fundamental Anos Iniciais(1º ao

5º ano) e o 3º e 4º ciclo correspondem às orientações para o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano), o qual atentará esta análise.

O texto introdutório do PCN de Geografia (BRASIL, 1998) está direcionado ao professor. Nele consta algumas observações e, dentre elas, a de que o referido documento deverá servir de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo da escola. Nesse momento, o texto nos traz a ideia da flexibilidade que o documento deverá dispor para possíveis alterações, de acordo com a diversidade socioespacial do país.

Ao analisar a estrutura do documento, através do sumário, é possível notar a preocupação de seus idealizadores quanto ao detalhamento das informações nele existente. Mesmo tratando-se de um parâmetro nacional, ou seja, uma orientação para a organização de currículos estaduais e municipais, o PCN de Geografia (BRASIL, 1998b) disponibilizava sugestões de avaliações, além de indicações metodológicas e didáticas para o desenvolvimento do conteúdo.

No que diz respeito ao ensino de Geografia, na apresentação do documento, encontram-se descritos os objetivos das orientações pedagógicas que visam “[...] à ampliação das capacidades dos alunos do ensino fundamental de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar [...]” (BRASIL, 1998b, p.15).

Nota-se que o foco dado pelo documento está na categoria “lugar”. Para esta observação é preciso compreender a noção de Geografia que o Estado oficializou através do PCN (BRASIL, 1998b). O documento traz críticas a respeito da Geografia tradicional, considerada descritiva e desassociada dos sentimentos dos humanos pelo espaço, além de criticar a Geografia marxista que superdimensionou as determinações econômicas, através do estudo das relações de trabalho. Desse modo,

Tanto a Geografia Tradicional como a Geografia Marxista militante negligenciaram a dimensão sensível de perceber o mundo: o cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por negar ao Homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; o marxismo ortodoxo e militante do professor, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza que não priorizasse a luta de classes. (BRASIL, 1998b, p.22).

O documento traz como proposta uma Geografia que compreenda que os alunos possuem “[...] experiências vividas com seu espaço e com as representações simbólicas que são constituídas pelo imaginário social” (BRASIL, 1998b, p.23).

Rocha (2001, p. 143) analisa que a estrutura dos PCN (BRASIL, 1998b) possui forte influência construtivista, que se restringe à origem das estruturas mentais dos indivíduos, o que torna o processo de ensino e aprendizagem algo meramente biológico, na medida em que

[...] a psicologia construtivista isola a Educação do seu aparato social e político, pois não faz parte da sua elaboração questionar esses componentes, o máximo que ela pode fazer - e faz - é introduzir o social na aprendizagem. **Não interessa o que se aprende, interessa o como se aprende.**

Dessa forma, é nessa mesma direção que está dada a ênfase do documento, em sua introdução, ao apontar os objetivos da Geografia na perspectiva do observar, conhecer, explicar, comparar e representar. Trata-se de minimizar a importância dos conteúdos, uma vez que a preocupação central está voltada para o como ensinar o conteúdo e não que conteúdo ensinar. Em outro trecho do documento, que revela sua orientação teórica, quanto à intencionalidade para com o ensino da Geografia, pode ser notada, no seguinte excerto:

Outro aspecto considerado foi buscar recuperar conteúdos conceituais fundamentais, tratando-os como conceito-base para proposição dos eixos temáticos; apesar disso procurou-se valorizar conteúdos procedimentais e atitudinais. (BRASIL, 1998b, p.26).

Segundo Duarte (2010), um aspecto em comum a essas pedagogias hegemônicas da atualidade é a ausência da perspectiva de superação do capitalismo, o que só seria possível através da superação da relação de classes. Assim, ainda segundo o autor, tais pedagogias caem, primeiramente, no relativismo epistemológico, acreditando que o conhecimento sempre depende de um referencial espacial e temporal para se desenvolver.

Segundo esse princípio relativista, se o ato de conhecer depende das particularidades do ponto de referência no qual se situa o sujeito

cognoscente e se é impossível situar-se para além dessas particularidades, então estariam inevitavelmente comprometidas a universalidade e a objetividade do conhecimento. (DUARTE, 2010, p. 35).

Em segundo lugar, Duarte (2010, p. 36-37) acrescenta que se trata também de um relativismo cultural, onde o mundo humano seria constituído por uma infinidade de culturas, cada uma com suas respectivas características e carregadas de simbologias.

Nenhum conhecimento poderia ser considerado certo ou errado em si mesmo, estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura. [...] Diante dessa indefinição não é de estranhar que outra ideia muito difundida pelas pedagogias contemporâneas seja a de que o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares.

De acordo com a citação acima, o autor refere-se ao fato de o conteúdo só ter importância se for para resolver questões práticas dos alunos, minimizando a importância de conhecimentos científicos que se firmaram historicamente.

Dessa maneira, acredita-se que através de um discurso, aparentemente, inocente de uma Geografia escolar, que se propõe ensinar a composição do espaço geográfico, tendo como viés teórico o construtivismo pedagógico, “[...] pode-se camuflar um discurso ideológico e alienante, que se esforça para mascarar as estratégias geográficas do estado neoliberal.” (ROCHA, 2001, p. 271). Tal discurso, presente no PCN de Geografia (BRASIL, 1998b), corrobora as ideias que foram apresentadas fundamentadas no pensamento de Apple (2006) e Silva (2017), sobre a intencionalidade que está contida nos parâmetros curriculares e, conseqüentemente, nos currículos. Tais ideias colocam em debate com o papel ideológico dos documentos oficiais voltados a Educação brasileira.

4.3.3 Base Nacional Comum Curricular e os desafios para a Geografia escolar

A implantação de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), coloca em debate direto com o modelo educacional que foi planejado para a educação pública brasileira.

Apresentada como proposta pelo Ministério da Educação – MEC, no segundo semestre de 2015, a BNCC, assim como as políticas educacionais de governos anteriores, levanta debates que acompanham a necessidade vital de se implantar no Brasil um documento curricular prescritivo que corresponda às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação – PNE¹¹. O PNE é quem determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, a ser alcançada no decênio de 2014 a 2024. Dentre os seus anseios, destaca-se a estratégia 7.1, que se refere à BNCC:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (PNE, 2014).

Algumas observações a serem realizadas, a partir da leitura do trecho acima citado, apresentam a possibilidade do debate acalorado. Trata-se do que é dito sobre o respeito à diversidade regional e do que se é praticado pelo sistema educacional de ensino no Brasil. O respeito à diversidade regional assume papel secundário, na medida em que a qualidade da educação nacional é verificada somente mediante ao alcance das metas estabelecidas nas avaliações quantitativas de desempenho. São elas: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, calculado sobre os dados de aprovação escolar e das médias obtidas a partir do desempenho nas avaliações nacionais; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e a Prova Brasil, que tem como foco a Língua Portuguesa e a Matemática; o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o qual visa estabelecer um controle internacional da qualidade da educação entre os jovens na faixa etária de 15 anos, tendo como pressuposto, o fato de que os alunos terão esta idade no final da educação básica obrigatória, na maioria dos países participantes da avaliação. Seu foco está sobre a Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Segundo Girotto (2016, p.432),

¹¹ O Plano Nacional de Educação está disponível para consulta no site do Ministério da Educação. Disponível em < <http://pne.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

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.

O posicionamento do autor corrobora com Silva (2015), que questiona o real sentido da educação nesse contexto, preparar para avaliações?

Esta é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. Esse o sentido dessa visão limitada e restritiva de currículo implícita na ideia de uma base nacional comum como listagens de objetivos. (SILVA, 2015, p.375).

Se antes as avaliações citadas adequavam-se aos conteúdos dos currículos, agora elas se adaptarão a base curricular. Por consequência, os conteúdos estarão voltados aos resultados das avaliações e o ensino nas escolas estará comprometido com análises quantitativas.

Giroto (2016) chama a atenção para outro fator que também surpreendeu professores e demais profissionais da Educação durante a elaboração do documento. Trata-se justamente do tempo em que se levou para o documento ser escrito. Entre a apresentação da primeira versão, no segundo semestre de 2015, e o fim dos prazos para sugestões, disponível para versão on-line, passaram-se seis meses, tempo claramente insuficiente para debater um documento de relevância nacional, que virá a afetar alunos de todo o país. Essa agilidade deu-se em cumprimento de prazos e interesses do capital internacional e nacional. Destacam-se aqui três entidades do setor empresarial que possuem interesses e ligação financeira direta com a implantação da BNCC: o primeiro, Banco Mundial, que prevê o desenvolvimento da Educação no Brasil e América Latina através dos índices alcançados no PISA; o segundo refere-se ao movimento “Todos pela Educação”, financiado pelos grupos Itaú, Gerdau e Fundação Roberto Marinho; o terceiro é a “Fundação Lehman”, do empresário brasileiro Jorge Paulo Lehman. Segundo Giroto (2016, p.435), o que une estas entidades “[...] é a difusão de uma concepção

empresarial de educação, pautada no discurso do capital humano e na relação simplista entre desenvolvimento da educação e crescimento econômico.”

A entrada de investimento privado no sistema educacional da sociedade brasileira tem sido materializada no cotidiano escolar, provocando um avanço constante dos processos de privatização da Educação. É possível citar a indústria dos livros didáticos e apostilas, que também servem de orientação para professores e alunos e que, cada vez mais, tem minimizado seus conteúdos, em prol da obediência a uma política educacional que visa, atualmente, o desenvolvimento no aluno de competências e habilidades, como no caso do estado de São Paulo.

Além desta breve análise é fundamental contextualizar o momento histórico atual da política nacional de educação, no qual a implantação de uma nova BNCC (BRASIL, 2018) e de novas medidas educacionais estão sendo amplamente discutidas.

O ano de 2016 ficou marcado pela instabilidade política. Nele a presidenta Dilma Rousseff foi destituída de seu cargo legítimo, para o qual foi eleita pela maioria da população nas eleições de 2014. Em seu lugar, é conduzido à presidência do Brasil, por via indireta, através do Congresso Nacional, o então, vice-presidente Michel Temer, cuja ideologia neoliberal, impulsionou ainda mais os interesses dos capitais privados sobre a Educação pública.

Logo após o início de sua administração, Temer apresentou como sua principal medida, no campo econômico, a Proposta de Emenda Constitucional – PEC 55, que obteve aprovação no final de 2016. Essa medida tem como objetivo congelar os investimentos em saúde e educação por 20 anos, ou seja, mesmo que o país apresente uma melhora no desenvolvimento econômico, os investimentos não poderão ser revistos. Juntamente com a PEC 55/16 iniciaram-se uma série de reformas, como: a do Ensino Médio, aprovada como medida provisória, em fevereiro de 2017; a trabalhista e da previdência social.

Tomemos a citação de Harvey (2011). Para ele

Cada vez menos o capital excedente tem sido absorvido na produção (apesar de tudo o que aconteceu na China) porque as margens de lucro global começaram a cair depois de um breve ressurgimento na década de 1980. Numa tentativa desesperada de encontrar mais locais para colocar o excedente de capital, uma vasta onda de privatização varreu o mundo, tendo sido realizada sob a alegação dogmática do que empresas estatais

são ineficientes e relaxadas por definição, e a única maneira de melhorar seu desempenho é passá-las ao setor privado (HARVEY, 2011, p. 32).

O autor contribui, significativamente, para o debate que envolve uma análise dialética do contexto em que ocorre a implantação da BNCC no Brasil. A BNCC é um documento de caráter descritivo, com conteúdos fixos e obrigatórios aos diversos contextos sociais do país. Todavia, qualquer discussão em torno dela deve ser realizada de forma ampla, demonstrando o que representa a Educação, enquanto risco e resistência, ao grande capital. Os mecanismos e articulações para adentrar a escola, minimizar o papel do professor são inúmeros. Compreendemos que o papel crítico do professor, neste contexto, é fundamental para a denúncia sobre as institucionalizações que pretendem desarticular a Educação pública brasileira.

Apple (2006) aponta que o currículo é o campo de lutas e disputas ideológicas, portanto,

[...] pressupõe, essencialmente, uma discussão sobre os fundamentos e os objetivos de uma determinada formação. Sem esta discussão, a escolha dos conteúdos, saberes, práticas que passarão a compor um currículo se tornarão vazias, desarticuladas, reprodutoras de conflitos e de ideologias. (GIROTTI, 2016, p.422).

Não se trata de adentrar na discussão apenas de conteúdos propriamente ditos, mas sim, de refletir sobre o espaço para que as ações pedagógicas das escolas e professores aconteçam com liberdade e autonomia, de acordo com o planejamento que se faz necessário à realidade de cada escola. Na verdade deve-se valorizar o que, o como e o onde se ensina e se aprende no Brasil.

5 GEOGRAFIA E QUESTÃO AGRÁRIA: DISCUTINDO O VALOR SOCIAL DA TERRA

*A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Para que eu não deixe de caminhar.*

Eduardo Galeano

A presente seção inicia a discussão a partir da proposta de Fernandes (2008), em que se analisam as conflitualidades existentes no espaço, compreendendo que os conflitos são disputas por território(s). O espaço agrário brasileiro, a partir de uma leitura dialética da história de construção dos mais diferentes territórios, expõe, diariamente, através de conflitos, que a terra possui significados e valores que se modificam de acordo com quem a detém.

Em seguida, serão apresentados os dados obtidos, a partir da pesquisa documental, sobre os documentos oficiais que orientam a prática do professor de Geografia, expondo a intencionalidade dos conteúdos ligados ao espaço agrário brasileiro para o Ensino Fundamental Anos Finais, assim como a caracterização que lhe é dada pelo conteúdo de Geografia.

5.1. Espaço e Território: dois importantes conceitos para o ensino da Geografia

Podemos afirmar que a questão agrária do Brasil está diretamente ligada ao passado histórico imperialista da sociedade brasileira, que deu início a formação territorial do país. O processo de colonização dos brancos europeus pôs fim à terra, vista pelos indígenas como um bem comum, pertencente a todos, e trouxe consigo a concepção do “velho mundo” sobre o “novo mundo”, o da propriedade privada. (GUIMARÃES, 1968; RIBEIRO, 2006).

Guimarães (1968, p.37), ao descrever a origem latifundiária no Brasil, sucessivamente, através do sistema pré-capitalista, a sesmaria, as capitanias hereditárias, os engenhos e fazendas, o latifúndio cafeeiro, argumenta que “[...] todas essas características, presentes em nossa atual estrutura fundiária são

heranças diretas do regime econômico colonial implantado em nosso país logo a seguir ao período da descoberta.”

A opinião do autor corrobora as ideias apresentadas por Facó (1980), ao relacionar o problema da escassez de mão de obra no Brasil colônia com a concentração fundiária, abrindo as portas para a escravidão e imigração, que resultaram na discrepância social que atinge nossa sociedade atual.

Reconhece-se a expansão do capitalismo no campo e nas contradições que acompanham o avanço do capital sobre os meios de produção, além da subordinação da renda da terra ao mercado nacional e internacional. Isso faz da questão agrária brasileira um sistema complexo e, portanto, com diversos desmembramentos que tomam diferentes direções, na medida em que são analisados e reanalisados, de acordo com as concepções políticas e ideológicas, o que remete também aos interesses que permeiam a temática.

Fernandes (2008) propõe que analisemos a questão agrária através do conceito de conflitualidade. Segundo o autor o termo é alimentado pelas contradições e desigualdades do capitalismo. O conflito pela terra também é uma disputa por território, pois “[...] o conflito e o desenvolvimento são processos inerentes da contradição do capitalismo e paradoxalmente acontecem simultaneamente”. Ainda segundo o autor, a conflitualidade “[...] é movimento de destruição e recriação de relações sociais: de territorialização e desterritorialização e reterritorialização do capital e do campesinato” (FERNANDES, 2008, p. 5).

Para Lefebvre (1991, p.102), território é espaço e espaço é a materialização da existência humana. Portanto, as relações de poder estabelecidas sobre o espaço estão ligadas a dominação e apropriação do(s) território(s).

Haesbaert (2004, p.1), nos aponta que,

Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de terra-territorium quanto de terreo-territor (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no “territorium” são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação”.

Mediante as colocações do autor acima referenciado, não podemos analisar os fatores que definem a ocupação do espaço de maneira isolada. Ao longo do desenvolvimento da humanidade, a constituição do espaço geográfico (global) influenciou o desenvolvimento de diversos territórios, sobre os quais se estabeleceram relações de vivência, criando e recriando sentimentos de pertencimento e identidade. (HAESBAERT, 2004).

Acompanhando esse pensamento, nos parece fundamental a reflexão sobre as relações de poder estabelecidas sobre a constituição dos arranjos territoriais, a lógica do capital apresenta a propriedade da terra apenas pelo seu viés financeiro e mercadológico. Assim, compreender o território(s), a partir de uma visão de ocupação e desenvolvimento histórico e cultural, é entender a terra como múltipla, diversa e complexa, ao contrário da visão “[...] ‘unifuncional’, proposto pela lógica capitalista hegemônica.” (HAESBAERT, 2004, p.2).

As diferentes visões apresentadas sobre o(s) território(s) convergem no conflito imediato sobre a “[...] forma de produção do território enquanto recurso: os dominantes privilegiando seu caráter funcional e mercantil, os dominados valorizando-o mais enquanto garantia de sua sobrevivência cotidiana” (HAESBAERT, 2004, p.4).

Seria uma tarefa ingênua ignorar a contextualização histórica dos conflitos existentes na ocupação do território agrário brasileiro. A conflitualidade está presente em nosso cotidiano, no campo ou na cidade, aparente ou não. Presencia-se sua existência nos movimentos sociais do campo, nos números alcançados pelo agronegócio, nos conflitos armados, na produção e venda de alimentos, nos interesses políticos e econômicos pela terra. Enfim, estamos inseridos na questão agrária mesmo que nossa realidade não seja no campo.

Na conflitualidade, a disputa por território, o aumento do interesse do capital pela propriedade da terra, trouxe para as relações do campo o conflito entre aqueles que necessitam da terra para o trabalho e sobrevivência e o capital industrial que lucra a partir da exploração da terra e da alienação da mão de obra do trabalhador do campo. A terra então passa a ter um valor econômico que se distingue de acordo com os interesses de quem a detém.

Martins (1991), ao tratar do valor da terra para negócio e para o trabalho, alerta que o avanço das grandes empresas capitalistas, na acumulação de terras,

tem causado o processo de expropriação do trabalhador do campo. Tais empresas encontram no próprio Estado o apoio e incentivo fiscal para adquirirem as terras, assim como os maquinários necessários a produção, enquanto o trabalhador pobre é expropriado de seu território por não conseguir manter a competitividade no mercado. Nesse caso, esse mesmo trabalhador busca seu sustento e o da sua família proletarizando sua mão de obra nas próprias indústrias do campo ou até mesmo na cidade.

Julga-se importante neste momento, refletir sobre a distinção entre o valor da terra para o capital e para o camponês.

A propriedade familiar não é propriedade de quem explora o trabalho de outrem; é propriedade direta de instrumentos de trabalho por parte de quem trabalha. Não é propriedade capitalista; é propriedade do trabalhador. [...] Os seus ganhos são ganhos do seu trabalho e do trabalho de sua família e não ganhos de capital, exatamente porque esses ganhos não provêm da exploração de um capitalista sobre um trabalhador expropriado dos instrumentos de trabalho.

Quando o capital se apropria da terra, esta se transforma em *terra de negócio*, em *terra de exploração* do trabalho alheio; quando o trabalhador se apossa da terra, ela se transforma em *terra de trabalho*. [...] Quando o capitalista se apropria da terra, ele o faz com o intuito do lucro, direto ou indireto. Ou a terra serve para explorar o trabalho de quem não tem terra; ou a terra serve para ser vendida por alto preço a quem dela precisa para trabalhar e não a tem. Por isso, nem sempre a apropriação da terra pelo capital se deve à vontade do capitalista de se dedicar à agricultura. (MARTINS, 1991, p. 54-55, grifos do autor).

A ênfase nessa distinção entre os valores que a terra possui é, justamente, para relacionar o processo de conflitualidade e a disputa por territórios tratados anteriormente. Se a privatização da terra expropria o trabalhador do campo, rompe com o elo entre o ser humano e a natureza, aliena e o deixa em condições muitas vezes sub-humanas. Logo, as contradições culminam no conflito e este refletirá na reorganização social de ambas as partes que se interessam na disputa do território.

Os movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹², por exemplo, existem enquanto organizações políticas do

¹² Em 1984, os trabalhadores rurais que protagonizavam lutas pela democracia da terra e da sociedade se convergem no 1º Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná. Ali, decidem fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país. Disponível em < <http://www.mst.org.br/nossa-historia/84-86>>. Acesso em: 20 out. 2018.

campesinato que lutam em pró da reforma agrária popular. Dentro da lógica dos movimentos, “[...] a ocupação e a conquista do latifúndio significam a destruição – naquele território – da relação social capitalista e da criação e ou recriação da relação social familiar ou camponesa” (FERNANDES, 2008, p.7).

Pretende-se tratar aqui também do conflito, exatamente na etimologia da palavra, identificando o antagonismo, a desordem, a oposição das partes e não negando a existência do interesse do capital em perpetuar sua hegemonia. É a partir do reconhecimento do todo da conflitualidade, que podemos buscar a superação através da articulação e organização coletiva de uma classe.

Santos (2016, p. 116) destaca que a crítica ao capitalismo no campo, não pode se limitar ao “[...] denunciamento da ‘maldade’ do capital/capitalistas”, pois, então, correríamos o risco de obter como resposta a imagem bucólica do camponês trabalhando em sua terrinha com a enxada na mão. Ao contrário, a crítica levada pelos movimentos sociais do campo é que

[...] a luta pela terra e por uma reforma agrária popular deve impulsionar a industrialização no interior do país, porque as bases da divisão campo e cidade não são outras senão as relações sociais entre capital e trabalho. O processo industrial de agrovilas/agroindústrias, a fim de beneficiar os produtos agrícolas a partir da organização/direção dos trabalhadores, é um passo possível e necessário para as lutas pela reforma agrária e para o avanço no combate para a superação das relações de exploração e de dominação vigentes. (SANTOS, 2016, p.116).

Dessa maneira, não se exige o papel do Estado do processo de reforma agrária, pois, há a necessidade e a responsabilidade dele ajudar na permanência do Homem na terra, ou seja, disponibilizar mecanismos que garantam o trabalho do camponês em seu território.

Facó (1980, p.56) chama a atenção para o que talvez seja o cerne deste pensamento. Para ele “[...] a terra deve ter uma função eminentemente social”. É interessante ao camponês que a terra produza, mas, a maioria dos trabalhadores do campo não dispõe de recurso para uma agricultura de mercado. Ao Estado cabe, então, a concessão do crédito barato, facilitar o acesso às máquinas, a aquisição de adubos e sementes, além de garantir o escoamento da produção, etc., a fim de auxiliar, mesmo que inicialmente, a permanência do camponês com seu trabalho.

Ao atrelarmos a complexidade da questão agrária ao ensino, pensamos que não seja apenas o papel da escola do campo trabalhar conceitos que envolvam o uso da terra. A escola urbana possui a mesma incumbência de transmitir em seus conteúdos a história da formação territorial do Brasil, de maneira crítica, a qual, normalmente, não se encontra nos livros escolares.

Caldart (2009) ressalta que para os movimentos sociais do campo, em especial para o MST, a luta pela Educação do Campo é a luta pela Educação do conjunto da classe trabalhadora, que seja capaz de superar a desarticulação campo/cidade em pró de uma Educação que ultrapasse as relações de classe do capitalismo como um todo.

5.2 A Questão Agrária no ensino da Geografia: o que os resultados apontam?

Nesta etapa do trabalho serão apresentados os dados obtidos a partir da análise de conteúdo categorial (BARDIN, 2016), aplicada sobre os documentos oficiais que orientam a prática do professor de Geografia em sala de aula. Os documentos serão apresentados na seguinte sequência: Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (PCN) (BRASIL, 1998b); Currículo Oficial de Geografia do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), que possui em sua elaboração, as bases dos PCN e o Caderno do Professor de Geografia (SÃO PAULO, 2014), que contém orientações didático-pedagógicas tendo como base de sua elaboração o currículo oficial do estado de São Paulo.

O objetivo é encontrar subsídios que nos permitam compreender como é tratada a temática “espaço agrário brasileiro”, nos documentos analisados, para que avancemos na discussão sobre a forma de como os conteúdos devem ser trabalhados em sala de aula, para que colaborem diretamente para a formação dos alunos.

5.2.1 O Espaço Agrário brasileiro nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Geografia

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998b), voltados ao ensino fundamental, estão estruturados por áreas de conhecimento: área de língua

portuguesa; área de matemática; área de ciências naturais; área de história; área de Geografia; área de arte área de Educação física e área de língua estrangeira. Estas áreas de conhecimento estão ligadas por temas transversais como a ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. Todos eles são tidos como “[...] conhecimentos considerados como questões emergenciais para a conquista da cidadania” (BRASIL, 1998, p.26).

As orientações para a Geografia estão organizadas em Ciclos, que abrangem o Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) e o II (Anos Finais), sendo: 1º Ciclo – 1ª e 2ª série (2º e 3º ano do EFI); 2º Ciclo – 3ª e 4ª série (4º e 5º ano do EFI); 3º Ciclo – 5ª e 6ª série (6º e 7º ano do EFII) e 4º Ciclo – 7ª e 8ª série (8º e 9º ano do EFII). O documento analisado possui as orientações voltadas ao 3º e 4º Ciclos, ou seja, está voltado ao EFII (Anos Finais), cujos conteúdos estão organizados através de eixos temáticos (BRASIL, 1998b).

O critério de análise baseou-se em selecionar apenas conteúdos ligados ao espaço agrário brasileiro. Devido a isso, a análise ateve-se apenas a proposta de trabalho voltada ao 3º Ciclo (6º e 7º ano), que traz o eixo 3 denominado “O campo e a cidade como formações socioespaciais”. Tal eixo é dividido em quatro temas (BRASIL, 1998b), sendo eles os seguintes:

- **Tema 1:** O espaço como acumulação de tempos desiguais
- **Tema 2:** A modernização capitalista e a redefinição nas relações entre o campo e a cidade
- **Tema 3:** O papel do Estado e das classes sociais e a sociedade urbano-industrial brasileira
- **Tema 4:** A cultura e o consumo: uma nova interação entre o campo e a cidade

Para cada um dos temas existe um conjunto de “itens” sugeridos como parâmetros a serem trabalhados.

A análise partiu, justamente, dos itens parâmetros propostos para cada tema que constam no PCN de Geografia (BRASIL, 1998b). A finalidade foi a de caracterizar como o eixo 3 – “O campo e a cidade como formações socioespaciais” (BRASIL, 1998b) – é abordado no referido documento.

O **Quadro 1** a seguir apresenta a ocorrência dos itens, conforme as subcategorias por nós estabelecidas para o estudo, que possibilita demonstrar aos

alunos a função social da terra. Em todo o eixo 3 analisado, haviam 29 itens parâmetros, porém, apenas 14 deles se relacionaram as especificidades da categoria questão agrária e outras 15 não.

Quadro 1. Temas e itens propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia – Eixo 3 – Ensino Fundamental II (Anos Finais).

EIXO 3	Categoria: Questão agrária	Tema 1: O espaço como acumulação de tempos desiguais	Tema 2 A modernização capitalista e a redefinição nas relações entre o campo e a cidade	Tema 3 O papel do Estado e das classes sociais e a sociedade urbano- industrial brasileira	Tema 4 A cultura e o consumo: uma nova interação entre o campo e a cidade	Total de ocorrências por subcategoria
"O campo e a cidade como formações socioespaciais"	1. O valor econômico da terra	0 ocorrência	2 ocorrências Ex: A entrada da multinacional no campo e seu papel nas exportações brasileiras.	2 ocorrências Ex: A transição da hegemonia das oligarquias agrárias para a burguesia industrial- financeira na organização política do Estado brasileiro.	3 ocorrências Ex: as relações de troca monetária do Homem no campo e as possibilidades de sua inserção no mundo urbano.	7 ocorrências na subcategoria 1
	2. Movimentos sociais do campo	0 ocorrência	1 ocorrência Ex: A mecanização, a automação e a concentração de propriedade e o problema dos sem-terra.	0 ocorrências	0 ocorrência	1 ocorrência na subcategoria 2
	3. Reforma agrária	0 ocorrência	1 ocorrência Ex: a importância da reforma agrária como solução para os grandes problemas sociais do campo e da cidade no Brasil. O	0 ocorrência	0 ocorrência	1 ocorrência na subcategoria 3
	4. O Valor social da terra	3 ocorrências Ex: a pequena propriedade de subsistência, as relações de parceria no campo e sua coexistência com a monocultura empresarial;	2 ocorrências Ex: O abastecimento das cidades e o papel do pequeno e médio produtor do campo.	0 ocorrência	0 ocorrência	5 ocorrências na subcategoria 4

Fonte: PCN (1998).

Nota: Elaboração da autora

Conforme é possível observar no **Quadro 1**, dentre os quatorze itens selecionados, o predomínio está na subcategoria “o valor econômico da terra”, com sete ocorrências. Em seguida a subcategoria “o valor social da terra” apresentou cinco ocorrências, enquanto as subcategorias “movimentos sociais do campo” e “reforma agrária” obtiveram uma ocorrência cada.

Para Stedile (2005, p. 1), compreender a questão agrária brasileira, envolve identificar “[...] como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira.” Para tanto, é necessário que se busque os fatos na história de colonização e exploração das terras.

A carência e a verdadeira ignorância sobre as questões agrárias em nosso país são frutos dessa submissão colonial, que impediu o desenvolvimento das ideias, das pesquisas e do pensamento nacional durante os 400 anos de colonialismo. (STEDILE, 2005, p.1).

Para Oliveira (2007), o avanço do capitalismo no processo de dominação colonial sobre a América, apropriou-se de forma bruta e exploratória da força de trabalho das comunidades nativas, obrigando-as transformar seus produtos agrícolas em mercadoria, “[...] transformando-os em colônias dos impérios capitalistas, extraindo, assim, excedentes para a realização da acumulação primitiva do capital.” (OLIVEIRA, 2007, p.21).

Sabe-se que as relações de produção estabelecidas pelo capital, ao longo de mais de 500 anos de sua implantação na América, favoreceram a disseminação da lógica hegemônica do capitalismo vigente. Ao refletir sobre a relação dos povos nativos com a terra, anterior a chegada do colonizador, depara-se com outro tipo de relação, portanto, outra forma de dar valor a terra. Oliveira (2007, p.23) nos apresenta o modo de produção nativa de forma antagônica ao processo capitalista:

O grande desenvolvimento da produção comunitária entre as populações indígenas na América levou esses povos a conhecer o chamado comunismo primitivo, uma forma de produção baseada numa estrutura comunitária praticamente auto-suficiente.

Ao analisar a citação acima, compreendemos o esforço das forças capitalistas, em submeter o pensamento da sociedade a uma única condição de

dependência do consumo alimentar. Em paráfrase de Oliveira (2007, p.27) a lógica de produção do capital sobre a terra, proporcionou uma forma de produção baseada numa estrutura individualista praticamente de dependência.

Althusser (1983, p.57), ao apresentar a escola como um aparelho ideológico do Estado, levanta como questionamento: “como se dá esta reprodução da qualificação (diversificada) da força de trabalho no regime capitalista? [...] cada vez mais, fora da produção, através do sistema escolar capitalista e de outras instâncias e instituições.”

Embora acredita-se nos movimentos de resistência que emergem de tal hegemonia, é possível concordar com Althusser (1983), ao apresentar a escola como uma instituição que merece um “acompanhamento” constante dos capitalistas, tanto para que se mantenha a ordem vigente, quanto para que a escola e sua força contra-hegemônica não se manifeste em ações que promovam transformações no *status quo*. Isso significa que “a reprodução da força de trabalho não exige somente uma reprodução de sua qualificação, mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão às normas vigentes. [...] a reprodução de sua submissão à ideologia dominante [...]” (ALTHUSSER, 1983, p. 58-59).

Para Apple (2006, p.83),

[...] o estudo do conhecimento educacional é um estudo ideológico, a investigação do que determinados grupos sociais e classes, e determinadas instituições e em determinados momentos históricos, consideram conhecimento legítimo [...] os conhecimentos abertos e ocultos encontrados nos ambientes escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento, são seleções governadas pelo valor e oriundas de um universo muito mais amplo de conhecimento possível e princípios de seleção. Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas devem ser problematizados – colocados entre parênteses, se quiserem – de maneira que as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados institucionalmente que estão por detrás deles possam ser examinados com cuidado.

O **Quadro 1** possibilita uma visão mais ampla das orientações dispostas no PCN (BRASIL, 1998b) de Geografia, para o 3º ciclo, referente ao tema espaço agrário brasileiro, pois, demonstra claramente a intencionalidade dos conteúdos ligados a terra. Esse quadro facilita a visualização dos dados analisados, quando se verifica que metade dos itens parâmetros estão voltados ao valor econômico da

terra, tratando de temas, tais como: multinacionais no campo; exportação e; possibilidades de inserção do ser humano no mundo urbano. Esses dados nos apontam que existe uma valorização dos temas abordados, tanto pela quantidade, quanto pelo teor defensor, de uma estrutura de produção no campo, voltada ao grande mercado, minimizando a produção do camponês. Não se nota a orientação de uma abordagem histórica e dialética sobre a temática.

Desta forma, sendo o PCN (BRASIL, 1998b), uma fonte de consulta nacional, para a construção de currículos estaduais e municipais, incomoda o fato da terra ter sido tratada nele, em sete dos quatorze itens parâmetros, a partir de uma concepção mercadológica, voltada para o engrandecimento da economia capitalista. Isso só tende a favorecer e respaldar o sistema institucional, na construção de “currículos” que seguirão as orientações de acordo com os interesses econômicos envolvidos nos conteúdos selecionados. Portanto, não se trata de enxergar os conteúdos com neutralidade, não existe neutralidade na formação de opinião, na manutenção do sistema, muito menos na educação oferecida ao proletariado.

Voltando a análise do **Quadro 1**, cinco itens parâmetros abordam a questão agrária pela subcategoria de análise o valor social da terra, demonstrando-a como: propriedade de subsistência; parceria; sua coexistência com a monocultura de extensão e; seu papel de abastecimento alimentar para a cidade. Embora essa subcategoria tenha sido a que mais se aproximou da subcategoria de análise o valor econômico da terra, as expectativas são frustradas ao notar o teor com que o currículo trata cada um desses temas. Ele apresenta o produtor camponês, com aspectos de fragilidade e submissão de sua produção ao espaço urbano, colaborando para reproduzir os discursos do senso comum que desvalorizam a pequena propriedade e a importância da agricultura que garante o sustento de famílias. Compreende-se sim, que o campo, infelizmente, possui carências que necessitam de grande atenção, mas, tais carências, que precisam ser evidenciadas, são frutos de uma construção social injusta, na qual o Estado tem se protelado a interferir de maneira incisiva, uma vez que existem interesses econômicos que emergem dessa disputa por território(s). Como discutido na subseção 5.1, a terra possui um valor, que varia de acordo com o interesse de quem a detêm, seja para atender as necessidades básicas da sociedade pobre desse país, ou para enaltecer ainda mais as agroindústrias, os grandes produtores e os latifundiários. Resta,

então, compreender as relações que se estabelecem nos interesses pela terra e garantir que a classe trabalhadora tenha suas necessidades atendidas com prioridade, a partir de um olhar atento do Estado.

É evidente que as divergências no interesse pela terra geram conflitos. O conflito estabelece-se no Brasil, principalmente, entre aqueles que estão na luta por uma vida digna no campo e os donos das grandes propriedades que desejam acumular ainda mais capital. Neste contexto, Oliveira (2001), retoma que os conflitos sociais no campo são marcas do processo de ocupação do país. O autor enfatiza que juntamente com os conflitos, uma história de lutas e de violência ficou marcada, através dos povos indígenas, que resistiram e foram dizimados em confrontos pela terra, que admiravam e compreendiam como sagrada.

Os negros escravizados que construíram “terras de liberdade e trabalho” nos quilombos, dentro das mazelas da escravidão, deixando um rastro de sabedoria, também resistiram e morreram em grande número, em função de outra forma de produzir e lidar com a terra. Os posseiros sem-terra, se articulando em movimentos como: Canudos¹³; Contestado¹⁴ Trombas e Formoso¹⁵, também deixaram seu legado de luta pela terra. Mas, segundo Oliveira (2001, p.193), “se a violência gera a morte, gera também as formas de luta contra a morte”. Nesse contexto histórico, surgem os movimentos sociais do campo, grupos indispensáveis na luta pela terra.

Não se está diante de um processo de luta para não deixar a terra, mas diante de um processo de luta para entrar na terra. Terra que tem sido mantida improdutivo e apropriada privadamente para servir de reserva de valor e/ou reserva patrimonial às classes dominantes. Trata-se, pois, de uma luta de expropriados que, na maioria das vezes, experimentaram a proletarianização urbana ou rural, mas resolveram construir o futuro baseado na negação do presente. Não se trata, portanto, de uma luta que apenas revela uma nova opção de vida para esta parcela pobre da sociedade brasileira, mas, muito mais, revela uma estratégia de luta acreditando ser

¹³ A Guerra de Canudos (1896-1897), também conhecida como a revolução/insurreição de Canudos foi um conflito ocorrido entre um movimento popular e o exército da República brasileira na comunidade de Canudos.

¹⁴ A Guerra do Contestado começou em 22 de outubro de 1912 e teve fim em agosto de 1916. O conflito foi uma disputa pela região conhecida como “Contestado”, localizada entre Paraná e Santa Catarina. A Guerra aconteceu entre os camponeses e o poder do Estado. A área era rica em madeira e erva-mate.

¹⁵ A Revolta de Trombas e Formoso ocorreu na região norte do estado de Goiás, de 1950 a 1957. A luta tinha de um lado camponeses sem terra e, do outro, grileiros. Os combates desenvolveram-se tanto no terreno da luta política institucional, quanto da luta armada propriamente dita.

possível, hoje, a construção de uma nova sociedade. Uma nova sociedade dotada de justiça, dignidade e cidadania. (OLIVEIRA, 2001, p.194).

Conforme a leitura do **Quadro 1**, as subcategorias movimentos sociais do campo e reforma agrária, apresentaram-se em menor número, dentre os itens parâmetros, aparecendo apenas uma vez do total de quatorze itens analisados. Os movimentos sociais, no único momento em que são apresentados, estão ligados à palavra “problema”, podendo ter mais de uma interpretação, dependendo dos interesses ideológicos de quem o interpretar. Uma única vez a subcategoria reforma agrária é também apresentada. Todavia, a própria proposta apresentada pelo PCN (BRASIL, 1998b), demonstra a relevância dessa categoria quando aponta “a importância da reforma agrária para a resolução dos grandes problemas sociais do campo e da cidade no Brasil”. Sendo então a reforma agrária um importante caminho para se resolver o problema social do campo e da cidade, ela não precisaria ser um tema mais debatido pelo referido documento? Avalia-se que sim.

O percurso dos movimentos sociais do campo e sua reivindicação principal, que é a reforma agrária, são conteúdos que não se separam, assim como não se deve negar ao conhecimento da população sua importância.

As transformações profundas pelas quais a agricultura brasileira passou no século XX revelam suas contradições, presentes no interior da estrutura agrária, e sua componente contemporânea: a luta pela Reforma Agrária. Mais do que isso, revela a relação orgânica entre a luta pela terra e a conquista da democracia por esses excluídos. Conquista da democracia que se consuma na conquista da terra, na conquista de sua identidade camponesa, enfim, na conquista da cidadania. (OLIVEIRA, 2001, p.195).

Trata-se, portanto, de oferecer a sociedade, em sua formação escolar, conteúdos que permitam aos alunos adquirirem outras concepções e visões de mundo, que não aquelas que já se manifestam nas contradições sociais, dando-lhes a possibilidades para pensarem a organização social de forma mais justa e igualitária.

Relembramos que o PCN (BRASIL, 1998b) foi formulado dentro do contexto político neoliberal do final do séc. XX, a partir do plano de metas estabelecido em 1994, conforme discutido na subseção 4.3.2, tendo como finalidade a construção de “referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões

brasileiras” (BRASIL, 1998b, p.5). Portanto, pode-se atribuir ao PCN (BRASIL, 1998b), as bases na qual se estabeleceram “currículos” por todo o país, existindo ressalvas em projetos que se articularam com autonomia, mas, institucionalizando os conteúdos e suas seleções a partir dele.

5.2.2 A Questão Agrária retratada no Currículo Oficial do Estado de São Paulo

O Currículo oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012) – Ciências Humanas e suas tecnologias – está voltado ao Ensino Fundamental II (anos finais 5ª série/6º ano a 8ª série/9º ano) e ao Ensino Médio, abrangendo as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, sendo as duas últimas voltadas apenas ao Ensino Médio.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a SEESP, em sua apresentação inicial do currículo, dispõe que, após a realização de uma articulação entre conhecimentos, herança pedagógica e experiências escolares de sucesso, surgiu o Currículo oficial do Estado de São Paulo, para “cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede.” (SÃO PAULO, 2012, p.7)

No que diz respeito ao processo de elaboração dos subsídios do currículo, o documento afirma que,

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares. (SÃO PAULO, 2012, p.7).

Complementam-se ao currículo básico, dois outros documentos: um é o Caderno do Gestor, (SÃO PAULO, 2010), voltado aos professores coordenadores, diretores e supervisores com a “[...] finalidade específica de apoiar o gestor para que ele seja um líder capaz de estimular e orientar a implementação do Currículo nas

escolas públicas estaduais de São Paulo.”; e o outro, voltado para os professores e alunos, os Cadernos do Professor (SÃO PAULO, 2014), organizados por disciplinas/ano/bimestre, “[...] acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação.” (SÃO PAULO, 2014).

Tendo como base o desenvolvimento de competências e habilidades, os conteúdos das disciplinas estão organizados de maneira que, segundo o referenciado documento, abrange toda a complexidade social brasileira.

Uma das razões para se optar por uma Educação centrada em competências diz respeito à democratização da escola. Com a universalização do Ensino Fundamental, a Educação incorpora toda a heterogeneidade que caracteriza o povo brasileiro; nesse contexto, para ser democrática, a escola tem de ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento a cada um e unitária nos resultados. Optou-se por construir a unidade com ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando-se a diversidade. (SÃO PAULO, 2012, p.13).

A organização da grade curricular de Geografia, conforme o currículo oficial de São Paulo (SÃO PAULO, 2012) apresenta os conteúdos divididos por série/ano, subdivididos em quatro bimestres letivos, relacionando cada tema, as habilidades que se espera que o aluno seja capaz de desenvolver após cada tema trabalhado.

Dessa forma, o foco do currículo está no desenvolvimento das habilidades que serão alcançadas após cada etapa de estudo percorrida pelo aluno.

Segundo as disposições sobre a Geografia do EFII (Anos Finais) e EM,

Cabe ao ensino de Geografia desenvolver linguagens e princípios que permitam ao aluno ler e compreender o espaço geográfico contemporâneo como uma totalidade articulada, e não apenas memorizar fatos e conceitos desarticulados. Também deve priorizar a compreensão do espaço geográfico como manifestação territorial da atividade social, em todas as suas dimensões e contradições, sejam elas econômicas, políticas ou culturais. (SÃO PAULO, 2012, p.77).

E na organização dos conteúdos básicos,

O objeto central do ensino de Geografia reside, portanto, no estudo do espaço geográfico, abrangendo o conjunto de relações que se estabelece

entre os objetos naturais e os construídos pela atividade humana, ou seja, os artefatos sociais. Nesse sentido, enquanto o “tempo da natureza” é regulado por processos bioquímicos e físicos, responsáveis pela produção e interação dos objetos naturais, o “tempo histórico” responsabiliza-se por perpetuar as marcas acumuladas pela atividade humana como produtora de artefatos sociais. (SÃO PAULO, 2012, p.77).

Ao interpretar as citações acima, parece que dentre as orientações voltadas ao ensino da Geografia, existe uma perspectiva de uma leitura do espaço geográfico de forma dialética, expondo a importância de compreender dentro da relação ser humano/natureza, assim como as contradições sociais e econômicas que surgem destas relações.

Para analisar o Currículo Oficial de Geografia, no Currículo oficial do Estado de São Paulo, mantiveram-se como critério de análise as subcategorias especificadas anteriormente. Mas, primeiramente, procurou-se identificar quais são os anos do Ensino Fundamental Anos Finais, que possuem indicações de temas voltados ao espaço agrário brasileiro. Pode-se observar no **Quadro 2** os resultados da análise:

Quadro 2. Conteúdos indicados no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, para o ensino de Geografia, relacionados ao espaço agrário brasileiro.

	Categoria: Questão agrária	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Currículo oficial do estado de São Paulo – Geografia	1. O valor econômico da terra	2 ocorrências Ex: A agropecuária e os circuitos do agronegócio	0 ocorrência	0 ocorrência	0 ocorrência
	2. Movimentos sociais do campo	0 ocorrência	0 ocorrência	0 ocorrência	0 ocorrência
	3. Reforma agrária	0 ocorrência	0 ocorrência	0 ocorrência	0 ocorrência
	4. O valor social da terra	0 ocorrência	1 ocorrência Ex: O espaço agrário e a questão da terra	0 ocorrência	0 ocorrência

Fonte: SÃO PAULO (2012)

Nota: Elaboração da autora

Conforme é possível observar no **Quadro 2**, o Currículo oficial do Estado de São Paulo, contempla três temáticas voltadas ao espaço agrário brasileiro durante

todos os anos do EF Anos Finais, sendo que dois deles estão direcionados ao 6º ano e um para o 7º ano. Nesta primeira análise, é possível constatar que o Currículo oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), seguiu as orientações traçadas pelo PCN de Geografia (BRASIL, 1998b), ao contemplar a temática voltada para o 6º e 7º ano do EF Anos Finais. Isso pode ser constatado pelos dados apontados no **Quadro 1**, que apresenta a análise do eixo 3, disposto no PCN de Geografia, denominado “O campo e a cidade como formações socioespaciais” (BRASIL, 1998b). Lembrando que tal análise permitiu identificar quatorze itens parâmetro, voltados ao espaço agrário brasileiro. Portanto, ao comparar as orientações do PCN de Geografia (BRASIL, 1998b), com a grade curricular do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), é evidente a diminuição dos conteúdos voltados ao espaço agrário brasileiro, mesmo sendo o documento referência do currículo paulista de Geografia, o PCN de Geografia (BRASIL, 1998b).

No **Quadro 3** apresentado a seguir, detalhou-se os conteúdos e habilidades separados pela série/ano que devem ser trabalhados.

Quadro 3. Conteúdos e habilidades do Ensino Fundamental II, ligados ao tema espaço agrário brasileiro, indicado no currículo oficial do estado de São Paulo.

Série/ano	Conteúdos	Habilidades
6º ano/4º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Os setores da economia e as cadeias produtivas • A agropecuária e os circuitos do agronegócio 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e aplicar o conceito de cadeia produtiva • Analisar as etapas constituintes de diferentes cadeias produtivas • Caracterizar formas espaciais criadas pelas sociedades, no processo de formação e organização do espaço geográfico, que contemplem a dinâmica entre a cidade e o campo • Identificar, por meio de textos ou imagens, elementos constituintes e representativos da paisagem rural e urbana • Identificar características e dinâmicas dos fluxos de produção industrial e agropecuária, relacionando-os com a constituição do espaço geográfico contemporâneo
7º ano/4º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • O espaço agrário e a questão da terra 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e discutir as transformações que ocorreram nas formas de uso e apropriação do espaço agrário e industrial ao longo da história brasileira

Fonte: SÃO PAULO (2012).

Os dados do **Quadro 3** apontam que para o 6º ano do EF Anos Finais, estão previstas 05 habilidades para serem desenvolvidas, sendo que 04 delas estão voltadas para objetivos técnicos e instrumentais (reconhecer, caracterizar e identificar) e 01 voltada ao desenvolvimento de habilidade para identificar e depois relacionar e contextualizar o conteúdo. Isso permite analisar que a intencionalidade, da maioria das habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos, está direcionada ao conhecimento que identifica o conteúdo, mas não desenvolve questionamento.

Para Althusser (1983), o sistema escolar capitalista incumbe-se de garantir a reprodução das forças de trabalho, através da estruturação de um ensino pautado em técnicas que garantirão a formação da mão de obra proletária.

O que se aprende na escola? É possível chegar-se a um ponto mais ou menos avançado nos estudos, porém de qualquer maneira aprende-se a ler, escrever e contar, ou seja, algumas técnicas, e outras também, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou ao contrário aprofundados) de “cultura científica” ou “literária” diretamente utilizáveis nos diferentes postos da produção. (ALTHUSSER, 1983, p.57).

Levantar questionamentos sobre a intencionalidade dos conteúdos escolares faz pensar sobre o modelo de sociedade que se busca alcançar. Para Barbosa (2010), não existe um conhecimento neutro. Segundo ele, em cada momento da história o conhecimento é socialmente produzido, são produzidas Geografias distintas e inúmeras ideias acerca da compreensão do mundo são sistematizadas. Mas, isso não quer dizer que o conhecimento é relativo.

O saber escolar é resultado direto do saber produzido socialmente; assim o saber escolar vincula-se aos interesses de classe. Neste sentido a busca por uma escola neutra vincula-se a postura política de uma classe desejosa em perpetuar o status quo por meio do controle ideológico e político. (BARBOSA, 2010, p.26).

O papel do professor de Geografia é problematizar as relações materiais e imateriais estabelecidas no espaço, “permitir que seus alunos conheçam o mundo a partir de questionamentos amplos quanto à realidade dos fatos e das coisas; assim como as aparências do imediatismo” (BARBOSA, 2010, p.27). Como é possível

observar na leitura do **Quadro 3**, a disposição de habilidades voltadas ao desenvolvimento de técnicas instrumentais, revelam a intencionalidade não apenas dos conteúdos, mas, de como eles deverão ser trabalhados pelo professor, ou seja, sua ação prática na formação humana em sala de aula.

A análise feita para o 7º ano demonstra que a única habilidade indicada, tem como objetivo técnico e instrumental, fazer o aluno identificar questões relacionadas ao espaço agrário e questões da terra. Porém, o professor é orientado a realizar uma discussão sobre esse conteúdo indicado. Nesse caso, vemos uma mínima tentativa do material em trazer a cena uma possível discussão sobre o espaço agrário brasileiro. Tendo, inclusive, a possibilidade de fazê-la à luz de uma análise materialista, histórica e dialética, por relacionar a propriedade privada da terra e indústrias ao desenvolvimento histórico do país. Porém, é importante ressaltar que, em todo o conteúdo previsto pelo Currículo oficial do Estado de São Paulo para a Geografia (SÃO PAULO, 2012), no EF Anos Finais, pela primeira e única vez, sugere-se que a temática ser apresentada seja abordada de forma crítica para o desenvolvimento de uma habilidade.

5.2.3 A Questão Agrária retratada no material de apoio ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo

O material de apoio ao professor, criado pelo Programa São Paulo faz Escola¹⁶, disponibilizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) desde 2014, é um guia denominado Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), que contém orientações didático-pedagógicas, tendo como base o Currículo oficial do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012). O Caderno é disponibilizado por disciplinas, que se subdividem em ano/semestre. Sendo assim, cada professor, em suas respectivas disciplinas, os recebe duas vezes ao ano (volume 1 e 2). O material conta com orientações de como se trabalhar os conteúdos de cada volume,

¹⁶ O São Paulo Faz Escola tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos. Disponível em < <http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>>. Acesso em 05 dez. 2018.

além de apresentar situações de aprendizagem, propostas de questões para aplicação em avaliação e propostas de situações de recuperação dos alunos.

Como visto anteriormente, os conteúdos previstos pelo Currículo Oficial de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), tem como foco o desenvolvimento de habilidades. Assim, o caderno do professor, sendo um complemento curricular, tem a proposição de apoiar o planejamento das aulas para que os professores possam explorar em seus alunos as competências e habilidades necessárias que comportam a construção do saber e a apropriação dos conteúdos das disciplinas (SÃO PAULO, 2014).

Dessa maneira as situações de aprendizagens trazidas pelo Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), possuem competências e habilidades, que devem ser buscadas pelo professor, ao longo do desenvolvimento dos exercícios propostos. Na presente análise foram priorizados os conteúdos do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), voltados ao 6º e 7º ano, do ensino fundamental, uma vez que foram nesses anos que se encontram as orientações no Currículo Oficial de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), para trabalhar o tema sobre o espaço agrário brasileiro. No Caderno do Professor do 6º ano (SÃO PAULO, 2014a), identifica-se em dois momentos os conteúdos voltados para essa temática, ambos contidos no Volume 2, especificamente, na situação de aprendizagem 5, intitulada “Os setores da economia e as cadeias produtivas” e na situação de aprendizagem 6, denominada “A cadeia produtiva da laranja”. No Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014b) do 7º ano, identificamos o tema também no Volume 2, na situação de aprendizagem 8, cujo título é “Perspectivas do espaço agrário brasileiro”.

Para analisar as atividades presentes nas situações de aprendizagens, manteve-se como critério a categoria “Questão agrária” e as subcategorias por nós elaboradas: o valor econômico da terra; movimentos sociais do campo; reforma agrária e; o valor social da terra. Devido à necessidade de se entender a intencionalidade das atividades trazidas pelo caderno, acrescentou-se às subcategorias de análises, dois possíveis objetivos a serem alcançados nos exercícios, quando desenvolvidos pelos alunos: um é o “**Objetivo técnico e instrumental**”- exercícios que busquem apenas os aspectos procedimentais do conteúdo e; o outro o “**Objetivo de contextualização e argumentação**”- exercícios que busquem dar embasamento para a reflexão sobre o conteúdo.

Os dados obtidos estão disponíveis no **Quadro 4, 5 e 6** respectivamente.

Vejam os dados disponibilizados no **Quadro 4**. Com eles pretende-se demonstrar os conteúdos e objetivos das atividades trazidos pelo caderno do professor, vol. 2, 6º ano, na situação aprendizagem 5 intitulada “Os setores da economia e as cadeias produtivas” (SÃO PAULO, 2014a).

Quadro 4. Objetivos das atividades indicadas no caderno do professor de Geografia, 6ºano, situação de aprendizagem 5.

6º ano / Vol. 2 Situação de aprendizagem 5	Competências e Habilidades	Categoria: Questão agrária	Objetivo técnico e instrumental	Objetivo de contextualização e argumentação
“Os setores da economia e as cadeias produtivas”	“Caracterizar os setores da atividade econômica e estabelecer relações entre eles no processo de organização do espaço geográfico.”	1. O valor econômico da terra	0 ocorrências	6 ocorrências
		2. Movimentos sociais do campo	0 ocorrência	0 ocorrência
		3. Reforma agrária	0 ocorrência	0 ocorrência
		4. O valor social da terra	0 ocorrência	0 ocorrência

Fonte: São Paulo (2014)

Nota: Elaboração da autora

No **Quadro 4**, todo o conteúdo das atividades, abordado na situação de aprendizagem 5 (SÃO PAULO, 2014a), está voltado para o trabalho sobre o valor econômico da terra, já que se propõe abordar “os setores da economia e as cadeias produtivas”. No que tange a habilidade que deve ser desenvolvida durante o processo de ensino e aprendizagem, sua orientação é que se identifiquem os setores da atividade econômica para estabelecer relações entre eles, no processo de organização do espaço brasileiro. O questionamento está em: como pensar criticamente a formação espacial do Brasil, sem levar em conta as demais subcategorias de análise? Como compreender as contradições sociais que surgem justamente das relações de produção, se não colocar em pauta os movimentos sociais, a necessidade da reforma agrária ou o valor social da terra?

Não se trata de estabelecer um questionamento unilateral, como uma forma de troca das abordagens e conteúdos dos exercícios, mas sim, de acreditar ser fundamental a coexistência de abordagens que abranjam as relações de classe.

A transmissão do conhecimento pelo professor terá como primeira etapa os conceitos, todavia tais conceitos não são “soltos”, com “vida própria”, já que os mesmos são construídos e pensados a partir da multiplicidade de fatores que envolvem o modo de produção [...]. Compreender a origem do conhecimento e os propósitos em disseminá-los é primordial para o avanço do pensamento crítico da Geografia Escolar, somada a constante necessidade de aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem. [...] Ter consciência de classe significa compreendermos o mundo em que vivemos por meio das relações materiais e imateriais. (BARBOSA, 2010, p.26-28).

A citação acima aproxima o pensamento em uma Educação que de fato emancipe o sujeito, dê-lhe liberdade para abrir questionamentos sobre a realidade que o cerca em escalas locais e globais.

No que diz respeito aos exercícios propostos na Situação de aprendizagem 5 (SÃO PAULO, 2014b), para o 6º ano, é possível constatar, então, que se tem a proposta de relacionar, mas não de debater criticamente os setores da economia e sua as cadeias produtivas. Não existem as problematizações nas atividades, apenas as informações que apresentam o conteúdo de forma passiva e natural.

Quanto aos objetivos das atividades, observa-se que todas as seis atividades se enquadram na intencionalidade de contextualização e argumentação. Ora, mediante a crítica apresentada na leitura do **Quadro 3**, nota-se certa incoerência metodológica no material ao relacionar a habilidade técnica de caracterizar com exercícios de contextualização e argumentação. Mas, quando se realiza a leitura do conteúdo que se quer debater nos exercícios, encontra-se apenas a subcategoria valor econômico da terra. Existe no texto a intencionalidade de ampliar o discurso, a argumentação, mas, apenas sob um viés, que vai ao encontro dos interesses do agronegócio. Nessa perspectiva, a visão da terra é trazida apenas pelo seu valor econômico, não se tratando de ensinar os alunos a leitura do espaço como algo complexo, vivo, dialético e sim de naturalizar aquilo que já é perceptível em seu cotidiano.

Para Cavalcanti (2010, p.7) “ensinar Geografia não é ensinar um conjunto de conteúdos e temas, mas é, antes de tudo, ensinar um modo específico de pensar,

de perceber a realidade. [...] um pensar geográfico, um olhar geográfico, um raciocínio geográfico.” Sendo assim, ensinar Geografia é pensar o mundo geograficamente/espacialmente, oferecendo o conteúdo ao aluno de forma que ele compreenda as diversas estruturas socioespaciais que envolvem a temática.

No **Quadro 5**, levantou-se os dados presentes na situação de aprendizagem 6, denominada “A cadeia produtiva da laranja”.

Quadro 5. Objetivos das atividades indicadas no caderno do professor de Geografia, 6ºano, situação de aprendizagem 6.

6º ano / Vol. 2 Situação de aprendizagem 6	Competências e Habilidades	Categoria: Questão agrária	Objetivo técnico e instrumental	Objetivo de contextualização e argumentação
“A cadeia produtiva da laranja”	“Identificar características e dinâmicas dos fluxos de produção agropecuárias, relacionando-os com a constituição do espaço geográfico contemporâneo.”	1. O valor econômico da terra	5 ocorrências	11 ocorrências
		2. Movimentos sociais do campo	0 ocorrência	0 ocorrência
		3. Reforma agrária	0 ocorrência	0 ocorrência
		4. O valor social da terra	0 ocorrência	0 ocorrência

Fonte: São Paulo (2014)

Nota: Elaboração da autora

No **Quadro 5**, a situação de aprendizagem 6, apresenta o mesmo padrão do que foi observado no **Quadro 4**. Todas as dezesseis atividades propostas estão contidas na subcategoria valor econômico da terra. Neste caso, o conteúdo abordado trata-se da cadeia produtiva da laranja. No que diz respeito à intencionalidade dos exercícios, houve cinco atividades com objetivo técnico e instrumental e outras onze voltadas para a contextualização e argumentação. Quando se observa a habilidade proposta de relacionar os fluxos de produção agropecuária à constituição do espaço geográfico contemporâneo, nota-se que, mais uma vez, a proposta das atividades trazida pelo material de apoio (SÃO

PAULO, 2012a), não contempla outras perspectivas do espaço agrário brasileiro, se não seu valor econômico capitalista.

Em ambas as situações de aprendizagem, que abordam o espaço agrário brasileiro no 6º ano do EF Anos Finais, é possível notar o predomínio em atividades de cunho contextual e argumentativo. No entanto, a questão central está no conteúdo que está sendo abordado nos exercícios. Esses conteúdos contextualizam e argumentam dentro de uma só visão de mundo, que é aquela estritamente capitalista e mercadológica.

A análise deixa-nos claro que o material de apoio (SÃO PAULO, 2012a) está voltado à exposição da terra apenas por sua valorização econômica, deixando de lado todas as outras subcategorias elencadas, ligadas a questão agrária.

O **Quadro 6**, a seguir, apresenta os dados obtidos após a análise do caderno do professor, v. 2, situação de aprendizagem 8, cujo título é “Perspectivas do espaço agrário brasileiro” (SÃO PAULO, 2014b).

Quadro 6. Objetivos das atividades indicadas no caderno do professor de Geografia, 7ºano, situação de aprendizagem 8.

7º ano / Vol. 2 Situação de aprendizagem 8	Competências e Habilidades	Categoria: Questão agrária	Objetivo técnico e instrumental	Objetivo de contextualização e argumentação
“Perspectivas do espaço agrário brasileiro”	“Inferir e julgar opiniões e pontos de vista; aplicar conhecimentos geográficos na compreensão de diferentes atores sociais.”	1. O valor econômico da terra	5 ocorrências	4 ocorrências
		2. Movimentos sociais do campo	0 ocorrência	0 ocorrência
		3. Reforma agrária	0 ocorrência	1 ocorrência
		4. O valor social da terra	1 ocorrências	2 ocorrências

Fonte: São Paulo (2014).

Nota: Elaboração da autora.

O **Quadro 6** mostra que, mais uma vez, a subcategoria valor econômico da terra é abordada de forma predominante. Assim como foi possível observar nos **Quadros 4 e 5**, seguido do valor social da terra e reforma agrária que foram abordados pela primeira vez no material e por fim os movimentos sociais que mais uma vez não obteve representação.

Na subcategoria valor econômico da terra, observamos o total de nove atividades voltadas a esta temática, sendo que cinco delas, com o objetivo técnico e instrumental e outras quatro, voltadas a contextualização e argumentação. Constatase assim que, em todo o material de apoio de Geografia, ao Currículo oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), prevalece a abordagem do tema espaço agrário brasileiro através de sua exposição como valor econômico, voltada a servir o capital.

Pela primeira e única vez, durante o EF Anos Finais, no material de apoio de Geografia, são abordadas atividades que possuem conteúdos mínimos ligados às subcategorias o valor social da terra e reforma agrária, conforme, a análise realizada (**Quadro 3, 4 e 5**). No caso da subcategoria o valor social da terra, o caderno do professor (SÃO PAULO, 2014b) traz três atividades. Uma delas apresenta objetivo técnico e instrumental e as outras duas são voltadas a contextualização e argumentação.

No que tange à reforma agrária é apresentada apenas uma atividade com o objetivo de contextualização e argumentação, o que pareceu importante, porém, insuficiente para abranger toda a complexidade histórica do tema, mesmo porque, a atividade não contempla textos nem orientações para se trabalhar o conteúdo crítico da reforma agrária brasileira.

Ao comparar as subcategorias o valor social da terra e reforma agrária com a subcategoria o valor econômico da terra, na quantificação das atividades, evidencia-se uma quantidade expressivamente menor de atividades que abordam os temas que refletem a resistência social do campo.

É importante ressaltar que a subcategoria movimentos sociais do campo não foi abordada em nenhuma atividade de todas as situações de aprendizagem, em ambos os cadernos do professor (SÃO PAULO, 2014a; 2014b). Mesmo que as categorias – “o valor social da terra” e a “reforma agrária” - tenham sido abordadas em pouca quantidade, no caderno do 7º ano, em nenhuma das atividades houve a

indicação para trabalhar diretamente os movimentos sociais do campo e suas reivindicações. O que se visualiza no material, nas duas últimas atividades, foram duas imagens do movimento social, no caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, mas, para contextualização de outro tema, no caso a reforma agrária. As imagens são as seguintes:



Figura 10. Imagem do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Fonte: Caderno do Professor de Geografia (SÃO PAULO, 2014)



Figura 11. Imagem do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Fonte: Caderno do Professor de Geografia (São Paulo, 2014)

Na primeira imagem (**Figura 10**), o grupo de trabalhadores segura uma faixa que traz a escrita “Se o campo não planta a cidade não janta” (SÃO PAULO, 2014, p. 83). Na segunda imagem (**Figura 11**), outro grupo de trabalhadores, numa marcha na rua, carrega uma faixa com a escrita “Por uma reforma agrária popular” (SÃO PAULO, 2014, p. 83). Nota-se a complexidade envolvida nas escritas das faixas, porém, apenas o que se solicita do aluno é que ele identifique qual é a principal função da agricultura, mediante o que está presente na primeira frase e como o que está sendo reivindicado na segunda faixa pode ajudar a primeira a se concretizar.

A análise de conteúdo feita nos cadernos, apresentadas nos **Quadros 4, 5 e 6**, demonstraram a superficialidade do material fornecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEESP para o trabalho com a questão agrária brasileira, cujo cunho social é de extrema importância para que se pense na formação espacial do Brasil, nas discrepâncias sociais, nos caminhos descontínuos das políticas públicas agrárias, na intencionalidade dos conteúdos escolares, no papel da escola na formação de uma sociedade.

Na condição de professora da escola pública, pensa-se que o caminho para estabelecer uma educação de qualidade, voltada à libertação e superação das relações de classe, está na resistência.

É nesse quadro que a educação escolar se situa. E os professores tanto podem integrar-se, ainda que não intencionalmente, na luta de classes da burguesia desempenhando o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o *status quo*, quanto podem desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do proletariado e contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade.

É possível compreender que a forma como as atividades dos Cadernos do Professor analisados (SÃO PAULO, 2014a, 2014b) estão sendo abordadas, não oferece ao professor subsídios teóricos para o conhecimento aprofundado sobre a temática “espaço agrário brasileiro”, desfavorecendo o entendimento histórico e dialético da conflitualidade presente no campo e acentuando a dicotomia ideológica entre o espaço rural e o urbano.

6 UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

É chegado o tempo em que uma nova Geografia pode ser criada, porque o Homem começa, um pouco em toda parte, a reconhecer no espaço trabalhado por ele uma causa de tantos dos males que o afligem no mundo atual.

Milton Santos

Nesta seção será apresentada uma proposta metodológica de ensino capaz de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, de forma a valorizar o conhecimento crítico e contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora.

Assim, as orientações a seguir fazem parte da proposta em promover transformações na leitura dos alunos a respeito do espaço agrário brasileiro. Trata-se de uma sugestão de trabalho para professores que, assim como nós, sintam a necessidade de abordar tal tema numa perspectiva crítica. Sabe-se que diante de uma padronização curricular, o professor muitas vezes não encontra espaço para desenvolver sua autonomia pedagógica de forma diferente do que é explicitado nos materiais oficiais. Mas ele age mediante ao que acredita ser o essencial para o desenvolvimento de uma educação que emancipe o aluno e lhe dê subsídios para promover mudanças e transformações. Cabe, então, resistir e dedicar-se à prática docente.

6.1 A descrição do método: uma proposta crítica para o ensino da Geografia

Conforme dito anteriormente, refletir sobre a questão agrária brasileira é tarefa bastante complexa. Pessoas da cidade ou do campo convivem diariamente com ações exercidas em ambos os espaços. A partir dos princípios apresentados nas seções anteriores, a preocupação está centrada num ensino da Geografia que proporcione ao aluno o entendimento do espaço como um todo, sem estabelecer a dicotomia entre o espaço rural e urbano, normalmente, muito presente no universo do senso comum.

O espaço geográfico não pode, simplesmente, ser tomado como sinônimo de espaço terrestre. No espaço geográfico a sociedade constrói nossa História. Há, portanto, relações e atividades humanas desempenhando importante papel na configuração do espaço. Ele não é, puramente, um espaço físico. (LASTÓRIA; DE SOUSA FERNANDES, 2012, p. 326).

Dessa forma, é evidente que o aluno da cidade precisa obter o conhecimento dos processos históricos que corroboraram para a formação socioespacial que se tem hoje. Quando o tema é levado para a sala de aula, as ideias pré-formadas dos alunos emergem. A relação de confiança entre aluno e professor, autoriza que os primeiros, coloquem em cena todo o estigma causado pela fragilidade do conhecimento, que formou suas pré-concepções, sobre a conflitualidade que ocorre no campo.

A presente proposta para o ensino de uma Geografia crítica vai ao encontro das ideias de Saviani (2008, p.46), ao propor trabalhar o conteúdo de maneira que “abra espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade.” Assim, optou-se por adotar o referencial metodológico pensado pelo autor, entendendo que, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) nos aproxima de um caminho teórico e prático para o enfrentamento dos problemas em questão.

Não se pretende aqui atribuir à escola um caráter superestimado. Entende-se que as concepções dos alunos, a respeito do espaço agrário brasileiro, formam-se nas relações sociais que eles constroem ao longo da vida. No entanto, sabe-se que a escola deve ter o compromisso em promover meios para alcançar as transformações sociais concretas, oferecendo ao aluno o respaldo cultural, que os permita compreender a realidade que os cerca. No que diz respeito à Geografia:

A finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço. Trata-se de possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos enquanto constituídos de múltiplos determinantes; de pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações. (CAVALCANTI, 1998, p. 24).

Mas, voltando a PHC, é preciso, antes de tudo, esclarecer que este método foi criado por Saviani (2008) e é composto por cinco passos, ou importantes etapas. São elas: a Prática social (inicial); a Problematização; a Instrumentalização; a

Catarse e a Prática social (ressignificada). Esse caminho deve ser percorrido de forma dialética, a partir da identificação do tema que será trabalhado, cujo ponto inicial é a realidade social do aluno, de suas vivências e concepções, constituídas de simbologias do senso comum.

O efeito de cada etapa da PHC durante a pesquisa possuiu grande relevância para o desenvolvimento da temática que foi trabalhada com os alunos em sala de aula. Porém, é preciso deixar claro que, não se intencionou ensinar uma “receita” única e pronta, livre de qualquer necessidade de mudanças. O ensino sobre o espaço agrário brasileiro deverá possuir sempre o rigor metodológico claro, inerente ao conhecimento científico, mas respeitando-se as adequações, de acordo com as necessidades de cada contexto escolar. Conforme nos coloca Saviani (2008, p.60):

Em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica.

De acordo com Saviani (2008) o **primeiro passo** da PHC é comum ao professor e aluno. O autor aponta para a diferença que existe entre o ponto de partida do professor e o ponto de partida do aluno, o que se trata de níveis diferentes de compreensão da prática social, de conhecimentos e experiências. Assim, o professor deve anunciar o conteúdo que será trabalhado, verificando através do diálogo, o domínio dos alunos sobre o assunto, por meio das pré-noções por eles utilizadas em função da prática social cotidiana, uma forma de conhecimento sincrético¹⁷ pautado no senso comum. (GASPARIN, 2012). Nesta etapa, o professor desperta no aluno o interesse pelo conteúdo, através da relação entre o conhecimento e a vida cotidiana, atribuindo significado ao aprendizado, ao mesmo tempo em que desenvolve uma prática docente também significativa. (GASPARIN, 2012).

O **segundo passo** é o momento que ocorre a partir da problematização dos apontamentos feitos pelos alunos, como resultado da prática social inicial. (SAVIANI,

¹⁷ Para Gasparin (2012) a Prática Social Inicial dos alunos parte de uma visão sincrética e caótica, quase sempre pautada no senso comum, empírica e naturalizada.

2008). O ponto de partida, para aluno e professor, é a prática social, pois, nesse momento ela é colocada em questão, analisada, investigada, interrogada. É neste instante que, inclusive, o conteúdo é posto sobre questionamento, procurando-se esclarecer aos alunos sua importância e a forma com que será trabalhado em sala de aula. (GASPARIN, 2012).

Após realizar a abordagem do conteúdo pela prática social e sistematizar a problematização, inicia-se o **terceiro passo**. Trata-se de “se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2008, p.57). Tais instrumentos serão transmitidos direta ou indiretamente pelo professor, em uma relação triádica, composta entre aluno, professor e conteúdo. A instrumentalização “[...] é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (GASPARIN, 2012, p.51). Esse processo não é neutro, é político e ideológico. O professor deve ter o domínio do conteúdo e a consciência social de que se está ensinando para a classe trabalhadora. Portanto, deve haver a intencionalidade, tanto do conteúdo quanto do professor, em atender as camadas populares da sociedade, oferecendo a elas “[...] ferramentas culturais necessárias à luta que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.” (GASPARIN, 2012; SAVIANI, 2008, p. 57).

O **quarto passo**, denominado de catarse, ocorre após a incorporação dos instrumentos culturais adquiridos na instrumentalização. Saviani (2008) cita a acepção gramsciana da catarse para defini-la. Trata-se da “[...] elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Gramsci, 1978, p.53 apud SAVIANI, 2008). O conteúdo transforma-se num elemento ativo de transformação social. É necessário que o aluno expresse a assimilação dele, para que o professor tenha o retorno de sua ação pedagógica. Não há um momento exato para acontecer a catarse, ela ocorre simultaneamente ao processo de instrumentalização. Daí a necessidade da preparação do professor em apropriar-se do método e, assim, conseguir identificar os processos que ocorrerem no decorrer de sua aplicação.

O momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. (SAVIANI, 2008, p.58).

O **quinto passo**, entendido como ponto de chegada, é o retorno à prática social. Mas não a mesma em que se inicia o processo, e sim, uma nova prática social. Aluno e professor passam a uma fase de maior conhecimento e compreensão das questões trabalhadas dentro do contexto social ativo (GASPARIN, 2012). Espera-se que nessa fase, o aluno assuma uma postura que não o coloque mais em questões como as que foram detectadas na segunda fase (problematização). Nesse momento o conhecimento deixou de ser sincrético e passou a ser sintético.

Ao terminar o caminho dos cinco passos, aluno e professor compreendem-se dentro do sistema que antes os conduziam a reprodução do senso comum. A apropriação do conhecimento, de maneira articulada e intencional, leva a mudanças atitudinais que serão observadas a seguir.

6.2 O desenvolvimento do método nas aulas de Geografia: discutindo o valor social da terra

Nesta etapa será apresentada a proposta metodológica para ação pedagógica desenvolvida em formato de sequência didática, a partir do tema central “espaço agrário brasileiro”, tomando como base teórica a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013).

O método empregado nesta pesquisa foi desenvolvido com alunos de três turmas, do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, totalizando sessenta e dois alunos, com idade entre doze e treze anos, da escola estadual, “Padre Antonio Jorge Lima, na cidade de Bauru, no estado de São Paulo. A proposta procurou garantir aos alunos, a apropriação do conteúdo programático que consta no currículo oficial do Estado de São Paulo. Buscou-se apresentar a eles, a contextualização crítica do conhecimento, proporcionando-lhes a ressignificação de temas pré-conceituados pela formação do senso comum. A proposta metodológica foi

elaborada no formato de uma sequência didática. O conteúdo trabalhado intitula-se “O espaço agrário e a questão da terra” (SÃO PAULO, 2012), que consta como último tema do quarto bimestre letivo. Para discutir o tema foram desenvolvidas as seguintes atividades: aulas expositivas e dialogadas; leituras textuais; exibição de vídeos documentários; debates; exposição e reflexão de exercícios. Tudo isso serviu para que o tema fosse problematizado e as discussões girassem em torno de assuntos relacionados ao direito à terra, ao conceito de rural e urbano e à incansável luta dos movimentos sociais do campo. Tudo isso possibilitou que os alunos pensassem no uso social da terra.

Como dito anteriormente, a necessidade de elaborar uma proposta metodológica surgiu durante as aulas de Geografia, do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Em anos anteriores notou-se que, ao ministrar o conteúdo intitulado “O espaço agrário e a questão da terra”, proposto pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012) e, conseqüentemente, a Situação de Aprendizagem 8, denominada de “Perspectivas do espaço agrário brasileiro”, que consta no Cadernos de apoio ao professor (SÃO PAULO, 2014b) e Caderno do aluno (SÃO PAULO, 2014b), os alunos demonstravam, a partir de suas exposições orais, um grande desconhecimento acerca da questão agrária do Brasil. Tinham dificuldade em perceber a função social da terra e sua importância para a sociedade. Apesar de o conteúdo ser desenvolvido conforme as orientações dos documentos oficiais. Ao final do processo de ensino e aprendizagem, os alunos ainda apresentavam concepções que demonstravam preconceito e conhecimento distorcido da realidade a respeito dos movimentos sociais do campo e da reforma agrária. Não compreendiam a importância do aprendizado baseado em uma concepção histórica e dialética do valor e função social da terra.

Mediante aos resultados obtidos, tratou-se de aprimorar a presente proposta metodológica de ensino, buscando subsídios teóricos que foram capazes de promover mudanças na reflexão e ação dos alunos, sobre o tema “espaço agrário brasileiro”, conforme será descrito a seguir.

6.2.1 O Espaço Agrário brasileiro no ensino de Geografia: a aplicabilidade do método

Para aplicar o método proposto neste trabalho, que trata do ensino de Geografia à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, realizou-se um minucioso planejamento das aulas. Nesse planejamento foram detalhados o objetivo, o material e as atividades que viriam a ser desenvolvidas durante as aulas de Geografia (Anexo I). Cada aula aqui descrita equivale a duas aulas duplas, de cinquenta minutos cada. Todo o processo de aplicação do método foi concluído, então, em dezesseis aulas distribuídas em quatro semanas.

6.2.2.1 Realizando a prática social inicial

Na aula **01** e **02** demos início à **prática social (inicial)**, que é a primeira etapa do método proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica. Em ambas as aulas o objetivo foi o de identificar o que os alunos entendiam sobre o espaço agrário brasileiro e as implicações sociais decorrentes da ocupação territorial do Brasil. Como recursos materiais utilizamos giz, lousa, folhas de sulfite, canetas e lápis para colorir. Optamos por desenvolver esta etapa em sala de aula, uma vez que precisaríamos utilizar a lousa para a exposição da aula planejada. Para melhor organização e descrição da aula, ela foi dividida em dois momentos.

Na **aula 01**, o primeiro momento, foi marcado pelo diálogo com os alunos, pelo qual lhes foi explicado sobre a finalidade do método que seria utilizado para nortear o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula, durante as oito semanas para o qual foi planejado. Foi dito aos alunos que o método trata-se da Pedagogia Histórico-Crítica, pautada no materialismo histórico dialético, que visa à transformação social por meio do ensino crítico. Nesse momento, a princípio, houve certo estranhamento dos alunos no tocante ao entendimento da complexidade da ação pedagógica da proposta. No entanto, ao descrever que nosso objetivo era de oferecer recursos teóricos e conhecimentos que lhes permitiriam reconhecer o histórico de injustiças sociais presente na ocupação das terras brasileiras, os alunos adotaram uma postura disposta a acompanhar o percurso apresentado. Realizadas essas explicações, partimos para o segundo momento da aula. Nessa fase, destacamos na lousa o conteúdo “Espaço agrário brasileiro” e os temas que

necessitavam ser trabalhados dentro desse conteúdo, conforme demonstrado no **Quadro 7**, a seguir.

Quadro 7. Prática social inicial, propostas de temas ligados ao espaço agrário brasileiro.

	Conteúdo	Temas ligados
Passo 1 Prática social (inicial)	O espaço agrário brasileiro	História da ocupação das terras brasileiras; Reforma agrária; Movimentos sociais do campo; A terra como valor econômico e social;

Fonte: elaborado pela autora.

O **Quadro 7**, expressa a forma como as informações foram dispostas na lousa. Com base no conteúdo do Quadro 7, sugerimos aplicarmos seis questões, com o objetivo de investigar, previamente, o entendimento dos alunos sobre os temas ligados ao espaço agrário brasileiro. As questões foram as seguintes: O que você entende por espaço agrário? A terra pertence a quem? Quais atividades se podem encontrar no espaço agrário? Existem diferenças entre o espaço rural e o espaço urbano? Você já ouviu falar de reforma agrária? E sobre movimentos sociais do campo?

Procuramos desenvolver as questões até obter um esgotamento das respostas dos alunos, assim a cada vez que isso ocorreu, prosseguimos para a questão seguinte.

Quando os alunos foram questionados sobre o que entendiam por espaço agrário, eis o que alguns disseram sobre isso:

Professora: “O que você entende por espaço agrário?”

Turma 1: “É o espaço rural”

Turma 1: “é plantação”

Turma 1: “árvores”

Turma 1: “pasto”

Turma 1: “bicho”

Turma 1: “animais”

Turma 1: “gado”

Turma 1: *“horta”*
Turma 2: *“Fazendas”*
Turma 2: *“sítio”*
Turma 2: *“plantação”*
Turma 2: *“campos”*
Turma 2: *“rios”*
Turma 2: *“árvore”*
Turma 2: *“colheita”*
Turma 2: *“agropecuária”*
Turma 3: *“Não tem a ver com agropecuária, agricultura?”*
Turma 3: *“quem mexe na terra”*
Turma 3: *“pessoas que vivem do campo?”*
Turma 3: *“criação de animais”*

Nota-se nessas falas um consenso nas respostas dos alunos. Há um padrão de atividades e paisagens que são percebidas por eles, como espaço agrário. Por meio das respostas os alunos chegaram ao consenso que não havia mais o que responderem, assim, depois de esgotadas as respostas da primeira questão partimos para a segunda, indagando os alunos sobre a quem a terra pertence?

Obtivemos algumas respostas, como veremos a seguir:

Professora: *“A terra pertence a quem?”*

Turma 1: *“A Deus!”*
Turma 1: *“aos fazendeiros”*
Turma 1: *“ao governo”*
Turma 1: *“ao ser humano, eu acho”*
Turma 1: *“a todos”*
Turma 2: *“Aos animais”*
Turma 2: *“a todo mundo, todos vivem aqui!”*
Turma 2: *“aos donos delas”*
Turma 2: *“aos fazendeiros”*
Turma 2: *“a quem compra”*
Turma 3: *“A nós”*

Turma 3: *“aos seres vivos”*

Turma 3: *“a Deus”*

Turma 3: *“a natureza”*

Turma 3: *“as pessoas que cultivam a terra”*

Turma 3: *“é das pessoas que compram”*

Nossa intenção para a segunda questão apresentada foi a de observar nas respostas a compreensão dos alunos a respeito da propriedade privada. Tais respostas demonstram a presença da religiosidade na concepção dos alunos. Para eles, Deus é o criador do mundo. Outra expressão apresentada é a ideia de que a terra pertence a todos os seres vivos, apontando para a possibilidade de concepções da propriedade da terra como um direito. Os alunos apresentaram também a terra como um bem material que, portanto, possui um valor econômico e que somente a tem quem a compra.

Quando os alunos foram indagados sobre os tipos de atividades do campo, as respostas foram:

Professora: *“Quais atividades se podem encontrar no espaço agrário?”*

Turma 1: *“plantações, professora eles também podem cuidar dos bichos, não é?”*

Turma 1: *“pessoas trabalhando”*

Turma 1: *“granja”*

Turma 1: *“pomar”*

Turma 1: *“horta”*

Turma 1: *“pessoas trabalhando com máquinas professora”*

Turma 1: *“lagos para pescar”*

Turma 2: *“Plantação”*

Turma 2: *“estufa”*

Turma 2: *“colheita”*

Nesse momento se iniciou uma discussão entre os alunos da **Turma 2:**

Aluna A: *“Mas são os tratores que fazem isso, não é nem a gente”*

Aluno B: *“Como assim não é a gente? O trator planta as coisas?”*

Aluna A: *“Sim, agora são os tratores que plantam as coisas!”*

Aluno B: *“Nada disso”*

Aluno A: *“Lógico que sim! Eles têm máquinas que já vão abrindo os buracos e jogando as sementes lá...”*

Aluno B: *“E quem não tem trator?”*

Aluno C: *“Mas ainda existe um monte de gente que planta manualmente!”*

Aluno D: *“Mas eles teriam que comprar um negócio imenso para plantar!”*

Aluna A: *“Mas as vezes as pessoas colhem também, só que por exemplo a laranja, é muita laranja, precisa do trator! A cana-de-açúcar corta as pessoas!”*

Aluno B: *“Mas tem famílias que plantam e colhem!”*

Aluno D: *“Aí tem um terrenão para colher, como que a família vai fazer isso?”*

Aluno C: *“Mas não planta tudo de uma vez!”*

Aluno B: *“Nem todo mundo tem dinheiro para comprar máquinas, aí vai ficar sem plantar por isso?”*

Turma 3: *“Plantação”*

Turma 3: *“criação de animais”*

Turma 3: *“eu não sei se está correto, mas dá para andar de cavalo”*

Turma 3: *“pescar e nadar”*

Turma 3: *“caçar”*

Turma 3: *“colheita”*

As respostas revelaram um momento de inquietação dos alunos da **Turma 2**. Elas saíram do padrão de respostas das outras turmas, demonstrando que alguns alunos já possuíam conhecimentos sobre o tema. Mesmo que de forma sucinta o debate ocorreu, envolvendo temas que versaram em torno da mecanização do campo, da mão de obra do trabalhador rural pelo maquinário e do acesso restrito a

compra de máquinas agrícolas, por pequenos produtores rurais. Já as **turmas 1 e 3**, demonstraram um padrão de respostas em suas falas, relacionando sempre as atividades do campo ao trabalho e lazer.

Na questão seguinte, buscamos investigar qual era a relação que os alunos faziam entre o espaço rural e urbano.

Professora: *“Existem diferenças entre o espaço rural e o espaço urbano?”*

Turma 1: *“o espaço urbano tem casas, prédios, lojas e no espaço agrário tem animais, plantações”*

Turma 1: *“no urbano tem emprego nos escritórios e empresas”*

Turma 1: *“lojas”*

Turma 1: *“muito comércio”*

Turma 1: *“no rural as pessoas têm que colher”*

Turma 1: *“no campo as próprias pessoas constroem o seu trabalho! Elas plantam e cuidam de animais”*

Turma 2: *“No espaço urbano têm edifícios, casas, prédios...”*

Turma 2: *“asfalto”*

Turma 2: *“fábricas”*

Turma 2: *“comércio”*

Turma 2: *“calçada”*

Turma 2: *“no rural tem plantações”*

Turma 2: *“no campo tem gente que trabalha na colheita, já na cidade é mais no computador”*

Turma 2: *“Ahh eu acho que trabalhar no campo é mais pesado, têm que trabalhar no sol e pegar coisa pesada”*

Turma 3: *“No espaço urbano eles constroem prédios”*

Turma 3: *“tem mais carros, motos, avião...”*

Turma 3: *“comércio”*

Turma 3: *“aqui tem lojas”*

Turma 3: *“aqui tem wi-fi!”*

Turma 3: *“aqui tem semáforo, asfalto, essas coisas”*

Turma 3: *“lá no campo a vida é um pouco mais tranquila que aqui (urbano), eu acho”*

Turma 3: *“o tempo passa mais devagar no sítio, é mais sossegado”*

Turma 3: *“acho que dá para descansar lá”*

Turma 3: *“no espaço agrário se produz alimentos!”*

Turma 3: *“tem criação de animais”*

As respostas de todas as turmas envolveram trabalho, tanto no espaço urbano com o comércio, quanto no rural com a produção da na terra. A percepção dos alunos a respeito do campo se apresentou algumas vezes ligadas ao lazer, ao sentimento de tranquilidade, de trabalho árduo e de produção de alimento. Eles demonstraram ter a compreensão acerca da existência de diferenças entre o espaço rural e o urbano. No entanto, não apresentaram respostas que demonstrassem a interação entre eles.

A próxima questão nos serviu de base para planejarmos como deveríamos abordar a temática da reforma agrária, para os alunos.

Professora: *“Vocês já ouviram falar de reforma agrária?”*

Turma 1: De 20 alunos presentes, apenas 3 alunos disseram que já ouviram falar de reforma agrária e responderam:

Aluna A: *“Faz muito tempo que eu ouvi professora, não sei dizer.”*

Aluna B: *“Reforma de sítio, reforma de plantações.”*

Aluno C: *“reformular o campo? O rural?”*

Turma 2: Dos 21 alunos que estavam presentes, 9 expressaram que compreendiam o que era reforma agrária. Mas acabaram confundindo reforma agrária com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Aluna A: *“É tipo sem-terra, lá na Quinta tem um monte deles que invadiram a terra para o governo dar para eles*

depois!” (Quinta da Bela Olinda é um bairro próximo a escola, de onde também recebemos alunos – é um bairro que conta com grandes áreas não ocupadas, por isso a presença de um acampamento).

Aluno B: *“O amigo do meu pai mora lá!”*

Aluna C: *“Meu avô já morou em um acampamento dos sem-terra.”*

Aluno D: *“Na cidade em que eu morava, perto da escola tinha um sítio que os alunos eram sem-terra e eles estudavam lá.”*

Turma 3: Dos 21 alunos, 11 afirmaram já terem ouvido sobre o assunto e outros dez, não.

Aluno A: *“O sítio da minha tia em Piratininga (cidade vizinha de Bauru) era uma grande fazenda que foi leiloada e foi dividida em lotes de cinco alqueires, minha tia comprou um lá, aí quem administra esses alqueires é o INCRA Minha tia faz carvão.”*

Aluno B: *“O meu avô, professora, ele mora num acampamento perto do Tietê.”*

Aluna C: *“Lá na Quinta tem muita gente, eles invadiram o terreno e vivem na pobreza!”*

Aluno A: *“É verdade, lá parece uma favela!”*

Os dados obtidos por essa questão nos ajudaram a identificar o conhecimento dos alunos sobre o tema reforma agrária. Dos 62 alunos presentes nas aulas das três turmas, apenas 23 disseram saber o significado da reforma agrária. Esse número é ainda menor quando observamos quais deles realmente souberam explicar tal significado. Apenas 2 deles demonstraram, de forma simplista, a ideia mais próxima sobre o assunto.

Por fim, nossa última questão, tratou de abordar os movimentos sociais do campo. Os alunos foram indagados a responder, instigados por comentários sobre as ações do MST e da Via Campesina e por questão que envolve os conflitos pela terra, noticiados na TV. Assim, de imediato, obtivemos as seguintes respostas:

Professora: “O que vocês sabem sobre os movimentos sociais do campo?”

Turma 1: De início houve uma discussão entre os alunos, que será descrita.

Aluno A fala para o Aluno B: *“Acho que eles deveriam sair de lá, já tem casa e fica entrando na fazenda dos outros.”*

Aluna C: *“Geralmente são pessoas que não tem para onde ir.”*

Aluno A: *“São desocupados! Ficam roubando a terra dos outros.”*

Aluna D: *“Tipo, eles têm dinheiro, mas querem duas casas. Tem uma casa na cidade, mas querem ficar vagabundeando professora!”*

Aluno A: *“Se invadissem minha terra eu daria um tiro neles!”*

Aluna E: *“Eles roubam professora! Roubaram a casa do amigo do meu pai, professora!”* (a aluna se referia ao acampamento da Quinta da Bela Olinda)

Aluna D: *“Aí esse povo fica fazendo protesto ainda!”*

Aluna F: *“Eu conheço gente boa que mora lá professora.”*

Aluna D: *“A minha tia tem uma casa muito bonita e é dela, e ela foi morar no acampamento dos sem-terra! (indignada)”*

Aluna E: *“Eu sou a favor! Eles vão morar onde? Vão ficar igual mendigo?”*

Aluno A: *“Mas e se você vai lá e compra uma fazenda, aí eles vêm e roubam a terra que você comprou?”*

Aluna E: *“Professora, é verdade! Acabei de pensar, imagina eu compro um terreno e paguei muito dinheiro por ele, aí vem alguém e rouba, eu vou ficar muito brava! E agora eu sou a favor e também sou contra!”*

Aluno G: *“Eles não estão roubando! Tem uma fazenda que está sendo penhorada no banco, os sem-terra vão lá*

e ocupam, aí o INCRA compra essa terra e divide para eles. Minha avó mora lá.”

Turma 2: *“eles vão no negócio lá...”*

Turma 2: *“onde é proibido entrar, que é fazenda desocupada, eles vão com tudo lá!”*

Turma 2: *“na Quinta professora, é lotado desse povo lá, eles entraram num espaço e tacaram fogo em tudo e depois apagaram”*

Turma 2: *“isso aí sabe o que que é? Eles entram para pegar a terra da prefeitura! Eu acho que deveria ser doada essas terras, porque eles estão precisando”*

Turma 2: *“eu não sei professora, porque está lotado de carrão lá e mesmo assim eles querem mais uma casa para eles!”*

Turma 2: *“tem gente com a vida boa e quer mais uma casa”*

Turma 2: *“eu acho que deveriam ser presos professora! É errado por que pegar uma coisa que não é sua, é errado!”*

Turma 2: *“Mas professora, se essas pessoas precisam?”*

Turma 2: *“mas tem um monte de gente lá que tem muito dinheiro!”*

Turma 2: *“tipo, se tem gente que mora na rua, poderiam ter uma terra para morar!”*

Turma 2: *“professora! Eu não sei se está certo, mas tem gente que pega essa terra para plantar e vender as coisas, não é?”*

Turma 3: *“os que ficam no meio da pista?”*

Turma 3: *“eu já ouvi falar que eles são desocupados e que ficam atrapalhando a vida das pessoas, mas eu não acho isso não!”*

Turma 3: *“eu discordo do que ele falou, porque o cara da minha igreja que mora lá, ele faz pizza e queria abrir uma pizzaria, trabalhava muito!”*

Turma 3: *“eu vi na TV professora que eles entraram numa fazenda e quebraram tudo lá!”*

Turma 3: *“eles fazem isso porque não tem o que fazer!”*

Turma 3: *“eu vi na TV que eles entraram na fazenda e quebraram tudo, até agrediram o cara que estava lá. Acho que eles deveriam procurar um emprego!”*

Turma 3: *“eu acho errado porque eles invadem a terra que é dos outros”*

Turma 3: *“não...e se fosse um deles que morasse lá no acampamento? (o aluno se referia aos colegas de sala, se invertesse a situação deles com os moradores do acampamento)*

Turma 3: *“mas a gente está falando dos que invadem!”*

Turma 3: *“professora, mas eles não ganham a terra de graça assim! Não é desse jeito”.*

Por meio das respostas dos alunos pudemos observar que as concepções que possuíam, estavam carregadas de ideologia que, claramente, correspondiam a suas vivências sociais, diretamente influenciadas pela ideologia neoliberal burguesa, de defesa da propriedade privada, como bem inalienável, como podemos ver nas falas a seguir: *“Se invadissem minha terra eu daria um tiro neles!”* ou *“eu acho errado porque eles invadem a terra que é dos outros”*. Apesar de alguns deles apresentarem maior sensibilidade à questão das ações dos movimentos sociais em torno da luta pela reforma agrária, não conseguiram argumentar para sustentar suas ideias. Isso pode ser constatado na seguinte fala: *“Eu sou a favor! Eles vão morar onde? Vão ficar igual mendigo?”*. Apenas um aluno demonstrou maior conhecimento, citando inclusive o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), como responsável pela reforma agrária no país, porque possui parentes que foram beneficiados com um lote em um assentamento rural.

Ainda como forma de identificar quais as pré-concepções dos alunos a respeito do espaço rural e urbano, solicitamos que eles expressassem, por meio do desenho, o que compreendiam sobre tais espaços. Para análise dos desenhos, enumeramos e quantificamos os elementos constitutivos das paisagens neles

retratadas. Isso nos possibilitou uma maior visibilidade da relação estabelecida pelos alunos com os elementos que eles caracterizaram o espaço rural e o espaço urbano e as atribuições/valores sociais que tinham desses espaços. A escolha do desenho caracterizou-se como um importante instrumento diagnóstico, demonstrando através das ideias desenhadas, os conhecimentos acumulados pelos alunos, através de suas diferentes vivências sociais.

O desenho, bem como o sonho, pode participar de dois níveis de leitura: podemos detectar o “conteúdo manifesto” do desenho, que seriam as imagens ali presentes no papel; e o “conteúdo latente”, que trata das mensagens subliminares, escondidinhas também ali no papel. (DERDYK, 2010, p.51).

Na confecção dos 62 desenhos elaborados os alunos foram orientados a expressar com total liberdade os elementos que caracterizariam, na visão deles, os espaços rural e urbano. Mesmo assim, houve 37 folhas divididas ao meio por uma linha, 24 folhas utilizadas em frente e verso, sendo que em cada um de seus lados, o aluno apresentou as características de um dos espaços e 1 folha em que, mesmo sendo dividida ao meio, apresentou algum tipo de interação, conforme podemos observar no exemplo da **Figura 12**.



Figura 12. Demonstração de interação entre o espaço rural e urbano
Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores.

De acordo com a **Figura 12**, constatamos que existem diferenças entre o rural e o urbano, pois não houve a mistura entre os elementos e sim a necessidade em separar os espaços para serem desenhados. Por outro lado, é notável em 61 desenhos a total falta de interação entre os espaços. Isso leva a concluir que a falta de contato dos alunos com atividades do campo, seja direta ou indiretamente, faz com que o rural lhes pareça algo muito distante, que ocorre de forma isolada, sem nenhuma interferência no cotidiano urbano, pois, “o desenho é a memória visível do acontecido: fotografia mental, emocional e psíquica.” (DERDYK, 2010, p.49).

O estudo de Paganelli (1998) aponta a relação histórica do desenho com a Geografia, utilizado para registro e estudo através de croquis, no traçado de rotas, nas anotações das paisagens. O desenho incorporou-se ao ensino da disciplina, auxiliando o desenvolvimento de noções cartográficas, mas, principalmente, no reconhecimento do aluno dentro de espaços que estão em constante disputa. Segundo a análise de Miranda (2005),

O desenho nessa tradição geográfica envolve uma relação cognitiva e corporal com os elementos/objetos do espaço através do olhar-ver, do gesto, do traço, da atenção ao conjunto e aos detalhes, em um movimento do corpo e do pensamento, entre a observação e a apreensão de um todo em suas linhas gerais formando uma estrutura, a abstração e a análise, pelo isolamento de elementos selecionados, e a elaboração de uma síntese na composição do conjunto pelo traçado no papel. (Miranda, 2005, p.56).

Em sua tese Miranda (2005) faz uma análise do papel do desenho no ensino de Geografia. Essa atividade é apontada pelo autor, não como instrumento técnico, com fins apenas na construção e conhecimento de mapas, mas também para a identificação dos elementos desenhados a partir do sentido dado pelo aluno que os desenhou. Ao utilizar o desenho como ponto de partida, para uma posterior construção ou ressignificação do conhecimento, é possível apontá-lo como um importante instrumento de avaliação diagnóstica, conforme se estabeleceu neste trabalho, colaborando para a ação pedagógica do professor.

Solicitar que os alunos desenhassem suas concepções sobre o espaço urbano e rural, proporcionou a reflexão sobre o debate no campo teórico a respeito das características que definem as distinções de ambos. Endlich (2013) faz um importante retrospecto, citando em seu trabalho produções bibliográficas de autores

que colaboram para as discussões sobre a temática. Todavia, o debate estabelecido para definição do rural e do urbano possui suas raízes na divisão do trabalho. Conforme aponta Endlich (2013, p. 11),

[...] contraposição cidade/campo, de acordo com o pensamento marxista, retoma a análise da transição da barbárie para a civilização. A urbanização é o processo que decorre da divisão do trabalho e das distinções de classe.

Endlich (2013) também sistematiza critérios que têm sido utilizados para a caracterização do rural e do urbano como: limites oficiais ou delimitação administrativa; a utilização de um patamar demográfico; a densidade demográfica (número de habitantes por quilômetro quadrado) e a ocupação econômica da população. Nesse último caso, o rural se definiria pela atividade primária e o urbano, em contraposição, por atividades secundárias ou terciárias. Ao expor esses critérios a autora ressalva que:

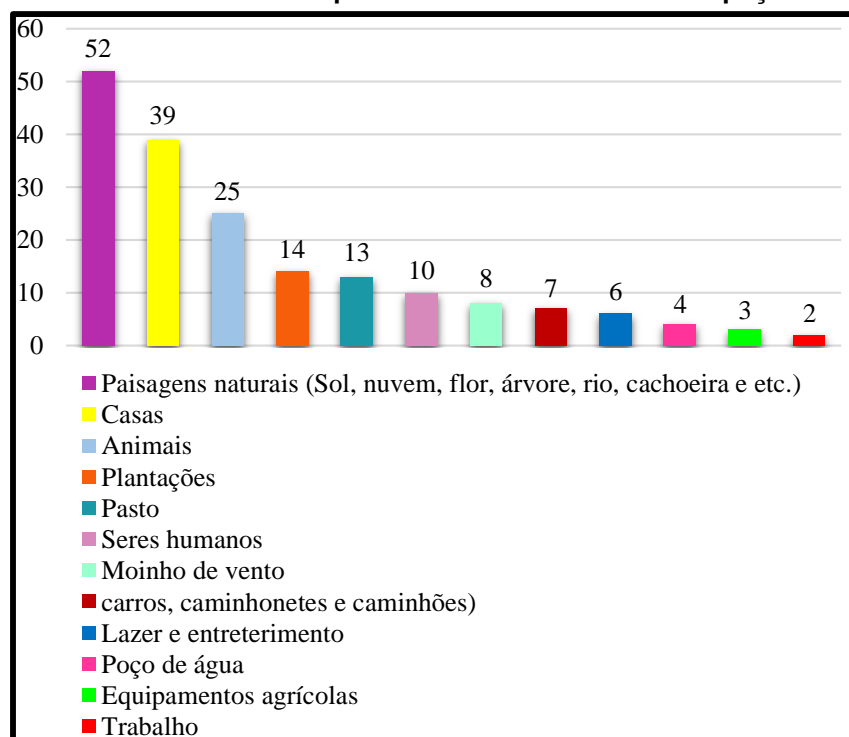
Estabelecer o rural e o urbano a partir dos critérios mencionados, de forma descontextualizada, sem analisar a historicidade presente nos fatos e processos, parece estático demais. Ainda que se justifique pela finalidade pragmática, torna-se inadequado para compreender a dinâmica da sociedade. (ENDLICH, 2013, p.19).

A dinâmica da sociedade no processo de globalização é veloz, fazendo acreditar na aparência das transformações espaciais como algo homogêneo. Mudando-se a relação social com tempo é possível observar as alterações e transformações espaciais apenas pelo ponto de vista do observador, sem reflexão a respeito do lugar do outro. É isso que oferece a sensação de unidade dentro de um conjunto de milhares.

A questão que permeia é a de que não se deve compreender o rural e o urbano como espaços antagônicos. Eles devem ser entendidos em suas especificidades, como um complexo contexto de inter-relações que se ampliam de acordo com as necessidades de complementaridades surgidas a partir de suas diferenças. É isso que nos leva a ter a visão do espaço como um todo (BLAGLI, 2006).

Para a interpretação das diferentes visões dos alunos a respeito do rural e o urbano, analisou-se 62 desenhos, identificando mais de um elemento em cada desenho. Por esse motivo, os números dos resultados irão ultrapassar a quantidade de (62) desenhos, a fim de observar nas “aparências” dos elementos a “essência” que se ocultava (BAGLI, 2013). Nas representações do espaço rural, identificou-se a presença de 12 elementos, que foram enumerados da seguinte maneira: 1) Animais; 2) Casas; 3) Paisagens naturais (sol, nuvem, flor, árvore, rio, cachoeira e etc); 4) Equipamentos agrícolas; 5) Lazer e entretenimento; 6) Moinho de vento; 7) Pasto; 8) Plantações; 9) Poço de água; 10) Seres humanos; 11) Trabalho (consideramos imagens que davam a ideia de pessoas exercendo trabalho) e; 12) Veículos (carros, caminhonetes e caminhões). Todos esses elementos foram quantificados e apresentados no **Gráfico 1** a seguir:

GRÁFICO 1 - Elementos presentes nos desenhos do espaço rural



Fonte: Elaborado pela autora

No **Gráfico 1**, o destaque dado aos elementos paisagens naturais, casas e animais remete-nos a expressão bucólica do campo. Vejamos a **Figura 13**, como exemplo.



Figura 13. Expressão do rural, visão bucólica da paisagem

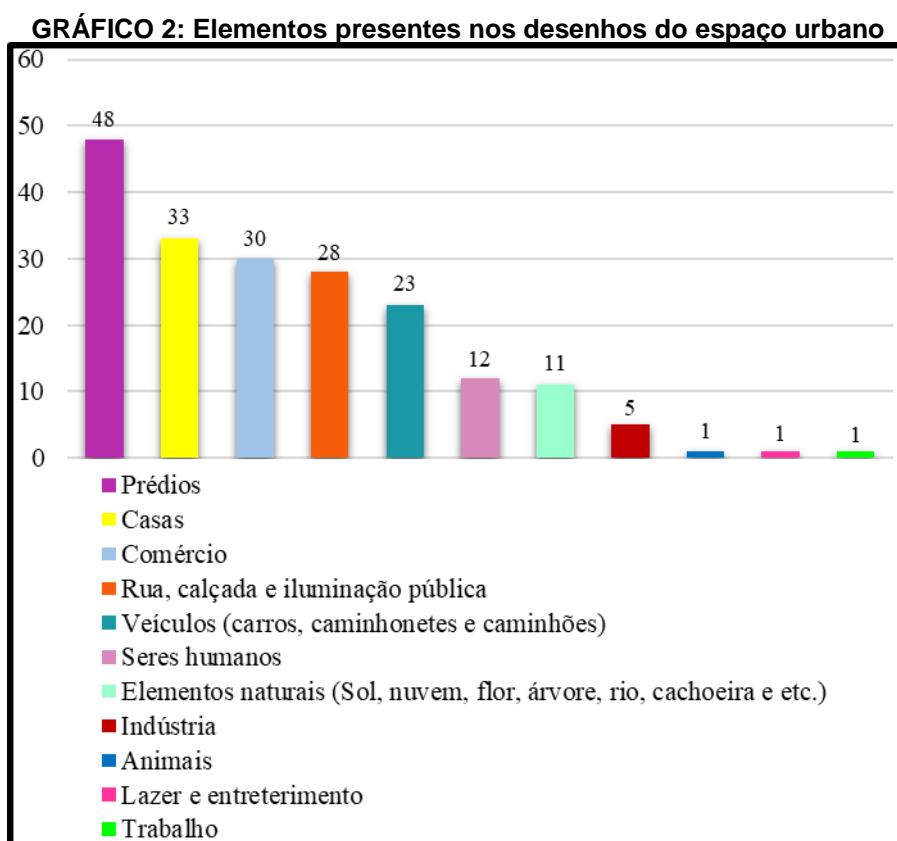
Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores.

O que se observa na **Figura 13** revela uma concepção de proximidade, entre o meio rural e a natureza. Os tons de verde (grama) remetendo a vegetação, a criação de animais, o brinquedo de balanço em frente à casa, evidencia a perspectiva romântica da relação ser humano/natureza, dando a ideia de uma profunda harmonia e ingenuidade no espaço rural. Bagli (2013, p.103) destaca que tais elementos evidenciados, representa a natureza em seu estado pouco transformado, por isso são pouco percebidas, ressaltando o encantamento pela “relação simbiótica entre Homem e meio”, escondendo sob a aparente harmonia suas problemáticas e contradições.

A baixa representação de elementos como os seres humanos, equipamentos agrícolas e o trabalho, que são apresentados no **Gráfico 1**, revelam a pouca percepção do aluno acerca da concepção da funcionalidade da terra. Pode-se atribuir à análise desses dados, como um dos fatores, o desconhecimento do aluno sobre as atividades de produção do campo. A ela vincula-se a disponibilidade dos produtos alimentícios que são consumidos pela população urbana. Tal disponibilidade só é reconhecida no comércio praticado nos supermercados e feiras, quando o contato do urbano com o rural se estabelece de forma concreta e visível apenas na relação comercial, excluindo-se desse processo as informações relativas

às relações de produtividade que fizeram com que o alimento pudesse ser comercializado.

Seguindo o método aplicado para analisar as representações do espaço rural, também foram enumerados os elementos que apareceram nos desenhos que retrataram o espaço urbano identificando a presença de 11 elementos: 1) Animais; 2) Casas; 3) Comércio (lojas e supermercados); 4) Elementos naturais (sol, nuvem, flor, árvore, rio, cachoeira e etc); 5) Indústrias; 6) Lazer; 7) Prédios; 8) Ruas, calçadas e postes de iluminação pública; 9) Seres humanos; 10) Trabalho (consideramos o que dava a ideia de pessoas exercendo trabalho) e 11) Veículos (carros, caminhonetes e caminhões). A quantificação desses elementos está disposta no **Gráfico 2** a seguir:



Fonte: Elaborado pela autora.

No **Gráfico 2**, podemos notar a familiaridade dos alunos com elementos como prédios, casas, comércio, ruas e veículos. Como uma paisagem quase que comum a todos, os prédios desenhados não representam a realidade de moradia, nem

demonstram uma proximidade com a vida cotidiana dos alunos, conforme é possível identificar na **Figura 14**.

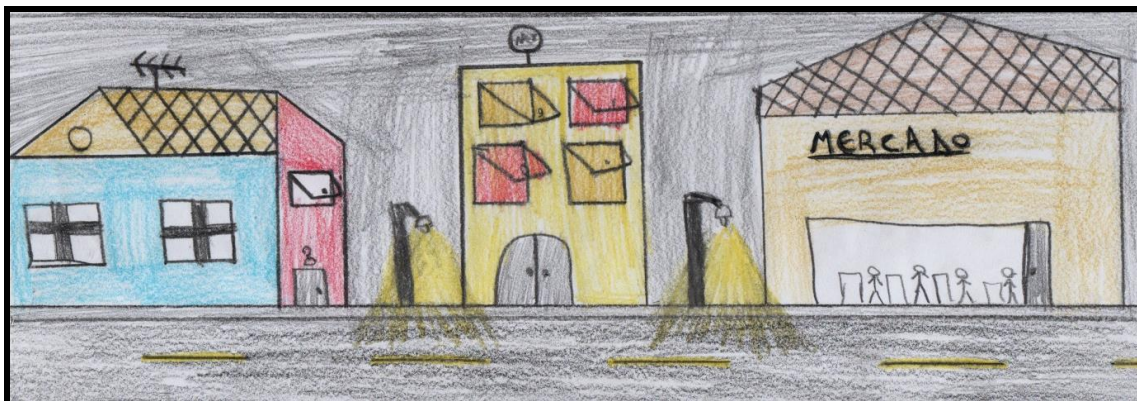


Figura 14. Representação do espaço urbano

Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores.

O **Gráfico 2** e a **Figura 14**, confirmam a ideia de Bagli (2013, p. 102, grifo nosso):

A paisagem urbana se caracteriza por aquilo que sobre o solo está construído. Nela, há uma multiplicidade de formas: edifícios (com poucos ou muitos andares, grandes ou pequenos), casas, sobrados, prédios comerciais e públicos, ruas [...] **cada paisagem urbana é construída de maneira singular, porém sem estar despreendida de uma lógica universal que a conduz.**

A lógica presente da paisagem urbana evidenciou-se nos desenhos dos alunos. Eles demonstraram ter maior contato com paisagens urbanas do que rurais, pois lhes faltou repertório para conseguirem retratar o espaço rural de maneira mais realista.

Referente aos elementos naturais e animais, retratados no desenho, e que no espaço rural foram mais representados, no espaço urbano tiveram pouca aparição. Isso demonstra a percepção dos alunos em relação ao urbano, como sendo um espaço de maior transformação da natureza. Nele, os elementos naturais aparecem de forma pontual, encaixando-se entre as construções humanas.

É notável que as ilustrações do espaço urbano sugeriram também maior desenvolvimento em infraestrutura, como a iluminação artificial (poste), por exemplo. Ela só pode ser observada como um elemento presente nos desenhos do espaço

urbano. Em contrapartida, as cores utilizadas para colorir os prédios, as casas e os comércios, em geral, apresentaram tons mais claros. Eles são muito menos chamativos e “alegres”, do que o verde da grama, ou o azul do céu, expressados no espaço rural. (BAGLI, 2013).

6.2.2.2 Problematicando o tema: o espaço agrário brasileiro

Realizadas todas essas atividades até aqui descritas, após a reflexão realizada sobre os dados coletados durante a prática social inicial, chegou-se à **aula 03**. Nela passamos a desenvolver a etapa da **problematização**, que teve como objetivo ajustar as concepções dos alunos, identificadas na prática social (inicial), ao conteúdo proposto. Os recursos materiais utilizados nessa fase foram o giz e a lousa. No primeiro momento dessa etapa do método, provocamos uma reflexão coletiva, acerca do conteúdo “O espaço agrário brasileiro” e dos temas ligados a ele, como: a história da ocupação das terras brasileiras; a função da reforma agrária; o papel dos movimentos sociais do campo; e o valor social e econômico da terra. Tal reflexão buscou justificar a necessidade do aprendizado sobre o conteúdo e a relevância para o entendimento dele na atualidade. Dessa forma, solicitamos que os alunos registrassem em seus cadernos o **Quadro 8** para que refletissem sobre os questionamentos nele contido, conforme consta a seguir:

Quadro 8. Problematização: questões problematizadoras sobre o espaço agrário brasileiro.

Tema: Espaço agrário brasileiro	Questões problematizadoras
História da ocupação das terras brasileiras	<p>A quem pertencia às terras do Brasil antes dos colonizadores europeus? Na América pré-colombiana, as terras eram partilhadas em propriedades individuais ou coletivas?</p> <p>A partir da colonização, será que o indígena ainda tinha direito as terras?</p> <p>Será que a divisão das terras brasileiras foi feita de maneira justa e igualitária a todos que habitavam o Brasil durante a</p>

	<p>colonização europeia?</p> <p>Os negros escravizados tiveram direito a posse da terra antes ou logo depois de sua “libertação”?</p>
O que é reforma agrária?	<p>A reforma agrária é necessária?</p> <p>É uma dívida do Estado com a população?</p> <p>É um direito do brasileiro?</p> <p>Em todas as terras pode ocorrer a reforma agrária?</p>
Movimentos sociais do campo	<p>É uma luta justa?</p> <p>A distribuição da terra interfere na alimentação de quem vive na cidade? É interessante para os grandes fazendeiros, ter suas terras ocupadas?</p>
A terra como valor econômico e social	<p>Qual emprega mais pessoas?</p> <p>Onde encontramos maior preservação/conscientização ambiental?</p> <p>Qual produção é a maior responsável pela alimentação da população brasileira?</p> <p>De onde vem a merenda da escola?</p>

Fonte: elaborado pela autora.

No **Quadro 8** é possível observar que as indagações propostas, referem-se a questionamentos que abordam a categoria da questão agrária no Brasil e suas subcategorias, as quais foram utilizadas para a análise dos documentos oficiais apresentados na Seção 5 deste trabalho. Buscou-se a partir delas contribuir para um maior aprofundamento crítico dos conteúdos. Como a problematização sobre o espaço agrário brasileiro, era um fato novo para os alunos, rapidamente notamos certo esgotamento, das concepções por eles apropriadas em torno do tema. A problematização teve como objetivo levá-los a uma reflexão mais profunda das questões que envolvem a questão agrária no Brasil. Todavia, tal reflexão deveria ser fundamentada em conhecimento científico, garantindo assim, a superação do de uma forma de conhecimento formulado no âmbito do senso comum.

6.2.2.3 Instrumentalizando os alunos

Nas **aulas 04 e 05** demos início ao processo de **instrumentalização** dos alunos. Através das leituras recomendadas, dos vídeos exibidos, dos exercícios propostos e dos debates realizados, os alunos puderam formular novos argumentos, apropriando-se deles.

Naquele instante, o objetivo foi proporcionar aos alunos a aquisição de subsídios teóricos e científicos, que ao serem assimilados por eles garantiriam uma compreensão crítica da história de ocupação das terras brasileiras.

O recurso material utilizado foram textos impressos. Vale ressaltar que a escola não dispõe desse material para os professores, devido à carência de verbas que garantam o seu abastecimento. Assim, os textos trabalhados foram impressos com nossos recursos próprios, possibilitando que os alunos realizassem as leituras em duplas.

O primeiro texto utilizado intitula-se “A questão agrária no Brasil”¹⁸ (STEDILE, 2005). Nesse texto, STEDILE (2005) descreve uma interpretação da questão agrária brasileira, apontando para o seu processo histórico de ocupação em quatro períodos, o primeiro de 50.000 a. C até 1.500 d. C.; o segundo do ano de 1.500 a 1.850; o terceiro do ano de 1.850 a 1.930; o quarto e último do ano de 1.930 a 1.964. O objetivo de utiliza-lo foi o de apresentar aos alunos as diferentes fases e formas de utilização da terra no Brasil, expondo as diferenças existentes entre os interesses sociais e econômicos em sua ocupação e apropriação. Para trabalhar esse texto solicitamos, no início da aula, que os alunos dispusessem suas carteiras em roda.

Em seguida distribuimos o texto para que os alunos realizassem a leitura. Antes, reforçamos a explicação sobre a necessidade de eles terem embasamento teórico para se compreender as questões sobre ocupação do território brasileiro. Além disso, explicamos que a leitura do texto proposto era importante para que adquirissem outra forma de compreensão sobre a ocupação do espaço. O texto que

¹⁸ STEDILE, João Pedro (org.) A Questão Agrária no Brasil. O debate tradicional 1500-1960. São Paulo: Expressão popular, 2005. v.1. p. 15-31. Disponível em <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/livro/quest%C3%A3o-agr%C3%A1ria-no-brasil-vol-1-o-debate-tradicional-1500-1960>>. Acesso em: 27 set. 2018.

escolhemos possui complexidades teóricas e não apresenta imagens. Portanto, durante todo o processo em que ele foi trabalhado em sala de aula, fizemos intervenções quando necessário, anotando na lousa observações e palavras-chaves. A leitura do texto foi realizada de forma compartilhada e aleatória, além de ter sido acompanhada pela nossa exposição sobre a temática e por um questionamento constante, que liga a o processo de problematização ao da instrumentalização.

Nessa atividade, os alunos estabelecem uma comparação intelectual entre seus conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, apresentado pelo professor, possibilitando que eles incorporem esses conhecimentos. [...] evidenciando que o estudo dos conteúdos propostos está em função das respostas a serem dadas às questões da prática social. (GASPARIN, 2012, p.51).

Realizado todo o processo aqui descrito que envolveu a leitura do texto, pedimos para que os alunos desenvolvessem, individualmente, em seus cadernos, as atividades por nós elaboradas (**Apêndice A**). Tais atividades consistiram em destacar e propor reflexões sobre a relação de respeito e coletividade dos autóctones com a terra, além de expor a negligência histórica da política na distribuição de terras no Brasil, demonstrando consequências atuais de um passado de injustiças sociais.

Desde o início deixamos os alunos conscientes de que estávamos pesquisando e buscando um referencial teórico que lhes traria uma nova forma de construção do conhecimento. Acreditamos que essas explanações contribuíram para o desenvolvimento das aulas, pois, a atitude dos alunos, durante a realização delas, foi de empenho e dedicação.

Os conceitos do professor não são transmitidos de forma mecânica e direta ao aluno; não são passados automaticamente de uma cabeça para outra. O caminho que vai desde o primeiro contato da criança com o novo conceito até o momento em que a palavra se torna propriedade sua, como conceito científico, é um complicado processo psíquico interno e envolve a compreensão da nova palavra, seu uso e assimilação real. (GASPARIN, 2012, p.58).

Após os alunos terem realizado as atividades que sugerimos suas respostas foram socializadas, colaborando para um debate coletivo que se estendeu até o final da aula. Nossa mediação nesse processo foi imprescindível para que o debate ocorresse de forma organizada e respeitosa.

Assim que esgotaram todas as possibilidades de argumentação dos alunos, partimos, então, para o estudo de outro tema, indagando os alunos sobre a seguinte questão: O que é reforma agrária? Esse estudo ocorreu durante a aula 5. Nessa aula nosso objetivo foi o de apresentar subsídios teóricos para a formação da consciência crítica dos alunos sobre o significado social da reforma agrária no Brasil e sua disposição na lei que a oficializa.

Novamente utilizamos textos impressos para o estudo com os alunos. Desta vez, os textos utilizados foram a Lei nº 4.504¹⁹ (BRASIL, 1964), que dispõe sobre o “Estatuto da Terra²⁰” e outro texto, disponível no Dicionário Da Educação do Campo²¹ (CALDART, 2012) que traz o significado do termo “reforma agrária”. Antes de iniciarmos as discussões suscitadas pelos textos sugeridos, solicitamos aos alunos que novamente se dispusessem em roda. Distribuímos o texto impresso e iniciamos a leitura dele, de forma compartilhada, acompanhada de exposições, questionamentos e intervenções. Nesse momento os alunos foram convidados a expor suas ideias. O posicionamento deles, quanto à leitura e discussão do texto, assemelhou-se ao que evidenciamos na **aula 03**. Os alunos mantiveram-se atentos e dedicados à compreensão dos textos. Acreditamos que tal comportamento possui relação direta com a postura de conduzirmos a aula de forma dinâmica, a partir de uma leitura questionadora.

Ao final da leitura do texto solicitamos ainda que os alunos desenvolvessem uma atividade (**Apêndice B**). Tal atividade consistiu em solicitar que os alunos elaborassem um texto, a partir de uma reflexão sobre os reais motivos e interesses

¹⁹ BRASIL. Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o estatuto da terra, e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.incra.gov.br/institucional/legislacao--/legislacao-federal/leis/file/10-lei-n-4504-30111964>>. Acesso em 27 set. 2018.

²⁰ O Estatuto da Terra é a forma como se encontra disciplinado o uso, ocupação e relações fundiárias no Brasil.

²¹ CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 659-668. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/livro/dicion%C3%A1rio-da-educa%C3%A7%C3%A3o-do-campo>>. Acesso em 27 set. 2018

que servem de empecilho para a concretização de uma reforma agrária nas terras improdutivas brasileiras. Para finalizar, conforme já havia ocorrido na atividade anterior, os alunos compartilharam, novamente, de forma coletiva as respostas das atividades por eles elaboradas, contribuindo para o enriquecimento do debate. Ocorreu que os alunos conseguiram compreender a importância da temática.

Nesse processo de instrumentalização foi recorrente alguns alunos associarem a concepção que tinham no momento em que trabalhamos a prática social inicial com a resposta dada agora. Podemos dizer que a incorporação dos conteúdos não ocorreu de maneira homogênea, e sim a partir da experiência social de cada indivíduo, o que permitiu que assimilassem o conhecimento no tempo de cada um.

As atividades pensadas como complementares no desenvolvimento das **aulas 04 e 05 (APÊNDICE A e B)** foram fundamentais para proporcionar aos alunos a oportunidade de expressarem por meio da escrita os conceitos adquiridos. Assim conseguimos avaliar o processo de incorporação dos conteúdos também por esses instrumentos.

Pensando em expandir ainda mais a concepção dos alunos sobre os movimentos sociais do campo e suas reivindicações, na **aula 06**, tratamos de desenvolver ainda, outro assunto, cujas reflexões foram sendo geradas a partir da seguinte interrogação: o que querem os movimentos sociais do campo? Essa aula foi realizada na sala de recursos multimídia, devido a nossa proposta de exibição de um vídeo documentário. Tal vídeo documentário intitula-se “Terra para Rose”²² (MORAES, 1987), que retrata a realidade de famílias assentadas e as reivindicações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Precisamos salientar que para realizarmos uma análise coerente do documentário, antes mesmo de exibi-lo, realizamos a leitura de um texto complementar denominado: “A formação do MST no Brasil”²³ (FERNANDES, 2000). Isso proporcionou-nos um maior subsídio para o desenvolvimento do tema proposto para a aula.

²² Terra para Rose. Direção: Tetê Moraes. Roteiro: parceria com José Joffily. Narração: Lucélia Santos. Produção: Vemver Comunicação e coprodução da Embrafilme, 1987. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1ZlqjK4K1-0>>. Acesso em 27 set. 2018.

²³FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 25-47. Disponível em: <

Antes da exibição do documentário, retomamos com os alunos o que haviam estudado até ali. Detalhamos para eles o que iriam assistir no vídeo, destacando que se tratava de um documentário gravado em uma situação real e que deveriam se concentrar para contribuir para o debate pós-filme. O documentário conta a história da ocupação da fazenda Anoni, na década de 1980, classificada já na década de 1960 como latifúndio improdutivo. Ela encontra-se localizada no estado do Rio Grande do Sul e constitui-se atualmente em um assentamento de reforma agrária. No decorrer no vídeo documentário, além da luta pela terra, são abordadas questões como a distribuição do trabalho no acampamento, a ineficiência do governo, a violência no campo, além de apresentar entrevistas com opiniões diversas sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Dessa maneira, os alunos conseguiram acompanhar o cotidiano de um acampamento e uma ocupação do MST, através do olhar interior do movimento.

Assim que o vídeo documentário foi exibido, pedimos que os alunos se sentassem em círculo para dar início às discussões. Feito isso, eles foram chamados a expor suas primeiras impressões a respeito do movimento de ocupação da terra, retratada no documentário. Durante esse processo os alunos fizeram diversos questionamentos sobre o que contava a história. Vejamos o que as falas dos alunos revelaram após a exibição do documentário:

Turma 1: *“Professora, mas porque eles precisam acampar, passar por tudo isso, se está na lei que essa terra deve ser deles?”*

Turma 1: *“nossa a realidade deles é difícil!”*

Turma 1: *“professora, as crianças não têm escola lá?”*

Turma 1: *“e médico, essas coisas?”*

Turma 2: *“Se for ver professora, essas pessoas precisam da terra pra viver né?”*

Turma 2: *“tipo, como elas fazem pra construir casa, plantar, o governo não tem que ajudar elas?”*

Turma 3: *“Então, professora, se essa terra que apareceu aí, poderia ser feito a distribuição para as pessoas do acampamento, porque mesmo assim o governo demorou?”*

Turma 3: *“essa realidade deles não é a que aparece na TV”.*

Foi possível notar nessas falas a incorporação de algumas questões que não estavam presentes durante o processo da prática social inicial. Podemos notar que houve a formação de uma consciência crítica dos alunos, em relação ao entendimento sobre a função social da terra, ao reconhecerem que há uma real necessidade de haver a reforma agrária, em virtude das dificuldades enfrentadas pelas famílias acampadas, e que é função do Estado a distribuição dessas terras.

Apesar de todas as discussões realizadas até esse momento demonstrarem um avanço dos alunos sobre o entendimento da questão agrária no país, na **aula 07**, faltava trabalhar ainda a relação entre o papel social e econômico que a terra assume na sociedade capitalista. Buscamos fazer isso, trabalhando esse assunto tentando responder a seguinte indagação: Terra para trabalho ou para negócio? O objetivo desta aula foi de questionar e comparar a utilização da terra pelo camponês e pelo agronegócio ligado ao grande capital rural. Essa aula foi desenvolvida também na sala de recursos multimídia. Desta vez, exibimos para os alunos um vídeo intitulado “As sementes”²⁴ (NOVAES, 2015) e uma propaganda denominada: “Agronegócio do Brasil: Empreende, Preserva e Transforma”²⁵ (BRASIL, 2017b).

Nesta última proposta de instrumentalização, os alunos já estavam bem contextualizados sobre o espaço agrário brasileiro. Portanto, conseguimos

²⁴ As sementes. Direção: Beto Novaes; Cleisson Vidal. Roteiro: Beto Novaes. Argumento: Emma Siliprandi. Fotografia: Cleisson Vidal. Música: Bernardo Gebara. Edição: Gislaíne Lima. Produção: UFRJ, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CCZcOCcm-9Q&t=915s>>. Acesso em 27 set. 2018.

²⁵ Agronegócio do Brasil: Empreende, Preserva e Transforma. Produção: Ministério da agricultura, pecuária e abastecimentos, 2017b. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=MyKgsfK1Ow8&t=77s>>. Acesso em 27 set. 2018.

apresentar dois vídeos que trouxeram duas visões sobre o uso da terra para produção agrícola. Antes da exibição deles, retomamos com os alunos o que haviam estudado até ali e detalhamos para eles o que iriam assistir nos dois vídeos. Dissemos que um dos vídeos é um documentário de nome “As sementes” (NOVAES, 2015), que retrata a trajetória de mulheres agricultoras, que partilham do sustento de suas famílias, praticando a agroecologia. Elas se tornaram referências na liderança social e política de seus territórios. Dissemos ainda, que esse documentário foi gravado em situações reais de mulheres assentadas que produzem na terra o seu próprio sustento, por meio do trabalho. Quanto ao segundo vídeo, relatamos que era uma propaganda intitulada de “Agronegócio do Brasil: Empreende, Preserva e Transforma” (BRASIL, 2017b). Contamos que se tratava de uma propaganda do Governo Federal, que retrata a produção na terra voltada ao agronegócio, abordando o valor da terra pela perspectiva do mercado. “Agro é téc, agro é pop”, é o *slogan* principal do vídeo. Esclarecemos que, ao pensar na produção de alguns produtos como a soja, cana-de-açúcar e carne bovina, tendo como objetivo a exportação, o vídeo é uma tentativa de justificar o que acontece com esses produtos. Ele mostra que a população mundial está aumentando e dessa maneira o Brasil necessita produzir mais alimentos para abastecer o mercado mundial. A intenção da proposta dessa aula, em passar dois vídeos com perspectivas distintas, era proporcionar aos alunos duas visões a respeito do valor da terra: uma social e outra mercadológica.

O vídeo “As sementes” (NOVAES, 2015), foi sendo pausado à medida que ia sendo exibido. Nessas pausas, possibilitamos que os alunos fizessem comentários sempre que necessário. Em relação à exibição do vídeo propaganda “Agronegócio do Brasil: Empreende, Preserva e Transforma” (BRASIL, 2017b) utilizamos outra metodologia. Como se trata de um vídeo curto, após a sua exibição, foi possível reprisá-lo, para que os alunos tivessem outras possibilidades de perspectiva sobre as informações nele contidas. Ao final das exibições pedimos para que os alunos que, mais uma vez, eles se sentassem em roda. Em seguida, iniciamos um debate a respeito das divergências entre os vídeos. Solicitamos também que os alunos escrevessem uma pequena conclusão sobre o tema debatido, sugerindo que eles descrevessem sobre as diferenças visualizadas nas paisagens, nos personagens, no uso da terra. Gasparin (2012) nos aponta a importância da atividade proposta.

Os educandos devem ser incentivados e desafiados a elaborar uma definição própria do conceito científico proposto, baseando-se nas características apresentadas. Esse processo pode ser estimulado pelo professor por meio de perguntas, cujas respostas explicitem os fundamentos essenciais do conceito. (GASPARIN, 2012, p.56).

Nessa etapa identificamos, nos textos elaborados pelos alunos, as seguintes reflexões:

Turma 1

Aluna A: *“No primeiro vídeo, eles falam da agricultura familiar, que é uma agricultura que todos estão juntos, coletivamente para produzir o alimento. A produção da comida garante para eles ganharem dinheiro.”*

Aluna B: *“No segundo vídeo, eles não têm força para plantar, não estavam nem sujos de terra, parece um fingimento. Além disso, mostraram um monte de cana-de-açúcar, mas não é só isso que é importante para o Brasil.”*

Aluno C: *“O Estado pensa em plantar para exportação, mas não é isso que alimenta o povo.”*

Turma 2

Aluno A: *“Na agricultura familiar as mulheres plantavam seu próprio alimento e não usavam agrotóxicos, o que é bom para a saúde. Já o agronegócio usa agrotóxicos para o maior crescimento das plantas, só para venderem mais.”*

Aluna B: *“Para a agricultura é importante ter diversidade, assim dá pra vender nas feiras, conseguir se sustentar e ainda ter seus próprios alimentos para comer.”*

Aluno C: *“Os alimentos que as mulheres plantam, vai para a merenda da escola. Com isso elas conseguem ganhar dinheiro e ainda alimentar as crianças. No*

agronegócio não dá pra ver quem está ganhando o dinheiro.”

Aluno D: *“A agricultura familiar pode chegar até a gente através da merenda.”*

Turma 3

Aluno A: *“Eu penso na reforma agrária como um grande bolo de chocolate dividido em pedaços, mas não em pedaços iguais e sim bem diferentes. Algumas terras são grandes e outras são pequenas, como os pedaços do bolo. Essas terras não são divididas igualmente à população que a deseja, porque pertencem a pessoas com grande poder aquisitivo. O dever da terra é cumprir a sua função social, produzir alimentos para a população e dar moradia aqueles que querem trabalhar nela”*

Aluno B: *“No segundo vídeo quase não tem pessoas negras”*

Aluna C: *“Achei interessante as mulheres guardarem suas sementes, porque a indústria vende a semente e elas não precisam comprar.”*

Aluna D: *“No vídeo as sementes, elas preferem trabalhar no campo do que na cidade, porque você pode administrar seu tempo, é muito mais tranquilo e é bem mais produtivo, menos stress. Eu vi no segundo vídeo eles jogando agrotóxico na plantação, acho que isso não faz bem para nós e para o meio ambiente.”*

Os textos acima descritos mostraram a importância dos conteúdos trabalhados, deixando claro que devemos sempre aprofundar temas que possuem grande relevância social. Nessa etapa conseguimos visualizar, ainda, mais mudanças de pensamento e uma maturidade das ideias dos alunos. Algumas colocações apontadas pelos alunos comprovam isso, como, por exemplo: saberem que a merenda da escola é oriunda em grande parte da produção de pequenos

agricultores; ter a noção do perigo no uso de agrotóxicos para nós e para o meio ambiente; ter claro que a produção de monocultura é voltada para exportação e a agricultura diversificada é para alimentar a população. Vemos que os alunos estabeleceram uma conexão entre a teoria e a prática, incorporando a questão agrária como algo que está presente na vida cotidiana, não só do campo, como também na deles próprios, como indivíduos residentes na cidade.

Foi muito importante o conhecimento prévio dos conteúdos trabalhados com os alunos, uma vez que compreender a intencionalidade dos interesses políticos, sociais e econômicos sobre a produção da terra. Isso vai ao encontro do que buscamos ensinar aos discentes em todo o processo de instrumentalização.

6.2.2.4 O processo de catarse e a prática social final – a ressignificação do conhecimento

Na **aula 08** iniciamos o processo de verificação da **catarse** e da **prática social** (ressignificada) dos alunos. Para finalizar o trabalho, realizamos um debate com os alunos. Nosso objetivo foi o verificar se os alunos de fato conseguiram incorporar os elementos culturais adquiridos durante o desenvolvimento dos conteúdos propostos. Essa aula foi desenvolvida na sala de leitura da escola. O recurso material que utilizamos foram as anotações dos alunos realizadas durante a **aula 01 e 02**, no momento da prática social inicial.

Para o desenvolvimento dessa etapa do nosso trabalho, pedimos para que os alunos dispusessem as cadeiras de forma que todos conseguissem olhar uns para os outros. Informamos a eles que essa aula seria para exposição de suas concepções, sobre os questionamentos que anotamos na lousa em nossas **aulas 01 e 02**, os quais serviram para a aquisição de informações sobre a realidade social de cada aluno, no momento da chamada prática social inicial. Informamos ainda, que eles deveriam lembrar-se do que haviam respondido e o que passaram a compreender sobre tais perguntas agora. Ao observarem as questões anotadas no caderno e as respostas que eles próprios haviam respondido, foi unânime, em todas

as salas, a expressão de insatisfação com o que leram. Ao responderem novamente aos mesmos questionamentos, foi possível captar respostas como:

Turma 1: *“espaço agrário não é só a plantação, é o Homem, as famílias”*

Turma 1: *“a terra deve pertencer a todos, sem diferença na cor de pele, como aconteceu na lei de terras”*

Turma 1: *“a terra não é dividida para todos que precisam, porque não fizeram a reforma agrária que deveria acontecer”*

Turma 1: *“tem diferença entre o campo e a cidade, mas um não vive sem o outro”*

Turma 1: *“aprendemos o que é reforma agrária com a professora, antes eu não tinha noção do que era, agora eu sei que é uma divisão que deve acontecer nas terras que não produzem nada”*

Turma 1: *“reforma agrária é necessária para ajudar as pessoas que não tem moradia”*

Turma 1: *“o direito da reforma agrária existe, mas o governo não faz”*

Nessa turma evidenciamos que dos 20 alunos presentes nesta atividade, 18 deles afirmaram que tinham uma visão ruim dos movimentos sociais do campo, todos os 20 alunos assumiram que não sabiam ao certo o que realmente era a reforma agrária e 13 alunos expuseram que acreditavam que a terra era utilizada apenas para lazer, grandes produções agrícolas ou criações de animais, mas que a partir das aulas passaram a ter outra concepção. Inclusive os alunos que disseram, na prática social (inicial), palavras de ódio e discriminação, demonstraram ter conseguido produzir uma ressignificação de suas práticas sociais.

Ao aplicar a atividade com a turma 2, captamos respostas como:

Turma 2: *“a cidade ajuda o campo com os produtos industrializados, vende máquinas para eles e*

também ajudamos o campo comprando os alimentos que eles produzem”

Turma 2: *“a reforma agrária deve acontecer para dar moradia para quem precisa e ainda dar emprego, porque aí eles vão plantar e vender”*

Turma 2: *“eu consegui entender professora que o MST faz o acampamento para conseguir a terra para plantar, é um direito deles”*

Turma 2: *“se tivesse reforma agrária, iria diminuir o número de pessoas sem casas na cidade”*

Nessa turma, dos 21 alunos presentes, 15 afirmavam que tiveram uma visão negativa sobre os movimentos sociais do campo, 13 levantaram a mão para dizer que não sabiam realmente o que era reforma agrária, 10 alunos disseram que sabiam da existência de pequenos agricultores, mas que não sabiam que era possível ser um pequeno agricultor sendo beneficiado pela reforma agrária, novamente, como na **Turma 1** houve a reflexão que a partir do aprendizado que adquiriram nas aulas, não possuíam mais as concepções preconceituosas que demonstraram ter no início. Isso evidenciou que também houve mudanças na forma de pensar e agir dos alunos da **Turma 2**.

No debate desenvolvido com a turma 3, conseguimos registrar as seguintes falas:

Turma 3: *“espaço agrário é um espaço para plantio, criação de animais, moradia e que precisa ser produtivo”*

Turma 3: *“no desenho nós fizemos o espaço rural separado do urbano, agora eu acho que são diferentes, mas que tem ligação entre eles”*

Turma 3: *“a terra deve pertencer as pessoas que querem produzir alguma coisa, não pode ficar parada, criando mato”*

Turma 3: *“o governo deve fazer a reforma agrária com os pobres, por causa da história da escravidão e dos indígenas que foram tirados da terra”*

Turma 3: *“a reforma agrária é justa né? Porque é uma ação do governo para dividir a terra com quem tem menos dinheiro e quer plantar”*

Nessa turma, dos 21 alunos presentes, 17 afirmaram ser negativo o conceito que possuíam sobre os movimentos sociais do campo, todos os 21 alunos expressaram que não entendiam sobre a reforma agrária, por essa razão criticavam. Doze alunos levantaram a mão para expor que se surpreenderam com o vídeo “As sementes” (NOVAES, 2015), utilizado para instrumentalização, alegaram que a terra era importante para as mulheres que foram retratadas. Todavia, assumiram ter desenvolvido novas concepções, após terem aprofundado seus estudos sobre as questões rurais. As falas dos alunos revelam que nesta sala, também houve mudanças na prática social dos alunos.

Essa atividade, desenvolvida por meio de debate entre os alunos, serviu como instrumento de avaliação, de todo o processo de ensino aprendizagem que realizamos, configurando-se como um fechamento para o trabalho desenvolvido no decorrer de quatro semanas.

A aplicação da proposta metodológica aqui desenvolvida, como prática pedagógica para se trabalhar conteúdos envolvidos no debate sobre o espaço agrário brasileiro, proporcionou fortes indícios de que a prática social inicial dos alunos foi resignificada ao final do processo. É possível afirmar ainda que o desenvolvimento da temática trouxe novas concepções aos alunos, expondo de forma histórica e dialética, o contexto no qual se estabeleceu as questões agrárias no Brasil e obtendo o retorno da absorção dos conteúdos críticos por parte dos alunos.

A Geografia possui o compromisso de proporcionar ao aluno subsídios teóricos e conceituais que o faça ter a percepção do espaço como um todo, não somente sobre aquilo que está direcionado ao seu olhar, mas também na manifestação oculta dos interesses de ocupação e exploração do(s) território(s).

6.2.2 O Objeto Digital de Aprendizagem

O objeto de aprendizagem denominado “Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia”, foi desenvolvido como requisito do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Docência para Educação Básica. Por tratar-se de um mestrado profissional, há a necessidade de garantir a elaboração de um material que esteja relacionado ao problema de pesquisa e que, além disso, colabore para a prática de professores que tenham interesse pela proposta.

O objeto de aprendizagem foi desenvolvido em formato digital, a partir da experiência prática apresentada no subitem anterior. Consiste numa sequência didática que funciona na interatividade do professor com a proposta de atividades, contendo itens que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem, tais como: a apresentação do método da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013); links de textos e vídeos utilizados para a instrumentalização do tema “espaço agrário brasileiro”; referenciais teóricos e os planos das aulas elaborados, dentro dos cinco passos da proposta.

Ao abrir o arquivo digital que contém o objeto de aprendizagem, o professor terá acesso a uma tela com a disposição de um menu, com botões de acesso as etapas do desenvolvimento da proposta, conforme mostra a **Figura 15**:



Figura 15. Tela inicial do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.

Fonte: Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas Educacionais (LADEPPE).

No botão “saiba mais” o professor terá acesso aos dados referenciais de produção e elaboração do objeto de aprendizagem, conforme **Figura 16**.



Figura 16. Tela "saiba mais" do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.

Fonte: Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas Educacionais (LADEPPE).

No botão “apresentação” consta uma breve explicação do objetivo da proposta criada através do objeto de aprendizagem, assim como a orientação sobre a proposta metodológica utilizada para fundamentar o trabalho, conforme é possível observar na **Figura 17**.

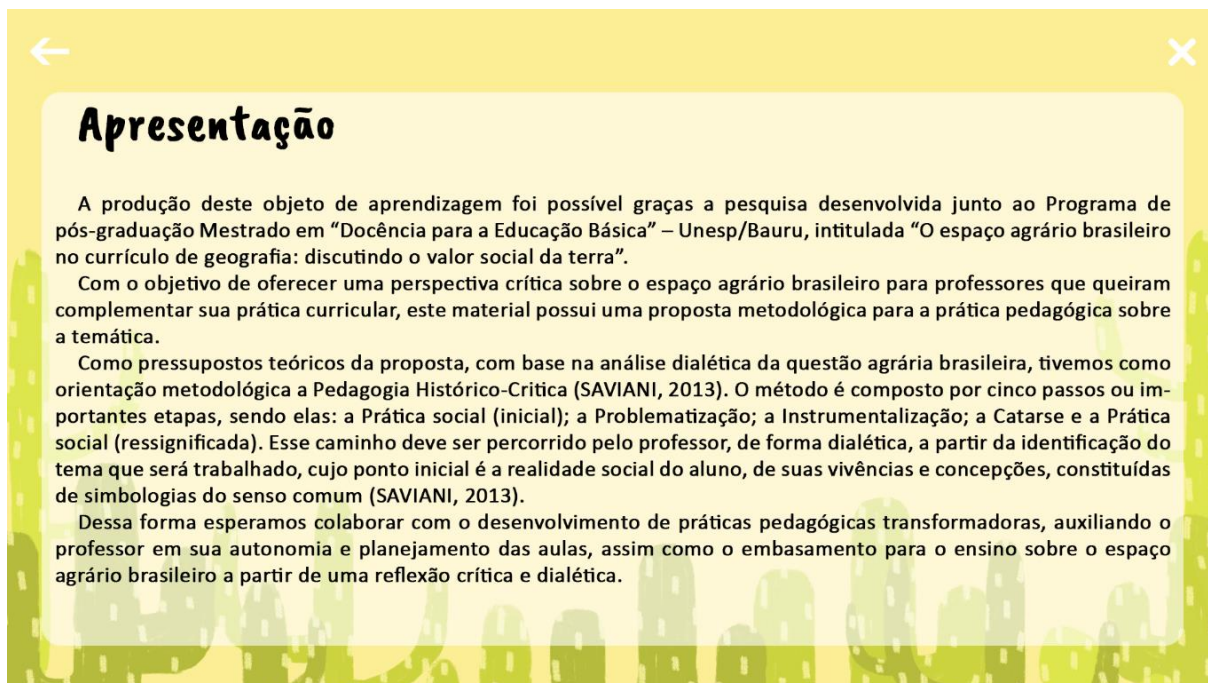


Figura 17. Tela "apresentação" do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.

Fonte: Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas Educacionais (LADEPPE).

Ao tomar consciência da proposta metodológica utilizada, o professor obtém acesso na tela inicial, apresentada na **Figura 15**, às etapas elaboradas em cinco passos, ficando ao seu critério fazer alterações e/ou adaptações que sejam necessárias para atender sua realidade escolar.

Cada um dos cinco passos está estruturado em: objetivo do ensino; tempo estimado para o seu desenvolvimento; materiais necessários para a realização da atividade; organização e descrição da aula.

No botão “1º passo” o professor terá acesso ao passo Prática social (inicial), com as orientações da proposta, conforme **Figura 18** apresentada a seguir.

Passo 1: Prática Social (inicial)

Objetivo
Identificar o que os alunos entendem sobre o espaço agrário brasileiro e as implicações sociais decorrentes da ocupação territorial do Brasil.

Tempo estimado
2 aulas.

Material
Giz, lousa, folha de sulfite, lápis de cor e canetinhas coloridas.

Organização e descrição da aula

Primeiro momento:
O professor iniciará a aula dialogando com os alunos sobre o método que será utilizado nas próximas semanas, a Pedagogia Histórico-Crítica, pautada no materialismo histórico que visa a transformação social por meio do ensino crítico.

Segundo momento:
Na lousa, o professor destaca o conteúdo “Espaço agrário brasileiro” e os tópicos que necessitam ser trabalhados dentro dele. Explica que o tema está presente no currículo oficial de São Paulo, mas que é abordado de maneira insuficientemente crítica para a questão agrária do Brasil, necessitando de um aprofundamento teórico, devido à sua importância social.

Figura 18. Tela "1º passo" do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.

Fonte: Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas Educacionais (LADEPPE).

Ao clicar na seta que avança o material para a próxima tela, o professor consegue verificar a continuação das atividades propostas **Figura 19**.

Espaço agrário brasileiro

História da ocupação das terras brasileiras;

Reforma agrária;

Movimentos sociais do campo;

A terra como valor econômico e social;

Na continuação das anotações da lousa, o professor deve pedir para que os alunos tomem nota dos escritos e expõe seis questões para uma investigação sobre o entendimento prévio dos alunos sobre os temas ligados ao espaço agrário brasileiro. As questões serão dispostas com espaço entre elas, para que o professor possa expor as respostas dos alunos.

Questões

O que vocês entendem por espaço agrário?

A terra pertence à quem?

Quais atividades podem ser encontradas no espaço agrário?

Existem diferenças entre o espaço rural e o espaço urbano?

Vocês já ouviram falar de reforma agrária?

E sobre movimentos sociais do campo?

Figura 19. Segunda tela do "1º passo" do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.

Fonte: Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas Educacionais (LADEPPE).

Na **Figura 20**, podemos ver a finalização da atividade proposta para o “1º passo”.



Figura 20. Terceira tela do "1º passo" do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.

Fonte: Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas Educacionais (LADEPPE).

No botão “2º passo”, encontramos a disposição das atividades propostas para o processo de problematização, conforme **Figura 21**.

Passo 2: Problematização

Objetivo
Identificar questões da prática social (inicial) e relacioná-las ao conteúdo proposto.

Tempo estimado
2 aulas.

Material
Giz e lousa.

Organização e descrição da aula

Primeiro momento:
O professor, a partir das concepções levantadas na prática social, deve iniciar uma reflexão coletiva, relacionando o conteúdo que virá a ser trabalhado com a problematização da prática social inicial. A reflexão coletiva busca justificar a necessidade do aprendizado sobre o conteúdo e a sua relevância para a atualidade.
Os alunos serão abordados pela problematização que o professor pré-elaborou de acordo com as respostas obtidas na prática social inicial, relacionando com os temas que serão abordados na instrumentalização (passo 3). Caso seja necessário, o professor poderá solicitar que os alunos registrem em seus cadernos o quadro elaborado a seguir, para refletirem sobre os questionamentos durante os passos seguintes.

Figura 21. Primeira tela do "2º passo" do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.

Fonte: Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas Educacionais (LADEPPE).

O "2º passo" conta com mais duas telas, que o professor tem acesso clicando na seta localizada na parte inferior da tela, **Figura 22**.

Problematização, questões problematizadoras sobre o espaço agrário brasileiro.

A terra como valor econômico e social

Qual emprega mais pessoas?
Onde encontramos maior preservação/conscientização ambiental?
Qual produção é a maior responsável pela alimentação da população brasileira?
De onde vem a merenda da escola?

O que é reforma agrária?

A reforma agrária é necessária?
É uma dívida do Estado com a população?
É um direito do brasileiro?
Em todas as terras pode ocorrer a reforma agrária?

Movimentos sociais do campo

É uma luta justa?
A distribuição da terra interfere na alimentação de quem vive na cidade? É interessante para os grandes fazendeiros, ter suas terras ocupadas?

História da ocupação das terras brasileiras

A quem pertencia as terras do Brasil antes dos colonizadores europeus? Na América pré-colombiana, as terras eram partilhadas em propriedades individuais ou coletivas?
A partir da colonização, será que o indígena ainda tinha direito às terras?
Será que a divisão das terras brasileiras foi feita de maneira justa e igualitária a todos que habitavam o Brasil durante a colonização europeia?
Os negros escravizados tiveram direito à posse da terra antes ou logo depois de sua "libertação"?

Figura 22. Segunda tela do "2º passo" do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.

Fonte: Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas Educacionais (LADEPPE).

A seguir, podemos observar o terceira tela do “2º passo”, **Figura 23**.



Figura 23. Terceira tela do "2º passo" do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.

Fonte: Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas Educacionais (LADEPPE).

No botão “3º passo” estão disponíveis as atividades propostas para o professor desenvolver a instrumentalização da temática, **Figura 24**.

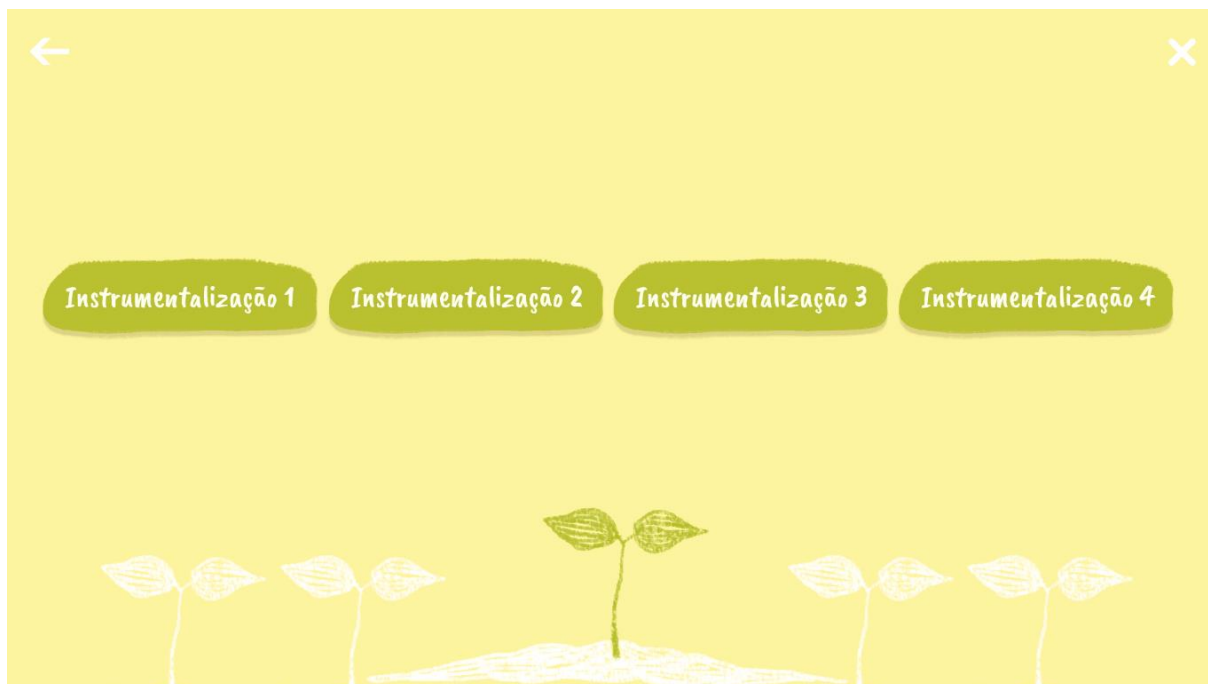


Figura 24. Tela do "3º passo" do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.

Fonte: Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas Educacionais (LADEPPE).

Os botões “instrumentalização 1, 2, 3 e 4”, visíveis na **Figura 24**, contêm as atividades voltadas para alunos e professor, tais como exercícios, vídeos e textos podem ser acessados através de hiperlinks.

No “4º passo”, o professor tem a sua disposição a proposta metodológica de como identificar o momento de catarse de seus alunos, **Figura 25**.

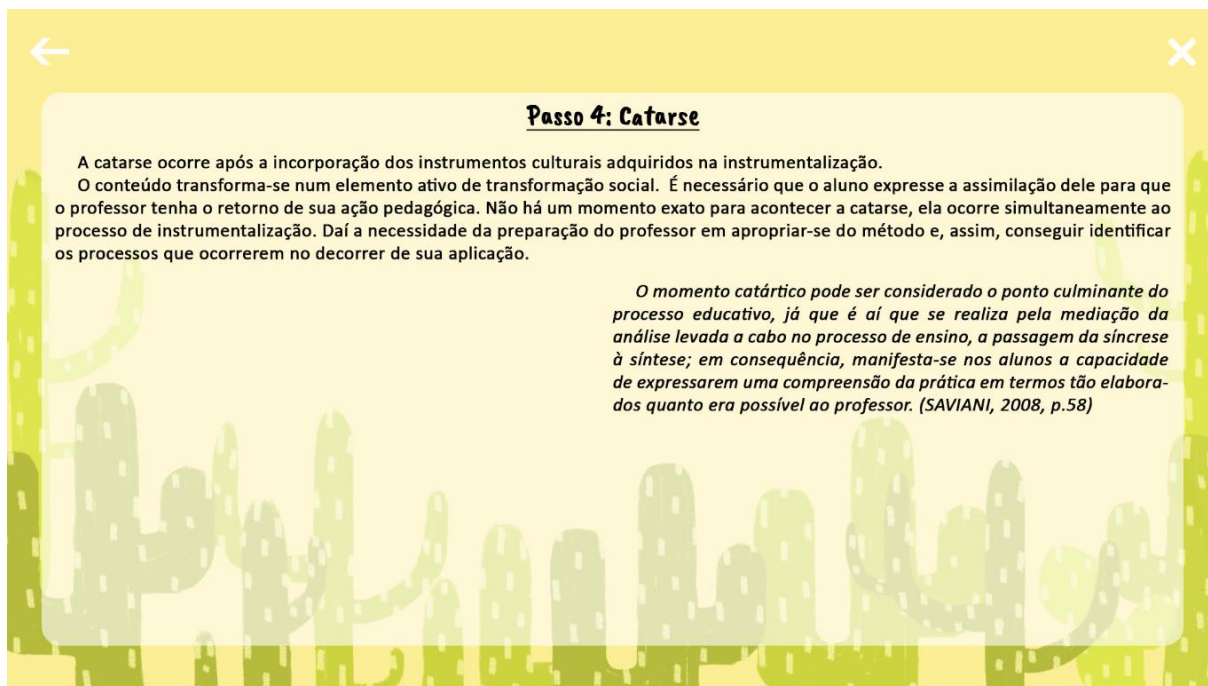


Figura 25. Tela do “4º passo” do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.

Fonte: Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas Educacionais (LADEPPE).

Para finalização dos passos propostos é apresentado no botão “5º passo” as orientações para o professor desenvolver um procedimento avaliativo de aprendizagem, através da verificação da incorporação dos conteúdos trabalhados no 3º passo – Instrumentalização, com o objetivo de avaliar se seus alunos compreenderam a complexidade da questão agrária brasileira e desenvolveram uma nova postura argumentativa em relação as suas explanações expostas durante a prática social (inicial), vejamos a **Figura 26**.

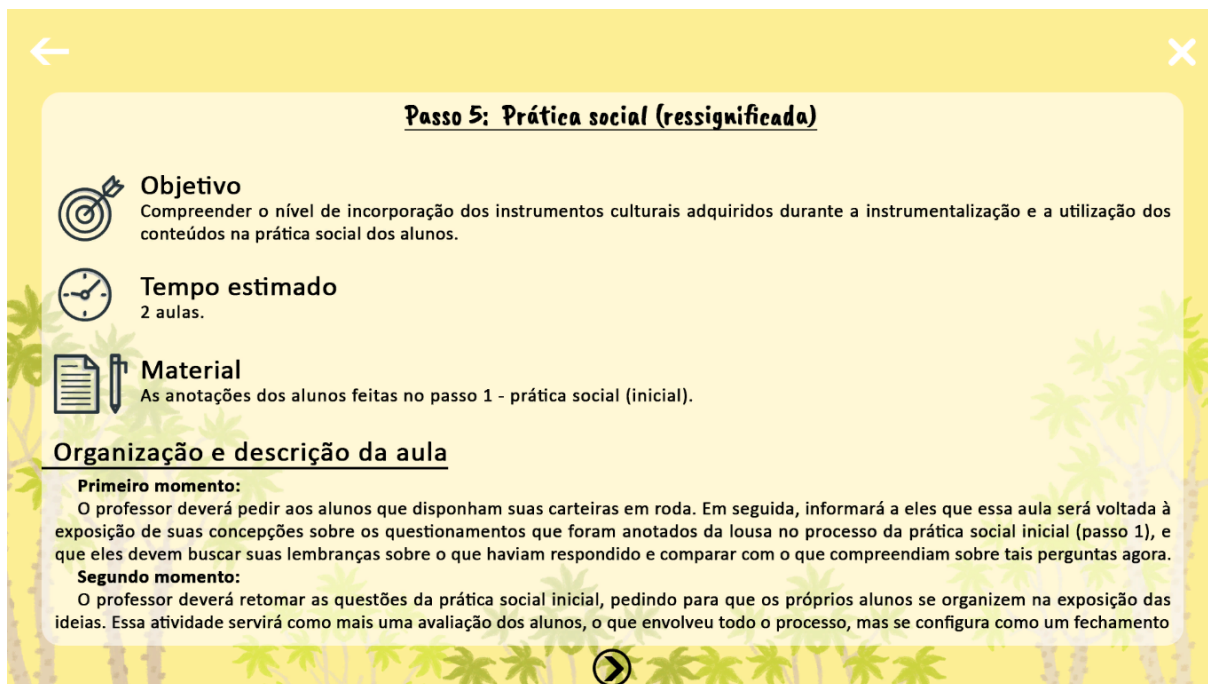


Figura 26. Tela do “5º passo” do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.

Fonte: Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas Educacionais (LADEPPE).

A atividade proposta para o “5º passo” possui duas telas acessíveis através do clique na seta disponível na primeira tela, **Figura 27**.

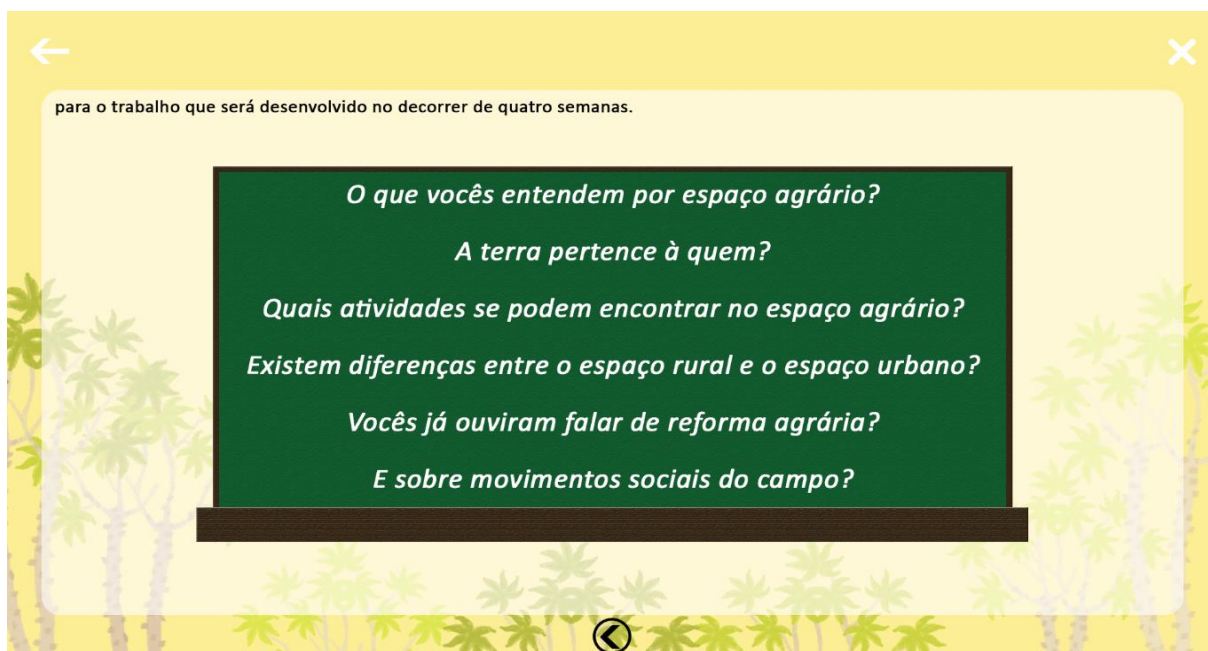


Figura 27. Segunda tela do “5º passo” do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.

Fonte: Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas Educacionais (LADEPPE).

Na tela inicial apresentada na **Figura 15**, o professor poderá acessar as referências utilizadas na construção do material, desde suas imagens até o aporte teórico que nos orientaram em sua elaboração, **Figura 28**.

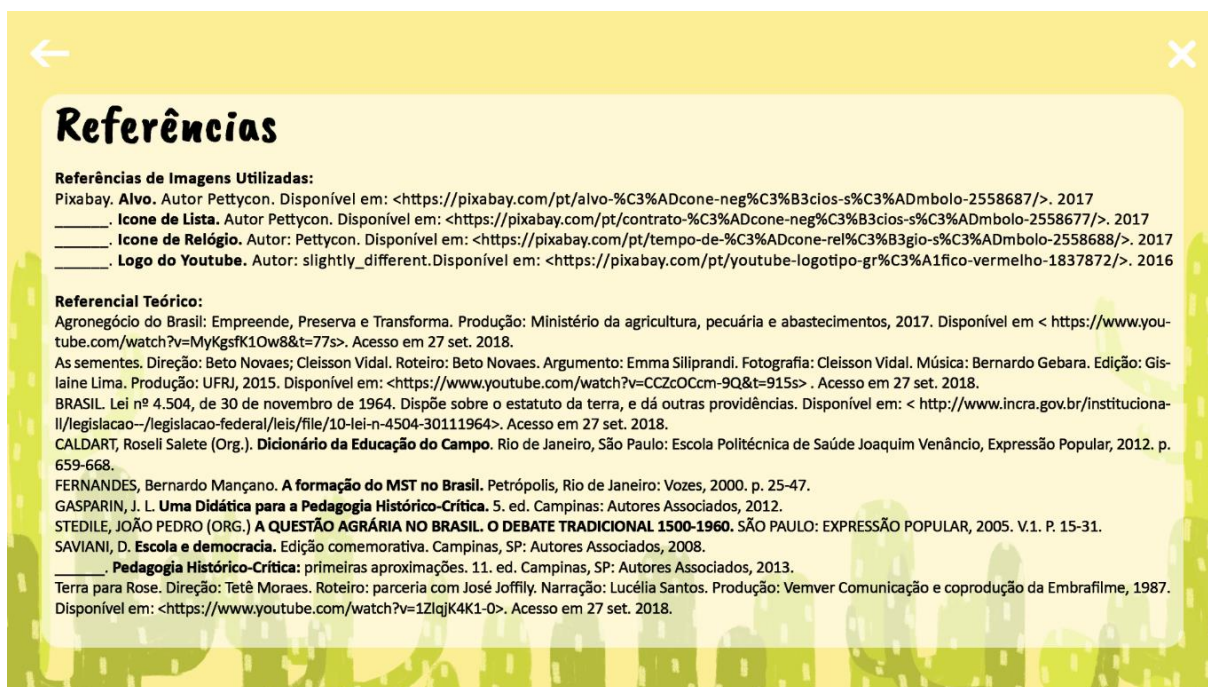


Figura 28. Tela "Referências" do Objeto de Aprendizagem - Revisitando o espaço agrário brasileiro nas aulas de Geografia.

Fonte: Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas Educacionais (LADEPPE).

Com isso espera-se oferecer orientações de uma proposta metodológica que proporcione a professores e alunos novas experiências no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a desmistificação da questão agrária brasileira, levando outra possibilidade de ensino e aproximação sobre o valor social da terra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a questão agrária brasileira possibilita a reflexão sobre a formação socioespacial do território brasileiro. Nessa trajetória investigativa foi possível identificar outras perspectivas para o uso da terra, atendendo as necessidades sociais tanto daqueles que vivem e dedicam suas forças de trabalho na produção no campo, quanto para aqueles que usufruem desses produtos na cidade.

A Geografia Escolar tem o compromisso de desenvolver um modo de pensar geográfico que abranja a compreensão do espaço, a partir das relações sociais e interativas com a natureza, em sua produção material e imaterial. Deve também, buscar a compreensão das desigualdades sociais que surgem a partir das relações de classe, no caso deste trabalho em específico, os diferentes interesses na produção da terra, conseqüentemente os valores que são atribuídos a ela, de acordo com a sua função.

Para buscar as respostas à problemática identificada em sala de aula, através dos conceitos pré-estabelecidos dos alunos a respeito do espaço agrário brasileiro e da insuficiência de orientações críticas sobre a questão agrária, como o valor social da terra, movimentos sociais do campo e reforma agrária, recorreu-se a autores da literatura científica que serviram de aporte teórico na compreensão da realidade apresentada.

Como consequência pode-se afirmar que ao longo do processo de humanização, o ser humano apoderou-se do processo de transformação da natureza em pró de suas necessidades, acumulando conhecimento e o sistematizando no decorrer do tempo. O surgimento do sistema capitalista rompeu esta relação, a partir da privatização dos meios de produção e proletarianização da mão de obra dos trabalhadores. Neste contexto, a Educação tomou forma, reconhecendo que se trata de uma atividade inerente à humanidade: o Ensino sistematizado passou a fazer parte da condição humana, sofrendo transformações temporais, de acordo com a realidade e o contexto histórico das sociedades.

Destaca-se aqui que a escola, pensada como um espaço de desenvolvimento das atividades educativas, portanto, centro de um conhecimento historicamente elaborado, sempre apresentou em suas propostas aquilo que seria interessante para

atender as necessidades do sistema econômico vigente. Se em alguns períodos da história a necessidade maior era de uma população voltada ao ensino técnico fabril ou de conhecimentos tecnológicos mais avançados, a sistematização da Educação atendeu aos interesses do mercado, através de ideologias, fragmentações do conhecimento, ensinamentos comportamentais e a institucionalização curricular. (APPLE, 2006; SAVIANI, 2013; SILVA, 2017).

No que diz respeito à Geografia, não foi diferente. A construção do conhecimento, a partir das relações humanas, levou à sistematização de conteúdos que diferentes contextos históricos determinaram como essenciais para atender os interesses dominantes de cada época: seja uma Geografia estrategista, voltada para o conhecimento territorial e a guerra; uma Geografia descritiva, que buscava elencar elementos paisagísticos; até uma Geografia comprometida com as relações humanas na construção do espaço geográfico, identificando territórios e contextos históricos da relação Homem/natureza.

Neste contexto, a Geografia se insere na Educação, primeiramente, como uma Geografia universitária e, posteriormente, como Geografia escolar, determinando conhecimentos, estrategicamente selecionados para serem absorvidos pelos estudantes. Pode-se afirmar que a institucionalização de documentos oficiais curriculares, assim como os movimentos pedagógicos, influenciou diretamente a prática do professor de Geografia. No Brasil, as atuais bases legais federais que orientam a prática do professor de Geografia no EF (Anos Finais) (LDB, 1996; PCN, 1998; BNCC, 2018) e no estado de São Paulo o Currículo Oficial (SÃO PAULO, 2012) e o Caderno de apoio do Currículo Oficial (SÃO PAULO, 2014), possuem propostas metodológicas e seleções de abordagens que buscam a padronização de um conteúdo mínimo para todo o território nacional.

A presente pesquisa demonstrou que tais documentos obtiveram sua formulação dentro de um contexto político neoliberal, planos de metas que se estabeleceram de acordo com os interesses de órgãos econômicos nacionais e internacionais, fixando avaliações internas e externas que mensuram o desenvolvimento da educação brasileira por métodos quantitativos. Educamos, então, para atender a interesses econômicos?

Por sua vez, a atual situação da política nacional demonstrou que sim, a implementação de Base Nacional Comum Curricular – BNCC às pressas, a reforma

do Ensino Médio com seleções de conteúdos e disciplinas, buscando mascarar uma falsa “escolha” dos alunos por áreas de interesse, as propostas intensas de ensino a distância, corte de verbas federais no apoio a pesquisa e extensão e uma onda crescente de ideologias de extrema direita, ou como pensamos de extrema irracionalidade, vem deturpando a imagem do professor e disseminando os interesses do capital na formação da mão de obra alienada.

A procura por referenciais teóricos que busquem dialogar com tal contextualização histórica mostrou que, de fato, a seleção de conteúdos voltados ao espaço agrário brasileiro, na disciplina de Geografia, está influenciada por uma orientação ideológica que favorece a manutenção do *status quo*. Não havendo conteúdos que defendam a consciência de classe, desmistifiquem o papel do proletariado na luta por direitos ou contêm a história de forma dialética da formação do espaço agrário brasileiro.

O incomodo apresentado como problema de pesquisa impulsionou a ir além da pesquisa de argumentos que nos embasaram nas críticas apresentadas e fizeram buscar uma proposta metodológica para a prática pedagógica no ensino de Geografia sobre o espaço agrário brasileiro. Tal método, que se comprovou adequado, está pautado na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013), e tem o objetivo de instrumentalizar professores que trabalhem com o tema. A aplicação da proposta metodológica proporcionou a presença de fortes indícios de que a prática social inicial dos alunos foi ressignificada ao final do processo. É possível afirmar ainda que o desenvolvimento da temática trouxe novas concepções aos alunos, expondo de forma histórica e dialética, o contexto no qual se estabeleceu as questões agrárias no Brasil e obtendo o retorno da absorção dos conteúdos críticos por parte dos alunos.

Mesmo a proposta tendo sido apresentada com dados de uma realidade específica e local, a intenção é a de inspirar outros professores, a fim de que busquem em suas ações pedagógicas transformações e superações, através de didáticas e conteúdos socialmente relevantes na busca pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse caso, nossa utopia se mostra no anseio de unir forças de uma classe trabalhadora tão desafiada, mas, que enxerga na escola e numa educação de qualidade forças e resistência para permanecer e lutar.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ANTUNES, C. **A educação em Mészáros**: trabalho, alienação e emancipação. Campinas: Autores Associados, 2012.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAGLI, P. Rural e urbano: harmonia e conflito na cadência da contradição. In: SPOSITO, M. E. B.; WHITACKHER, A. M. (Org.). **Cidade e campo**: relações e contradições entre urbano e rural. 3. ed. São Paulo: Expressão popular, 2013. p. 81-109.

BARBOSA, T. Ensino de Geografia: novos e velhos desafios. **Caderno Prudentino de Geografia**. v. 1, n. 32, p. 23-40, jan./jun.2010.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____, LDB. N.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> > Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Geografia. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRITO, M. O. **Narrativas negadas**: estratégias de resistência à discriminação planejada. 2017. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista. 229 f. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

CALDART, R. S. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**. v.7, n.1, p. 35-64, marc./jun.2009. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>>. Acesso em: 15 out. 2018.

CAPEL, H.; URTEAGA, L. **Las nuevas geografías**. 3 ed. Barcelona: Salvat, 1984. 64 p.

CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. de O. L.; GONÇALVES, C. A. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, v. 5, n. 1, 2011.

CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L. C. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, n. 1, 2016. p. 173-188. Disponível em, <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>>. Acesso em: 21 out. 2018.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de Educação**, Portugal: Universidade do Minho Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>>. Acesso em: 12 out. 2018.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010.

DINIZ FILHO, L. L. A Geografia Crítica brasileira: reflexões sobre um debate recente. **Geografia**, v. 28, n. 3, p. 307-322, 2003.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

ENDLICH, Â. M. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPOSITO, M. E. B.; WHITACKHER, A. M. (Org.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão popular, 2013. p. 11-31.

FACÓ, R. Notas sobre o problema agrário. In: MARIGHELA, C. et al. **A questão agrária no Brasil: textos dos anos sessenta**. São Paulo: Editora Brasil Debates, 1980. p. 51-57.

FERNANDES, B. M. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: Buainain, A. M. (Org.). **Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008, p. 173-224.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROTTI, E. D. Dos Pcms A Bncc: O Ensino De Geografia sob o Domínio Neoliberal. **Geo UERJ**, n. 30, 2016, p. 419-439.
- GOHN, M. da G. M. **Os sem-terra, ONGs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização**. São Paulo: Cortez, 1997
- GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. Pesquisa Social (Org.). **Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes. 2002.
- GUIMARÃES, A. P. **Quatro séculos de latifúndio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre, 2004. Disponível em < <http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- HARVEY, D. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- IANNI, O. **Origens agrárias do Estado brasileiro**. São Paulo: Editora brasiliense, 1984.
- KONDER, L. Marx e a Sociologia da Educação. In: TURA, M. de L. R. (org.). **Sociologia para educadores**. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2004. 160p.
- LACOSTE, Y. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 16. ed. Campinas, SP: Papius, 2010.
- LASTÓRIA, A. C.; DE SOUSA FERNANDES, S. A. A Geografia e a linguagem cartográfica: de nada adianta saber ler um mapa se não se sabe aonde quer chegar. **Ensino em Re-Vista**, 2012.
- LEFEBVRE, Henry. **The production of space**. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers, 1991.
- LIMA, J. A. de. Por uma análise de conteúdo mais fiável. **Revista portuguesa de pedagogia**. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10316.2/29859>>. Acesso em: 21 out. 2018.
- MACHADO, V.; CLAUDINO-KAMAZAKI, S. G. Educação como formação: perspectivas práticas para a Educação Básica. In: JORGE, M.; REIS, M. L.; MAGNONI, M. da G. M. (Orgs). **Cadernos de docência na Educação Básica IV: as experiências da docência**, 2015. p. 81-93.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARIGHELA, C. et al. **A questão agrária no Brasil: textos dos anos sessenta**. São Paulo: Editora Brasil Debates, 1980.

MARTINEZ, P. **Reforma agrária: questão de terra ou de gente?** São Paulo: Moderna, 1987.

MARTINS, J. de S. **Expropriação e violência** (a questão política no campo). 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1991.

MARX, K. **O capital: críticas da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELLO, G. N. **Magistério de 1. o grau: da competência técnica ao compromisso político**. Editora Autores Associados, 1982.

MELO, A. de Á.; VLACH, V. R. F.; SAMPAIO, Antônio C. F. História da Geografia escolar brasileira: continuando a discussão. In: **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 2006.

MÈSZARÓS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000. 269 p.

_____ et al. **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade**, v. 5, 1994.

MIRANDA, S. L. **O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de Geografia: contribuição para uma Geografia escolar crítica**. 2005. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/104334>>. Acesso em: 1 mai. 2018.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

NETO, J. L. dos S.; NASCIMENTO, M. N. M. A relação entre trabalho e Educação no campo. In: BASSO, J. D.; NETO, J. L. dos S.; BEZERRA, M. C. dos S. (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 159 – 199.

OLIVEIRA, A. U. de. **A Geografia das lutas no campo**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994a.

_____. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, p. 185 - 206, 2001. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300015>>. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. de. et al. **Para onde vai o ensino de Geografia? Crise da Geografia, da escola e**

da sociedade – Os novos rumos do ensino de Geografia – A realidade, a Educação e a Geografia em discussão. São Paulo: Contexto, 1994b. p. 135-144.

_____. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. 1. Ed. São Paulo: FFLCH, 2007. Disponível em < <http://www.fflch.usp.br/dg/gesp>>. Acesso em 01 jan. 2019.

PAGANELLI, T. I. **Paisagem, uma decifração do espaço-tempo social**: as representações da paisagem da cidade do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

PEREIRA, R. M. F. A. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna**. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 4. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

QUAINI, M. **Marxismo e Geografia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIBEIRO, M. W. Origens da disciplina de Geografia na Europa e seu desenvolvimento no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 34, p. 817-834, 2011. Disponível em <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4501>>. Acesso em: 21 out. 2018.

ROCHA, G. O. R. da. **A política do conhecimento oficial e a nova geografia dos(as) professores(as) para as escolas brasileiras** (O ensino de Geografia segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais). 2001. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SAMPIERI, H. R. et al. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Tradução Daisy Vas de Moraes. Porto Alegre: Penso, 2013

SANTOS, C. F. dos. Formação humana e práticas educativas escolares no campo: reflexões à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. In: BASSO, J. D.; NETO, J. L. dos S.; BEZERRA, M. C. dos S. (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 159 – 199.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **Por uma Geografia nova:** Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2004. 285 p.

_____. **Técnica, Espaço, Tempo:** Globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo:** Ciências Humanas e suas tecnologias. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2012.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do professor:** Geografia, Ensino Fundamental II - 6º ano, vol. 2. São Paulo: SEE, 2014a.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do professor:** Geografia, Ensino Fundamental II - 7º ano, vol. 2. São Paulo: SEE, 2014b.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde.** v.1, n.1, p. 131-152, 2003. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>>. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, T. T da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVA, M. R. da. Currículo, ensino médio e BNCC – Um cenário de disputas. **Retratos da Escola,** v. 9, n. 17, 2015. p. 367-379. Disponível em < <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660>> Acesso em 20 jan. 2019.

SOUZA JUNIOR, J. Trabalho, práxis e o programa marxiano de Educação. **ANPED,** 2008. Disponível em < <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/trabalho-praxis-e-o-programa-marxiano-de-educacao>>. Acesso em: 15 out. 2018.

SOUZA, T. T.; PEZZATO, J. P. A Geografia escolar no Brasil, de 1546 até a década de 1960. In: GODOY, P. R. T. **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Coleção PROPG Digital - UNESP. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109157>>. Acesso em: 21 out. 2018.

STEDILE, João Pedro (org.) **A Questão Agrária no Brasil. O debate tradicional 1500-1960.** São Paulo: Expressão popular, 2005. v.1. p. 15-31. Disponível em <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/livro/quest%C3%A3o-agr%C3%A1ria-no-brasil-vol-1-o-debate-tradicional-1500-1960>>. Acesso em: 27 set. 2018.

VESENTINI, J. W. Geografia Crítica e ensino. In: OLIVEIRA, A. U. de. et al. **Para onde vai o ensino de Geografia?** Crise da Geografia, da escola e da sociedade – Os novos rumos do ensino de Geografia – A realidade, a Educação e a Geografia em discussão. São Paulo: Contexto, 1994. p. 30-38.

VLACH, V. **A propósito o ensino da Geografia:** em questão, o nacionalismo patriótico. 1988. Dissertação de mestrado (Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) – Universidade de São Paulo, 1988.

_____. Ideologia do Nacionalismo patriótico. In: OLIVEIRA, A. U. de. et al. **Para onde vai o ensino de Geografia?** Crise da Geografia, da escola e da sociedade – Os novos rumos do ensino de Geografia – A realidade, a Educação e a Geografia em discussão. São Paulo: Contexto, 1994. p. 39-46.

YIN, ROBERT K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A

ATIVIDADES PROPOSTAS PARA A AULA 03

Leia e responda no caderno

1 - De acordo com a primeira parte do texto, o Brasil já era habitado muito antes da chegada dos europeus em 1500. Explique com suas palavras como viviam as comunidades autóctones antes da dominação portuguesa.

2 - Leia o trecho a seguir e reflita:

“Todos os bens da natureza existentes no território - terra, águas, rios, fauna, flora - eram, todos, de posse e de uso coletivo e eram utilizados com a única finalidade de atender às necessidades de sobrevivência social do grupo.”

(STEDILE, 2005)

- a) Explique o conceito do uso coletivo dos bens da natureza.
- b) O que o autor quis dizer com “atender às necessidades de sobrevivência”?

3 - A partir de 1500 o Brasil tem suas terras invadidas pelos portugueses, o que modifica a relação dos autóctones com a natureza. Reflita e explique as diferenças existentes entre a utilização da natureza pelas comunidades indígenas e a exploração dos meios naturais pelos portugueses.

4 - Na atualidade ainda sofremos os impactos dos problemas sociais desencadeados pela colonização portuguesa. Relacione o cativo, a escravidão do índio e dos africanos com a atual situação deles na sociedade brasileira.

ATIVIDADE PROPOSTA PARA A AULA 04

Em duplas desenvolvam uma resenha crítica, com a exposição de ideias e opiniões elaboradas no decorrer da leitura dos textos. Respeite os períodos históricos apresentados e os principais fatos levantados para o debate. Faça para entregar, contendo no mínimo 15 linhas.

Apêndice B

ATIVIDADE PROPOSTA PARA A AULA 05

Mediante a nossa leitura, identificamos o que é a reforma agrária e como ocorre a obtenção das terras pelo Estado. Entendemos também que é um direito garantido pela constituição, e que cabe ao poder público zelar por esse direito. Elabore no caderno uma reflexão, sobre os reais e possíveis impedimentos que ocorrem na divisão dessas terras passivas de reforma agrária.