



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

MAGNA JUSSARA RODRIGUES SANTOS

**A ABORDAGEM DA TEMÁTICA AGRÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DO 7º ANO**

**CAMPINA GRANDE
2022**

MAGNA JUSSARA RODRIGUES SANTOS

**A ABORDAGEM DA TEMÁTICA AGRÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DO 7º ANO**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)
apresentado ao Departamento do Curso de
Geografia da Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do título de
Graduada em Licenciatura em Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia

Orientador: Prof. Mestre Jonas Marques da Penha

**CAMPINA GRANDE
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S237a Santos, Magna Jussara Rodrigues.
A abordagem da temática agrária no ensino fundamental [manuscrito] : uma análise do livro didático do 7º ano / Magna Jussara Rodrigues Santos. - 2022.
40 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.

"Orientação : Prof. Me. Jonas Marques da Penha ,
Coordenação do Curso de Geografia - CEDUC."

1. Geografia Agrária. 2. Livro Didático. 3. Capitalismo. I.
Título

21. ed. CDD 372.89

MAGNA JUSSARA RODRIGUES SANTOS

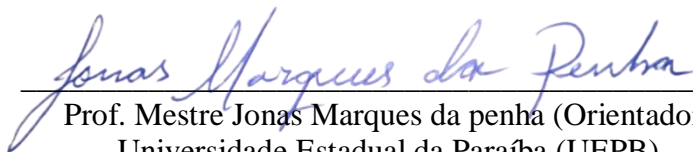
A ABORDAGEM DA TEMÁTICA AGRÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DO 7º ANO

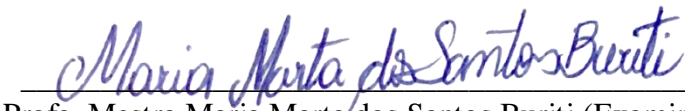
Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Departamento do Curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Licenciatura em Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia

Aprovada em: 30/03/2022.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Mestre Jonas Marques da penha (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Profa. Mestre Maria Marta dos Santos Buriti (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Profa. Mestre. Nathália Rocha Morais (Examinadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

AGRADECIMENTOS

Início estas linhas agradecendo primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por todas as bênçãos derramadas. Se hoje vivencio este momento, é porque Ele permitiu.

Agradeço a meus pais, Lizete Rodrigues da Silva Santos e Adinaldo de Assis Santos, que não mediram esforços para garantir a minha educação, mesmo com toda adversidade que presenciaram ao longo de toda a minha criação. Obrigada por sempre estarem do meu lado me ajudando, me apoiando e dando todo o amor que um filho poderia receber. É por vocês e para vocês esta e todas as lutas e conquistas realizadas por mim.

Não poderia deixar de agradecer ao meu orientador, Professor Mestre Jonas Marques da Penha, que me acolheu de forma ímpar, passando-me confiança e discernimento para que esta pesquisa fosse realizada.

A todos os professores que fizeram parte da minha jornada acadêmica, em especial, a banca examinadora.

Amplio meus agradecimentos a minha irmã Mayara Rodrigues da Silva Santos e ao meu primo João Jonielson, pelo apoio ao longo da graduação. João, obrigada pelo empréstimo de seu notebook nos momentos em que precisei e não o tinha.

Aos amigos Jean Campos, Emanuely Cristovam, Felipe Araújo, Thaíse Mauricio pela troca acadêmica e, principalmente, pela troca de vida que construímos ao longo destes anos.

Agradeço ainda a Ellem Santos, Adna Costa, Geovânia Clementino e Thiago Torres, que tive a honra de conhecer por meio da universidade. Compartilhamos momentos maravilhosos que deixaram a vida acadêmica mais leve.

A todos que, de forma direta ou indireta, me ajudaram a chegar até aqui, meu **MUITO OBRIGADA!**

RESUMO

Apesar das fortes críticas que o Livro Didático (LD) tem sofrido ao longo do tempo, esse recurso tem as suas relevantes contribuições no contexto da educação brasileira, visto que é, certamente, o recurso mais acessível e, muitas vezes, o único disponível no espaço escolar. Contudo, isso pode ser considerado um fator limitante no que tange ao desenvolvimento de mediações crítico-reflexivas sobre determinadas temáticas. Desse modo, este estudo tem o intuito de analisar o livro didático “Geografia Espaço & Interação” dos anos finais do Ensino Fundamental, 7º ano, observando especialmente a forma como o Livro didático aborda a Geografia Agrária. Os procedimentos metodológicos baseiam-se na pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. O aporte teórico que fundamenta essa investigação versa sobre estudos na perspectiva do LD no ensino de Geografia, da Geografia Agrária e suas peculiaridades e do sistema político-ideológico capitalista. O estudo nos permite identificar a presença significativa da ideologia do capitalismo, além de abordagens genéricas sobre temas relevantes à compreensão do contexto da Geografia Agrária brasileira.

Palavras-chave: Geografia Agrária. Livro Didático. Capitalismo.

ABSTRACT

Despite the strong criticisms that the Textbook (LD) has suffered over time, this resource has its relevant contributions in the context of Brazilian education, since it is certainly the most accessible resource and often the only one available in the school space. However, this can be considered a limiting factor regarding the development of critical-reflexive mediations on certain themes. Thus, this study aims to analyze the textbook "Geography Space & Interaction" of the final years of Elementary School, 7th grade, especially observing the way the Textbook approaches agrarian geography. The methodological procedures are based on descriptive research of qualitative approach in the light of discourse analysis. The theoretical contribution that underlies this investigation is about studies from the perspective of LD in the teaching of Geography, Agrarian Geography and its peculiarities and the capitalist political-ideological system. The study allows us to identify the significant presence of the ideological of capitalism, in addition to generic approaches on topics relevant to the understanding of the context of Brazilian Agrarian Geography.

Keywords: Agrarian Geography. Textbook. Capitalism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Representação cartográfica do Brasil	24
Figura 2 –	Principais produtos agrícolas da produção familiar	27
Figura 3 –	Distribuição da criação bovina no Brasil em 2016	28
Figura 4 –	Distribuição da ocupação de terras por hectare – 2017	31
Figura 5 –	Distribuição desigual da terra	32
Figura 6 –	Famílias assentadas no Brasil até 2017	34

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Organização das temáticas sobre Geografia Agrária abordada no livro didático Geografia, espaço e interação.....	23
Quadro 2 –	Diferenciação das práticas agrícolas: Agronegócio x Agroecologia.....	30

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	METODOLOGIA DA PESQUISA	10
3	A QUESTÃO AGRÁRIA E A EXPANSÃO DO CAPITALISMO NO CAMPO.....	11
3.1	Questão Agrária no Brasil.....	12
4	O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	16
5	O ENSINO DA GEOGRAFIA AGRÁRIA EM PERSPECTIVA: ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO.....	22
5.1	Expansão e Integração do Território/O Brasil em Regiões.....	23
5.2	Campo: Produção, Terra e Trabalho.....	27
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
	REFERÊNCIAS.....	38

1 INTRODUÇÃO

O Livro Didático (LD) é um dos recursos pedagógicos mais utilizados pelos docentes em sala de aula, mesmo com os diversos recursos encontrados nos dias de hoje. Assim, é válido afirmar que, devido às diferenciações socioeconômicas existentes no Brasil, é possível que o LD seja a única forma de recursos didáticos que o docente possua em sala de aula. Por isso, o livro torna-se um instrumento importante, já que é por meio dele que oferecemos aos discentes o conhecimento necessário para seu crescimento pessoal.

Sabendo-se desta ressalva, neste trabalho, estabeleceu-se o objetivo de analisar o livro didático Geografia Espaço & Interação, dos anos finais do Ensino Fundamental, 7º ano, observando, especialmente, a forma como o Livro Didático aborda a Geografia Agrária. Nessa ótica, em busca de atender o que se propõe, a investigação tem o intento de conhecer os conteúdos acerca das questões agrárias e refletir sobre as abordagens e ideologias¹ intrínsecas no LD, de modo a identificar se há influências que podem interferir na abordagem dos conteúdos devido ao fato de que a ideologia neoliberal, presente nas escolas, vem com o intuito de formar mão de obra qualificada, que atenda à demanda do capital, bem como moldar o senso crítico dos discentes, de acordo com o viés que melhor agrada a elite.

Desta forma, como bem cita Camacho (2008), é importante que se tenha a quebra do paradigma ideológico, empregado pelo capital por meio do acréscimo de discussões acerca da temática agrária, adotando-se um ensino escolar que permita uma reflexão crítica do aluno sobre a realidade na qual esteja inserido. Porém, vale ressaltar que é necessário compreender a origem desta ideologia e o real motivo existente no emprego neoliberal capitalista nas escolas. Para isso, foi realizado, mediante uma pesquisa bibliográfica, uma breve explanação da origem do capitalismo no Brasil, bem como a sua expansão, observando os impactos sociais deste processo.

Em seguida, embarcamos na análise do processo histórico, envolvido na origem e na expansão dos livros didáticos e da disciplina de geografia, propiciando, assim, a conclusão da real necessidade de produzir uma geografia crítica. Por fim, apontamos o objeto de estudo deste trabalho: o livro didático com foco nas unidades 2, 6 e 8, em que foi diagnosticado um grande

¹ “A noção de ideologia pode ser compreendida como um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Com o objetivo de impor os interesses particulares da classe dominante, esse corpus produz uma universalidade imaginária. A eficácia da ideologia depende, justamente, da sua capacidade de produzir um imaginário coletivo em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo autorreconhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social.” (CHAUI, 2016, p. 245).

passo da geografia crítica, a partir da abordagem agrária, com a presença dos discursos críticos envolvendo a privatização de terras e da água e dos impactos ambientais gerados pelo agronegócio. Em contrapartida, a superficialidade do conteúdo foi encontrada nas temáticas que envolvem a sociedade.

Sendo assim, nosso intuito é conhecer os conteúdos acerca das questões agrárias, refletir sobre as abordagens e ideologias intrínsecas no livro didático e investigar a existência de ideologias que possam interferir no ensino-aprendizagem crítico dos estudantes. Afinal, a questão agrária aborda as relações sociais e os impactos que nela surgem, devido às ações da classe dominante.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo apresenta duas importantes vertentes que norteiam esta pesquisa. A primeira consiste na análise histórica da origem do capitalismo, dos livros didáticos e da geografia no Brasil e como estes acontecimentos impactaram a sociedade; em seguida, tem-se a análise do livro didático Geografia – Espaço & Interação, em que será possível identificar os conteúdos e as abordagens, presentes no livro didático, no que tange à geografia agrária.

O estudo científico, de acordo com Freitas e Prodanov (2013), possui objetivos que norteiam as descobertas de respostas para um dado questionamento, ajudando, assim, na construção de um pensamento crítico. Lakatos e Marconi (2003, p. 155) consideram, ainda, como um procedimento formal que requer um tratamento científico para obter as respostas desejadas. Carvalho *et al.* (2019, p. 11) apontam que a pesquisa constitui “um conjunto de ações que deve seguir uma série de procedimentos previamente definidos [...]”. Por isso, este estudo seguirá os caminhos da pesquisa descritiva com uma abordagem qualitativa.

Segundo Gil (1999) *apud* Oliveira (2011, p. 22), a pesquisa descritiva vem com o intuito de descrever as características de uma população ou fenômeno. Vergara (2000, p. 47) *apud* Oliveira (2011, p. 22), ao corroborar as autoras, afirma que a pesquisa descritiva “não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação”. Desse modo, a investigação foi realizada com um caráter descritivo e qualitativo com base no método dialético e base teórica no materialismo histórico, que, segundo Freitas e Prodanov (2013, p. 34), busca “interpretar a realidade partindo do pressuposto de que todos os fenômenos apresentam características contraditórias”. Dessa maneira, e estando associado à abordagem qualitativa, garante que as análises sejam feitas dentro de um contexto social, político e econômico.

Quanto à abordagem qualitativa, segundo Carvalho *et al.* (2019, p. 29), é possível a realização da compreensão e da interpretação dos fenômenos, sendo, inclusive, estes pontos principais que norteiam esta pesquisa. Em linhas gerais, o estudo se compromete em analisar o livro didático “Geografia-Espaço & interação” no que concerne à presença da geografia agrária. A análise fundamenta-se no aporte teórico e se atém à técnica de análise de discurso, no caso, do Livro Didático proposto para mediação, em turmas dos anos finais do ensino fundamental, especificamente, do 7º ano, preocupando-se com as abordagens das temáticas propostas, como as formas, como os conteúdos são apresentados e quanto à ideologia predominante no material didático.

3 A QUESTÃO AGRÁRIA E A EXPANSÃO DO CAPITALISMO NO CAMPO

Assim como outras ciências, a geografia apresenta áreas específicas de análise em seus estudos de grande importância para compreender o espaço geográfico. Dentre essas ramificações, encontra-se a geografia agrária, que não só abarca os assuntos que envolvem o ramo alimentício, por meio dos estudos da produção agrícola e pecuária do país, como também analisa a ocupação e a expansão do território brasileiro, abordando, assim, o setor econômico e social. Diante disso, concordamos com a afirmação de Stédile (2011, p. 15) ao afirmar que o objetivo da geografia agrária é “explicar a forma como as sociedades e as pessoas vão se apropriando da utilização do principal bem da natureza, que é a terra, e como vai ocorrendo a ocupação humana no território”.

A partir deste olhar, sociedade – natureza, foi possível observar que, na contramão da evolução econômica e da infraestrutura das cidades, surgiam o monopólio de terras e o trabalho escravo, propiciando a origem de um caminho contrário ao que o capitalismo pregava, que era a origem da pobreza. Surgiu, assim, a questão agrária, que, nos estudos de Fernandes (2004, p. 4), tem sua origem pautada na “contradição estrutural do capitalismo”. Ou seja, ao analisar a questão agrária, tem-se o intuito de referenciar os problemas existentes na sociedade. Por isso, conhecer o processo histórico socioeconômico, a partir da comunidade feudal e brasileira, torna-se necessário, já que, em ambos os casos, houve uma modificação estrutural da sociedade, o que gerou conflitos entre os senhores de terra e camponeses e entre os latifundiários e os sem-terra.

No caso do feudalismo, esta mudança socioeconômica, segundo Queiroz (2019), deu-se a partir do momento em que se iniciou o processo de monopólio das terras pelos senhores feudais, que, até então, eram organizados a partir das divisões de terras em duas partes: 1º – O domínio, que representava as porções de terras de grande extensão, dominada pelos senhores feudais, nas quais os servos realizavam trabalhos para os senhores, em troca de abrigo e espaço, para realizar plantios e trabalhos de oficinas. 2º – As parcelas referem-se às porções de terras cedidas aos camponeses, em que, conforme Oliveira (2007), havia cobranças de pagamentos de tributos para utilizar os moinhos e fornos presentes na propriedade.

Vale ressaltar que, nos estudos de Oliveira (2007, p. 13), os servos, diferentemente dos escravos, gozavam de uma certa liberdade, não sendo permitida a sua venda, apenas transferência de posse entre os senhores feudais. Mas, caso os escravos permanecessem em suas terras de origem, existia a mudança apenas do local de prestação de serviço. Desse modo, o que se caracterizava como sendo escravista era a obrigatoriedade das prestações de serviços

peçoais aos senhores feudais. Diante disso, pode-se considerar que a economia feudal ocorria de forma comunitária, representando o fim desta união agrícola, a partir do momento em que o capitalismo urbano avança pelo campo feudal, como bem observa Oliveira (2007, p. 16):

A solidez apresentada pela sociedade de território foi-se desmontando à medida que a indústria urbana aumentou a procura de dinheiro por parte do camponês. [...] Os camponeses que antes dispunham em comum dos bosques, tiveram que passar a comprar tudo o que lá outrora buscavam gratuitamente. O mesmo fato aconteceu com as pastagens quando as indústrias urbanas crescentes passaram a exigir mais matérias primas.

Com isso, os senhores feudais passaram a expulsar os camponeses das terras até então compartilhadas, iniciando, assim, diversos conflitos entre camponeses e senhores feudais. Conflitos esses vencidos pela nobreza feudal, uma vez que detinha o total apoio do Estado. Surgiram, assim, as divisões de classes sociais com a existência de camponeses conquistando uma colheita suficiente, apenas para seu sustento, enquanto outros produziam bem mais do que o necessário para a sua subsistência, além, é claro, da existência do proprietário fundiário, detentor do direito da pose do maior número de glebas.

A partir desse momento, a comunidade feudal se viu cada vez mais dependente do capital, passando, assim, a consumir novos produtos, que surgiram com o avanço do capitalismo, bem como passaram a exercer novas profissões. Um exemplo disso é o caso dos comerciantes, que, nos estudos de Oliveira (2007), surgiram devido à dificuldade existente de comunicação entre os fabricantes e o consumidor final da mercadoria. Já em situações em que os camponeses possuíam famílias numerosas, Oliveira (2007) relata a necessidade da busca de ofertas de emprego em outras fazendas ou tornando-se moradores em outras terras. Tal fato corrobora o pensamento de Queiroz (2019, p. 38), ao afirmar que “a agricultura agora tornara capitalista e a mão de obra assalariada se configurava como alternativa àqueles que não dispunham de terras para produzir, por não serem os detentores dos meios de produção e, sim, da sua força de trabalho”. Força esta considerada por Oliveira (2007, p. 37) como uma “mercadoria especial, pois é a única capaz de criar outras mercadorias”, mantendo, dessa forma, o ciclo de produção da mais-valia.

3.1 Questão Agrária no Brasil

Devido ao intenso avanço capitalista e à grande necessidade de ampliação quantitativa de mercadorias, nasceram as ações, denominadas por Oliveira (2007), como “dominação colonial”, que consiste na ocupação de terras até então desconhecidas e não exploradas

economicamente. No Brasil, este processo de dominação colonial ocorreu por volta de 1500, a partir da chegada dos portugueses, nas terras brasileiras, encontrando aqui os povos nativos, passando a existir o primeiro contato comercial por meio do escambo, que evoluirá, com o passar do tempo, para a exploração dos recursos naturais e da força de trabalho para fomentar a economia capitalista. Assim, surgiram os “latifundiários escravistas”, que, de acordo com Silva (1980, p. 9), tinham como única e exclusiva função produzir mercadorias para exportar, de acordo com a demanda da metrópole.

A escravidão foi um dos principais meios encontrados pelos colonos para a obtenção de lucro, já que os escravos eram vistos como uma mercadoria, como nos lembra Oliveira (2007, p. 24): “o escravo era renda capitalizada, ou seja, seu preço nada mais era do que o lucro que se pretendia extrair dele”. Sendo assim, em 1549, ocorreram as intensificações nas capturas indígenas que, segundo Oliveira e Freire (2006), tornaram-se a principal mão de obra nos engenhos e das construções de prédios e igrejas da época. Os autores ainda afirmam que o término do uso dessa força de trabalho só ocorrera no final do século XVI, devido aos confrontos entre colonizadores e indígenas, já que eles se mostraram resistentes em ceder suas terras e seu trabalho braçal, bem com devido às doenças que assolaram as tribos indígenas, iniciando, assim, no século XVII, o processo de escravidão dos negros. Nesse viés, Silva (1980, p. 10) corrobora ao afirmar que “A exportação da produção aliada a importação de escravos, é o que garantia a lucratividade dos capitais comerciais metropolitanos”, da época. Portanto, passam a ocupar a mão de obra nos engenhos, substituindo os indígenas, que passaram a cultivar suas mercadorias nos arredores dos engenhos.

Silva (1980) aponta que o fim do processo da escravização negra só ocorreu em meados do século XIX, devido ao fato de a Inglaterra passar a ter um maior interesse na compra e na venda de mercadorias, sem muito interesse na venda de escravos. Além disso, Moreira (1989) afirma que a abolição dos escravos foi a saída encontrada, pelos latifundiários, para livrar-se da crise cafeeira que assolava o Brasil, neste período. Assim, surgiu um novo cenário social e econômico, no Brasil, baseado no colonato e na acumulação primitiva, consistindo o colonato no trabalho livre, pautado na separação do que seria a mercadoria e a força de trabalho, enquanto a acumulação primitiva correspondia ao nascimento de uma divisão interna de trabalho, que originou as indústrias fabris e a união da agricultura com a indústria, contribuindo, nos estudos de Moreira (1989), para a transformação do “latifúndio atrasado em uma empresa capitalista moderna”.

Os escravos libertos, por sua vez, passaram a ser submetidos ao que Oliveira (2007) apresenta como sendo uma “ideologia capitalista”, baseada na liberdade e na igualdade, sendo

a liberdade apresentada como o direito em ser um trabalhador livre e dono da sua própria força de trabalho. E a igualdade surge com o objetivo de garantir o direito de negociação entre os proprietários dos meios de produção e o trabalhador, passando, assim, a existir a lucratividade da força do trabalho. Porém, essa ideologia faz emergir a desigualdade social no Brasil, como retrata Malvezzi (2015, p. 28):

A questão social e seu aparecimento e agudização estão diretamente ligados à generalização do trabalho livre numa sociedade marcada pela escravidão, como a nossa. O desenvolvimento da questão social [...] se dá no momento em que a constituição do mercado de trabalho em moldes capitalistas está em pleno amadurecimento nos principais centros urbanos.

Dessa forma, é possível observar que os escravos libertos passaram a ser responsáveis pelo seu próprio sustento, mas não encontraram espaço no mercado de trabalho, devido ao fato de que, logo em seguida à ação do fim da escravatura, deu-se início ao processo imigratório no Brasil a convite do Estado, que custeava o traslado e todas as despesas de subsistência necessárias, além de fornecer todo o suporte para a instalação e a permanência dos imigrantes. Nos estudos de Moreira (1989), esse suporte consistia na doação de lotes de terras, assinatura de uma caderneta, que representava a carteira de trabalho dos dias atuais, e um pagamento salarial equivalente à produtividade com adicionais, em caso de colheitas em excesso. Em contrapartida, os ex-escravos foram colocados, durante o início da migração interna no Brasil, em um novo modelo de escravização, uma vez que, ao decorrer dos séculos XIX-XX, ocorreu o crescimento das atividades extrativistas na Amazônia. Por exemplo, os trabalhadores, de acordo Moreira (1989), tinham que custear seu traslado. Eram submetidos a situação de dívidas eternas com os seringalistas e, muitas vezes, realizavam a troca de alimentos pela sua força de trabalho.

Em relação ao desenvolvimento econômico, o Brasil, neste mesmo período, passava por uma modernização tecnológica representada, na região Nordeste, pelo fortalecimento agrícola no sertão e agreste nordestinos, baseado na policultura (algodão e pecuária) e pela origem das usinas de cana-de-açúcar, que, como relata Moreira (1989), conseguia dominar o cenário produtivo devido as suas condições técnicas mais avançadas, tornando-os responsáveis pela importação da cana-de-açúcar, no Brasil, enquanto os engenhos se voltaram apenas à produção de rapadura e no fornecimento de cana para as usinas.

Porém, a partir do século XX, o Nordeste perdeu seu espaço exportador e passou a atender apenas à demanda interna especificamente das regiões Rio-São Paulo, contribuindo, assim, com o seu retrocesso evolutivo, que, segundo Lopes (2008, p. 44), está também

associado à “expansão da indústria açucareira no centro-sul, particularmente, São Paulo [...] e o desenvolvimento da cotonicultura paulista”. Isso ocorreu devido ao fato de que, após a crise cafeeira que culminou com a abolição escravista, a região centro-sul, especificamente, os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, tiveram suas produções agrícolas diversificadas e expandidas para outras regiões, a partir da abertura das estradas de terra, evoluindo para as linhas férreas. De acordo com Santos (2011), isso contribuiu para a circulação de mercadorias entre a zona rural e urbana, modificando as condições sociais e econômicas do Brasil.

Desta forma, podemos afirmar que a região centro-sul não teve o seu desenvolvimento atrelado exclusivamente ao desenvolvimento industrial, e sim, devido a sua diversificação de mercadorias comercializadas, expansão territorial-econômica, bem como às tributações realizadas pelo governo nas mercadorias, que garantiam aos grandes proprietários o acúmulo de capital. Tais fatos corroboram o pensar de Moreira (1989) ao atribuir o verdadeiro crescimento econômico atrelado ao Nordeste, e não à região Sul, pois ele acredita que, na verdade, “o capital industrial do Nordeste açucareiro-têxtil caiu na armadilha pela “região”, que lhe era concorrente na hegemonia das forças produtivas e das relações produtivas”, tornando-se, assim, refém da superioridade da região sul caracterizada, principalmente, pela migração das forças de trabalho.

4 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

A origem dos livros didáticos, no Brasil, está vinculada à vinda da família real para o país, no século XIX. Assim, com a chegada da realeza, ocorreu a expansão das escolas e, conseqüentemente, o uso dos livros didáticos, que, por sua vez, tinham a Europa, especialmente Portugal e França, como referência, nas suas produções didáticas. Este comportamento teve fim após a criação do Instituto Nacional do Livro, em 1929, e da Comissão Nacional do Livro Didático, em 1938, que estabelecia os critérios necessários para a circulação dos livros no Brasil. Já em 1966, surgiu a parceria entre Estados Unidos e Brasil. Como afirma Queiroz (2019, p. 120), viria com o objetivo de avaliar os livros didáticos a partir da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, “que promoveria a destruição de 51 milhões de livros no período de 3 anos”.

Além desses momentos históricos no fortalecimento da constituição dos livros didáticos no Brasil, Matos (2012, p. 51) classifica também a criação da Comissão Nacional do Livro Infantil (1936), da Comissão Nacional do Ensino Primário (1938) e do Programa Nacional do Livro didático (1985) como sendo os períodos de maior importância no processo de avaliação e distribuição dos livros didáticos. Politicamente falando, os anos de 1936 e 1938 correspondem ao período referente ao regime do Estado Novo. Já 1985, que corresponde ao ano da criação do PNLD, refere-se ao período de redemocratização do Brasil, que trouxe ao país a autonomia nas avaliações dos livros didáticos, tendo o governo a responsabilidade de fiscalizar os livros por meio da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

Isso permitiu que o governo delegasse, a partir dos seus interesses, a comissão responsável pela avaliação dos livros didáticos, utilizando-se como critério as diretrizes presentes no Decreto-Lei 1.006/38, que exigia preparo pedagógico e reconhecimento moral aos “sete membros designados pelo presidente da república” para fazer parte da comissão avaliadora, sendo, portanto, escolhido assim: “intelectuais, professores, padres e militares” Filgueira (2002, p. 2 *apud* Matos, 2012, p. 56-57). Esta participação efetiva do governo, tanto no período ditatorial quanto no período do Estado Novo, permitia que houvesse a forte presença ideológica nos livros didáticos. Nos estudos de Matos (2012), isso gerava uma preocupação aos professores, principalmente, no período da ditadura militar, aos quais se tentava impor a existência de livros didáticos livres de ideologias.

O PNLD (1985), assim como a Comissão Nacional do Ensino Primário (1938), tiveram, em suas origens, a responsabilidade de elaborar as diretrizes e a distribuição dos livros didáticos. Desse modo, apenas o PNLD veio com a função de produzir os manuais escolares,

ditando os critérios necessários para a criação e a circulação dos livros didáticos, influenciando, assim, no ensino-aprendizado da escola. Vale salientar que, apesar de ocorrer a expansão do uso dos livros didáticos no país, após o controle brasileiro na elaboração e na distribuição dos livros didáticos, o acesso a eles, segundo Nabarro e Tsukamoto (2008 *apud* Queiroz, 2019), ainda se dava de forma desigual devido aos cortes financeiros realizados pelo governo. Sendo assim, os alunos de 1º a 4º anos tiveram acesso, em 1992, aos livros didáticos: já os alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental vieram ter a disponibilidade do material em 1993.

Em seus estudos, Matos (2012, p. 71) analisou os critérios dos livros didáticos idealizados pelo PNLD, em que observou a presença de semelhanças nos critérios idealizados pela Comissão Nacional do Livro Didático: o respeito à legislação e às normas oficiais, além dos princípios éticos e da cidadania. Estes critérios também estão presentes na versão do PNLD do ano de 2020, que contou também como os seguintes tópicos:

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação;
2. Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica;
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. Adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;
6. Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
7. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico;
8. Qualidade do texto e a adequação temática;

Matos (2012) continua sua análise afirmando que, apesar de os livros didáticos não serem produzidos pelo governo, ele possui uma participação ativa no processo de elaboração dos livros didáticos, pois é por meio da educação que se introduzem, na sociedade, novas formas de condutas e valores sociais, reforçando o pensar de Camacho (2008) de que existe “a possibilidade do ensino da geografia ser instrumento de conscientização ou de alienação, dependendo da tendência pedagógica empregada pelo professor”. Por isso, faz-se necessário que se tenha livros didáticos livre das ideologias governamentais.

Já em relação aos estudos geográficos, Andrade (2008, p. 129) afirma: “O ensino e a pesquisa da geografia no Brasil só se institucionalizaria após a Revolução de trinta, quando a burguesia e a classe média urbana passaram a ter maior influência sobre o governo e a atenuar

o poder da burguesia agrário-exportadora”. Sendo assim, em 1837, especificamente no Colégio Pedro II, surgiu a geografia como disciplina, com o objetivo de servir de modelo, aponta Rocha (1996, *apud* Ribeiro, 2011, p. 823), para as demais escolas do Brasil com uma forte influência dos franceses.

Portanto, segundo Ribeiro (2011, p. 823), a escola fazia uso das “ideias de educação, organização escolar, a forma, bem como o currículo utilizado nas disciplinas” adotadas pelos franceses, que, por sua vez, tinham os estudiosos Vital de la Blache e Eliseé como suas referências no estudo geográfico, passando a ser também referências no Brasil. Além disso, Nascimento e Lira (2019, s. n.) afirmam que os alemães Ratzel, Ritter e Humbolt também tiveram fortes influências no ensino escolar geográfico, sendo, portanto, o ensino geográfico brasileiro fundamentado no determinismo, empregado pelos alemães, e no possibilismo, empregado pelos franceses.

Ribeiro (2011) continua seu discurso afirmando que, durante a criação do ensino escolar da geografia, não existiam professores com a formação acadêmica voltada para o ensino de geografia. O curso superior de Geografia foi criado em 1929, contribuindo para que, em 1944, ocorresse a primeira defesa de doutorado, em Geografia, defendida pela professora Maria da Conceição Vicente de Carvalho (ANDRADE, 2008). Vale salientar que a geografia não só passou pelas mudanças acadêmicas, mas também passou pela transformação metodológica e de conteúdo em 1925, quando houve o confronto do método tradicional de ensino. Surgiu, assim, uma nova metodologia que abriu portas para a participação de nomes brasileiros na elaboração de estudos geográficos, como Carlos Miguel Delgado de Carvalho e Aroldo Edgar de Azevedo, que tiveram forte participação na elaboração dos livros didáticos no Brasil, tendo Delgado de Carvalho dominado a escrita dos livros entre as décadas de 1910 a 1930. Após isso, Aroldo de Azevedo deu continuidade às escritas dos livros didáticos entre as décadas de 1930 e 1970.

Delgado de Carvalho, de acordo com Ribeiro (2011, p. 826), “propõe um ensino de geografia mais científico, no qual os alunos não se restringissem ao repasse de dados e nomenclaturas geográficas”, mas devendo abordar assuntos como a geografia física e a antropogeografia, criada pelo filósofo Friedrich Ratzel, com o principal objetivo, segundo Souza (2014, p. 155), de estudar “o poder natural do meio físico sobre a vida dos homens”. Aroldo de Azevedo, por sua vez, era um seguidor dos ideais geográficos realizados por Delgado de Carvalho e, de acordo com Melo e Junior (2020), o considerava como sendo um dos “principais protagonistas da geografia moderna”, sendo ainda defensor da ideia de que o Estado deveria se responsabilizar pelas escolhas dos livros didáticos a serem implantados nas escolas.

Vale salientar que ambos os autores defendiam a ideia Nacionalista empregada pelo Estado, nas décadas de 1940 e 1950. Sendo, inclusive, um dos ideais empregados por Delgado de Carvalho: um ensino de qualidade para os conteúdos de geografia, que envolvessem a economia, a política e a natureza, com o intuito, segundo Melo e Junior (2020, p. 37336-37341), de gerar um sentimento patriota e nacionalista sem alienação. Essa atitude, conforme Ribeiro (2011, p. 827), estava pautada na valorização das riquezas naturais que o Estado implantou na geografia escolar, para que houvesse o sentimento de orgulho pela pátria e, conseqüentemente, houvesse a força de trabalho necessária para o crescimento econômico do país, conseguindo, assim, por meio da geografia, atender aos anseios do Estado brasileiro.

Porém, Queiroz (2019, p. 26) e Matos (2012, p. 58) enfatizam a contribuição patriota dos alunos, além do orgulho pela pátria mediante comportamentos morais e cívicos. Tal fato está exposto na Lei orgânica de nº 4.244, de 1942, em seu artigo 24, que expõe a determinação da obrigatoriedade de haver, no ensino de geografia e história, conteúdos voltados para a moral e cívica, como forma de legitimar o governo de Estado Novo regente, neste período, além da prática do canto do Hino Nacional, para reverenciar a pátria. Como podemos observar no artigo 24 exposto a seguir:

& 1º Para a formação da consciência patriótica, serão com frequência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e geografia geral, ser postas em evidências as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil.

& 2º Incluir-se-á nos programas de história do Brasil e de geografia do Brasil dos cursos clássicos e científicos o estudo dos problemas vitais do país.

& 3º Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio da juventude brasil em quanto queira, na conformidade de suas prescrições.

& 4º A prática do canto orfeônico de sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos do primeiro e do segundo ciclo. (Lei – 4,244 de 1942 *apud* MATOS 2012, p. 58).

Com o respaldo desta lei em vigor, o governo, com o apoio da Comissão Nacional do Livro Didático, conseguiu implantar, nos livros de história e geografia, um conteúdo meramente ideológico, voltado a atender ao interesse governamental de formar cidadãos patriotas, e não apenas civis. Vale salientar que, em 1971, o governo militar criou a lei 5.692/71, que modificava o currículo educacional do Brasil, fazendo com que houvesse uma retaliação nas disciplinas de geografia e história, em que, segundo Ribeiro (2011), houve a fusão de ambas as disciplinas em uma única chamada de ciências sociais. O motivo para tal fusão, segundo Cassab (2009), era a tentativa de tirar da sala de aula temas como a política, que, até então, as disciplinas de história e geografia abordavam. Um segundo motivo que poderia justificar tal ação foi dado por

Resende (1986), pautado na ineficácia da geografia na formação de mão de obra qualificada, para atender ao mercado brasileiro, que, naquela época, estaria em ascensão.

Já em 1978, o currículo educacional para geografia modificou-se novamente, havendo, desta vez, o distanciamento da geografia tradicional e aderência à geografia crítica. Nos estudos de Camacho (2008, p. 242), está pautada na dialética marxista e no materialismo histórico e “incorpora em suas discussões temas relacionados com a questão sociedade-natureza, até então pouco valorizadas, mas que se faz de fundamental importância para explicar o espaço geográfico capitalista de maneira crítica”. Sendo assim, como Nascimento e Lira (2019) citam, a geografia presente no livro didático deixa de ser uma “ciência de memorização”, passando a estimular a “capacidade crítica dos alunos”.

Sobre isso, Queiroz (2019, p. 14) afirma que, em 1996, foi criada a Lei de nº 9.394/96, que regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Escolar – LDB, visando regulamentar a educação escolar e objetivando a “formação humana e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, além de seguir os princípios da ética e da política. Contudo, Queiroz (2019) alerta que, mesmo adotando conteúdos voltados para a geografia humana, ainda é possível observar a ideologia enraizada nos livros didáticos. Isto ocorre devido ao não rompimento do pensamento positivista, que, na visão de Camacho (2008), impede a ocorrência da geografia dita como transformadora.

No caso da geografia agrária, esta ideologia está presente nas abordagens superficiais de assuntos com viés social-capitalista, como a reforma agrária, conflitos territoriais, exploração de mão de obra e a diferenciação social. Em contrapartida, o capitalismo é um assunto amplamente debatido. Isto acontece devido à conjuntura econômica brasileira, que vem crescendo a cada ano. Como exemplo, tem-se a produção agropecuária, que registrou, conforme Gasque *et al.* (2018), um crescimento de 100,0 para 437,6 toneladas, entre os anos de 1975 a 2016. Desta forma, transmite nos livros didáticos esta evolução produtiva do agro, mas “oculta seu caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente” (Queiroz, 2019, p. 50).

Estas contradições de crescimento econômico *versus* pobreza no mundo capitalista são os elementos que levam ao surgimento da questão agrária e das diferentes formas socioespaciais entre os países ou no “interior do próprio país”, permitindo-nos compreender “a produção desigual do espaço, partindo da concepção de que o espaço é construído por sociedades desiguais” (CAMACHO, 2008, p. 243). Ou seja, o capital é capaz de modificar toda uma sociedade e a natureza. Por isso, o ensino acaba apresentando um viés capitalista e com um único objetivo: formar mão de obra qualificada para atender ao mercado. Portanto, faz-se necessário que se tenha uma geografia crítica nas escolas, pois é por meio dela que se consegue

explicar as contradições socioeconômicas geradas pelo capitalismo e como isso afeta a sociedade, fazendo com que o aluno consiga, por meio destas informações colhidas, construir suas próprias opiniões. Afinal, como bem cita Camacho (2008, p. 249), “a nossa proposta é educar para a cidadania”, e, para que isso ocorra, é necessário que os alunos entendam sobre a conjuntura política, econômica e social (QUEIROZ, 2019).

Porém, para tanto, é necessário que os professores saiam dos muros invisíveis existentes nos livros didáticos, os quais os impedem de aprofundar o conteúdo abordado em sala de aula. Nos estudos de Nascimento e Lira (2019, s. n.), o professor “é o sujeito que direciona a aprendizagem”, enquanto o livro didático é o material “mais utilizado na sala de aula”, mas, infelizmente, possui a superficialidade nos conteúdos que “não permitem que o aluno pense e reflita sobre a questão pertinente ao campo” (QUEIROZ, 2019, p. 15). Desta forma, faz-se necessário que o professor assuma o papel de mediador do conhecimento a ser apresentado ao aluno, conseguindo, juntos, criar novas concepções sobre o espaço, em que os educandos estejam inseridos. Afinal, é deles que sairá o “futuro trabalhador, eleitor, político, cientista, professor etc.” (CAMACHO, 2008, p. 249). Este direcionamento, segundo Straforini (2004), deve começar ainda nos anos iniciais do ensino fundamental, para que ocorra uma educação livre do ideário capitalista, possibilitando, assim, a construção de uma nova realidade social.

Sabemos que os desafios para que esse processo de ensino-aprendizagem aconteça são inúmeros, principalmente, pelo fato de que vivemos em um país de características neoliberais, mas é de suma importância que as escolas sejam a porta-voz de aproximação da realidade social em que o aluno está inserido, visto que, em muitos casos, a mídia, por meio, principalmente, dos jornais, consegue “blindar esse modelo de produção, tentando minimizar conflitos e ganhar o apoio da população, que desconhece a realidade das questões ligadas ao espaço rural brasileiro” (QUEIROZ, 2019, p. 50).

Vale ressaltar que o objetivo deste estudo não é gerar o incentivo ao fim dos modos capitalistas e/ou contestar o agronegócio, mas, sim, enfatizar a importância de se ter um senso crítico capaz de avaliar o real contexto socioeconômico em o aluno está inserido, para que ele consiga, por si só, determinar se as ações governamentais os representam, sendo capaz de reivindicar, por um respeito social e econômico, garantindo-se não só para a elite, mas também para o pequeno agricultor boas convivências na vida no campo.

5 O ENSINO DA GEOGRAFIA AGRÁRIA EM PERSPECTIVA: ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Este estudo parte da análise do livro didático de geografia que atende ao 7º ano dos anos iniciais, do ensino fundamental, denominado como “*Geografia, Espaço e Interação*”, dos autores Marcelo Morais Paula, Maria Ângela Gomes Rama e Denise Cristina Christov Pinesso, publicado pela editora FTD, 2018. A escolha se deu devido ao fato de que esta versão do LD esteve presente durante o estágio supervisionado 1 e no decorrer do trabalho escolar desenvolvido com alunos do 7º ano em uma escola pública do município de Juazeirinho, Paraíba, onde atuei como professora da disciplina de Geografia.

O livro possui 240 páginas distribuídas em 8 unidades, sendo os conteúdos de geografia agrária encontrados nas unidades 2, 6 e 8, intituladas: *Expansão e Integração do Território, Campo: Produção, Terra e Trabalho e O Brasil em Regiões*, como se pode observar no Quadro 1.

Estas unidades subdividem-se em temas e subtemas que complementam as discussões iniciadas em cada unidade. É possível analisar que a Unidade 2 apresenta cinco temas e quatro subtemas, correspondendo às ramificações do tópico *América portuguesa*. A Unidade 6 apresenta seis temas, com cinco subtemas, distribuídos entre as temáticas *Da produção ao consumo, transformações no campo e Distribuição das terras*. Por fim, tem-se a Unidade 8, com cinco temas e oito subtemas distribuídos por todas as temáticas abordadas na unidade.

Os temas abordados envolvem as temáticas sobre a ocupação das terras brasileiras e a origem do capitalismo, trazendo, assim, os marcos históricos econômicos que vão desde a extração do pau brasil aos processos industriais realizados no Brasil. Além dos temas sobre as terras e seus conflitos, a produtividade no campo e um estudo sobre cada região do país. Mas vale salientar que este estudo, feito no livro didático, é realizado de forma breve, deixando lacunas em alguns momentos, que serão listados a seguir (Quadro 1).

Quadro 1: Organização das temáticas sobre Geografia Agrária, abordada no livro didático Geografia, espaço e interação.

GEOGRAFIA ESPAÇO E INTERAÇÃO		
Unidades	Tema	Subtemas
2- Expansão e integração do território	América portuguesa	Exploração do Pau-brasil; O engenho e a cana-de-açúcar; O avanço para o interior; O ouro das Minas Gerais
	O império do café	-
	Do café às indústrias	-
	Do processo de industrialização	-
	Transportes e comunicação	-
	Fluxos populacionais	-
6- Campo - Produção Terra e Trabalho	Da Produção ao Consumo	Produção Familiar no campo;
	Agricultura Comercial	-
	Produção Pecuária	-
	Transformações no campo	Produção Agroecológica
	Distribuição das Terras	Função Social da Terra; Movimentos Sociais no Campo; Assentamentos
	Conflitos no Campo	-
O Brasil em regiões	Região Norte	Cidades da região Norte; Importância dos Rios
	Região Nordeste	De volta pra casa; O semiárido e o combate à seca
	Região Sudeste	Centro econômico do Brasil
	Região Centro-Oeste	Importância do agronegócio; Do Sul para o Centro-Oeste
	Região Sul	Economia dinâmica

Fonte: PAULA; RAMA; PINESSO, 2018, organização da autora (2021).

5.1 Expansão e Integração do Território/ O Brasil em Regiões

A Unidade 2 aborda o tema de *Expansão e Integração do Território*, subdividido, inicialmente, pela temática *América Portuguesa* e como subtítulos a *Exploração do Pau-Brasil*, *O Engenho e a Cana-de-Açúcar*, *O Avanço para o interior*, *Ouro das Minas Gerais*, que têm como principal objetivo relatar os primeiros momentos da chegada dos portugueses ao Brasil, bem como as primeiras ações econômicas implantadas no país baseada na extração do pau brasil, comércio escravo, a produção da cana de açúcar, criação de gado e a extração de ouro

em Minas Gerais. Moreira (1989) aponta que estes momentos históricos corroboram a expansão do território e do capitalismo no Brasil.

Além disso, enfatiza-se a presença indígena nas terras brasileiras ao citar que cerca de 2 milhões de indígenas ocupavam o território. Estes indígenas, encontrados pelos portugueses, serviram como mão de obra para a extração do pau brasil. Tal fato está representado na Figura 1, presente no livro didático, na página 41, em que é possível observar indígenas trabalhando na extração da madeira e na caça, e os portugueses estão a cavalo, mostrando a sua posição de superioridade.

Figura 1: Representação cartográfica do Brasil



Fonte: PAULA; RAMA; PINESSO (2018).

No segundo subtítulo, nomeado *O engenho e a cana-de-açúcar*, é possível observar a transição da produtividade agrícola, com o desenvolvimento em larga escala da produção da cana-de-açúcar e diminuição da prática de extração do pau Brasil. Com isso, surgem os primeiros núcleos urbanos, localizados estrategicamente no litoral nordestino, onde encontravam os portos responsáveis pelo escoamento da cana-de-açúcar. Segundo Pacheco e Freire (2006), tiveram inicialmente a mão de obra indígena nos engenhos e nas construções de prédios e igrejas da época. Além disso, Paula, Rama e Pinesso (2018, p. 43) afirmam que, durante o século XVII, o número da população indígena sofreu redução, passando-se a utilizar a mão de obra dos escravos africanos para a realização dos trabalhos braçais, substituindo, nos estudos de Pacheco e Freira (2006), a mão de obra indígena. Porém, não são mencionados, no livro didático, os reais motivos que levaram a esta redução do número de indígenas, enfatizando, assim, a existência da superficialidade na abordagem da temática.

O terceiro e o quarto subtítulos, nomeados como *O avanço para o interior e Ouro das Minas Gerais*, tratam dos avanços territoriais para o interior do Brasil, feitos pelos portugueses, inicialmente, pelo interior nordestino, com o intuito de afastar o gado da produção açucareira, que expandira em seguida para Minas Gerais, por meio da extração do ouro. Além dos produtos extraídos na Amazônia, como a “castanha-do-pará e outras sementes oleaginosas: pimenta, plantas medicinais, baunilha, urucum, cacau e látex” (PAULA, RAMA E PINESSO, 2018, p. 45).

Dando continuidade à unidade, o livro didático aborda os temas *O império do café, Do café as indústrias, O processo de industrialização e Transportes e comunicação, fluxos populacionais*, e, no subtema *O império do café* aborda, de forma breve, o processo de expansão das lavouras de café que se concentraram, inicialmente, no Rio de Janeiro, expandindo-se para as terras correspondentes aos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Espírito Santo. Estas áreas, nos estudos de Paula, Rama e Pinesso (2018, p. 52-53), passaram a ter grande influência do governo imperial, dos barões do café e dos grandes proprietários de terra e de escravos. Tendo como consequência um maior incentivo para a produção de atividades econômicas.

Tais evoluções econômicas estão expostas no quinto subtema, *Do café às indústrias*, no qual aponta que os fazendeiros terceirizaram o trabalho nas fazendas de café, permitindo que se dedicassem a outras atividades econômicas. Este comportamento é definido por Oliveira (2001, p. 186) como sendo a “fusão, em uma mesma pessoa, do capitalista e do proprietário de terra”, que caracteriza a origem do acúmulo de capital, gerando, assim, o surgimento das indústrias no Brasil. Atrelado a isso, há as melhorias realizadas em volta das fazendas de café, pois, à medida que se expandia o plantio de café, foram implantadas estradas de ferro para interligar os portos, as fazendas, instalações elétricas, entre outras melhorias, que abriram caminhos para o processo de industrialização no Brasil.

Estas melhorias são abordadas nos subtemas seis e sete, denominados, respectivamente, como *O processo de industrialização e Transporte e comunicação*, que abordam, mediante uma linha cronológica, a evolução da tecnologia iniciada em 1850, por meio das primeiras fábricas de produção de bens não duráveis até os anos de 2001 a 2018, com a introdução das máquinas modernas. E a evolução do transporte, que possui como base evolutiva a tração animal por meio do uso das carroças, cavalos e boi entre os séculos XVI ao XIX, a implantação das ferrovias datada no final do século XIX e início do século XX e o surgimento das rodovias a partir dos anos de 1990 (PAULA; RAMA; PINESSO, 2018, p. 59).

Já as regiões Nordeste e Norte do país mantiveram as suas atividades já implantadas anteriormente, de acordo Moreira (1989), permitindo que os olhos econômicos do Brasil permanecessem apenas nas áreas de produção cafeeira, propiciando que as áreas que hoje correspondem às regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste obtivessem todos os olhares e, conseqüentemente, fossem o berço da evolução econômica brasileira. Este fato pode ser observado na Unidade 8, *O Brasil em regiões*, a qual discute, em seus temas, uma abordagem por cada região do país. A *Região Norte* é apresentada como a área de grande importância hídrica, para o meio social e econômico, por meio do escoamento de mercadoria, fornecimento de energia elétrica e pelo fluxo de pessoas.

A Região Nordeste, por sua vez, é apresentada como uma região semiárida que passou e passa por grandes processos de políticas públicas para o enfrentamento da seca. Os temas *Região sul, região sudeste e Região centro-oeste* retratam os potenciais econômicos das regiões, apresentando subtemas como *Centro econômico do Brasil*, ao referir-se à região Sudeste; *Economia dinâmica*, para referir-se à região Sul, enfatizando-a como sendo a segunda região mais industrializada do Brasil, e a Região Centro-Oeste, colocada como sendo o berço do agronegócio, por meio do subtema *A importância do agronegócio*.

Com esta ênfase dada a determinadas regiões do país, entre os séculos XIX e XX, o êxodo rural e a migração tiveram início. Devido ao movimento fabril que se iniciava neste período, tal temática é abordada no subtema *Fluxos populacionais*, que aborda, de forma breve, a evolução da migração interna no Brasil. Entre os anos de 1962 a 1970, o fluxo de imigração ocorria da região Nordeste para as regiões Sudeste e Norte do país, devido às práticas agrícolas, pecuárias e de garimpo presentes nestas regiões; já entre os anos de 1972 e 1980, manteve-se o fluxo de migração dos nordestinos para a região Sudeste e o deslocamento populacional das regiões Sul e Sudeste para as o Centro-Oeste e o Norte, atraídos pela facilidade na compra de terras geradas pelo seu baixo preço de mercado.

Por fim, nos anos de 1980 a 2010, tem-se a formação de uma nova conjuntura migratória, gerada pela migração de retorno, mas mantendo-se a região Sudeste como a principal via de migração. No subtema *De volta para casa*, presente na Unidade 8, Paula, Rama e Pinesso (2018, p. 217) apontam que as ações governamentais, ocorridas em 1990 e 2000, incentivaram a instalação de empresas no Nordeste, propiciando o retorno da população para a região Nordeste. Entre as ações realizadas, pode-se citar a oferta de terrenos a preço baixo e obras públicas, como: construção de portos, ampliação de rodovias, entre outros.

5.2 Campo: Produção, Terra e Trabalho

Na Unidade 6, *Campo: Produção, Terra e Trabalho*, iniciam-se os estudos com a temática *Da produção ao consumo*, atrelada ao subtema intitulado de *Produção familiar no campo*, em que se argumenta acerca do discurso da forte ligação existente entre a produção agrícola e o processo de industrialização, seja pelo uso do transporte rodoviário, ou das diversas formas industriais existentes para a produção têxtil, alimentícia e produção de biocombustível. Portanto, o campo é apresentado por Paula, Rama e Pinesso (2018) como sendo fornecedor de matérias-primas para a nossa subsistência.

No subtema *Produção familiar no campo*, discute-se a produção da agricultura familiar como sendo a maior fornecedora de alimentos para o mercado interno. É possível vislumbrar, ainda, por meio de uma tabela apresentada na Figura 2, os principais alimentos produzidos no Brasil, pela agricultura familiar. São eles: em primeiro lugar, a mandioca, com 87% da produção; o feijão em segundo, com 70% e, em terceiro, o milho, com 46%. Em seguida, café, arroz, trigo e soja apresentam-se como os alimentos com uma menor taxa de produtividade.

Figura 2: Principais produtos agrícolas da produção familiar.



Fonte: PAULA; RAMA; PINESSE (2018).

Paula, Rama, Pinesso (2018, p. 159) afirmam que, mesmo sendo grandes fornecedores de alimento, os agricultores familiares ainda encontram dificuldades na realização de suas produções agrícolas, sendo necessária a intervenção governamental por meio do fornecimento de cursos profissionalizantes, disponibilidade de maquinário agrícola, financiamentos para investir na produção e meio de transporte para o escoamento da produção, propiciando uma ascensão, de forma indireta, na importância de programas governamentais, como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), para a manutenção dos

trabalhos agrícolas dos pequenos produtores. Silva e Gois (2011, p. 152) afirmam que os objetivos do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF estão vinculados ao fornecimento de cursos e capacitação para os agricultores e a oferta de financiamento para infraestrutura e serviços municipais, além de crédito financeiro voltado à oferta de tecnologia, para os agricultores.

Em se tratando de definições, o livro didático define a agricultura familiar como sendo “as atividades agropecuária (agricultura e pecuária) comandadas e realizadas por membros de uma família no campo”. Mançano (2003) completa a definição, dizendo que o agricultor familiar está interligado ao mercado. O agronegócio é definido, no tema dois desta unidade, como *Agricultura comercial*, “o setor composto de um conjunto de atividades que se relacionam, como produção agropecuária (geralmente, em grande escala), fabricação e venda de produtos para o campo (fertilizantes, agrotóxicos, sementes, equipamentos, etc.), processamento de produtos, transporte e comercialização para indústrias e centros de distribuição e exportação”. Vale lembrar que as atividades do agronegócio ocorrem por meio da monocultura, como nos lembram Paula, Rama, Pinesso, (2018, p. 158-163).

O terceiro tema abordado nesta unidade foi intitulado como *Produção Pecuária*, enfatizando que o Brasil possui uma das principais atividades econômica do país, ocupando o segundo lugar, em ranking mundial. Assim, no ano de 2016, obteve mais de 218 milhões de cabeças de gado no país, havendo maior concentração no Centro-Oeste, Sul e Sudeste do país, apresentado no mapa, presente no livro didático, representado na Figura 3, em que é possível observar a distribuição da criação de gados, em todo o país, no ano de 2016.

Figura 3: Distribuição da criação bovina no Brasil em 2016.



Fonte: PAULA; RAMA; PINESSE (2018).

Pela figura, é possível observar que, na região Norte, os Estados de Rondônia, Pará e Tocantins apresentam os maiores números de criação de gado da região, com cerca de 13 a 19 milhões de bovinos, e a região Nordeste oscila até 1 milhão a mais de 1 a 7 milhões de cabeças de gado. Centro-Oeste apresenta o maior número com uma variação por Estado, que corresponde de 19 a 25 milhões a 25 a 31 milhões de bovinos; já as regiões Sul e Sudeste oscilam entre 13 a 19 milhões a 19 a 26 milhões de bovinos criados nas respectivas regiões. Os Estados de Santa Catarina, São Paulo e Rio de Janeiro possuem um total de criação de gado abaixo desses valores, atingindo um total de até 1 milhão.

Além disso, o livro didático aborda, de forma breve, as dificuldades encontradas em relação às barreiras sanitárias de alguns países, que dificultam a ampliação das exportações, sem especificar quais seriam as exigências, com as quais o Brasil se depara, além de citar o interesse em resoluções para a redução dos impactos ambientais, provocados pela pecuária, por meio dos crescentes debates sobre o tema.

A quarta temática da unidade é nomeada como “*Transformações no Campo*”, que se refere à tecnologia implantada no campo, especificamente, no agronegócio. O subtema *Produção agroecológica* refere-se às práticas agrícolas realizadas pelos agricultores familiares, permitindo ao aluno identificar as diferentes formas de atuação agrícola, com o uso da tecnologia no campo e os modos de produção tradicionais, vislumbrados no Quadro 2. Estas diferenças estão pautadas, especificamente, no cuidado do meio ambiente e na produção de insumos.

É possível ver no quadro que a produção agroecológica realiza a produção agrícola, sem uso de agrotóxicos, com rotação do tipo de plantio, respeitando o clima e o solo da região. Já no agronegócio, há o uso de fertilizantes e agrotóxicos, a troca da área cultivada por pasto e aplicação de técnicas na produção, a fim de que se tenha uma adaptação do solo e resistência a pragas. o que, conseqüentemente, gera a modificação na qualidade do solo.

Quadro 2: Diferenciação das práticas agrícolas: Agronegócio x Agroecologia.

Práticas do Agronegócio	Práticas Agroecológicas
Uso de adubos, fertilizantes e agrotóxicos.	São utilizados fertilizantes orgânicos, também chamados de biofertilizantes ou adubo orgânicos e defensores agrícolas.
Uso de medicamentos e vacinas nos rebanhos para que se desenvolvam mais rapidamente.	Os animais são criados soltos e alimentados com produtos sem agrotóxicos; não são usados produtos químicos para o trato dos rebanhos nem hormônios para acelerar seu desenvolvimento.

Adoção de inovações com o objetivo de reduzir os impactos ambientais e fazer melhor uso dos recursos naturais. São usadas, por exemplo, as chamadas novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC), criando-se <i>software</i> e aplicativos para diversos fins, como reduzir o desperdício de água na irrigação e evitar o uso de mais produtos químicos que o necessário.	Há grande preocupação com o uso racional da água, com técnicas de irrigação econômicas e armazenamento de água das chuvas, por exemplo.
Substituição da produção: muitos produtores rurais substituíram pastagens ou cultivos de alimentos, como feijão, milho, mandioca, hortaliças, etc., por cultivos de soja, cana-de-açúcar, algodão, laranja, etc., mais consumidos pela indústria nacional e mais exportados, podendo, assim, obter mais lucros.	A produção é planejada de acordo com as características naturais da região, ou seja, são plantadas espécies que se adaptam às condições naturais, como o tipo de clima e de solo e a presença de água.
Desenvolvimento de pesquisas para aplicação de novos conhecimentos e técnicas, como a criação de espécies resistentes a pragas e doenças ou que se adaptem melhor a determinado tipo de solo ou clima.	São usadas técnicas como a rotação de culturas, que alterna o plantio de espécies em uma mesma área, visando à recuperação do solo e ao controle de seres vivos (como insetos) que atacam as produções.

Fonte: PAULA; RAMA; PINESSO, 2018, organização da autora (2021).

Sendo assim, Paula, Rama, Pinesso (2018, p. 170) definem a produção agroecológica como sendo o uso de técnicas menos agressivas que “contribui para a proteção dos recursos naturais e para a saúde e o bem-estar dos trabalhadores rurais, dos animais e dos consumidores”, já que não utilizam a técnica de uso dos agrotóxicos e fertilizantes químicos. Esta definição vai de encontro à elaborada por Mançano (2003), que ainda afirma a existência da exclusão da agroecologia dos paradigmas da agricultura familiar por não atender às necessidades do mercado.

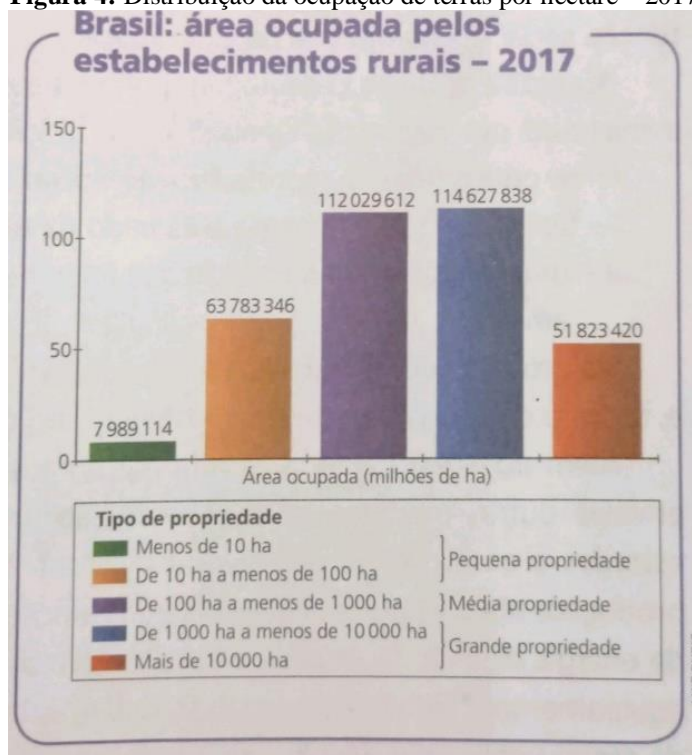
Já em relação às *Transformações no Campo*, o livro didático aponta que, apesar de todo o avanço tecnológico, estas técnicas ainda não são eficazes e apresenta três ações consideradas como negativas para o meio social e ambiental: a Substituição da Produção, de acordo com a demanda do mercado; a compactação do solo gerado pelo peso das máquinas agrícolas e o pisoteio do gado, uso de fertilizante e o desmatamento da vegetação. Para a sociedade, Paula, Rama, Pinesso (2018, p. 166-167) apontam a Concentração de terra e o Êxodo rural como os principais problemas enfrentados pela sociedade.

O quinto tema abordado nesta unidade refere-se à “*Distribuição das terras*”, apresentando três subtemas denominados de: *Função Social da Terra, Movimentos Sociais no Campo e Assentamentos*. Os estudos desta temática iniciam-se com o debate sobre a concentração fundiária, no Brasil, que, de acordo com o que é exposto no livro didático, é realizada por um pequeno número de proprietário, em que, geralmente, ocorrem as terras improdutivas. Desta forma, o Brasil possui divisões de terras geradas a partir do número de hectares, classificadas como: pequenas, média e grandes propriedades, corroborando a classificação citada por Oliveira (2005), na qual as pequenas propriedades são áreas inferiores

a 100 hectares; médias propriedades com áreas de 100 a menos de 1000 hectares e as grandes propriedades com uma área equivalente a um valor igual ou superior a 1000 hectares.

Nesta perspectiva, Paula, Rama, Pinesso (2018) apresentam um gráfico intitulado “Brasil: área ocupada pelos estabelecimentos rurais – 2017”, destacado, na Imagem 4, os respectivos valores de hectares, de acordo com cada classificação de tamanho de terras, para o respectivo ano. São apresentados assim: 7.989.114 milhões de estabelecimentos, com menos de 10 hectare, 63.783.346 com uma área de 10 a menos de 100 hectare, sendo estas classificadas como as Pequenas Propriedades. As Médias propriedades obtêm um total de 112.0296.12, estabelecimentos com áreas de 100 a menos de 1000 hectares. Já o número das grandes propriedades de terra atinge um total de 114.627.838, para terras ocupadas com um total de 1000 a menos de 10.000 hectares e mais de 10.000 hectares um total de 51.823.420 estabelecimentos.

Figura 4: Distribuição da ocupação de terras por hectare – 2017.



Estes dados enfatizam a desigualdade da posse de terras no Brasil e poderiam potencializar discussões de temas, como a reforma agrária e os movimentos sociais, abordados no primeiro e segundo subtemas deste tópico, denominados de *Função social da terra e Movimentos sociais no campo*.

A discussão foi iniciada por meio da apresentação da charge, vislumbrada na Imagem 5, com o intuito de debater o acúmulo de terras e a falta delas para as famílias menos favorecidas, situação representada na charge, com as placas de identificação de posse, com os sobrenomes iguais “Silva” e a presença de uma família humilde carregando consigo seus pertences nos ombros.

Figura 5: Distribuição desigual da terra.



Fonte: PAULA; RAMA; PINESSO (2018).

Em seguida, o conceito da reforma agrária é apresentado como sendo a redistribuição de terras, proporcionando melhores condições de trabalho e moradia para os agricultores e seus familiares. Mançano (2003), em seus estudos, acrescenta, ainda, que a reforma agrária é uma política pública vinculada aos interesses institucionais do Governo Federal. Para que isso aconteça, é necessário que ocorra a desapropriação das glebas, realizada mediante pagamento ao proprietário sobre o valor das terras, bem como as benfeitorias encontradas na propriedade. Além disso, Paula, Rama, Pinesso (2018) afirmam que a reforma agrária garante às famílias acesso à:

[...] construção de estradas e acesso a transportes para escoar a produção; abastecimento de água e instalação de energia elétrica; facilidades para a compra de equipamentos, sementes e adubos; orientação de especialistas sobre técnicas de produção para aumentar a produtividade; e acesso das famílias a serviços públicos básicos, como atendimento médico e escola. (PAULA; RAMA; PINESSO, 2018, p. 174).

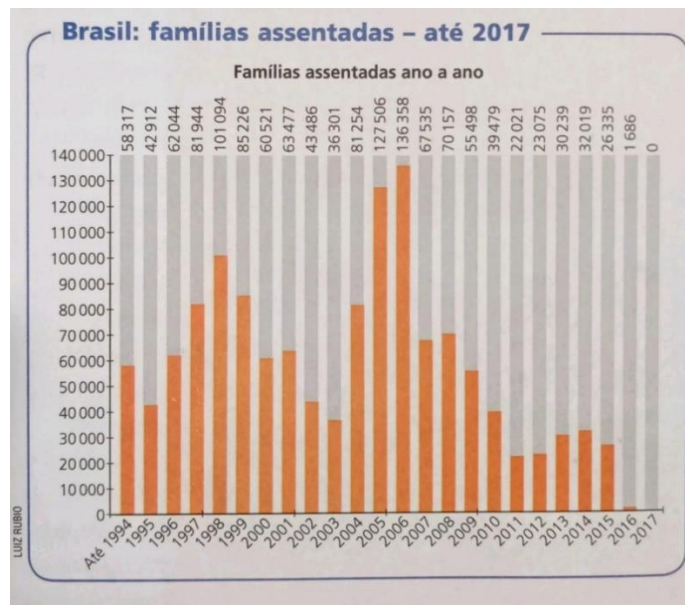
Porém, em nenhum momento, cita-se a dificuldade encontrada pela sociedade para que fosse posta em prática a Lei 8.629, a qual regulamenta a desocupação de terras no Brasil. Fernandes (2003) lembra que, durante o governo de FHC, foram criados movimentos sociais a favor da gestão, como forma de boicotar os movimentos já existentes. Em contrapartida, no

segundo subtema *Movimentos sociais no campo*, Paula, Rama, Pinesso (2018, p. 175) debatem, de forma breve, a existência da resistência para se cumprir a lei de reforma agrária e a importância dos movimentos sociais para que a lei fosse cumprida efetivamente, além de enfatizar os objetivos por trás das ações dos manifestos dos movimentos sociais, que são: a luta pelo direito à ocupação das terras não produtivas, cumprimento das leis trabalhistas e pelo direito à saúde, à educação e à alimentação saudável, para as famílias dos agricultores.

O terceiro subtema, intitulado “Assentamentos”, aborda, inicialmente, uma breve definição do que seriam os assentamentos familiares. Na visão de Paula, Rama, Pinesso (2018, p. 176), “são lotes de terra redistribuídas pelo governo nos programas de reforma agrária”, conquistados por meio das lutas dos trabalhadores rurais e do governo. De acordo com o exposto nos livros didáticos, o governo é comprometido com as reivindicações dos movimentos sociais, mas, para obter o direito à terra, os beneficiários dos assentamentos necessitavam, conforme Paula, Rama, Pinesso (2018), seguir regras como: não se pode vender, alugar ou emprestar as terras, não contratar mão de obra e realizar o pagamento ao governo ao longo do tempo para obter o direito às terras. Oliveira (2005), por sua vez, afirma que, durante o governo FHC, por exemplo, ocorreu a criminalização dos movimentos sociais e a criação de movimentos sociais pró-governo para coagir as ideias dos movimentos populares.

O texto presente no LD aponta que, dos anos 1990 em diante, o número de assentados no Brasil aumentou, esta afirmativa vem acoplada no gráfico intitulado “Brasil: famílias assentadas – até 2017”, representado na Figura 6, em que apresenta a evolução de assentamentos no Brasil, tendo os anos de 2005 e 2006 os maiores números de assentamento realizados, observando uma queda nos anos seguintes. Tal fato contradiz com os estudos realizados por Maçano (2003) ao afirmar que a reforma agrária brasileira não ocorreu por inúmeros motivos, entre eles, está a ação de criminalizar os movimentos sociais e as ocupações de terras durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Figura 6: Famílias assentadas no Brasil até 2017.



Fonte: PAULA, RAMA, PINESSO (2018).

Finalizando a unidade, tem-se o sexto tema, denominado *Conflitos no Campo*, em que o livro aborda os conflitos sociais no campo atrelado ao trabalho escravo. Para isso, apresenta-se o desrespeito às leis trabalhistas, nas quais se confere o descumprimento da oferta de férias, 13º salário, além das precárias condições de trabalho às quais as vítimas são submetidas. Outra problemática citada consiste nos conflitos por terras no Brasil, que tem como vítimas, conforme Paula, Rama, Pinesso (2018, p. 177), os “trabalhadores rurais, indígenas, quilombolas e pessoas envolvidas com movimentos sociais”; e como responsáveis por tais conflitos os “grileiros, as mineradoras e os garimpos”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, podemos concluir que apenas o livro didático não é capaz de suprir a necessidade de informações a serem repassadas, pelos professores aos discentes, em sala de aula, uma vez que as temáticas envolvendo a geografia agrária são abordadas de forma superficial, necessitando ser complementadas e discutidas mediante o acréscimo de outros recursos por parte do docente.

Além disso, a ideologia política presente no livro didático molda as informações a serem transmitidas, em sala de aula, propiciando essa superficialidade, ao não debater algumas perspectivas que envolvem as contradições capitalistas, como é o caso da falta da narrativa do processo histórico e social, durante os anos que precederam a legitimação da reforma agrária. Em relação aos movimentos sociais, cita-se, de forma breve, a sua importância, mas, na página 177, é apresentado apenas o trabalho escravo como o único conflito no campo, que é resguardado por lei. Portanto, identifica-se que, mesmo o governo possuindo a consciência da gravidade, que são os conflitos por terras causados na sociedade, ainda não efetivou uma legislação capaz de punir tais atos.

Ao abordar os assentamentos e a reforma agrária, é possível observar a presença clara da alta valorização da elite brasileira, porque, na página 176, referente ao subtítulo *Assentamento*, os autores do livro didático citam a necessidade de pagamentos mensais de taxas, a fim de obter direito à posse das terras. Na página 174, argumenta-se o pagamento realizado pelo governo aos proprietários de terra, a serem repassados aos beneficiados, pela reforma agrária, o que gera o questionamento: seriam os assentamentos mais uma forma de financiamento popular, ou, de fato, se realiza a distribuição das terras com o intuito igualitário?

Em se tratando da produção dos insumos agrícolas, o livro didático, de forma não linear, cita a diferenciação da agricultura familiar, agricultura familiar camponesa e agricultura comercial. Mas vale salientar que esta diferenciação só é percebida devido à existência de tópicos separados para cada uma delas, com suas respectivas definições. A agricultura familiar camponesa é denominada de *Produção agroecológica* e definida como sendo a produção agrícola que preserva os recursos naturais. A agricultura familiar e a agricultura comercial são apresentadas a partir do seu potencial de produção, capaz de atender ao mercado interno brasileiro, no caso da agricultura familiar. E ao mercado externo, ao se referir à agricultura comercial.

Diante disto, pode-se concluir que não existe a valorização necessária para a agricultura familiar camponesa, a partir do momento em que a classifica apenas como uma produção de

cuidado ao meio ambiente. Visto que esta produção é capaz de atender, mesmo que em número pequeno, a economia familiar e, conseqüentemente, movimentar a economia da cidade à qual esteja vinculado, principalmente, em cidades interioranas, mas é de suma importância enfatizar que esta desvalorização não é apenas retratada no livro didático, estando presente nos estudos realizados por diversos autores da geografia agrária, a exemplo de Mançano (2003), citado neste trabalho, que também compartilha das mesmas definições sobre os tipos de agriculturas existentes no Brasil. Outro ponto a ser analisado é a questão da necessidade do pequeno e grande agricultor, pelo uso dos meios de transportes. Isso faz afirmar que os autores transmitem a ideia de que o processo evolutivo, dos meios de transportes, foi positivo para ambos.

O tópico *Transformações no campo* aborda um dos pontos que podemos considerar relevantes nos debates das questões agrárias: os prós e contras existentes nos avanços tecnológicos, principalmente, acerca dos aspectos negativos que envolvem a tecnologia. Este assunto é pouco debatido, visto que prejudica a forma como pode ser visto o agronegócio, uma vez que se tenta implantar uma imagem positiva deste setor, devido ao seu potencial econômico. Além disso, no tópico *Produção pecuária*, observa-se a exaltação das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste considerados os maiores produtores de carnes e laticínios. Esta valorização econômica estende-se para a Unidade 8, em que não se faz necessária uma leitura breve para identificar tal fato, porque os próprios subtítulos dos tópicos abordados já evidenciam essa observância.

Ou seja, a região Nordeste recebe como subtítulos *De volta para casa*, *Semiárido* e *o combate à seca* e *Transposição do rio São Francisco*, restringindo a região apenas a estes dois fatores: migração e seca, não considerando o seu potencial econômico. A mesma situação acontece com a região Norte, que possui como subtítulo *Cidades da Região*, *Importância dos rios* e *Construção de hidrelétricas*. No tocante às regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul, são citados subtópicos voltados à economia presente nelas, por exemplo, o subtópico *Importância do agronegócio* para referir-se à região Centro-Oeste; *Economia dinâmica*, para referir-se à região Sul e o subtítulo *Centro econômico do Brasil*, para referir-se à região Sudeste.

Este comportamento de valorização destas regiões do país é fruto de ações realizadas, desde o processo de ocupação e expansão econômica do Brasil. Isto pode ser notado na Unidade 2 do livro didático, que apresenta, nos tópicos *O ouro das Minas Gerais*, *Império do café*, *Do café à indústria* e *Fluxos populacionais*, os momentos da história do Brasil, em que os olhos do capitalismo se voltam para as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste e excluem a região Nordeste, economicamente, retirando daqui apenas a sua mão de obra e colocando-a em um sistema de escravidão capitalista, como foi bem citado neste trabalho. Enquanto os estrangeiros, que aqui

fizeram moradas, possuíam direitos trabalhistas, os ex-escravos e indígenas eram colocados em situações escravas, sem nenhum tipo de direito. Além disso, as evoluções de infraestrutura, realizadas neste período de expansão capitalista, tinham total foco às demais regiões. Somando-se estes fatores, a população e as regiões Norte e Nordeste passaram a ser vistas como inferiores por aqueles que detinham o poder econômico, circunstância mantida até os dias atuais.

Em se tratando das figuras utilizadas no livro didático, percebe-se a utilização de charges para a realização de críticas da desigualdade social, pois, ao longo das unidades que envolvem as temáticas, sobre a geografia agrária, foram observadas duas charges com críticas à privatização das terras, na página 174, e a privatização da água, na página 218. Assim, não há a presença de discussão sobre a temática abordada nas charges. Já ao se referir às formas agrícolas familiar, camponesa e comercial, percebe-se que a agricultura familiar camponesa é representada de forma simples, com a presença de casa em madeira; já a agricultura comercial é retratada por meio da imagem do espaço agrário com a presença de máquinas de colheitas, extremamente modernas.

Já a agricultura familiar é representada pelas imagens de crianças ao redor da mesa, servindo-se de sua alimentação, dando a ideia do cuidado familiar por meio dos produtos colhidos por elas. Com isso, é possível observar a contradição existente no livro didático, ao criticar a privatização e representar a agricultura camponesa como sendo atrasada e de cunho apenas ambientalista.

Diante disso, conclui-se que o livro didático pode ser considerado como um norteador para o docente sobre os assuntos a serem debatidos, em sala de aula, mas o mesmo apresenta informações que necessitam de aprofundamento, ficando a critério do docente a complementação das informações, já que há liberdade em sua forma de atuação em sala de aula. Mas podemos considerar que o livro apresenta evoluções, pois, por muito tempo, críticas a questões ambientais e agrárias não eram abordadas em livros didáticos, podendo-se considerar, assim, um convite para o docente realizar uma geografia crítica.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. C. de. **Geografia: ciência da sociedade**. Recife. Editora Universitária da UFPE, 2008.
- CARVALHO, L. O. R. *et al.* **Metodologia científica teoria e aplicação na educação a distância**. Livro digital. Petrolina – PE, Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2019. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/dacc/noticias/livro-univasf/metodologia-cientifica-teoria-e-aplicacao-na-educacao-a-distancia.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.
- CASSAB, C. Reflexões sobre o ensino de Geografia. **Geografia: Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 13, n. 1, p. 43-50, 2009. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/658>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- CHAUI, M. D. S. Ideologia e Educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2022
- 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**. Editora da Unicamp, 2008.
- FREITAS, E. C.; PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- GASQUES, J. G.; BACCHI, M. R. P. Crescimento e produtividade da agricultura brasileira de 1975 a 2016. **Carta de Conjuntura** v. 38, 1º trimestre, 2018. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/2018/03/crescimento-e-productividade-da-agricultura-brasileira-de-1975-a-2016/>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas 2003.
- LOPES, J. R. B. **Desenvolvimento e mudança social: formação da sociedade urbano-industrial no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 233 p. Disponível em: : <https://static.scielo.org/scielobooks/df6bv/pdf/lopes-9788599662823.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.
- MALVEZZI, R. A. B. **Acumulação capitalista e desigualdade social**. Londrina: Editora e Distribuidora. Educacional S. A., 2015.
- MANÇANO, F. B. **O mst e os desafios para a realização da reforma agraria no governo Lula**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2003. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110221042312/3d1fernandes.pdf>. Acesso em 22 fev. 2022.

MANÇANO, F.B. Espaço agrário de inclusão e exclusão social: novas configurações do campo brasileiro. **Currículo sem fronteiras.**, v. 3, n. 1, p. 11-27, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/agraria/article/view/75>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MATOS J. S. A história nos livros didáticos: O papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. **Historial**, Rio Grande., v. 3, n. 1, p. 51-17. 2012. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/3231>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MORAES, P. M.; GOMEZ, R. M. A.; CHRISTOV, P. D. C. **Geografia espaço e interação**: 7º ano: Ensino Fundamental anos finais. São Paulo: FTD, 2018.

MOREIRA R. **Território e cidadania**: Da luta pela terra ao direito a vida. Terra livre, 1989.

NASCIMENTO, L. D.; LIRA, M. R. de. A práxis do livro didático no ensino de geografia. In: VI congresso internacional das licenciaturas. **Cointer-PDVL**, 2019. Disponível em: <https://cointer.institutoiv.org/inscricao/pdvl/uploadsAnais2020/A-Pr%C3%A1xis-do-Livro-Did%C3%A1tico-no-Ensino-de-Geografia.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

NUNES, E. M., *et al.* Políticas agrárias e agrícolas no contexto do desenvolvimento do nordeste: evolução, desafios e perspectivas. **Planejamento e políticas públicas**. n. 43 jul./dez. 2014. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3324/4/PPP_n43_Politicass.pdf. Acesso em: 19 jan. 2022.

OLIVEIRA, A. U. de. A longa marcha do campesinato brasileiro: Movimentos Sociais, Conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/H7WMxZswgv6zR6MZJx5DHCm/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

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

OLIVEIRA, J. P. de; FREIRE, C. A. da R. **A Presença Indígena na Formação do Brasil Brasília**: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

OLIVEIRA, M. F. de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2011.

QUEIROZ, K. K. R. de. **A geografia escolar e o agrário: o ensino de Geografia como possibilidade da formação cidadã**. 2019. 232 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/27316>. Acesso em: 10 jan. 2022.

RESENDE, M. S. **A geografia do aluno trabalhador**: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Loyola, 1986.

SANTOS, G. C. dos. **Análise das dinâmicas territoriais de Quirinópolis (GO) – 1960 a 2010**. 2011. 174 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia,

2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2742>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SILVA, J. G. da. **O que é questão agrária**. Brasília: Brasiliense, 1980. (coleção primeiros passos).

SOUZA, M. D. de. A Filosofia na Antropogeografia de Friedrich Ratzel. **Caderno de Geografia**, v. 24, n. 42, 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/6466>. Acesso em: 2 mar. 2022.

STEDILE, J. P. (Org). **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional – 1500-1960**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.