



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM GEOGRAFIA**

**RELAÇÃO CAMPO-CIDADE, CURRÍCULO E ABORDAGENS NO
ENSINO DE GEOGRAFIA**

ELIANA MENOSSI DA SILVA FLORIANO

**TRÊS LAGOAS
2015**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM GEOGRAFIA**

**RELAÇÃO CAMPO-CIDADE, CURRÍCULO E ABORDAGENS NO
ENSINO DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Três Lagoas (MS) para obtenção do título de Mestre em Geografia (Área de Concentração: Produção do Território).

Orientanda: Eliana Menossi da Silva Floriano
Orientador: Prof. Dr. Sedeval Nardoque.

TRÊS LAGOAS – MS
2015

ELIANA MENOSSI DA SILVA FLORIANO

**RELAÇÃO CAMPO-CIDADE, CURRÍCULO E ABORDAGENS NO
ENSINO DE GEOGRAFIA**

Dissertação para obtenção do Título de Mestre

Banca Examinadora

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Sedeval Nardoque (UFMS/CPTL)

2º Examinador:

Prof. Dr. Evandro César Clemente (UFG)

3º Examinador:

Profa. Dra. Rosemeire Aparecida de Almeida (UFMS/CPTL)

TRÊS LAGOAS – MS

2015

Resultado: _____

Dedico este trabalho a minha família, ao Edílio meu esposo e companheiro de longas datas. Às minhas filhas Emanuelli e Gabriela razão da minha existência. Aos meus pais Anivaldo e Alayde que me ensinaram os primeiros passos e continuam me acompanhando nessa caminhada. Ao Lineu e Lourdes, meus sogros, que me acolheram na família.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Anivaldo Garcia da Silva e Alayde Menossi da Silva, por terem me dado a oportunidade de viver e me ensinado a viver dignamente, por estarem sempre acompanhando meus passos, inclusive este.

Ao PROF. DR. SEDEVAL NARDOQUE, pela orientação, pela oportunidade, confiança, dedicação e empenho em acompanhar-me nesta trajetória. À você minha sincera admiração e respeito.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFMS, Prof. Dr. Wallace de Oliveira, Prof. Dr. Arnildo Pott, Prof. Dr. André L. Pinto, Prof. Dr. Francisco J. Avelino Júnior e Prof. Dr. Sedeval Nardoque, pelas horas de convivência, pelas leituras e ensinamentos nas disciplinas cursadas.

Aos Prof. Dr. Evandro César Clemente e Profa Dra Rosemeire Aparecida de Almeida, pelas contribuições dadas a este trabalho no exame de qualificação, bem como pela aceitação em participar da minha banca de defesa, meus sinceros agradecimentos.

À Profa Dra Edima Aranha Silva, coordenadora do curso de Pós Graduação em Geografia da UFMS, pelo incentivo a pesquisa.

Aos funcionários da Secretaria do curso de Pós Graduação em Geografia da UFMS, em especial, Josilene Moreira Silveira, pela atenção e dedicação dispensadas.

À Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, pela concessão de Bolsa Mestrado.

À Diretoria de Ensino, Região de Jales, pelo fornecimento de informações necessárias, bem como pela coordenação da Bolsa Mestrado.

Aos colegas do curso de Pós Graduação em Geografia da UFMS, pelas horas de convívio, pelo bate papo nos corredores, pelas horas que compartilhamos nas saídas a campo, por partilharem as aflições e anseios.

À Direção das Escolas E.E. Dr Euphly Jalles e Anglo de Jales (Jales/ SP) pelo apoio recebido nos momentos de dificuldade.

À Supervisora de Ensino Maria Aparecida Sanches Cardoso Neves (Cid Sanches), pela contribuição e indicação de estudo, pelas sábias palavras, pelo conforto e aconselhamento nos momentos difíceis.

Aos meus alunos das escolas: E.E. Dr. Euphly Jalles e Anglo de Jales, em Jales (SP) pelo carinho e apoio ao meu trabalho.

Aos professores das escolas, E. E. Dr. Euphly Jalles e Anglo de Jales, amigos e companheiros de trabalho, pelas palavras de atenção e carinho, pelo encorajamento nos momentos críticos.

À Profa. Eloísa Guirro pela versão do resumo em língua estrangeira.

A todos os meus professores, da escola E.E Dom Artur Horsthuis e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales, por contribuírem para minha formação.

À minha amiga Célia Regina da Silva Zerbato, por estar sempre perto, compartilhando momentos de alegria e tristeza, por mais este. Suas intervenções sempre significativas, seus aconselhamentos, pelo carinho.

Ao Prof. Carlos Roberto Zerbato, colega de longa data, pela contribuição na organização das imagens.

Aos meus irmãos Éber, Érica, Fernanda e Amanda por compreenderem meu distanciamento.

À minha irmã Érica, por me ouvir, por estar presente em todos os momentos, pelo carinho e amor, pela participação neste trabalho, nas correções gramaticais e organização das referências.

A todos os meus sobrinhos(as) por tornarem minha caminhada mais prazerosa.

Ao meu sobrinho Wellington Lima Assunção pela colaboração na formatação desse trabalho.

Às minhas filhas Emanuéli Floriano e Gabriela Menossi da Silva Floriano, razão da minha existência, da minha luta. Meus agradecimentos eternos pela compreensão da minha falta, da minha ausência presente, por me incentivarem sempre, por colaborarem comigo nos afazeres do dia a dia, por participarem do processo de elaboração dessa dissertação, me ouvindo, me auxiliando na organização das tabelas e listas, meus mais sinceros agradecimentos.

Ao meu marido Edílio, amor, amigo, companheiro de longas datas. Companheiro, pois o significado dessa palavra aprendi ao teu lado, em todos os momentos partilhados, de alegria, tristeza, angústias, nas dificuldades; neste também, um dos caminhos mais longos que já percorri, estava ao meu lado.

Multiplicação dos pães.

Depois disto, passou Jesus à outra margem do mar da Galiléia, isto é, de Tiberíades. Seguia uma grande multidão, porque via os milagres que fazia em favor dos enfermos. Subiu Jesus a um monte e sentou-se ali com seus discípulos. Ora a Páscoa, a festa dos judeus, estava próxima. Jesus, pois, tendo levantando os olhos e visto que vinha ter com ele uma grande multidão, disse a Felipe: Onde compraremos nós pão, para dar de comer a essa gente?

Dizia, porém, isto para o experimentar, porque sabia o que havia de fazer. Respondeu-lhe Filipe: Duzentos denários de pão não bastam para que cada um receba um pequeno bocado. Um de seus discípulos, André, irmão de Simão Pedro, disse-lhe; Está aqui um jovem, que tem cinco pães de cevada e dois peixes, mas que é isto para tanta gente? Havia naquele lugar muita erva. Sentaram-se, pois, os homens, em número de cerca de cinco mil. Tomou, pois, Jesus os pães, e, tendo dado graças, distribuiu-os entre os que estavam recostados; igualmente dos peixes, quanto eles queriam. Estando saciados, disse a seus discípulos: Recolhei os pedaços que sobejaram, para que nada se perca. [...] (JO 6. 1-12,1980)¹.

¹ JOÃO 6.1-12. In: **BIBLIA** Sagrada. Tradução: Pe. Matos Soares. São Paulo: Edições Paulinas, 1980, p. 1162.

RESUMO

O objeto de estudo desta dissertação é a abordagem da relação campo-cidade, sob o viés da Questão Agrária, no âmbito da disciplina de Geografia e nos currículos oficiais, principalmente no paulista. Tal objeto surgiu da inquietação da autora na relação teórico-prática como docente na rede pública estadual de São Paulo, há mais de vinte anos, com o propósito da temática aproximar-se com a realidade concreta, principalmente dos alunos e das alunas da Educação Básica. As transformações ocorridas no campo brasileiro, desde a metade do século XX, impulsionadas pela tecnificação do sistema produtivo, conhecido como “modernização da agricultura”, alteraram as relações estabelecidas entre o campo e a cidade, intensificando-as. Desta maneira, se fazem necessários estudos no contexto mais amplo, da Questão Agrária, como a concentração fundiária; processos de expropriação, expulsão e exclusão dos trabalhadores; a luta pela reforma agrária; os movimentos de resistência camponesa; relação campo-cidade, imprescindíveis, portanto, ao debate aqui proposto. Nos documentos oficiais, norteadores do ensino de Geografia, em nível nacional – os Parâmetros Curriculares Nacionais, e estadual – o Currículo Oficial de Geografia do Estado de São Paulo, negligenciam tais questões. Em geral, associa-se ao campo brasileiro a ideia de atraso, enquanto a cidade representa o moderno. Por outro, o campo moderno, produtivo, é o campo da agricultura capitalista e seus negócios derivados. Não há debates mais aprofundados acerca das diferenciações no campo brasileiro, as diferentes territorialidades, formadas a partir de diferentes grupos sociais, que estabelecem relações sociais, políticas e de poder, manifestando, portanto, diferentes territorializações em frações no território capitalista: o território da agricultura capitalista e das grandes empresas vinculadas ao setor, as frações do território, como a do camponês, do indígena. O território está em disputa, mas negligenciado nos currículos oficiais. Nesta perspectiva, propõem-se atividades, sequências didáticas, para o Ensino Básico centradas, a partir da Questão Agrária, e suas particularidades e contradições, e vinculadas ao processo de territorialização do capital e de monopolização do território, não perdendo de vista as relações campo-cidade sob o viés da análise territorial.

Palavras-chave: Relação campo-cidade; Currículo; Ensino de Geografia; Questão Agrária; Território.

ABSTRACT

The study object of this dissertation is to approach the rural-urban relationship, under the vision of agrarian question within the Geography subject in the official curriculum, especially in the State of São Paulo, such issue arose from the concern of the author in the relation theoretical and practical as a teacher in public schools of the State, for over twenty years, within the purpose of this subject area to approach the topic of discussion to a concrete reality for mainly of pupils of Basic Education. The changes occurred in the rural area of Brazil since the mid- twentieth century, driven by the technification of the productive system known as “modernization of agriculture”, changed the upsetting interaction between the countryside and the city, intensifying them. These studies stand in a broader context, the Agrarian Question. Problems as extensive land holdings, land expropriation; the struggle for land reform, the resistance of agricultural extension and relation countryside-city are an inherent part of Agrarian Question. In official documents guiding Geography teaching in National Level – the National and State standards. The proposed officer geography curriculum in São Paulo neglects such questions. Generally the idea of delay is also related to the countryside, while the city represents the modernity. On the other hand, the modern field, the productive one, is the field of capitalist agriculture and its derivative businesses. There is no concern in a further intensive debate about the variations in the Brazilian countryside, different territoriality, formed from different social groups, establish social, political and powered relationships; therefore expressing different territorializations and fractions in the capitalist territory: the territory of capitalist agriculture and large enterprises linked to the sector; the fractions of territory such as the peasant and the indigenous ones. The territory is in dispute, but neglected in the official curriculum. In this perspective, activities are proposed, didactic sequences for the Basic Centered Education from the countryside, from the agrarian question and its peculiarities and contradictions, and linked to territorial monetary process and the monopolization of the territory, bearing in mind the rural- urban relationship under bias of territorial analysis

KEYWORDS: Rural - Urban Relationship; Curriculus; Geography teaching; Agrarian question; Territory.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	XIV
LISTA DE TABELAS	XV
LISTA DE SIGLAS	XVI
INTRODUÇÃO	18
1. CAMPO E CIDADE, RURAL E URBANO: DIFERENTES LEITURAS E INTERPRETAÇÕES	23
1.1 Campo e cidade, rural e urbano: sobre critérios e conceituações	26
1.2 A relação campo-cidade: a ideia de <i>continuum</i> rural e urbano	33
1.3 Relação campo-cidade a partir das interpretações de Henry Lefebvre	39
1.4 A definição oficial de espaço urbano e espaço rural no Brasil e as cidades imaginárias de José Eli da Veiga	45
1.5 Industrialização, Modernização Agrícola e Urbanização: novas relações campo-cidade	47
1.6 Agricultura e indústria: expansão do modo capitalista de produção no campo e a sujeição da renda da terra ao capital	51
1.7 Os territórios materiais e imateriais em disputa: agricultura capitalista e agricultura camponesa	54
1.8 Paradigmas Questão Agrária e Paradigma do Capitalismo Agrário	61
1.8.1 Paradigma da Questão Agrária (PQA): vertente proletarista	62
1.8.2 Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA)	66
1.8.3 Paradigma da Questão Agrária: via campesina e o desenvolvimento do modo de produção capitalista de forma desigual e contraditória	68
1.9 Modernização da agricultura, meio técnico-científico-informacional e o “novo rural” brasileiro	74
1.9.1 O novo rural brasileiro	81
1.10 Compreensão do processo de expansão do capital no campo; construção dos territórios do capital segundo a lógica de desenvolvimento desigual, contraditório e combinado	85

2. A QUESTÃO CAMPO-CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS NAS ESCOLAS	94
2.1 As reformas educacionais no contexto das políticas neoliberais e seus desdobramentos no Estado de São Paulo: a implementação do currículo oficial	96
2.1.1 As reformas educacionais à luz das políticas neoliberais: articulações LDBEN 9694/96; PCNs e Currículo Oficial do Estado de São Paulo	102
2.2 Proposta Curricular para o Ensino de Geografia 1º Grau: sob o contexto da abertura política e a Renovação da Geografia: as relações campo-cidade ..	108
2.3 A abordagem da relação campo-cidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	116
2.4 A abordagem campo-cidade no Currículo de Geografia do Estado de São Paulo	134
2.4.1 Currículo: organização e princípios norteadores	134
2.4.2 O Currículo de Geografia do Estado de São Paulo	141
2.4.3 Análises das abordagens campo-cidade no Currículo de Geografia do Estado de São Paulo	147
2.4.4 Relação campo-cidade no Currículo do Estado de São Paulo: apontamentos	171
3. PROPOSIÇÕES DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: A RELAÇÃO CAMPO- CIDADE, SOB VIÉS DA QUESTÃO AGRÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II	177
3.1 A questão dos conteúdos no ensino de Geografia	180
3.2 O território como categoria de análise	185
3.3 Campo-cidade – teoria e prática: o conteúdo e o tratamento teórico-metodológico	188
3.4 Proposta de atividades para o desenvolvimento da temática relação campo-cidade: Ensino Fundamental II (8º e 9º Anos)	192
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	225
5. REFERÊNCIAS	232

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 Situação de Aprendizagem 5 referente ao caderno do aluno, 6º Ano – volume 2	148
Figura 02 Situação de aprendizagem 5 referente ao caderno do aluno, 6º ano – volume 2	149
Figura 03 Situação de Aprendizagem 6 referente ao caderno do aluno, 6º Ano – volume 2	151
Figura 04 Situação de Aprendizagem 6 referente ao caderno do aluno, 6º Ano – volume 2	152
Figura 05 Situação de Aprendizagem 6 referente ao caderno do aluno, 6º Ano – volume 2	153
Figura 06 Situação de Aprendizagem 6 referente ao caderno do aluno, 6º Ano – volume 2	154/5
Figura 07 Situação de Aprendizagem 8 referente ao caderno do aluno, 7º Ano – volume 2	157
Figura 08 Situação de Aprendizagem 8 referente ao caderno do aluno, 7º Ano – volume 2	158
Figura 09 Situação de Aprendizagem 8 referente ao caderno do aluno, 7º Ano – volume 2	159
Figura 10 Situação de Aprendizagem 8 referente ao caderno do aluno, 7º Ano – volume 2	160
Figura 11 Situação de Aprendizagem 8 referente ao caderno do aluno, 7º Ano – volume 2	162
Figura 12 Situação de Aprendizagem 6, Caderno do Aluno, 2ª série, Ensino Médio, volume 1	164
Figura 13 Situação de Aprendizagem 6, Caderno do Aluno, 2ª série, Ensino Médio, volume 1	165
Figura 14 Situação de Aprendizagem 6, Caderno do Aluno, 2ª série, Ensino Médio, volume 1	166
Figura 15 Município de Santa Albertina (SP): monocultura de cana	202

Figura 16 Município de Urânia (SP): Colheita de abóbora (1º Plano). Ao fundo parreira de uva – Sítio Vizinho	202
Figura 17 Município de Urânia (SP) - Sítio: O Quintal	203
Figura 18 Município de Urânia (SP): Diversidade produtiva	204
Figura 19 Cadeia da produção de suco de laranja	206
Figura 20 Município de Urânia (SP): Parreira de uva de mesa	207
Figura 21 Município de Urânia (SP): Colheita de uva de mesa	208
Figura 22 Municípios de Jales e de Urânia (SP): diversificação agrícola em pequenas propriedades	209
Figura 23 Município de Três Lagoas (MS): monocultivo de eucalipto em grandes propriedades	209
Figura 24 Municípios de Ariranha, Pindorama e Santa Adélia (SP): Monocultivo de cana de açúcar	210
Figura 25 Relação campo-cidade	218
Figura 26 Problema de Moradia – Sem Teto	219

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 Estrutura Fundiária: Município de Jales (SP) – 1995/6 e 2006	199
Tabela 02 Estrutura Fundiária: Município de Três Lagoas/MS -1995/6 e 2006	200

LISTA DE SIGLAS

- ABAG – Associação Brasileira do Agronegócio.
ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAI – Complexos Agroindustriais
CEAGESP – Companhia de Entrepostos e Armazéns Gerais de São Paulo
CEASA – Centro Econômico de Abastecimento Sociedade Anônima
CENP – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas
DRE – Divisões Regionais de Ensino
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FHC – Fernando Henrique Cardoso
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MRG – Micro Regiões Geográficas
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE – Organização da Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OGM – Organismo Geneticamente Modificado
OTM – Organismo Transgeneticamente Modificado
PEJR – Programa Empreendedorismo do Jovem Rural
PCA – Paradigma do Capitalismo Agrário
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático
PQA – Paradigma da Questão Agrária
PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
SEE/SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

Na presente dissertação analisou-se a abordagem da relação campo-cidade em documentos oficiais da Educação, como Proposta Curricular da Cenp (1988), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Currículo do Estado de São Paulo (2012).

A autora deste trabalho é professora da rede estadual de ensino do estado de São Paulo desde 1992, atuando na Educação Básica, no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste período, acompanhou várias reformas na educação, como a adoção da Proposta Curricular da CENP, para o ensino de Geografia; no final da década de 1990, a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e, em 2008, a implementação da Proposta Curricular de São Paulo, tornando-se Currículo Oficial em 2010.

A partir de 1990 as políticas públicas educacionais de cunho neoliberal avançaram, promovendo reformas na Educação do país. Os PCNs, no âmbito federal, foram produzidos neste contexto. Essas reformas foram seguidas de perto pelo Estado de São Paulo, a partir de 2008, no contexto das mudanças na Educação, implementou-se a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, tornada Currículo Oficial em 2010.

A análise do currículo aponta para o esvaziamento do discurso geográfico, predominando tratamento dicotômico das relações campo e cidade. O campo, assume papel secundário, prevalecendo a visão urbanocêntrica. Com as mudanças na base técnica, modernização agrícola, a cidade assume papel de centralidade nas relações campo e cidade, sendo o lócus da regulação do que ocorre no campo.

As diversidades de condições de produção no campo, bem como as diversas frações do território produzidas por diferentes grupos sociais, não têm grande importância neste contexto. Não se pode negar a existência da forte articulação entre a agricultura e a indústria e a expansão do trabalho assalariado no campo, porém não ocorre somente a produção de acordo com o modo capitalista de produção, ou a utilização do trabalho assalariado no campo; da mesma forma que avança o trabalho assalariado no campo, expande-se, contraditoriamente, as relações não capitalistas de produção e de trabalho, a exemplo, as relações camponesas de produção.

O território está em disputa, disputa territorial entre o capital e o campesinato, como afirma Fernandes (2013, p. 203), “uma classe não se realiza no território de

outra”. Por essa razão, o território apropriado pela agricultura capitalista e seus negociantes e as frações do território apropriados pelos camponeses, indígenas e quilombolas são distintos, organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais.

A questão agrária é de fundamental importância para a compreensão da relação campo e cidade na atualidade, presente no cotidiano do brasileiro, no campo e na cidade. Diversos autores abordam a questão agrária a partir de diferentes vertentes, paradigmas. Fernandes (2004, não paginado)² considera os paradigmas como “territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade”. O predomínio de um paradigma na produção do conhecimento de uma temática contribui para condicionar a formação de uma determinada realidade de acordo com a visão de mundo dos teóricos que produzem o ideário desse paradigma.

No caso de estudo da questão agrária, têm-se, diferentes leituras, constituídas a partir de diferentes paradigmas. Para compreensão do desenvolvimento do capitalismo no campo e a questão camponesa, neste trabalho, aborda-se principalmente as reflexões a partir de dois paradigmas: o Paradigma da Questão Agrária e o Paradigma do Capitalismo Agrário. Esses paradigmas analisam de diferentes formas o desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro e a permanência/recriação ou o fim do campesinato. Esta dissertação alinha-se à concepção baseada no Paradigma da Questão Agrária, na sua vertente campesinista.

A questão agrária e a disputa pelo território material e imaterial expressa-se também e diretamente no ambiente escolar, como meio de difusão da ideologia da agricultura capitalista de seus negociantes os materiais escolares e também o currículo, trazem a abordagem do campo brasileiro a partir da visão capitalista, empreendedora, enaltecendo e sua eficiência produtiva. Pouco se discute sobre as frações do território sob controle dos camponeses, indígenas, quilombolas, bem como, reflexões mais aprofundadas que contemplem a ação desses grupos.

O campo, seus sujeitos e suas particularidades, principalmente tentando ressaltar a existência e a resistência do campesinato no campo brasileiro são o

² FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O campo da educação do campo**. Presidente Prudente: Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – NERA / UNESP, 2005. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf> Acesso em: 22 set. 2015.

enfoque desta dissertação uma vez que acredita-se na negligencia por parte dos documentos oficiais, como o Currículo Oficial de Ensino do Estado de São Paulo e demais materiais pedagógicos, dessa abordagem.

O objetivo principal dessa dissertação é analisar a abordagem das dimensões campo-cidade no Currículo Oficial do Estado de São Paulo e propor sequências didáticas sobre a temática, do ponto de vista territorial, para o ensino de Geografia na educação básica.

Foram estabelecidos objetivos específicos, como: analisar a organização dos conteúdos e conceitos geográficos relacionados ao tema campo e cidade no currículo de geografia paulista; analisar como os conteúdos campo e cidade estão organizados e articulados entre si no contexto do currículo; analisar as Situações de Aprendizagem sugeridas nos cadernos dos alunos, como forma de compreensão do encadeamento dos processos didáticos-pedagógicos para a construção dos conceitos geográficos.

Para o desenvolvimento da pesquisa e o cumprimento dos objetivos propostos, buscou-se referenciais teóricos, obtidos nas disciplinas do curso de Pós-Graduação da UFMS – Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, no decorrer do ano de 2013, bem como nos colóquios com o orientador deste trabalho, o Prof. Dr. Sedeval Nardoque. A partir das referências, fez-se revisão bibliográfica, buscando assim, embasamento em autores que versam sobre as relações campo e cidade na atualidade, a questão agrária, a questão camponesa, bem como os referenciais teóricos que abordam as reformas recentes no ensino brasileiro e na disciplina de Geografia.

Foram analisados documentos oficiais de ensino, como a Proposta Curricular para o ensino de Geografia de 1º Grau (1988), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (1998), e o Currículo do Estado de São Paulo (2012). Também foram analisados os cadernos dos alunos, contendo as Situações de Aprendizagem propostas e o caderno do professor (pertencentes ao currículo paulista), apresentando a proposição teórico-metodológica para encaminhamento das atividades aos alunos. Ainda, seleção de material e imagens e propostas de sequências didáticas que possam ser utilizadas como material didático para o ensino da temática relação campo-cidade sob a perspectiva territorial.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, o objetivo foi fundamentar teoricamente o trabalho, iniciou-se reflexão sobre os conceitos de campo e cidade, rural e urbano, bem como das diferentes abordagens da relação campo e cidade, na perspectiva dicotômica e de *continuum* rural-urbano. Ainda abordou-se o processo de modernização do campo, alterando as relações campo e cidade. Neste contexto, existem autores defensores da ideia de urbanização do rural e o fim do campesinato, pelo viés da existência do “novo rural”, combinando atividades agrícolas e atividades não-agrícolas (como atividades industriais e do setor de serviços, lazer, turismo); as rendas não-agrícolas contribuem para a elevação da renda das famílias rurais e, nesse sentido, a reforma agrária não precisa mais ser essencialmente agrícola. Outra vertente entende a expansão do capitalismo no campo brasileiro de maneira contraditória e combinada e os processos contraditórios ocorrem simultaneamente no campo brasileiro, ao mesmo tempo em que se expande/territorializa o agronegócio, ocorrendo a proletarização (assalariamento) do trabalhador do campo, expande-se também as relações não capitalistas de produção, na criação/recriação da condição camponesa.

No segundo capítulo discute-se as reformas educacionais, nas últimas décadas, principalmente no período pós ditadura civil-militar e a implantação de políticas públicas educacionais de forte cunho neoliberal, pós 1990, resultando na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais em âmbito nacional e o Currículo do Estado de São Paulo, na esfera estadual. Na sequência faz-se análise da abordagem da temática campo e cidade nos documentos oficiais como a Proposta Curricular da CENP (1988), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (1998) e o Currículo do Estado de São Paulo (2012). Por fim, foram analisadas as Situações de Aprendizagem constituintes dos cadernos do aluno e do professor (do Currículo Oficial do Estado de São Paulo), relacionadas à temática em questão.

No terceiro capítulo estabelece-se diálogo com autores que embasam a dissertação justamente para elaboração de propostas de atividades visando a abordagem integrada da relação campo-cidade, diferenciando-se do caráter dicotômico assumido nos materiais anteriormente analisados. O objetivo é contribuir para discussões futuras sobre a temática campo-cidade no ensino de Geografia e, ao mesmo tempo, proporcionar sugestões de sequências didáticas para os professores e professoras da rede de ensino básico.

CAPÍTULO I
CAMPO E CIDADE, RURAL E URBANO: DIFERENTES LEITURAS E
INTERPRETAÇÕES

[...] É pois urgente produzir uma geografia sobre o campo que possibilite o seu entendimento; ou, mais que isto, uma geografia que possa servir de instrumento para a transformação do campo, e se possível também da cidade. (OLIVEIRA, 1991, p.7).

Com objetivo de subsidiar as reflexões sobre a temática campo-cidade e suas relações, no ensino de Geografia, no Estado de São Paulo, inicia-se, neste primeiro capítulo, apontamentos de conceituações das categorias campo e cidade, rural e urbano, bem como as diferentes vertentes do pensamento geográfico, expressando diferentes posicionamentos acerca do desenvolvimento do modo capitalista de produção no campo brasileiro.

Conceituar cidade e campo, rural e urbano não é tarefa simples. Muito se tem discutido sobre estas categorias da Geografia na atualidade. Na Geografia acadêmica e em outras áreas, muitos estudiosos (SPÓSITO, 2012; GRAZIANO DA SILVA, 1997; VEIGA 2002; LOCATEL, 2010; BAGLI, 2010; ALENTEJANO, 2003; MARQUES, 2002; SOBARZO, 2010, entre outros) repensaram os conceitos na medida em que o campo brasileiro passou por mudanças significativas nas últimas décadas. São comuns expressões como o “novo rural”, “rurbano”, “urbanização do campo”, resultantes de tais mudanças, principalmente pela difusão e pelo uso de novas tecnologias ligadas ao setor produtivo, bem como o avanço da indústria no campo e das atividades relacionadas ao setor terciário.

Neste contexto, a relação campo-cidade ganha novos conteúdos; o desenvolvimento do capitalismo no campo, e as questões relacionadas à agricultura e indústria, suscitam debates teóricos, problematizando questões envolvendo o campo no país.

A questão agrária é basilar para a compreensão da relação campo-cidade, atualmente. Para Fernandes (2008), a questão agrária está presente no cotidiano brasileiro pela contradição do modo de produção capitalista. Desta maneira:

A questão agrária nasceu da contradição estrutural do capitalismo que produz simultaneamente a concentração da riqueza e a expansão da pobreza e da miséria. Essa desigualdade é resultado de um conjunto de fatores políticos e econômicos. Ela é produzida pela diferenciação econômica dos agricultores, predominantemente do campesinato, por meio da *sujeição da renda da terra ao capital* (Martins, 1981, p.175). Nessa diferenciação prevalece a sujeição e a resistência do campesinato à lógica do capital. (FERNANDES, 2008, não paginado).

A questão agrária remete às disputas pelos territórios materiais e imateriais, gerando conflitualidade (FERNANDES, 2008), resultante do enfrentamento das classes sociais. Diversos autores abordam a questão agrária a partir de diferentes vertentes, paradigmas (FERNANDES, 2008; CAMACHO 2014). Neste texto, o estudo dos paradigmas (Paradigma da Questão Agrária e Paradigma do Capitalismo Agrário) dará suporte a análise do campo enquanto temática de ensino no currículo paulista. Para fundamentar teoricamente as discussões, serão utilizados, também, os referenciais de outros autores, como Graziano da Silva (1982, 1993, 1997) e o “Projeto Rururbano”, com a ideia do agronegócio e a urbanização inexorável; e Oliveira (1991, 2003, 2004), entendendo o desenvolvimento do modo capitalista de produção no território brasileiro como contraditório e combinado. Desde já, compartilha-se da concepção da presença do campesinato no campo pela lógica do desenvolvimento desigual³, pois, para se reproduzir, o sistema capitalista reproduz relações tipicamente capitalistas, mas, produz, também, igual e contraditoriamente relações camponesas de produção, ou seja, relações não capitalistas⁴.

As discussões propostas neste capítulo dão suporte ao entendimento da temática campo e cidade no currículo paulista e em outros documentos oficiais, e na Geografia que se ensina nas escolas, principalmente no Estado de São Paulo. Intenta-se responder os questionamentos: Quais as discussões no meio científico sobre a temática campo e cidade, rural e urbano? Qual a abordagem da questão agrária no material utilizado nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio da rede pública do Estado de São Paulo?

Aqui parte-se do entendimento que campo-cidade são espaços constituídos como totalidade, representam unidade contraditória (OLIVEIRA, 2004, p.64)⁵. Entretanto, o foco deste trabalho está no campo e as questões que o representam.

³ OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. 2. _____. **Barbárie e Modernidade**: Transformações no campo e o agronegócio no Brasil. Terra Livre. São Paulo. Ano 19, v.2, n.21, p.113-156, jul./dez. 2003.

⁴ Relações de trabalho e de produção que não envolvem pagamento de salários. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. 2. OLIVEIRA, Ariovaldo de. **Agricultura e indústria no Brasil**. Campo e Território: Revista de Geografia Agrária, v.5, n.10, p.5-64, ago.2010. 3. MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. São Paulo: Hucitec, 1998.

⁵ OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Marta I. Medeiros (orgs.). **O campo no século XXI**: território de vida, de luta, e de construção da justiça social. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004.

Esta opção de tratamento deve-se a crença⁶ da negação desta perspectiva no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, ou ainda, ao tratamento aligeirado e alienante.

1.1 Campo e cidade, rural e urbano: sobre critérios e conceituações

Grande parte do material bibliográfico, lido para este trabalho, apresenta o campo e a cidade, quase sempre relacionados, sendo a cidade associada a concentração e ao moderno e o campo como disperso e atrasado, ou ainda, o campo associado à ideia de cidade, ou aquilo que não a seja. Outra questão ressaltada é o uso dos termos rural e urbano como sinônimos de campo e cidade, respectivamente.

Vários são os critérios adotados para definição de um e outro: o critério setorial é usado para a distinção de cidade e de campo; a densidade numérica da população, adota-se a estatística, com base no número de habitantes ou densidade demográfica; outro critério utilizado é o aspecto exterior, na análise da paisagem. O modo de vida também pode definir o que seja o campo e a cidade, a partir do modo de vida rural e o modo de vida urbano.

Levando-se em consideração o critério setorial e/ou com relação à ocupação econômica da população, o campo vincula-se às atividades primárias, principalmente agropecuárias, enquanto a cidade seria representada por um número significativo da população dedicada aos setores secundário e terciário⁷.

Angulo e Domingues, (1991, apud BERNARDELLI, 2010, p. 35)⁸, consideram as atividades desenvolvidas pelos habitantes, um dos elementos para definir a cidade. “O caráter urbano amplia-se quanto maior o nível e a quantidade de atividades não agrícolas presentes”. O setor terciário é considerado essencial para a caracterização.

⁶ A autora deste trabalho é professora de Geografia da rede pública do Estado de São Paulo desde 1992.

⁷ ENDLICH, Ângela M. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPÓSITO, M. E. B; WHITACKER, A. M. **Cidade e Campo**: relações e contradições entre urbano e rural. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p.16.

⁸ BERNARDELLI, Mara L. F. da H. Contribuição ao debate sobre o urbano e o rural. In: SPÓSITO, M. E. B; WHITACKER, A. M. **Cidade e Campo**: relações e contradições entre urbano e rural. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p.35.

Na atualidade, devido a múltiplas atividades desenvolvidas no campo (atividades não-agrícolas, por exemplo), além das primárias, esse critério tornou-se pouco explicativo.

A definição de campo e de cidade, de rural e de urbano utilizando-se do patamar demográfico é bastante utilizada em nível internacional, tanto pela possibilidade de comparações como pela facilidade na obtenção de dados.

Abramovay (2000, p.4-5), em estudo acerca dos limites e definições mais usuais de rural, ressalta a existência de três formas dominantes de se definir o rural: a delimitação administrativa; o peso econômico da ocupação da mão de obra na agricultura, como critério de definição de ruralidade e o patamar populacional. O autor considera esse último critério menos inadequado que os anteriores. No entanto, aponta críticas a esse critério, uma vez que “os limites estabelecidos internacionalmente correspondem a tradições histórico-institucionais e não reflexo da situação geográfica”, em função disso a comparação internacional das informações fica comprometida, apresentando parâmetros muito desiguais.

Na Espanha, em Portugal, na Itália e na Grécia, são rurais os habitantes que vivem em assentamentos humanos que reúnem em habitações contíguas menos de 10 mil habitantes e que guardam uma certa distância dos centros metropolitanos, bem entendido [ver Bartolomé (1996, p. 55) e Arnalte (1998)]. Na França são rurais as “comunas” com população inferior a 2 mil habitantes, critério estipulado ainda no século XIX. Vários países latino americanos (Argentina, Bolívia, México, Venezuela, Honduras, Nicarágua, Panamá) adotam igualmente um limite populacional que varia entre mil e 2.5000 habitantes na definição de população rural [ver DIRVEN (1997, p. 79 apud ABRAMOVAY, 2000, p. 4-5).⁹

O critério de densidade demográfica é citado por Abramovay (2000 p.22-25), fazendo referência aos estudos desenvolvidos pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo o autor, na década de 1990, criou-se na OCDE a divisão de desenvolvimento territorial, sendo um dos primeiros trabalhos a delimitação de fronteiras entre o rural e urbano, além dos indicadores das disparidades entre diferentes situações territoriais. O objetivo da OCDE, ao propor a nova organização das informações com base nas fronteiras entre o rural e o urbano, era estudar a dimensão territorial do desenvolvimento e as consequências territoriais das políticas públicas. Neste trabalho, os indicadores apontam limites

⁹ ABRAMOVAY, R. **Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000. (Texto para Discussão, n.702)

para a definição do espaço rural, assim, o limite de densidade escolhido para a definição das áreas rurais foi de 150 hab./km². No Japão este limite é de 500 hab./km². Com base nestes limites, propõem-se três categorias de regiões:

- Essencialmente rurais – aquelas com mais de 50% da população regional habitando unidades de base rurais;
- Relativamente rurais – apresentando entre 15% e 50% da população regional em unidades de base rurais; e
- Essencialmente urbanizadas – aquelas com menos de 15% da população regional habitando unidades de base rurais.

Segundo Abramovay (2000, p.23), para a OCDE, o critério de densidade demográfica, apresenta três vantagens:

- É de fácil operacionalização e compreensão;
- Sejam quais forem as características as áreas rurais serão sempre menos densamente povoadas que as urbanas.
- A neutralidade, já que esse critério não remete a uma visão pré-determinada do que são os problemas e as possibilidades do meio rural: não induz a ideia de rural associada à pobreza ou despovoamento.

O aspecto exterior, a paisagem, é defendido por Chabot (1972, apud LOCATEL, 2010, p.120-121)¹⁰, para a definição de cidade, “já que para o geógrafo a cidade é antes de tudo uma paisagem e as paisagens podem ser reconhecidas e classificadas por seu aspecto exterior”. Ainda, segundo esse autor, esse critério englobaria os demais critérios uma vez que as edificações históricas e o número de habitantes estão expressos nas construções (casas e ruas, por exemplo). A paisagem também expressa o modo de vida urbano. “A cidade se opõe ao campo por seu gênero de vida”.

A análise da paisagem pode ser encontrada em vários trabalhos acadêmicos. Rosas (2010) e Bagli (2010) constituem-se em exemplos. O primeiro, em sua tese de doutorado, analisa as dimensões do rural e do urbano no Extremo Noroeste Paulista, a partir de visão pautada na paisagem (usos e desusos dos espaços rural e urbano) além do contexto cultural, expresso na paisagem.

¹⁰ LOCATEL, Celso D. O urbano e o rural no Noroeste paulista. In: NETO, Humberto P.; NARDOQUE, Sedeval; MOREIRA, Vagner J. **Nas margens da boiadeira**: territorialidades, espacialidades, técnicas e produções no Noroeste paulista. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p.120-121.

A transformação do meio rural em função de diversas atividades faz com que a paisagem natural se torne cultural, como a construção de uma cidade, a prática agrícola, o replantio de matas, a atividade pecuária, pesqueira, religiosa. Tais transformações modificam as formas naturais, ou a destroem, reconstruindo-as com outras formas, conforme seus interesses. (SAUER, 1998, apud ROSAS, 2010, p.120).¹¹

Nesse sentido, “estudar as transformações da paisagem é estudar o receptáculo cultural do homem, num mosaico de significados e sujeito a múltiplas determinações e interpretações através do tempo”. (ROSAS, 2010, p.120).

A partir de elementos da paisagem, o autor analisa a paisagem urbana e rural do Noroeste paulista, bem como as relações estabelecidas entre campo-cidade.

Bagli (2010, p.102-105)¹², em seus estudos sobre o rural e urbano, também faz uso da paisagem para diferenciar estes espaços. A autora destaca a paisagem como combinação de elementos, de formas, cores, sons e sensações, distinguindo a existência de três tipos de paisagens: visível, sonora e sensível. Em relação à paisagem visível, a autora ressalta as várias características combinantes: tamanhos, aparências, formatos coloridos, definindo a morfologia no qual alicerça-se a paisagem urbana ou rural. Assim, a paisagem urbana é representada pelo solo construído, “nela há uma multiplicidade de formas: edifícios, casas, sobrados, prédios comerciais e públicos, ruas, avenidas, [...] monumentos, obeliscos, praças”. Essas formas apresentam variedades de tamanhos, cores e formatos, e comportam as muitas funções do espaço urbano. Ressalta ainda, na paisagem urbana, as contradições presentes de maneira mais latente, a exemplo das moradias precárias ao lado de condomínios fechados.

A paisagem rural se caracteriza pela aproximação dos aspectos naturais: vegetação, área de cultivo e criação de animais. Nela a natureza aparece pouco transformada. As transformações seriam mais evidentes na paisagem urbana. No entanto, a paisagem rural também não está isenta de contradições. “A paisagem rural esconde mais do que revela seus problemas”¹³.

¹¹ ROSAS, Celso A. F. **A (des)construção da dicotomia rural-urbana no Extremo Noroeste Paulista**. 2010, 246 f., Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal de Uberlândia – Instituto de Geografia, Uberlândia, 04/02/2010, p.120.

¹² BAGLI, Priscilla. Rural e urbano: harmonia e conflito na cadência da contradição. In: SPÓSITO, M. E. B; WHITACKER, A. M. **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 102-105.

¹³ Bagli (2010, p.103).

Também o colorido e a sonoridade são ressaltados pela autora como distinções paisagísticas entre o rural e o urbano. A paisagem urbana revela um “mosaico de cores”, enquanto a paisagem rural apresenta um “colorido próprio”, predominando os tons de verde, o que torna “o colorido da paisagem mais homogêneo”¹⁴.

Quanto à sonoridade da paisagem, a autora¹⁵ afirma que os sons podem ser percebidos com maior clareza na paisagem sonora rural, predominando os sons da natureza: o canto dos pássaros, o relinchar de cavalos, o barulho das águas. Na paisagem urbana, o intenso movimento de pessoas, automóveis, apitos, máquinas em funcionamento provocam confusão de sons, assim em relação à natureza dos elementos que provocam os sons, na paisagem urbana ressaltam-se os sons mecânicos. A autora alerta que não pode haver generalização, uma vez que sons de máquinas agrícolas introduziram ruídos mecânicos na paisagem rural. Bem como bairros construídos distantes dos centros urbanos, principalmente pela classe média e alta, possuem ruídos da natureza.

Em relação à paisagem sensível impossível de ser vista ou ouvida, podendo apenas ser sentida, a distinção da paisagem rural da urbana diz respeito às condições da atmosfera. Segundo estudos de Amorim (2003, apud BAGLI, 2010, p. 105), a presença ou ausência de vegetação e o excesso de edificações alteram as temperaturas, no caso a paisagem urbana contribui para a elevação da temperatura.

Bagli (2010) analisa a influência da paisagem rural e da paisagem urbana no cotidiano das pessoas residentes no campo e na cidade, e a maior incidência de enfermidades na população urbana, levando muitos a buscarem na paisagem rural a cura para essas enfermidades. Ressalta ainda a não intenção de romantizar o campo e pregar a fuga para a vida rural, mas deve-se pensar em melhor qualidade de vida tanto na cidade como no campo (BAGLI, 2010, p. 102-108).

Neste sentido, também para Bagli (2010, p. 82-94), o rural e urbano são temporalidades, espacialidades e relações cotidianas diferenciadas. “No rural as relações cotidianas são construídas sobre um tempo mais ligado a lógica territorial que se consolida por meio da intensa relação com a natureza” (BAGLI, 2010, p. 84). Existem temporalidades diferenciadas, o tempo do plantio, da colheita, da poda, entressafra. Os horários e rotinas expressam um modo de vida de intensa ligação

¹⁴ Idem.

¹⁵ Bagli (2010, p.104).

com a terra. “A terra não é mero chão, mas garantia de sobrevivência” (BAGLI, 2010, p. 87). Os hábitos constituídos têm como referência a intensa relação com a terra e o trabalho; os hábitos expressam relações estabelecidas no cotidiano, assim, são representados por modos de trabalhar, descansar, e se divertir. Nas áreas rurais, os banhos de rios, passeios a cavalos, a alimentação, constituem hábitos diferenciados da rotina determinada por condições artificialmente construídas do urbano. O tempo urbano é mecânico, ritmado pela lógica do intenso movimento. Enquanto no rural as relações cotidianas perpassam pela relação intensa com a terra, no urbano a relação com a terra assume outros objetivos; apresenta-se como chão, sobre o qual as edificações são construídas, com funções próprias ao urbano.

A terra, portanto nos espaços urbanos, assume outra dimensão: as relações que se realizam por meio daquilo que sobre ela está construído. Dessa forma outras relações são construídas sobre bases e realidades que se diferenciam dos espaços rurais. Alimentos não são cultivados e colhidos, mas sim comprados. A rotina de trabalho impõe horários mais rigorosos e não coincidentes com a lógica natural. [...] As atividades desenvolvidas possuem horários rigorosamente pré-estabelecidos. Há horários para entrar e sair do serviço, para lanche e fazer as refeições durante o expediente. O trabalho não cessa com o pôr-do-sol. [...] (BAGLI, 2010, p. 91).

A questão do consumo, também é ressaltada pela autora, hábito comum tanto nos espaços rurais como urbanos, em referência a difusão dos meios de transportes e comunicação e o estreitamento das relações campo e cidade. O uso de aparatos tecnológicos está tanto para o campo como para a cidade, isso leva-se à concepção de “urbanização do campo”¹⁶, como se o uso de tecnologias fosse privilégio somente do espaço urbano e os espaços rurais para se manterem como tal permaneceriam atrasados. O uso de infraestrutura (telefonias, energia elétrica, pavimentação, entre outros) facilita a vida de qualquer pessoa, todos deveriam ter acesso. Nesta visão, o rural só ganharia sentido de ser sem tecnologia e mantendo a rusticidade (BAGLI, 2010, p.94-97).

[...] Não é apenas sobre o urbano que a lógica capitalista se perfaz. O processo de expansão incorpora os espaços rurais, sem, contudo, torná-los urbano. Apropria-se de suas peculiaridades, ajustando-as aos seus fins.
O rural não precisa ser urbanizado para estar inserido dentro da lógica dominante do modo de produção. A plasticidade do capital

¹⁶ José Graziano da Silva (1997, 2002) é um dos principais autores brasileiros nessa vertente. São referências os estudos coordenados pelo autor no Projeto Rurbano e a ideia do “novo rural” brasileiro.

permite que espaços diferenciados sejam incorporados e ajustados às determinações impostas. Pensar a urbanização total da sociedade seria pensar a homogeneização dos espaços. Estes não se homogeneizam. Ao contrário, se fortalecem pelas suas peculiaridades. A intensificação das relações entre cidade e campo comprova tal fato. (BAGLI, 2010, p. 97).

A definição de cidade pelo modo de vida de seus habitantes argumentando-se a existência de um viver próprio da cidade, assim como existem as maneiras de viver próprias do campo, também é analisada por outros autores. Essa ideia baseia-se na oposição campo-cidade, referenciando o habitat como diferencial desses modos de vida. O habitat rural é definido de acordo com o modo de vida rural, que, por sua vez, associa-se às atividades desenvolvidas pela população do campo. Assim, o modo de vida rural consiste, principalmente, em cultivar a terra (LOCATEL, 2010, p. 121).

Esses critérios, aqui tratados, chamam a atenção pelo caráter dicotômico assumido enquanto definição de campo e cidade, rural e urbano. A definição de campo e rural quase sempre se apresenta como residual ao conceito de cidade e urbano.

Nas propostas curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, e livros didáticos utilizados para o ensino de Geografia nas escolas, esse é o principal enfoque nos debates acerca da temática campo e cidade. A abordagem dicotômica tem expressividade e campo e cidade são definidos quase sempre a partir de critérios setoriais (a ideia de campo associado às atividades primárias e cidade às secundárias e terciárias), ou ainda o primeiro enquanto dispersão de toda forma (material e social) e a segunda, concentração.

Nardoque (2015)¹⁷, em estudos ao ensino da temática campo-cidade no ensino de Geografia, aponta:

Fato comum nos livros didáticos de Geografia é a separação do campo e da cidade em unidades distintas e o tratamento de rural como sinônimo de campo e urbano como sinônimo de cidade. Os equívocos são tamanhos que em determinado livro didático¹⁸ há a afirmação: “Os limites entre campo e cidade são facilmente identificados” (AOKI, 2010, p.168). A afirmação é “sustentada” por argumentações anteriores reforçando as diferenças entre campo e cidade meramente pelo caráter setorial e não os tratando como

¹⁷ NARDOQUE, Sedeval. O campo e a cidade no ensino de geografia e a realidade na escola rural São Joaquim, Selvíria-MS. In: ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de (org.). **A práxis agroambiental no chão do assentamento**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2015, p.164.

¹⁸ AOKI, Virgínia. Projeto Araribá – Geografia. 5ª série/6º ano. 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 2010.

partes da mesma realidade e negando-se outras dimensões, como o político, o social, o cultural e o ambiental. Atribui-se ao campo e à cidade (ou espaço rural e espaço urbano, como trata a obra) diferenças como a “produção de alimentos” e a população empregada “na agricultura e na pecuária”, no primeiro e a “produção de máquinas, adubos e fertilizantes” e a população empregada “na indústria e no setor de serviços”, na segunda. (NARDOQUE, 2015 p.164).

Por outra, ainda, no atual currículo oficial de Geografia do Estado de São Paulo, essas discussões não estão presentes, como abordado no segundo capítulo.

Outra questão conceitual refere-se ao tratamento do campo e rural, cidade e urbano enquanto sinônimos, não compreendendo assim rural e urbano, enquanto modos de vida, como discutido por muitos autores. Uma referência para os estudos de cidade e urbano, campo e rural são os escritos de Lefebvre (2006). Outros autores, como Fernandes (2002) Alentejano (2003), também contribuem para este debate.

1.2 A relação campo-cidade: a ideia de *continuum* rural e urbano

Segundo Fernandes e Ponte (2002, p.120), para aqueles que preconizam o *continuum*, o processo de industrialização, urbanização e modernização da agricultura, tende a acabar com as particularidades dos espaços, expandindo o modo urbano, provocando o que muitos trabalhos científicos denominam "urbanização" do campo. A dicotomia rural-urbana não mais existiria uma vez que a "urbanização atingiria até os espaços rurais, impondo-lhes suas necessidades e modos de produzir", não levando em consideração os anseios da população rural e, ainda, se os sujeitos do campo não conseguirem se adaptar às novas exigências, não sobreviverão.

Neste contexto, as cidades assumem grande importância pois se constituem "na base territorial onde se concentra o poder das oligarquias e do Estado, servindo como *locus* de poder, de regulação e de administração de toda a ordem nacional" (FERNANDES, 2002, p. 121). Para o autor, a relação campo e cidade é entendida como articulação desigual entre dominantes e dominados.

Essa análise tem como pressuposto a abordagem do campo e cidade como *continuum*. Na abordagem dicotômica, o campo é pensado enquanto meio social distinto opondo-se à cidade; a ideia de *continuum* relaciona-se ao avanço da

urbanização no espaço rural, provocando significativas mudanças, aproximando-o da realidade urbana.

A análise dicotômica baseia-se na separação das funções estabelecidas entre campo e cidade. Enquanto ao campo caberia o papel de fornecedor de alimentos para a cidade, nesta predominaria as atividades do setor secundário e terciário. Esta separação não se origina com o capitalismo, mas é por meio deste que a separação final desses espaços ocorrerá com a libertação total dos camponeses da terra (ROSAS, 2010, p. 70). Dessa forma, a separação entre cidade e campo é produto da divisão social do trabalho, pois determina as condições específicas de produção na cidade e no campo.

Desta maneira:

O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade dos seus meios de trabalho, num processo que transforma em capital os meios sociais de subsistência e os de produção; e converte em assalariados os produtores diretos. [...] A expropriação do produtor rural, do camponês que fica assim privado de suas terras, constitui a base de todo o processo.

[...] A expropriação e a expulsão de uma parte da população rural libera trabalhadores, seus meios de subsistência e seus meios de trabalho, em benefício do capitalista industrial; além disso, cria o mercado interno.

Na realidade, os acontecimentos que transformam os pequenos lavradores em assalariados e seus meios de subsistência e de trabalho em elementos materiais do capital, criam ao mesmo tempo para este o mercado interno. Antes a família camponesa produzia e elaborava os meios de subsistência e matérias-primas, que eram na sua maior parte, consumidos por ela mesma. [...] Assim, a expropriação dos camponeses que trabalhavam antes por conta própria e ao divórcio entre eles e seus meios de produção correspondem à ruína da indústria doméstica rural e o processo da dissociação entre a agricultura e a indústria. (MARX, 1971, p.830, apud GRAZIANO DA SILVA, 1982, p.19-20).¹⁹

A divisão social e territorial do trabalho, evidenciada nos escritos de Marx, citação de Graziano da Silva (1982), expressa à relação dicotômica campo e cidade, agricultura e indústria; percebe-se como o avanço do capitalismo provocou a expropriação do camponês, a formação do mercado interno por meio da ruptura do processo produtivo de subsistência (indústria doméstica rural) no campo e a dissociação da agricultura e a indústria. Os produtos antes produzidos no campo de

¹⁹ GRAZIANO DA SILVA, J. **A modernização dolorosa**. Estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982, p. 19-20.

maneira autossustentável são produzidos agora nas cidades pelas indústrias e comercializados formando o mercado interno, com divisão social e territorial do trabalho: ao campo cabe a produção agrícola, à cidade a produção industrial além da comercialização e circulação.

No Brasil essa abordagem gera símbolos no meio urbano, de representação do homem do campo enquanto caipira, relacionando-o ao atraso, como nas obras de Monteiro Lobato²⁰ e seu personagem Jeca Tatu.

Atualmente, o atraso relaciona-se à figura do camponês, o novo e o moderno associam-se à presença da agricultura capitalista e seus negócios. Nos materiais didáticos, como livros de Geografia e, também, no Currículo Paulista²¹, este viés pode ser observado, como será abordado no segundo capítulo.

A abordagem do campo e cidade a partir do *continuum* rural e urbano apresenta duas vertentes de análise. A primeira apoia-se na ideia de "urbanização do rural" e seus autores enfatizam o urbano como polo das relações campo e cidade e defendem o fim do rural em face à urbanização crescente. Outra vertente defende a existência de particularidades no rural e urbano, sendo que o rural não deixará de existir. Dessa segunda vertente destaca-se Alentejano (2003)²², apresenta a visão rural centrada, a partir das mudanças promovidas no final do século XX e início do século XXI, na modernização e urbanização, apontando, nestes novos tempos, para a revalorização do rural. O par rural e urbano ganha novo significado.

[...] a de se considerar que ainda há lugar para o rural como elemento de descrição e explicação da realidade, mas seu significado atual mudou. [...] apesar das inegáveis transformações sociais, econômicas, culturais e espaciais o rural não deixou nem deixará de existir, apenas teve e está tendo seu significado alterado. Assim, não se trata de ver o rural como sinônimo de atraso, de

²⁰ LOBATO, José Bento Monteiro. **Urupês** (contos). São Paulo: Editora da Revista do Brasil, 1919, p. 162-176. Urupês, é o texto mais famoso do livro de contos de Monteiro Lobato, neste o personagem Jeca Tatu (homem do campo), ganha vida; figura representativa do atraso no campo brasileiro, caracterizado como ignorante, preguiçoso, um homem sem ambição.

²¹ O Currículo Paulista está inserido num contexto de reformas educacionais, ensejada pelo governo do PSDB. No ano de 2007, com o "Programa São Paulo faz escola" ocorre a implantação do currículo pedagógico único para todas as mais de 5 mil escolas da rede pública estadual, visando padronizar a rede mediante a adoção do mesmo material didático para todos os alunos, que seguiriam assim o mesmo plano de aula. A Proposta Curricular (2008), enviada às escolas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, torna-se Currículo Oficial Paulista, em novembro de 2008, através da Resolução SE Nº 76 de 07/11/2008.

²² ALENTEJANO, P. R. **As relações cidade-campo no Brasil do século XXI**. Terra Livre, São Paulo, v.2, n.21, p. 25-39, jul./dez. 2003, s.p. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario-/Downloads/As_rela%C3%A7%C3%B5es_campo-cidade_no_Brasil_do_s%C3%A9culo_XXI.pdf> Acesso em: 21 mar. 2013.

agrícola, de natural, enfim vê-lo como oposto de uma visão estereotipada do urbano que o coloca como lócus por excelência do progresso, da modernização, da indústria e da técnica. (ALENTEJANO, 2003, s.p.).

Alentejano (2003) tece críticas ao caráter dicotômico das análises existentes entre o par rural e urbano e ressalta o seu uso enquanto elemento de interpretação da realidade. Uma das questões essenciais neste sentido, segundo o autor, é desmistificar a ideia de rural associado ao atraso e urbano enquanto moderno.

A primeira afirmativa de Alentejano (2003) diz respeito à modernização do campo, “entendida como a difusão de tecnologias e relações de trabalho e de produção baseadas na racionalidade técnica e divisão do trabalho” e em alguns locais no campo a modernização é mais intensa que nas cidades. O domínio da técnica e da artificialidade também não é exclusivo do meio urbano, os espaços rurais estão cada vez mais transformados pelo homem. A indústria também não é um fenômeno tipicamente urbano, as primeiras manufaturas se instalaram nas áreas rurais. E ainda, “características como isolamento, visão de mundo provinciano e relações interpessoais restritas, são altamente questionáveis”, pois a evolução nos meios de comunicação integra as áreas rurais com a mesma intensidade que as cidades.

O autor entende que o rural e o urbano têm que ser compreendidos na atualidade a partir de suas particularidades/territorialidades mais ou menos intensas. Neste sentido, o rural pode ser definido em sua particularidade sob o ponto de vista econômico, social e espacial dos atores sociais com a terra. A dinâmica urbana pouco depende das relações com a terra, enquanto para o rural esta relação está diretamente associada. Quanto às territorialidades o urbano representa as relações mais globais, enquanto o rural permeia as relações locais.

A relação campo-cidade, na atualidade, aponta para a revalorização do rural e as limitações do modelo de urbanização, demonstrando a precarização das condições de vida na cidade, enquanto o meio rural, provido de infraestrutura, representa boa qualidade de vida. Neste contexto, o autor ressalta que enquanto há um grupo defendendo a necessidade de mudanças no modelo de desenvolvimento agrícola, na estrutura fundiária e da política garantindo no país a permanência do grande capital e da grande propriedade, outro grupo defende o aproveitamento das potencialidades do modelo segundo o qual a reforma agrária não traria nenhuma

contribuição, uma vez que a agricultura modernizada dispensa a necessidade de produção com base familiar no campo, retomando assim a ideia de apoio à agricultura patronal, nos mesmos moldes da modernização conservadora de 1960/70.

Alentejano (2003) chama a atenção para outro problema, não existe um meio termo entre a modernização e a inviabilidade da agricultura familiar, deve-se pensar em estratégias alternativas de desenvolvimento. Isso se justifica, segundo o autor, pelo caráter fortemente urbanizado da sociedade brasileira. Assim, o debate sobre reforma agrária no país parte da necessidade de garantia de melhor qualidade de vida para a imensa massa de excluídos tanto do campo, como da cidade.

Para Carneiro (1998, p. 17-18), a relação campo-cidade se intensifica a partir da expansão dos meios de comunicação, do acesso aos bens e valores urbanos, bem como a maior evidência/incidência de problemas urbanos, como violência, desemprego, falta de moradia, tornaram a cidade menos atrativa aos olhos dos jovens do meio rural; para estes as dificuldades encontradas na manutenção da vida na cidade, tais como a inexistência de “rede de parentela de apoio”, o custo da moradia, transporte, alimentação, associados a um conjunto de facilidades encontradas no campo, sobretudo a moradia, têm levado os jovens a repensar o campo enquanto padrão de vida satisfatório; acrescenta-se a possibilidade de desenvolvimento no campo de novas alternativas de trabalho, “um projeto que surge em função do estreitamento dos laços com a cidade”²³.

Nesse processo de intensificação da comunicação entre universos culturais distintos, as fronteiras entre o “rural” e o “urbano” tornam-se cada vez mais imprecisas no que concerne às diferentes idealizações e projetos dos jovens. Contudo é certo que o resultado não aponta para a conformação de um todo homogêneo. Nesse sentido, seria temerário e simplista falarmos da urbanização do campo como expressão que qualificaria a perda da especificidade de um desses dois pólos. (CARNEIRO, 1998, p.19).

Carneiro (1997, p. 53-5) analisando as mudanças nas relações sociais e de trabalho no campo, considera que o campo não passa por processo único de transformação em toda sua extensão. As medidas modernizadoras da agricultura são moldadas num padrão de produção urbano-industrial, seus efeitos sobre a

²³ CARNEIRO, M. J. O ideal rurano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: TEIXEIRA DA SILVA, F.C., SANTOS, R., COSTA, L.F.C. (orgs.) **Mundo Rural e Política**. Rio de Janeiro, Ed. Campus/Pronex, 1998.

população local não são uniformes, nem mesmo atingem igualmente as diferentes categorias de agricultores. Nesse sentido, a autora alerta, não se pode falar em ruralidade no geral; ela expressa universos culturais, sociais e econômicos diferenciados.

Para Carneiro (1997) existem dois conjuntos de fenômenos expressos em algumas regiões do meio rural brasileiro, auxiliares na reflexão da ruralidade atual: o espaço rural não se define mais exclusivamente pela atividade agrícola e, segundo, a procura de formas de lazer ou até mesmo meios alternativos de vida no campo. As transformações na comunidade rural provocadas neste contexto, pela intensificação das trocas com o mundo urbano, não resultam necessariamente na descaracterização de seu sistema social e cultural:

Mudanças de hábitos, costumes e mesmo percepção de mundo, ocorrem de maneira irregular, com graus e conteúdos diversificados, segundo os interesses e a posição social dos atores, mais isso não implica uma ruptura decisiva no tempo nem no conjunto do sistema social. (CARNEIRO, 1997, p. 58).

Para a autora, as noções de “rural”, “urbano” bem como de “ruralidade”, são representações sociais expressando visões de mundo e de valores distintos de acordo com o universo simbólico ao qual estão referidas, estando sujeitas a reelaboração e a apropriações diversas (CARNEIRO, 1997, p. 60).

Wanderley (2000)²⁴ defende a ideia de a “modernização rural” não ser entendida como fim da agricultura ou fim do rural. Por meio de estudos do meio rural e suas relações com o urbano em países capitalistas centrais, em grande parte do continente europeu, a autora aponta para a crise do modo de vida urbano e a ressignificação do rural enquanto qualidade de vida, natureza e ambiente a ser preservado.

[...] as profundas transformações resultantes dos processos sociais mais globais – a urbanização, a industrialização, a modernização da agricultura – não se traduziram por nenhuma “uniformização” da sociedade, que provocasse o fim das particularidades de certos espaços ou certos grupos sociais. A modernização, em seu sentido amplo, redefine, sem anular, as questões referentes à relação campo/cidade, ao lugar do agricultor na sociedade, à importância social, cultural e política da sociedade local etc. O agricultor moderno, particularmente o agricultor familiar, predominante nos países ditos “avançados”, pelo fato mesmo de ser familiar, guarda

²⁴ WANDERLEY, M. N. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 15, p. 87-145, out. 2000. Disponível em: Acesso em: 31 mar.2014.

laços profundos – de ordem social e simbólica – com a tradição “camponesa” que recebeu de seus antepassados. (WANDERLEY, 2000, p.89).

Os estudos do *continuum* rural e urbano apoiados na ideia “urbanização do rural”, precisam ser repensados. Sobre a temática, Nardoque (2015) aponta existir um equívoco por parte de muitos ao admitir o processo de urbanização como inexorável, a partir da ideia de “sociedade urbana mundial”, em Lefebvre (1970). Essas leituras consideram o desaparecimento do campo e das atividades agrícolas e a urbanização total do planeta, superando-se assim a dicotomia campo e cidade.

Não se pretende neste trabalho negar o caráter fortemente urbanizado da sociedade brasileira, como já citado no texto de Alentejano (2003). Entretanto, outras leituras apontam para a resistência no meio rural, não significando a descaracterização do sistema social e cultural deste, como ressaltado por Carneiro (1997) e Wanderley (2000).

1.3 Relação campo-cidade a partir das interpretações de Henry Lefebvre

Lefebvre (2006, p.3)²⁵ parte da industrialização para a compreensão do “problemática urbana”. Para o autor, a industrialização é tida como “motor das transformações na sociedade”, causa e razão indutora da urbanização e da problemática urbana.

Em épocas anteriores à industrialização, as cidades orientais e arcaicas eram, sobretudo, cidades políticas, enquanto as cidades medievais, sem perder o caráter político, foram, principalmente, comercial, artesanal e bancária. Na era agrária existia a divisão entre campo e cidade baseada na divisão do trabalho. A cidade aparecia como consumidora e o campo como lugar da produção (LEFEBVRE, 2006 p.4).

Para Lefebvre (2006, p.4), quando a industrialização começou (fase do capitalismo concorrencial), a burguesia industrial e a cidade eram “poderosa realidade”. Após o quase desaparecimento das cidades arcaicas, na Europa Ocidental, elas retomaram seu desenvolvimento, por meio do comércio acumularam riquezas, o artesanato desenvolvido nas cidades caracterizava a divisão social do

²⁵ LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro Editora, 2006. Em 2006, a 4ª edição em português da obra. O título original, “Le Droit à la Ville”, com publicação no ano de 1968, pela Editions Anthropos.

trabalho, o campo tinha na agricultura sua forma de produção. A cidade era a obra, prevalecendo o valor de uso sobre o valor de troca em relação aos costumes dos habitantes sobre a produção.

A cidade medieval europeia centralizava riqueza e aos poucos prevaleceu seu o caráter comercial, acumulando riquezas, conhecimentos, técnicas e obras, tornando-se centro de vida social e política. Ocorreu em seguida à separação entre a produção e o comércio, o capitalismo comercial tornou-se móvel, constituiu-se em circuito de trocas, as cidades relacionaram-se umas com as outras, num sistema de redes permitindo a transferência do dinheiro.²⁶

A produção agrícola não é mais predominante, nem a propriedade de terra. As terras escapam aos feudais e passam para as mãos dos capitalistas urbanos enriquecidos pelo comércio, pelo banco pela usura. Segue-se que a sociedade no seu conjunto, compreendendo a cidade, o campo, e as instituições que regulamentam suas relações tende a se constituir em redes de cidades [...]. (LEFEBVRE, 2006, p.5).

A indústria nascente tendeu a se implantar fora das cidades²⁷, dependente de fatores locacionais, como fonte de energia, meios de transportes, matérias primas e mão de obra. Ao mesmo tempo, as velhas cidades concentraram os mercados, capitais disponíveis, os representantes do poder econômico e político, além da mão de obra. “Além do mais a cidade tal como a fábrica permite a concentração dos meios de produção num pequeno espaço: ferramentas, matérias primas, mão de obra” (LEFEBVRE, 2006, p.8). As indústrias se aproximaram dos centros urbanos, tomaram as redes urbanas antigas, apoderaram-se das redes e reorganizaram-nas, de acordo com suas necessidades. Ocorreu o duplo processo: industrialização e urbanização, crescimento e desenvolvimento, produção econômica e vida social.

Ocorreu o processo de “implosão-explosão” da cidade. O fenômeno urbano se estendeu em grande parte do território, nos países industriais. Esse território, por sua vez, estava encerrado no tecido urbano. A análise do tecido urbano, na perspectiva do campo, apresentava o movimento geral de concentração da população nos burgos e cidades – propriedade e exploração –, isso resultava, segundo o autor, no despovoamento ou “descampenização” das aldeias rurais. Sob o aspecto da cidade, observava-se a ampliação, não apenas das periferias

²⁶ Lefebvre, 2006, p.4

²⁷ Ibidem, p.7

fortemente povoadas, mas, também, das redes produtivas e da habitação (LEFEBVRE, 2006, p.10-11).

Sobarzo (2010, p.59)²⁸, interpretando Lefebvre, escreve sobre o processo de implosão-explosão, no qual a cidade, a partir da industrialização, levou tudo para ela e explodiu, assim, “concentra (pessoas, atividades, riquezas, coisas, objetos, instrumentos, meios e ideias) e projeta fragmentos (periferias, subúrbios, residências secundárias, satélites)”. A concentração urbana produz a extensão do tecido urbano, provocando a subordinação do agrário ao urbano; ainda ao analisar a extensão do tecido urbano, não refere-se somente as formas, ao conteúdo social, à lógica que se impõe a partir da industrialização, prevalecendo as trocas, da compra e venda, do mundo das mercadorias, do dinheiro, do capital. O urbano não se limita a morfologia, compreende um “modo de viver”: a sociedade urbana, que se estende planetariamente, mas isso não significa o desaparecimento das atividades agrícolas, “campo e cidade permanecem, as relações se transformam e ganham novos conteúdos”²⁹. A definição de formas e conteúdos, é o que importa a Lefebvre, segundo Sobarzo (2010). Isso modifica a maneira como campo e cidade devem ser analisados. Se antes a cidade “era percebida e concebida em face do campo”, agora é o campo que é percebido em relação à cidade.

[...] Trazidas pelo tecido urbano, a sociedade e a vida urbana penetram nos campos. Semelhante modo de viver comporta sistemas de objetos e sistemas de valores. Os mais conhecidos dentre os elementos do sistema urbano de objetos são a água, a eletricidade o gás (butano nos campos) que não deixam de se fazer acompanhar pelo carro, pela televisão, pelos utensílios de plástico, pelo mobiliário “moderno”, o que comporta novas exigências no que diz respeito aos “serviços”. Entre os elementos do sistema de valores, indicamos os lazeres ao modo urbano (danças, canções), os costumes, a rápida adoção das modas que vêm da cidade. (LEFEBVRE, 2006, p.11-12).

As características do urbano é realidade em constituição. A cidade, considerada obra de agentes históricos e sociais, leva a distinção entre ação e resultado, o grupo e o “produto”. As relações sociais são atingidas a partir do sensível, implica formas e relações, não pode ser concebida de maneira homóloga ao objeto isolado, não subsiste sem ligações, sem se apegar aos objetos, às coisas.

²⁸ SOBARZO, Oscar. O urbano e o rural em Henri Lefebvre. In: SPÓSITO, M. E. B; WHITACKER, A. M. **Cidade e Campo**: relações e contradições entre urbano e rural. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p.59.

²⁹ Sobarzo (2010, p 61).

Lefebvre (2006) estabelece, assim, relação dialética na distinção da morfologia material e morfologia social. Sobre a cidade e o urbano:

[...] a cidade realidade presente, imediata, dado prático sensível, arquitetônico – e por outro lado o “urbano”, realidade social composta de relações a serem concebidas, construídas ou reconstruídas pelo pensamento. Todavia, esta distinção se revela perigosa e a denominação proposta não é manejada sem riscos. O urbano assim designado parece poder passar sem o solo e sem a morfologia material [...] Se se adota esta terminologia, as relações entre a “cidade” e o “urbano” deverão ser determinadas com maior cuidado, evitando tanto a separação como a confusão, tanto a metafísica como a redução a imediaticidade sensível. A vida urbana, a sociedade urbana, numa palavra “o urbano” não podem dispensar uma base prático-sensível, uma morfologia. (LEFEBVRE, 2006, p. 49).

A relação campo-cidade se altera no tempo histórico, segundo épocas e modos de produção. Assim, na feudalidade ocidental, a centralidade foi exercida pelo campo: “o senhor territorial ameaça a cidade renascente”³⁰. No período “atual”, nos países industriais, a cidade, centro de acumulação do capital, assume formas mais sutis de dominação e exploração tornando-se centro de decisão.

[...] a cidade em expansão, ataca o campo, corrói-o, dissolve-o [...]. A vida urbana penetra na vida camponesa despojando-a de elementos tradicionais: artesanatos, pequenos centros urbanos (comerciais, industriais, redes de distribuição, centros de decisão, etc.) As aldeias se ruralizam perdendo a especificidade camponesa. Alinham-se com a cidade, porém resistindo e às vezes dobrando-se ferozmente sobre si mesmas (LEFEBVRE, 2006, p. 69).

Lefebvre (2006) descreve o avanço da urbanização, com a cidade absorvendo o campo e se perdendo nele. O tecido urbano avança. O termo urbano é utilizado pelo autor para designar esse processo.

Alguns pontos devem ser ressaltados em Lefebvre (2006), a diferença entre cidade e campo experimentou alterações no tempo; a existência de uma morfologia material e morfologia social diferenciando cidade e urbano; e urbanização e difusão de novas tecnologias redefinindo as relações campo-cidade, rural e urbano.

Para o autor, cidade e o urbano expressam modalidades diferenciadas e a primeira é representada pela morfologia material, o físico, a construção; o urbano surge como morfologia social, representado pelas relações estabelecidas entre os sujeitos, os objetos, e o meio natural; expressa um modo de agir: o modo de vida

³⁰ Lefebvre (2006, p 68).

urbano. No entanto, o urbano não dispensa a morfologia material. Na fase atual, o processo de urbanização intenso, o avanço das tecnologias associadas aos meios de transportes e comunicações, o urbano se expande, “tornou-se assim, maior que a cidade e que o campo, tornou-se sua síntese contraditória. Mas essa síntese contraditória não eliminou a cidade nem o campo” (OLIVEIRA, 2004, p.44). A relação campo-cidade, rural-urbano, tornaram-se mais complexas.

Para Sobarzo (2010):

A construção do urbano supõe a superação da divisão campo-cidade, a sociedade urbana se estende planetariamente, mas sem supor o desaparecimento das atividades agrícolas; cidade e campo permanecem, as relações se transformam e as formas ganham novos conteúdos. (SOBARZO, 2010, p.61).

As ideias escritas em Lefebvre influenciaram autores a discutirem as relações campo e cidade na visão de *continuum* rural e urbano. Como assevera Nardoque (2015), “há leituras equivocadas, a partir das análises de Lefebvre (1968, 1972 e 1975), pensando-se no desaparecimento do campo e das atividades agrícolas e a urbanização total do planeta”³¹. Os escritos de Lefebvre influenciaram coerentemente a interpretação de vários autores sobre as relações campo e cidade, como Spósito (2010) e Saquet (2010).

Para Spósito (2010, 121-122) as concepções de cidade e urbano, campo e rural, podem ser analisadas no período atual, a partir da tendência à expansão territorial. Essa, muito mais intensa que nos períodos anteriores, com relação ao processo de urbanização, torna a distinção campo e cidade mais difícil, no plano das formas, em face da ampliação de áreas de transição, como a expansão territorial urbana, marcada pela implantação de loteamentos no entorno da cidade, as construções de equipamentos industriais, comerciais e de serviços, transformando os arredores da cidade, inicialmente ocupados por atividades rurais, em espaços suburbanos e mais tarde, em espaços urbanos de fato.

Nesse sentido, Spósito (2010) refere-se à cidade e ao campo a partir de suas morfologias espaciais, reconhecendo a constituição de um contínuo cidade/campo.

O reconhecimento de um contínuo cidade/campo não pressupõe o desaparecimento da cidade e do campo como unidades espaciais distintas, mas a constituição de áreas de transição e contato entre esses espaços que se caracterizam pelo compartilhamento, no

³¹ Nardoque (2015, p.160).

mesmo território ou em micro parcelas territoriais justapostas e sobrepostas, de usos de solo, de práticas socioespaciais e de interesses políticos e econômicos associados ao mundo rural e urbano. (SPÓSITO, 2010, p.121).

Para a autora, essas ações não são isoladas e partem de iniciativas planejadas, visam à transformação de terras rurais em terras urbanas, tornando difusa a separação entre cidade e o campo. Em primeiro lugar, a cidade cresce “transformando terras rurais em terras urbanas”. A extensão do perímetro urbano para além da cidade não tem sido acompanhada de legislação que estabeleça parâmetros para a abertura de loteamentos, não se exigindo contiguidade entre a cidade já existente e a área em processo de ocupação; ocorre dessa forma a “descontinuidade territorial”, a cidade se estende e gera “vazios urbanos”. O segundo aspecto analisado trata das dificuldades em perceber “onde termina a cidade e onde começa o campo” (SPÓSITO, 2010, p.125). Outro é o papel desempenhado pelos meios de transportes e comunicação redefinindo as morfologias espaciais, pois as novas tecnologias dão condições favoráveis para a reprodução do espaço urbano em descontínuo. A descontinuidade territorial urbana supera, de acordo com a autora, a abordagem cidade-campo a partir da distinção ou oposição entre esses espaços (SPÓSITO, 2010, p.126).

Com base nos escritos de Spósito (2010), cidade e campo se constituem como morfologias espaciais; a expressão cidade/campo como superposição de formas espaciais; fisionomias; unidades espaciais distintas. O rural e o urbano representam os papéis desempenhados na atual divisão territorial do trabalho (urbano/rural) (SPÓSITO, 2010, p.121 e 126).

Para Saquet (2010, p. 159)³², cidade e campo são feitos de edificações e obras, enquanto o urbano e o rural são efetivados por relações sociais. A partir dessas leituras, cidade e urbano, campo e rural, são analisados como realidades distintas, apesar de não poderem ser vistos de forma dissociada. Neste sentido, Saquet (2010, p. 159) alerta: “[...] não há obras sem relações e nem relações sem obras, o que faz com que o campo também possa ser entendido como relações”.

³² SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial das relações urbano-rurais no Sudoeste paranaense. In: SPÓSITO, M. E. B; WHITACKER, A. M. **Cidade e Campo: relações e contradições** entre urbano e rural. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

1.4 A definição oficial de espaço urbano e espaço rural no Brasil e as cidades imaginárias de José Eli da Veiga³³

A definição oficial de urbano e rural no Brasil adota critério político-administrativo e considera urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é considerada situação urbana as áreas correspondentes às cidades (sedes municipais), às vilas (sedes distritais) ou áreas urbanas isoladas. A situação rural corresponde a toda área situada fora desses limites.³⁴

Para Veiga (2002), a divisão territorial oficial, seguida pelo país atualmente, é derivada do Decreto Lei nº 311, de 2 de março de 1938, do período do Estado Novo, determinando: “a sede de município tem categoria de cidade”. Portanto, o IBGE baseia-se neste decreto para estabelecer urbano e rural e denomina-se o primeiro como cidade e o segundo como campo. Desta maneira, a municipalidade, ao estabelecer o perímetro urbano de um município inclui seus habitantes no rol do urbano/cidade e os de fora como do rural/campo.

Segundo Veiga (2002) para a análise da configuração territorial “é necessário combinar o critério de tamanho populacional do município com pelo menos outros dois: sua densidade demográfica e sua localização” (VEIGA, 2002, p.33). Assim, a partir da densidade demográfica, teria o chamado “índice de pressão antrópica”, indicador refletindo as alterações no meio natural provocadas pela ação humana.

“Nada pode ser mais natural do que as escassas áreas de natureza intocada, e não existem ecossistemas mais alterados pela ação humana do que as manchas ocupadas por megalópoles” (VEIGA, 2002, p.33).

Utilizando-se do critério de pressão antrópica sobre ecossistemas pouco artificializados e do parâmetro da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), (densidade demográfica seja superior a 150 hab./km²), o autor afirma que apenas 411 dos 5.507 municípios brasileiros, existentes em 2000, seriam considerados urbanos (VEIGA, 2002, p.65).

Segundo o autor:

³³ VEIGA, J.E. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2002.

³⁴ Oliveira (2004, p.49).

Quando se observa a evolução da densidade demográfica conforme diminui o tamanho populacional dos municípios, não há como deixar de notar duas quedas abruptas. Enquanto nos municípios com mais de 100 mil habitantes, considerados centros urbanos pela citada pesquisa IBGE/Ipea/Unicamp, a densidade média é superior a 80 habitantes por quilometro quadrado (hab./km²), na classe imediatamente inferior (entre 75 e 100 mil habitantes) ela desaba para menos de 20 hab./km². Fenômeno semelhante ocorre entre as classes superior e inferior a 50 mil habitantes (50-75 mil e 20-50 mil), quando a densidade média torna a cair desta vez para 10 hab./km². São esses dois “tombos” que permitem considerar de pequeno porte os municípios que tem simultaneamente menos de 50 mil habitantes e menos de 80 hab./km², e de médio porte os que tem população no intervalo de 50 a 100 mil habitantes, ou cuja densidade supere 80 hab./km², mesmo que tenham menos de 50 mil habitantes. [...] segundo tal metodologia 80% dos municípios brasileiros seriam essencialmente rurais (onde residiriam cerca de 30% dos habitantes) e 10% dos municípios não seriam considerados essencialmente nem rurais nem urbanos (onde segundo o autor habitaria em torno de 13% da população). “Só existem cidades nos 455 municípios do Brasil urbano. As sedes dos 4.485 municípios do Brasil rural são vilarejos [...]” (VEIGA, 2002, p.34).

Nota-se, pelas afirmações de Veiga (2002), as dificuldades no estabelecimento de parâmetros para definição daquilo que seja cidade e, conseqüentemente, urbano. O autor utiliza-se de critérios quantitativos, a partir do tamanho populacional e densidade demográfica para definir cidade e a partir daí o que é população rural e/ou urbana. O rural, nesta perspectiva, é expresso a partir da dispersão/concentração populacional.

Carlos (2007, p.103-105) tece críticas aos escritos de Veiga (2002) chamando a atenção para o conceito de cidade utilizado pelo autor a partir de critério político-administrativo, não utilizado pela Geografia Urbana há décadas. Ainda acerca da sua análise com base no “índice de pressão antrópica” e a distinção em “áreas mais rurais” em função da “natureza intocada” e mais urbanas em função dos ecossistemas mais alterados, a autora é categórica: “trata-se de uma classificação altamente questionável”. Acerca do exercício aritmético realizado por Veiga, levando-se em consideração “dois tombos”, considerando-se não pertencer ao “Brasil indiscutivelmente urbano e nem ao Brasil essencialmente rural”, existindo assim um Brasil intermediário, Carlos (2007)³⁵ destaca as relações contraditórias com relação ao avanço da urbanização no processo de desenvolvimento capitalista:

³⁵ CARLOS, Ana Fani A. Seria o Brasil menos urbano do que se calcula? In: CARLOS, Ana Fani A. **O espaço urbano**: novos escritos sobre a cidade. São Paulo: FFLCH, 2007, 127 p.

[...] o problema é que urbano e rural não são meras palavras são conceitos que reproduzem uma realidade social concreta. A simples limitação espacial do que se acredita ser urbano ou rural nos diz muito pouco sobre os conteúdos do processo de urbanização brasileira no momento atual. (CARLOS, 2007, p.105).

Portanto, não seria possível afirmar o que é campo e cidade ou rural e urbano, apenas por critérios demográficos, como número de habitantes por quilômetro quadrado ou pela tal pressão antrópica.

Os conceitos de campo e cidade, rural e urbano, foram historicamente construídos e ganharam novos significados ao longo do tempo, principalmente a partir da evolução e expansão do modo capitalista de produção. Na atualidade, com a crescente mecanização e a evidência do período técnico-científico-informacional (SANTOS, 1994, p. 36-37), as transformações no espaço mundial, devido à constante evolução dos meios de transportes e comunicação, principalmente, determinam novas formas de se relacionar e produzir. “Desse modo, as remodelações que se impõem, tanto no meio rural quanto no meio urbano, não se fazem de forma indiferente quanto àqueles três dados: ciência, tecnologia e informação” (SANTOS, 1994, p.37).

1.5 Industrialização, Modernização Agrícola e Urbanização: novas relações campo-cidade

Em geral, a ideia de modernização da agricultura brasileira relaciona-se às mudanças na base técnica. Em vasta literatura, compreende o período após a 2ª Guerra Mundial, num processo de industrialização do campo com crescente absorção das técnicas, motivado, inicialmente, pelos créditos públicos, apontando o Estado como agente ativo da agricultura brasileira globalizada (SANTOS; SILVEIRA 2008, p.118)³⁶.

Santos e Silveira (2008, p. 27-41), num esforço de periodização na constituição dos meios geográficos no Brasil, a partir do avanço de diversas técnicas no tempo e nos lugares, aponta para a existência “grosso modo” de três fases: os meios “naturais”, os meios técnicos e o meio técnico-científico-informacional. O primeiro, marcado pelos tempos lentos da natureza, comandando as ações

³⁶ SANTOS, Milton; SILVEIRA, M. L. **O Brasil território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

humanas, adaptando-se aos sistemas naturais. Nesta longa fase, segundo os autores, os três primeiros séculos de ocupação, não se pode dizer que não existissem técnicas, pois toda forma de intermediação entre homem e meio constituem em técnica. Mas, neste período, eram escassos os instrumentos técnicos autônomos como máquinas, por exemplo, prevalecendo as técnicas tanto do corpo como as de seu prolongamento. Na segunda fase, têm-se diversos meios técnicos se manifestando no processo de mecanização seletiva, configurando no território um verdadeiro conjunto de “ilhas”, pois essa tecnificação diferiu em relação à forma e intensidade apresentadas em diferentes tempos e espaços. A extensão da rede ferroviária e a implantação das rodovias deram as bases para integração do mercado e do território nacional.

O terceiro período é a construção e difusão do meio técnico-científico-informacional, dividido pelos autores em duas fases: a primeira, caracterizada pela revolução das telecomunicações no Brasil nos anos 1970; pela modernização da agricultura, do desenvolvimento do capitalismo agrário, da expansão das fronteiras agrícolas e pela intensificação dos movimentos dos trabalhadores volantes. Na sua fase mais recente, no novo meio geográfico (técnico-científico-informacional), o território ganhou novos conteúdos e impôs novos comportamentos, devido às enormes possibilidades de produção e circulação dos insumos, dos produtos, do dinheiro, informações e pessoas. Esse processo também é marcado por desigualdades, uma vez que se instala de forma contínua nas regiões Sudeste e Sul do país, constituindo pontos ou manchas no restante do território. Agravam-se, assim, as diferenças regionais e aumenta a importância da Região Concentrada, com hegemonia paulista, mas apresentando, também, produções modernas nas áreas periféricas. Assim, com o progresso da ciência e das técnicas, associada à circulação acelerada de informações, tem-se as condições materiais e imateriais para aumentar a especialização do trabalho nos lugares. O território modernizado é chamado a oferecer aptidões específicas à produção. Com a globalização, acentua-se o processo de internacionalização da economia dos países do mundo como um todo, “tendo como base um espaço que é nacional, cuja regulação continua sendo nacional, mas guiada em função dos interesses de empresas globais” (SANTOS; SILVEIRA, 2008, p.258), ou seja, o espaço nacional está condicionado pelo mercado dito global aos interesses internacionais. “Como resultado da globalização da

economia, o espaço nacional é organizado para servir as empresas hegemônicas e paga por isso um preço, tornando-se fragmentado, incoerente, anárquico para todos os demais atores” (SANTOS; SILVEIRA, 2008, p.258).

A reestruturação produtiva da agropecuária brasileira, a partir da incorporação de novas técnicas, modificou as formas de produção, com crescente circulação de mercadorias e/ou produtos, informações, capitais e pessoas, transformando a organização territorial, revelando novas relações entre o campo e a cidade (SANTOS, 1994 p.49-52). As mudanças desencadearam-se pela necessidade do consumo produtivo por meio da crescente incorporação da ciência, técnica e informação ao território rural.

Na medida em que o campo se modernizou, o consumo produtivo (máquinas, implementos, componentes, insumos materiais e intelectuais, indispensáveis à produção) expandiu-se, representando parcela importante das trocas entre as áreas de produção agrícola e as áreas urbanas. Antes, o consumo do campo e das localidades rurais era, sobretudo, consumo consumptivo (o consumo de educação, saúde, lazer, religião, de informação geral ou especializada etc.) (SANTOS; SILVEIRA, 2008, p.280). A conjunção do consumo consumptivo e produtivo ampliou a escala de urbanização. Segundo Santos (1994, p.50), “O consumo produtivo rural não se adapta às cidades, mas ao contrário as adapta”, tornando a rede urbana cada vez mais complexa, cada cidade e seu campo respondem por relações específicas, particulares, contribuindo para a maior diferenciação entre as cidades.

A cidade torna-se o lócus da regulação do que se faz no campo. É ela que assegura a nova cooperação imposta pela nova divisão do trabalho agrícola, porque obrigada a se aperfeiçoar as exigências do campo, respondendo às suas demandas cada vez mais presentes e dando-lhes respostas cada vez mais imediatas [...] tudo isso faz com que a cidade local deixe de ser a cidade no campo e se transforme na cidade do campo. (SANTOS, 1994, p.52).

Santos (1994), em relação a expansão capitalista no território brasileiro, a partir do meio técnico-científico, tem na técnica seu principal foco de análise, enquanto diferenciadora dos espaços. Campo e cidade são categorias de espaço que passam pelo mesmo processo; as relações estabelecidas entre essas áreas são diversas. Sob o viés da modernização do campo, descreve as relações de complementaridade existentes entre campo-cidade; neste discurso a cidade assume

posição de centralidade, pois é lócus da regulação, articulando espaços nacionais e internacionais sob interesses hegemônicos.

A regulação da economia e a regulação do território vão agora impor-se com ainda mais força, uma vez que um processo produtivo espalhado e tecnicamente fragmentado tem necessidade de posterior reunificação, para ser eficaz. O aprofundamento da divisão do trabalho impõe formas novas e mais elaboradas de cooperação e controle. [...] As novas necessidades de complementaridade aparecem paralelamente às necessidades de vigiá-las, acompanhá-las e regulá-las. Essa nova necessidade de regulação, de controle estrito, mesmo que a distância, dos processos da produção, mas também da distribuição e tudo mais que envolva o processo de trabalho, é uma diferença entre a complementaridade atual e a do passado, ampliando a demanda de urbanização. (SANTOS, 1994, p. 46).

Entretanto, o desenvolvimento do capitalismo no campo, em sua face de modernidade, agricultura capitalista e seus negociantes, não elimina a produção camponesa. Essa leitura também não foge aos escritos de Santos e Silveira (2008), ainda que o autor não trate a questão camponesa, como citado anteriormente, o processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, em sua fase atual, período técnico-científico-informacional, é marcado por desigualdades, sendo contínuo nas regiões Sudeste e Sul, e pontual no restante do território brasileiro. Ainda, no Sudeste e Sul, o contínuo não é homogeneizante.

Segundo Coelho e Fabrini (2013), o agronegócio se utiliza da produção camponesa para ampliar a reprodução do capital. Neste contexto, existe forte ligação entre a agricultura e a indústria e a expansão do trabalho assalariado no campo, porém não ocorre somente a produção associada ao modo industrial e a utilização de trabalho assalariado no campo; o capitalismo além das formas de produção tipicamente capitalistas, recria de maneira contraditória as relações não capitalistas de produção.

Mesmo com maior integração aos mercados capitalistas e as modificações na organização do trabalho, o que levou a Silva (1996) a afirmar que o campo passou a servir aos comandos do capital e os camponeses se transformaram em trabalhadores assalariados disfarçados, o modelo do agronegócio não tem conseguido eliminar o camponês, muito menos subordiná-lo completamente ou extinguir a produção de subsistência da família camponesa (COELHO; FABRINI, 2013, não paginado).

É por essa vertente de trabalho a compreensão da recriação do campesinato no Brasil, numa lógica contraditória e desigual de produção capitalista, assumida

aqui para compreensão da produção do território no país e no mundo. “É essa lógica contraditória que constrói/destrói formações territoriais em diferentes partes do mundo ou faz com que frações de uma mesma formação territorial conheçam dinâmicas desiguais de valorização, produção e reprodução do capital”³⁷. Para tanto é necessário o entendimento do processo de expansão capitalista no campo brasileiro e a sujeição da renda da terra.

1.6 Agricultura e indústria: expansão do modo capitalista de produção no campo e a sujeição da renda da terra ao capital

Oliveira (2010) e Martins (1998) auxiliam na tarefa de compreender a relação de sujeição da agricultura à indústria, tornando-se consumidora de seus produtos, bem como o processo de expansão do capitalismo monopolista no Brasil e a sujeição da renda da terra. Para estes autores, o desenvolvimento do capitalismo é entendido como processo contraditório de reprodução capitalista ampliada do capital, isso porque, se utiliza de relações não capitalistas de produção, para sua reprodução. “Essas desigualdades não aparecem como incapacidades históricas de superação, mas enquanto condições recriadas pelo desenvolvimento capitalista” (OLIVEIRA, 2010, p.7).

O capitalismo engendra relações de produção não-capitalistas como recurso para garantir a sua própria expansão, como forma de garantir a produção não-capitalista do capital, naqueles lugares e naqueles setores da economia que se vinculam ao modo capitalista de produção através das relações comerciais. **A primeira etapa da expansão do capitalismo é a produção de mercadorias e não necessariamente a produção de relações de produção capitalistas.** O processo que institui e define a formação econômico-social capitalista é constituído de diferentes e contraditórios momentos articulados entre si: num deles temos a produção de mercadoria e a produção da mais-valia organizados de um modo caracteristicamente capitalista, dominado pela mais valia relativa; num outro temos a circulação da mercadoria, subordinada a produção; num outro temos a produção subordinada à circulação. Mas estes momentos estão articulados entre si num único processo, embora possam estar disseminados por espaços diferentes. (MARTINS, 1998, p. 21, grifo da autora).

A expansão do modo capitalista de produção no campo se dá primeiro e fundamentalmente pela sujeição da renda da terra ao capital, quer comprando a

³⁷ Oliveira (2004, p.41).

terra para explorar ou vender, quer subordinando a produção do tipo camponês. A partir da sujeição da renda territorial, o capital tem condições de sujeição também do trabalho que se dá na terra (MARTINS, 1979, p.28, *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 8).

Isso porque, como explicitado por Martins (1998, p. 20) e Oliveira (2007, p. 62-63), a terra é um fator natural, sem valor porque não é resultado do trabalho humano, teoricamente não deveria ter preço. Entretanto, com o desenvolvimento do modo capitalista de produção e o regime de propriedade privada da terra, a terra foi transformada em mercadoria; não sendo produto do trabalho humano, não tem valor como as demais mercadorias. A terra não gera lucro, como faz o capital, mas sim renda. Quando os capitalistas compram a terra, estão convertendo seu capital-dinheiro em renda capitalizada da terra, renda antecipada, ou seja, estão adquirindo o direito a extrair a renda.

Para Oliveira (2010, p.8), no Brasil, o capital não atua na direção da separação entre o capitalista e o proprietário de terra, ocorrendo a apropriação da renda da terra pelo capital, tanto na pequena quanto na grande propriedade. Nos setores econômicos em que a renda da terra é alta, caso da cana, soja, pecuária de corte, o capital se apropria diretamente das grandes propriedades; mas nos setores de baixa renda, como no caso dos alimentos, o capital não se torna dono das terras, mas cria condições de extrair o excedente econômico (sujeição por meio da circulação da produção – monopólio da circulação).

Para o autor, a propriedade fundiária não se constitui, portanto, entrave à expansão das relações capitalistas de produção no campo, mas como contradição fundamental: é o “tributo que o capital tem que pagar sem o qual não poderá se expandir na agricultura e dominar o trabalho no campo” (OLIVEIRA, 2010, p.7).

Assim, para o autor, o capital não transforma de uma só vez todas as formas de produção em produção ditadas pelo lucro capitalista; sua expansão se faz de maneira desigual e contraditória. Esse é o caso da chamada “modernização conservadora” ou tecnificação da agricultura que, para produzir, o campo é levado a consumir. O consumo produtivo no campo cresceu, entretanto, não se generaliza por todo o país. O autor destaca o Estado de São Paulo, na Região Sudeste, como um dos estados que apresentam o maior número de estabelecimentos consumidores de fertilizantes e defensivos agrícolas (Censo Agropecuário de 1975). Outro item analisado é a força empregada no trabalho agrário: “14,5% dos

estabelecimentos no país empregam força de origem mecânica, em São Paulo esse percentual é de 33,4%”³⁸. A mesma situação observa-se com relação ao número de tratores e arados, maior neste Estado. Uma das questões aqui apontadas é a participação do Estado enquanto mediador dessa situação, por meio do sistema bancário; o Banco do Brasil, transfere diretamente ao setor industrial o que cobra do agricultor (repartindo com esse) a renda da terra.

O autor explicita a lógica contraditória de desenvolvimento desigual do capitalismo, pois a renda da terra drena para o setor industrial e financeiro, por meio do consumo produtivo rural. A agricultura brasileira está subordinada à indústria, de um lado como consumidora potencial de produtos de origem industrial, mediada pelo Estado e, de outro, subordinada aos proprietários de terras, pela cobrança da renda da terra, seu tributo para permitir a produção necessária.

Não se pode negar a existência de forte articulação entre agricultura e indústria e a expansão do trabalho assalariado no campo; porém, não ocorre somente a produção de acordo com o modo industrial ou ainda a utilização do trabalho assalariado no campo. O território está em disputa, pois a partir do campo, com a roupagem moderna, da agricultura capitalista, difunde-se a concepção do arcaico, do tradicional, ligado a presença dos camponeses, vinculados à agricultura camponesa de base familiar. Por outro lado, contraditoriamente, há criação e recriação camponesa, por meio da luta para entrar e para permanecer na terra.

Porto-Gonçalves (2004) contribui para o entendimento desse debate, discutindo as novas relações impostas pelo atual período técnico-científico-informacional, o domínio do “conhecimento científico” e tecnologia por parte das grandes empresas (principalmente no ramo de sementes), impondo o modelo de desenvolvimento “agrário/agrícola” baseado no monocultivo e na dependência do agricultor, diante do complexo industrial-financeiro. Nesse contexto, a relação campo-cidade ganha expressividade a partir de novas discussões, segundo o autor, a questão agrária se urbanizou, não é mais questão específica do campesinato, mas, ao contrário, é, também, uma questão urbana, “ao inscrever o urbano no circuito metabólico da humanidade com o planeta pelas implicações impostas pela necessidade de abastecimento”³⁹.

³⁸ Oliveira (2010, p. 12).

³⁹ PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Geografia da riqueza, fome e meio ambiente. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino; MARQUES, MARTA Inez Medeiros. **O campo no século XXI:**

1.7 Os territórios materiais e imateriais em disputa: agricultura capitalista e agricultura camponesa

Porto-Gonçalves (2004, p. 208) aborda a expansão do modo capitalista de produção, em sua fase atual, no período técnico-científico-informacional, pois o sistema cria as condições para produção do “conhecimento científico”, desenvolvido em laboratórios por grandes empresas em associação com os Estados, possibilitando assim a apropriação privada, propriedade intelectual individual (patente), garantindo o monopólio para essas empresas, concentrando a dependência em relação a produção de grãos, principalmente trigo, arroz, milho e soja. Existe nessa relação conflito manifestado no não reconhecimento dos direitos coletivos patrimoniais de populações detentoras de conhecimentos ancestrais (camponeses, indígenas, afrodescendentes e outros). Estes, por sua vez, inserem-se no debate globalizado chamando atenção para o fato de suas práticas culturais específicas serem adequadas aos interesses da humanidade e da ecologia do planeta.

As multinacionais dos EUA, União Europeia e Japão, obtêm gratuitamente recursos genéticos, principalmente nos países pobres, para logo em seguida, venderem-lhes sementes, animais, medicamentos, a preços de usura, com base na propriedade intelectual (PORTO-GONÇALVES, 2004, p. 209).

Assim, o conhecimento, sempre essencial para a reprodução, tende a se dissociar daqueles – os camponeses, os povos originários ou na linguagem europeia, os nativos, aborígenes, indígenas – que até aqui, o construíram. O *fazer* tende a separar-se do *pensar*. Desse modo, além da separação da agricultura tanto da pecuária quanto da caça, da coleta e da pesca característica do mundo moderno-colonial, o que está em jogo, hoje, é a separação, ainda mais radical, do saber e do fazer que, agora se dá por meio da dissociação do conhecimento acerca da reprodução do alimento nosso de cada dia. (PORTO-GONÇALVES, 2004, p. 209).

Esse processo de dependência da agricultura e da pecuária à indústria, e conseqüentemente, a relação de dominação do campo pela cidade, delinea-se desde o fim da Segunda Guerra Mundial. A revolução verde, com suas sementes híbridas e, mais recentemente, seus desdobramentos com a biotecnologia, os

transgênicos e o plantio direto, provocam profundas mudanças tanto ecológicas, como sociais e culturais e, sobretudo, políticas. Na Europa, o convívio com a guerra, a destruição da infraestrutura, a insegurança alimentar, destacaram a fome como um dos problemas eminentes; a fome se apresenta então como problema num contexto mundial marcado pela polarização ideológica, tornando a luta de classes mais explosivas. Segundo o autor, a própria denominação revolução verde, denotava as transformações nas relações de poder por meio da tecnologia, desenvolveu-se deslocando o sentido social e político das lutas contra a fome atribuindo-lhe caráter técnico. Revolução verde, no intuito de despolitizar o debate da fome; o verde dessa revolução reflete o medo do perigo vermelho, sobretudo após a Revolução Chinesa Comunista, de 1949. “Afim a grande marcha de camponeses lutando contra a fome, brandindo bandeiras vermelhas deixara fortes marcas no imaginário” (PORTO-GONÇALVES, 2004, p. 212).

A questão é que a revolução verde não soluciona o problema da fome no mundo. Como aponta o autor, o balanço desta revolução nos anos 1970, mostrava a fome persistindo no mundo, mesmo a quantidade de alimentos produzidos ultrapassando as necessidades humanas. Entretanto, essa produção de alimentos se concentra cada vez mais nas mãos de menos produtores, agravando o problema da fome e acentuando os conflitos sociais. Existe aí uma relação entre a fome e o modo como esses alimentos são produzidos: “atentemos, pois, para esse fato essencial: o *modo de distribuição* não é separado do *modo de produção*. Todo modo de produção é, ao mesmo tempo, um modo de produção da distribuição”⁴⁰.

O autor denuncia o uso do desenvolvimento por meio da biotecnologia, rompendo com a barreira natural de produzir. Organismos geneticamente modificados (OGM), invenções de espécies cultivadas, por meio de modificação genética, e, na sua fase atual, os Organismos Transgeneticamente Modificados (OTM), criações laboratoriais não foram tecidos e experimentados em convivência com a natureza, desapropriando, desqualificando o conhecimento ancestral, “numa separação entre o lugar que produz e o que consome conhecimento”. Assim, as monoculturas expandem-se com seus sistemas altamente simplificados, altamente

⁴⁰ Porto-Gonçalves (2004, p.245).

dependentes de energia de fora e portanto altamente dependentes do pacote tecnológico para manutenção da produção⁴¹.

As análises de Porto-Gonçalves (2004) traz ganhos significativos ao apontar as consequências impostas por esse modelo agrário-agrícola: questões da dinâmica socioambiental, como erosão dos solos; redução dos custos com mão-de-obra, em se tratando de técnica que acentua a “agricultura sem agricultores”, agravando o problema uma vez que essa mão-de-obra também não é empregue nas cidades; “processo de erosão genética”, com a destruição de espécies não conhecidas; desestruturação da complementaridade existente entre o grande sertão e a vereda no cerrado brasileiro, área de grande diversidade biológica e cultural, transformada em área de expansão de latifúndios monocultores, para ficar em um único exemplo.

Porto-Gonçalves (2004), ao mesmo tempo, aponta para a importância da manutenção dos conhecimentos ancestrais, de caráter coletivo e comunitário. Essa questão tem se desdobrado em debates: “a questão agrária/agrícola se urbanizou e, assim, é a relação cidade-campo como um todo que está em discussão”⁴².

Aquilo que parecia impossível num mundo que se acreditava cada vez mais urbanizado e inexoravelmente urbanizando-se vem ocorrendo nos últimos anos, isto é a crescente importância das lutas camponesas, indígenas e de tantas populações que reivindicam o direito ao território e a sua cultura, os direitos coletivos e comunitários sobre o conhecimento acerca de cultivares e de remédios e que hoje se unificam diante da ameaça de corporações que antes de tudo, visam seus próprios interesses. Essas populações até aqui vistas por muito como atrasadas e condenadas à extinção tem hoje importantes aliados nas grandes cidades. Sua existência para além da garantia de que a diversidade cultural está sendo mantida, parece se tornar de interesse da humanidade como um todo, inclusive pelos conhecimentos que detêm (PORTO-GONÇALVES, 2004, p. 243).

As questões envolvendo a dinâmica campo-cidade, passam pela interpretação das mudanças no campo e ainda a questão camponesa como um todo, como afirmado por Porto-Gonçalves (2004). Essas populações tradicionais têm sido vistas de diferentes formas, inclusive nos meios científicos que interpretam sua condição em vias de extinção, ou ainda como em vias de transformação. Como afirma Oliveira (2004, p.35), a compreensão do papel e lugar do camponês na sociedade capitalista brasileira é fundamental, e o entendimento dessa questão

⁴¹ Para maiores esclarecimentos sobre o assunto, ver Porto-Gonçalves (2004, p. 207-253).

⁴² Porto-Gonçalves (2004, p.243).

passa pela igual compreensão do processo de desenvolvimento do capitalismo no campo. Por isso, para melhor referenciar essa discussão, propõe-se a interpretação à luz dos paradigmas de interpretação da questão agrária.

Camacho (2014, p.96), pressupondo a existências de territórios (materiais e imateriais), esclarece a noção de materialidade e imaterialidade embasada em Karl Marx e Friedrich Engels (1984): “a essência do processo de construção do pensamento são as relações materiais”, isso porque para a dialética materialista, as ideias são reflexo da realidade objetiva, ou seja, a produção da consciência humana está diretamente relacionada com a produção material da vida. As experiências vividas estão diretamente relacionadas ao território, as territorialidades em que se vive. Assim, a consciência, a produção de ideias, o pensamento, as representações simbólicas são elementos imateriais diretamente relacionados a realidade material. (CAMACHO, 2014, p. 96-7).

O autor faz referência a Antonio Carlos Robert Moraes (2005), para quem a produção espacial não acontece em separado da visão de mundo dos sujeitos que o produziram, ou seja, a materialidade do espaço, está relacionada aos territórios imateriais.

Saquet (2007, p. 122-3) traz como significativa contribuição da abordagem econômico-material de território, Milton Santos (1994, 1996), trabalha o conceito de território usado (1994); neste sentido “território significa objetos, ações e constituição de redes”. O território pode ser formado por lugares contínuos e em rede, e ter uma configuração técnica, local e um controle remoto distante, as redes a nível mundial. A partir de 1996, Santos, separa a materialidade (obras) das relações sociais, compreendendo o território como um “conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações” (SANTOS, 1996, p.51, apud SAQUET, 2007, p. 123). Também a partir da construção social do espaço geográfico, tanto objetos quanto ações estão nos territórios: “A materialidade do território é dada por objetos que têm uma gênese técnica (...)” (SANTOS, 1996, p. 176, apud SAQUET, 2007, p.123).

Para Fernandes (2013, p.200-201) os territórios materiais são formados no espaço físico e os territórios imateriais no espaço social; territórios materiais e imateriais são indissociáveis, um não existindo sem o outro. Na sua análise considera três tipos de territórios materiais: o primeiro, formado pelo país, estado, município; o segundo, formado pelas propriedades privadas capitalistas e

propriedades privadas não capitalistas e terceiro território, formado por diferentes espaços, controlados pelas relações de poder, estes últimos, formados por diferentes sujeitos sociais que produzem nos territórios fixos do primeiro e segundo territórios.

No processo de construção do conhecimento científico tem-se diferentes interpretações da realidade formando conceitos, teorias, categorias, paradigmas, métodos, ideologias etc., elementos da formação do pensamento científico. As diferentes leituras da realidade disputam a hegemonia do processo de avanço do conhecimento científico. Devido a essa disputa, construída a partir da pluralidade de concepções existentes, denomina-se esse conjunto de elementos, formadores do conhecimento científico de **territórios imateriais** (FERNANDES, 2009, apud, CAMACHO, 2014, p.98, grifo do autor).

O território é marcado pelas relações de poder e pelas correlações de forças que estão implícitas e explícitas nas relações sociais. O conceito de território carrega no seu interior noções como o poder, a ideologia, a disputa e o conflito. Sendo que existe uma relação dialética entre os territórios materiais e territórios imateriais, tendo em vista que na medida em que os territórios imateriais influenciam nas mudanças sociais, na formação das leis, nas políticas públicas, na direção da economia etc. estes influenciam na formação de territórios materiais e na mesma medida, dialeticamente, o processo de construção/desconstrução/reconstrução de territórios materiais influenciam na construção/desconstrução/reconstrução de territórios imateriais. (CAMACHO, 2014, p.101).

Na disputa entre territórios materiais e imateriais, a agricultura capitalista deixa sua marca. Fabrini (2008, p.39-42)⁴³ chama atenção para o fato de que para garantir sua sustentabilidade e eficiência econômica, o agronegócio⁴⁴ demanda do Estado uma série de intervenções e garantias. As garantias são de natureza econômica e política. Quanto às garantias econômicas, ressaltam-se os financiamentos, juros baixos, renegociações/rolagem de dívidas, redução de juros, alongamento de prazos; além ainda de reivindicar do governo investimentos em pesquisa científica e tecnológica, melhoria de infraestrutura e logística, investimentos em comunicação e marketing internacional; ainda desburocratização e facilidades aduaneiras, contribuindo para o comércio.

⁴³ FABRINI, João Edmilson. Latifúndio e agronegócio: semelhanças e diferenças no processo de acumulação de capital. **Revista Pegada**. Presidente Prudente, vol.9 n.1, jun/2008. Disponível em: < <http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/1643/1579>> Acesso em: 11 mai. 2015.

⁴⁴ Esclarece-se que agronegócio não é sujeito, mas, sim, são os capitalistas envolvidos nos negócios derivados das relações estabelecidas e envolvendo a agropecuária, a indústria, o varejo e os bancos.

Dentre as garantias políticas estão às relacionadas a manutenção da estrutura da propriedade privada, portanto, o combate por parte do Estado à ação dos movimentos sociais no campo às ocupações de terra e acampamentos realizados em todo o país.

A agricultura capitalista reclama também investimentos na educação rural (diferente da educação do campo, defendida por movimentos sociais e entidades) para formar profissionais (operários, técnicos etc.) para desempenharem as tarefas exigidas por essa.

O estímulo ao pequeno agronegócio e incorporação aos esquemas mercadológicos rebate nos sistemas agrícolas, conhecimentos, saberes, costumes e tradições dos camponeses, deslegitimados em nome de produção moderna, eficiente e competitiva. Esta deslegitimação conta, muitas vezes, com a contribuição das redes de ensino (fundamental, médio e superior) que deprecia tais conhecimentos camponeses identificando-os como primitivos, atrasados e irracionais, contrários ao progresso e a modernidade. (FABRINI, 2008, p.56).

Por outro lado, dentre as várias lutas dos sujeitos do campo, imersos nas disputas pelo território (i)material, está a luta por políticas públicas, como o direito à educação do/no campo⁴⁵, parte da resistência cultural e política camponesa. Segundo Caldart (2009, p.39-41), a educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, em particular à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no campo. Trata-se, em primeiro lugar, de crítica prática: lutas sociais pelo direito à educação, no contexto da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de vida digna; nasce da “experiência de classe” e de camponeses organizados em movimentos sociais. A Educação do campo coloca-se como acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido pela sociedade, ao mesmo tempo faz crítica ao modo de conhecimento dominante, que ignora o saber produzido pelos sujeitos do campo, que resistem e constroem suas próprias referências para a solução de problemas sob outra lógica que não a o capital. Trata-se da educação *do* e não *para* os sujeitos do campo.

A Educação do campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros

⁴⁵ CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: Notas para uma análise de percurso. 2009. Trab. Ed. Saúde, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.35-64 marc./jun.2009.

teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao 'atual estado de coisas': movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. (CALDART, 2009, p.40).

Desta maneira, a educação no/do campo permeia os objetivos dos camponeses de não aceitarem a tentativa de dominação via expansão dos empreendimentos capitalistas pelo campo, via agricultura capitalista, e confrontando com o modelo de educação permeada pelo viés urbano, do currículo centrado na cidade como lócus de desenvolvimento, de prosperidade e de felicidade, contrastando com o campo bucólico, atrasado e residual ou moderno, mas desprovido de gente e recheado de técnica, de commodities. Posto desta maneira, a educação no/do campo tem viés diferente da relação campo-cidade sob outras perspectivas, ou seja, a cidade e o urbano não são o centro do processo.

Na perspectiva do território em disputa, Camacho (2014, p. 101) ressalta o seu conceito marcado pelas relações de poder e correlações de força implícitas e explícitas nas relações sociais. Esse conceito carrega em seu interior noções como o poder, ideologia, disputa e conflito, existindo relação dialética entre territórios materiais e imateriais. Os territórios imateriais influenciam mudanças sociais, formação de leis, políticas públicas, no direcionamento da economia etc. estes por vez influenciam na formação de territórios materiais e na mesma medida, dialeticamente, o "processo de construção/desconstrução/reconstrução de territórios materiais influenciam na construção/desconstrução/reconstrução de territórios imateriais".

Assim, o território é alvo de disputa tanto nos campos materiais como nos imateriais. Agricultura capitalista e agricultura camponesa são partes constituintes desse conflito, representando a luta de classes. Mais que isso, pela garantia de sobrevivência, pela manutenção do modo de vida, forjada na resistência, no caso do camponês.

Essa disputa travada, também na esfera das escolas públicas, rede estadual e municipal de ensino, por meio da adoção de currículos de ensino em Geografia, reproduz discursos em conformidade com os conhecimentos hegemônicos, sobretudo, o domínio do grande capital, das grandes empresas transnacionais, sobretudo da agricultura capitalista, ignorando ou muitas vezes deslegitimando os

conhecimentos ditos tradicionais ou coletivos. Neste sentido, faz-se necessário, para continuidade deste trabalho, nortear estas discussões, pois na análise do currículo paulista e outros documentos oficiais, como a relação campo-cidade e as disputas territoriais entre agricultura capitalista e agricultura camponesa são abordados? Qual a vertente teórico-metodológica servem de embasamento nas discussões propostas nos materiais didáticos?

Segundo Fernandes (2008, não paginado)⁴⁶, o desenvolvimento da agricultura no capitalismo, coloca em questão a permanência ou o fim do campesinato, suscitando o debate de duas vertentes teóricas no Paradigma da Questão Agrária. Uma das vertentes acredita que o desenvolvimento do capitalismo, “penetração das relações capitalistas de produção no campo”, tende a expropriar o campesinato e a proletarizá-lo; inevitavelmente, o campesinato está fadado a destruição. E outra vertente, entende a recriação do campesinato, entendendo que o mesmo é criado, destruído e recriado pelo desenvolvimento contraditório do capitalismo, a partir da produção de relações não-capitalistas de produção.

No Paradigma do Capitalismo Agrário, surgido na década de 1990, com a publicação da tese de doutorado de Abramovay (1992)⁴⁷, defende-se o fim do campesinato ou a sua metamorfose em agricultores familiares para continuarem existindo (FERNANDES, 2008, não paginado).

O estudo dessas vertentes de pensamento auxilia no desvendamento das abordagens que se faz do campo e que configuram as relações campo-cidade, nos materiais de ensino de Geografia nas escolas.

1.8 Paradigmas Questão Agrária e Paradigma do Capitalismo Agrário

A questão agrária participa do nosso cotidiano mesmo que não sejamos do campo. Apesar da urbanização crescente nas últimas décadas no Brasil a questão agrária não é coisa do passado. Em todo o Brasil a questão agrária pode ser encontrada em diversos territórios materiais e imateriais. Nos territórios materiais dos assentamentos, acampamentos, propriedades camponesas, grandes propriedades do agronegócio com suas monoculturas e seu – mar de cana, soja, laranja etc. Nas manifestações dos movimentos

⁴⁶ FERNANDES, Bernardo Maçano. **Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial.** 2008. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/Bernardo_QA.pdf> Acesso em 04 mai. 2013.

⁴⁷ ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão.** São Paulo: Hucitec; Campinas: Unicamp, 1992.

socioterritoriais camponeses nas estradas, cidades, rodovias, prédios públicos etc. Nos territórios imateriais das políticas públicas, nas metas econômicas do governo, nos objetivos dos partidos políticos, nas pautas dos movimentos socioterritoriais, nas escolas do campo e da cidade. Na universidade, nos artigos, dissertações, teses, livros. Nos veículos de comunicação de massa, televisão, jornais, revistas etc. (CAMACHO, 2014, p. 111-12).

O debate acerca das questões permeando o Paradigma da Questão Agrária e o Paradigma do Capitalismo Agrário, tem fundamento no esclarecimento das ideias e características que embasam, atualmente os conceitos e teorias difundidas, não apenas na Educação do Campo, mas também na Educação “da cidade”, pois os conceitos também estão em disputa. Para Camacho (2010, 2014, p.318), existe relação intrínseca entre o Paradigma da Questão Agrária e o Paradigma da Educação do Campo, a partir da vertente camponesa, pois permite pensar na possibilidade de recriação/reprodução, existência do campesinato. Não seria lógico, pensar em outra vertente, uma vez que as mesmas defendem o fim do campesinato, ou sua metamorfose. Por outro, segundo este autor, ainda, os ideais referenciados no Paradigma do Capitalismo Agrário, têm embasado a produção de uma Educação do Campo, representativa do agronegócio, diferenciada da Educação do Campo dos movimentos sociais camponeses. O exemplo citado por Camacho (2010) é o Programa Empreendedorismo do Jovem Rural (PEJR), que recebe apoio técnico e financeiro do Instituto Souza Cruz, com objetivo de integrar os jovens do campo no processo produtivo. Também Lamosa (2014) faz referência a ação pedagógica da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), com fundação em 1993, desenvolve desde 2001, na rede pública de ensino (com destaque para os municípios) na região de Ribeirão Preto (SP), o Programa Educacional Agronegócio na Escola, com o objetivo de valorizar a imagem do setor. Ainda, há que se pensar acerca da difusão da ideia de “agricultura capitalista e seus negociantes” por meio de materiais didáticos em toda rede de ensino do Estado, como será feito mais adiante neste trabalho.

1.8.1 Paradigma da Questão Agrária (PQA): vertente proletarista

Segundo Camacho (2014, p. 120), o Paradigma da Questão Agrária é formado por pesquisadores que entendem as relações sociais no campo sob o modo de produção capitalista a partir da luta de classes, do conflito, da disputa etc. Existe

neste paradigma duas tendências: a proletarista e a camponesa. Enquanto a primeira tendência defende a proletarização do campesinato, como necessário para atingir o desenvolvimento pleno das forças produtivas, chegando ao socialismo, numa leitura linear do processo histórico de criação/destruição dos modos de produção; a segunda, a tendência camponesista, defende a recriação e resistência camponesa no modo de produção capitalista, a partir da tese de desenvolvimento contraditório e desigual do capitalismo no campo, que cria/destrói/recria territórios camponeses e por meio da luta pela/na terra dos movimentos camponeses, leva à conquista de territórios e, conseqüentemente, à reterritorialização do campesinato.

Em relação à tendência proletarista, os autores Karl Kautsky e Vladimir I. Lênin embasam as discussões (CAMACHO, 2014, p.121; FERNANDES, 2008, NÃO PAGINADO; ALMEIDA E PAULINO, 2010, p.21). Essa tendência tem como principal referencial teórico o marxismo ortodoxo agrário⁴⁸, enquanto na tendência camponesista os referenciais teóricos são o marxismo heterodoxo e o narodnismo marxista⁴⁹. Existem concepções divergentes acerca da questão camponesa, como afirma Oliveira (2004, p. 34), cada corrente a sua maneira desenvolveu diferentes “marxismos”. As bases dessas tendências divergentes surgiram no século XIX e definiram posturas políticas e ideológicas distintas. De um lado, a defesa do campesinato, enfatizando sua força de adaptabilidade histórica, por parte dos narodnistas e, de outro, a consideração do campesinato como resquício a ser eliminado pelo progresso, por parte dos marxistas ortodoxos.

Almeida e Paulino (2010, p.21), apontam para a II Internacional (1889), em especial com os escritos de Kautsky e Lênin, ocorreu o reducionismo econômico do

⁴⁸ A tendência proletarista de interpretação da questão agrária, no interior do marxismo, pode ser denominada de marxismo ortodoxo agrário (GUZMÁN; MOLINA, 2005, apud CAMACHO, 2014, p.129); ortodoxo refere-se ao método, implica a convicção científica de que com o marxismo dialético, se encontrou o método de investigação justo, de que esse método só pode ser desenvolvido, aperfeiçoado, aprofundado no sentido de seus fundadores. O marxismo ortodoxo é uma denominação para referenciar um conjunto de teses construídas a partir do pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels. Tem como marco cronológico de início dessa vertente marxista a segunda Internacional em 1889 e a obra **Anti-During**, de Friedrich Engels. O marxismo ortodoxo tem como princípio fundamental a tese fundada por Georgi Valentinovich Plekhanov de que o marxismo compreendia a **uma visão total do mundo**. (GUZMÁN; MOLINA, 2005, apud CAMACHO, 2014, p. 129-130).

⁴⁹ O narodnismo é a primeira corrente de pensamento sobre os estudos camponeses. Surgiu como consequência do debate intelectual e político gerado na Europa do século XIX sobre as comunidades rurais. Esta vertente é marcada pela influência de diversas concepções teóricas, diferentes práxis intelectuais e políticas. Todavia, o ponto principal é a defesa de um modelo de desenvolvimento não-capitalista para Rússia. Sendo que o campesinato ocupa papel de destaque neste modelo, participando como protagonista. (GUZMÁN; MOLINA, 2005, apud CAMACHO, 2014, p.151).

pensamento marxista em relação à compreensão do desenvolvimento do capitalismo no campo, prosperou entre os marxistas a tendência da homogeneização/unilateralidade, das relações capitalistas, portanto, da tendência à concentração da propriedade. Foi naquele contexto a fundamentação da problemática camponesa na literatura marxista, uma vez que a grande unidade de produção aparecia como condição para o progresso do ponto de vista das relações capitalistas, de modo a apontar em seu desenvolvimento o caminho mais curto para atingir o socialismo. As pequenas unidades representavam entraves ao desenvolvimento do capital.

Entretanto, as autoras apresentam ressalvas em relação aos estudos de Kautsky e Lênin, pois mesmo sendo defensores da ideia de superioridade da grande propriedade, na perspectiva produtivista, ao analisarem a tendência de evolução da agricultura, foram capazes de identificar a resistência camponesa à concentração de propriedade (ALMEIDA; PAULINO, 2010, p.22).

Para Camacho (2014, p.133) Karl Kautsky e Vladimir I. Lênin, (contrariando a tese da possibilidade de permanência do campesinato), entendiam a proletarização do campesinato como necessária para alcançar o socialismo. Esse raciocínio se baseia na lógica etapista/linear/estruturalista do progresso, pois as forças produtivas alcançariam seu limite máximo de avanço para assim passarem para a etapa histórica posterior, “logo a descamponização era uma consequência necessária e inevitável”. O que havia em comum nas obras desses dois autores era a afirmação de que o desenvolvimento do capitalismo no campo levará ao inevitável desaparecimento do campesinato via territorialização do capital por meio da indústria ou por meio da diferenciação social. Neste caso, o camponês é tratado como resíduo social, ainda não eliminado. Essa análise tem como base a crença na determinação estrutural como característica máxima do capitalismo. Assim o capitalismo não eliminaria toda forma de produção que não fosse totalmente capitalista, isto é, que não se baseia na luta de classes (entendida) proletariado versus burguesia. O trabalho assalariado é inevitável, somente essas duas classes existiriam quando da consolidação do modo de produção capitalista.

Assim, o futuro destinado ao campesinato seria tornar-se capitalista, para aqueles que conseguissem competir no mercado, ou se proletarizariam, para aqueles que não vencessem a competição desigual do capitalismo.

Segundo essa concepção teórica, a proletarização do campesinato seria inevitável, visto que em determinado momento, ao tentarem produzir ao mercado, os camponeses acabariam falindo devido à competição com as empresas capitalistas, pois se trata de uma competição absolutamente desigual. Acabariam vendendo suas terras para as empresas capitalistas e, então, se proletarizando. Aos que resistem restaria a possibilidade de pertencer a classe dos capitalistas. (CAMACHO, 2014, p. 134).

Outra vertente, no Brasil, do Paradigma da Questão Agrária defende a existência de relações feudais/semifeudais. Para estes autores, o campesinato seria, na verdade, resquício do sistema feudal/semifeudal a ser eliminado. Para estes teóricos, a realidade agrária brasileira consistia em entrave para o desenvolvimento do capitalismo no campo. Existia no campo formas precárias de acesso à terra: a posse, o arrendamento, a parceria, por exemplo, sendo necessárias mudanças nas relações da agricultura, como forma de auxiliar o desenvolvimento do capitalismo no campo. Segundo Oliveira (2004, p.34), analisando as proposições desta vertente, “para que o campo se desenvolva, seria preciso acabar com essas relações feudais ou semifeudais e ampliar o trabalho assalariado no campo”. A luta dos camponeses pela reforma agrária seria um instrumento que avançaria o capitalismo no campo, acabando com as relações feudais e semifeudais e ampliando o trabalho assalariado no campo. São autores considerados nessa vertente, Maurice Dobb e sua obra “**A evolução do Capitalismo**” (1974), Nelson Werneck Sodré com “**Formação histórica do Brasil**” (1962), Alberto Passos Guimarães e obra “**Quatro séculos de latifúndio**” (1974), Inácio Rangel com a obra “**Dualidade básica na economia brasileira**” (1957) etc. (OLIVEIRA, 2004, p.34).

De maneira geral, as interpretações dessa corrente do Paradigma da Questão Agrária que defende a necessidade da ruptura com relações feudais/semi-feudais no Brasil partem do pressuposto marxista-mecanicista que para se atingir o socialismo precisa-se, necessariamente, eliminar totalmente qualquer **resíduo feudal** presente em nosso território. Visto que o socialismo só poderá vir depois do capitalismo consolidado, com **o avanço das forças produtivas**, e este, por sua vez, depende da extinção do feudalismo, pois os modos de produção aparecem nessa interpretação de forma linear (CAMACHO, 2008). Logo, o avanço do trabalho assalariado no campo e, conseqüentemente, a proletarização do campesinato e o desenvolvimento da agricultura capitalista, ou seja, o agronegócio – seriam, assim, transformações necessárias para que desaparecessem os resquícios feudais no Brasil e, dessa maneira, o capitalismo se desenvolvesse plenamente. (CAMACHO, 2014, p. 150, grifo do autor).

1.8.2 Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA)

O Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA) aponta para o fim do campesinato e, segundo Fernandes (2008, não paginado), Abramovay (1992) propõe a ruptura com o paradigma marxista (lenista/kautskyano) e apresenta leitura do desenvolvimento da agricultura nos países capitalistas ricos por meio de estágios determinados, sendo que a agricultura de base familiar teve participação expressiva e se consolidou, ao contrário do que expressa a vertente proletarista do Paradigma da Questão Agrária (PQA), vislumbrando que o trabalho assalariado seria predominante. Abramovay (1992) aborda a diferença entre campesinato e agricultor familiar.

Para Fernandes (2008, não paginado), no Paradigma da Questão Agrária, o fim do campesinato é entendido como problema estrutural só sendo superado com a destruição do sistema capitalista e sua transformação em regime socialista. Para o Paradigma do Capitalismo Agrário, a permanência ou fim do campesinato é um problema conjuntural e sua “superação pode acontecer *desde que* o desenvolvimento do capitalismo atinja um determinado *estágio*, em que as relações sejam determinadas por *estruturas nacionais de mercado* e por controle rigoroso desse processo pelo Estado” (ABRAMOVAY, 1992, p.249 *et seq. apud*, FERNANDES, 2008, não paginado, grifo do autor).

Para Camacho (2014, p. 258), a ruptura do Paradigma do Capitalismo Agrário, não ocorre somente com o marxismo ortodoxo ou leninista-kautskyano, mas, também, em relação a vertente campesinista do pensamento marxista que compõe o Paradigma da Questão Agrária, pois a recriação do campesinato no interior do sistema capitalista foi excluída enquanto possibilidade de continuidade sob o modo de produção capitalista. Isso porque, em seu debate, entendia o campesinato como um modo de produção subordinado ao modo capitalista, daí a impossibilidade de explicação do campesinato como relação não capitalista que se reproduz de maneira contraditória no modo de produção capitalista.

Ainda, segundo Camacho (2014, p.260) no Paradigma do Capitalismo Agrário as relações familiares continuarão existindo, todavia, o campesinato desaparecerá ou se reproduzirá na miserabilidade.

O Paradigma da Questão Agrária, vertente proletarista, e o Paradigma do Capitalismo Agrário corroboram com a ideia de fim do campesinato, ou seja, está condenado a desaparecer, ou como no último, metamorfosear-se, como seja. Como afirma Fernandes (2008, não paginado): “há apenas uma diferença entre a sentença de Kautsky e a sentença de Abramovay. É a forma de como o campesinato pode acabar. Ou não, se considerarmos a contradição”.

O Paradigma do Capitalismo Agrário teve forte influência nas pesquisas acadêmicas, na organização dos movimentos camponeses e nas políticas públicas. Segundo Fernandes (2008, não paginado) principalmente no segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso, no período de implantação de políticas neoliberais, com a criação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF); e o Programa Novo Mundo Rural, que tinha como principal ação a compra e venda de terra como formas de inibir as ocupações de terra, além da criação de infraestrutura social nos assentamentos rurais. De acordo com a lógica do Paradigma do Capitalismo Agrário, “a ocupação de terra é uma aberração, um atraso, uma violência”. A compra de terra, por meio de políticas tipo “Banco da Terra” é uma forma de integrar os sem-terra ao mercado.

Nessa vertente, o sujeito do campo deve estar totalmente integrado ao capital, a agricultura familiar seguir os preceitos do capital. A lógica da mercantilização das terras, em obediência e subordinação às regras do jogo sob o comando do capital. Os movimentos camponeses identificados com o Paradigma do Capitalismo Agrário recusam-se em participar em eventos de confronto às políticas propostas a partir da lógica do capital. É certo que este paradigma vincula-se ao currículo escolar no Estado de São Paulo, principalmente com desdobramentos nos materiais didáticos disponibilizados para o ensino de Geografia.

Segundo Camacho (2014, p. 263), os movimentos sociais ligados a este paradigma tem como principal objetivo a luta por políticas públicas, em sua maioria integram-se ao mercado. No Paradigma da Questão Agrária, os movimentos camponeses continuam sua luta, além das políticas públicas, na ocupação de terras, na luta contra o capitalismo no campo, na forma do agronegócio. Para os movimentos sociais do PCA, o agronegócio não é inimigo, mas aliado e adversário; aliado quando defendem interesses em comum com relação a agricultura e

adversários quando da disputa por terras e políticas públicas com a agricultura familiar. Neste sentido, Camacho (2014) escreve:

A impossibilidade de ruptura com o agronegócio é uma leitura que impede a construção de um processo revolucionário e constitui uma consciência dúbia acerca do papel do campesinato neste processo. [...] Do ponto de vista do marxismo, classes antagônicas terão sempre interesses antagônicos. Uma classe pretende sempre conquistar os territórios de outra classe. Assim, o conflito só poderá se resolver na ruptura com as estruturas socioeconômicas vigentes. (CAMACHO, 2014, p.266).

Os movimentos sociais apresentam características diferentes, no Paradigma da Questão Agrária buscam a destruição da agricultura capitalista, já no Paradigma do Capitalismo Agrário existe a possibilidade de proximidade entre agricultura capitalista e agricultura familiar.

1.8.3 Paradigma da Questão Agrária: via campesina e o desenvolvimento do modo de produção capitalista de forma desigual e contraditória

Camacho (2014, 151-2) faz uma leitura em Almeida e Paulino (2010, p.22-3), percebendo nuances teóricas do Paradigma da Questão Agrária em oposição ao marxismo ortodoxo, o narodnismo marxista e o marxismo heterodoxo. Essas tendências têm interpretações distintas do marxismo ortodoxo em relação ao campesinato e o modo de produção capitalista. Segundo as autoras, o narodnismo é a primeira corrente de pensamento sobre os estudos camponeses; vertente marcada por diversas concepções teóricas, diferentes práxis intelectuais e políticas, o ponto principal é a defesa de um modelo de desenvolvimento não-capitalista para a Rússia, e o campesinato é protagonista, visto como agente revolucionário.

Para os narodnistas era possível encontrar elementos de resistência camponesa ao capitalismo. “Nesta perspectiva, ao contrário da posição dos marxistas ortodoxos, era possível frear o desenvolvimento do capitalismo na Rússia mediante a extensão das relações sociais do coletivismo camponês ao conjunto da sociedade” (GUZMÁN; MOLINA, 2005, p. 23, apud, CAMACHO, 2014, p. 152).

Outra vertente importante de divergência do marxismo ortodoxo é o marxismo heterodoxo clássico. Nesta vertente destaca-se Rosa Luxemburgo. O marxismo heterodoxo e o narodnismo marxista deram elementos concretos possibilitando a

construção da tendência camponista no Paradigma da Questão Agrária, possibilitando a construção de uma Geografia Agrária camponista. (CAMACHO, 2014, p.153).

Camacho (2014, p. 155) referencia os estudos de Chayanov (1974), como a obra “A Organização da Unidade Econômica Camponesa”, publicada em 1925, seminal para os debates acerca da questão camponesa, em oposição ao marxismo ortodoxo de Lênin e Kautsky. As discussões iniciais elaboradas por Chayanov (1974) constituem-se uma das bases da corrente camponista da Geografia Agrária no interior do Paradigma da Questão Agrária.

Segundo Almeida (2006, apud CAMACHO, 2014, p.155), Chayanov explica como funciona a lógica camponesa de reprodução e sua diferenciação com relação à lógica capitalista, defendendo a possibilidade de permanência do campesinato no capitalismo.

A contribuição principal de Chayanov diz respeito a tese defendida de que a lógica camponesa de reprodução se diferencia da lógica de reprodução ampliada do capital, ou seja, **“a reprodução camponesa não é uma forma de reprodução capitalista”** (CAMACHO, 2014, p. 158, grifo do autor). Segundo Camacho, Chayanov constrói a explicação sobre como ocorre o processo de circulação do capital na unidade familiar camponesa. O capital obedece a outras leis e assume funções distintas da que ocupa na empresa capitalista, pois são orientadas pelas necessidades do núcleo familiar. Sua tese central é a teoria do balanço existente entre o trabalho e o consumo nas unidades camponesas a fim de alcançarem um determinado equilíbrio interno. Essa lógica determina o grau e a intensidade da atividade econômica camponesa. Explica a importância da relação número de braços versus número de bocas para o equilíbrio da unidade de produção familiar camponesa. Assim, equilíbrio da unidade de produção camponesa relaciona-se com o número de membros capacitados para o trabalho na família. Defende a ideia de que é a necessidade de autoconsumo familiar – consumo – que determina primordialmente as atividades desenvolvidas – trabalho – pela família camponesa (CAMACHO, 2014, p. 159).

Almeida e Paulino (2010, p. 34) discorrem sobre a questão consumo-trabalho, na unidade de produção camponesa.

Esse princípio básico de equilíbrio é reflexo, no entanto, de uma harmonia entre terra, força de trabalho e capital (situação ótima). Quando existe um desequilíbrio desses elementos, por exemplo, terra insuficiente, esse fator passa a ter uma função limitante do volume da atividade agrícola. Cabe, então, à mão de obra da família buscar ganhos externos, até em atividades não agrícolas, para assim atingir o grau de satisfação das necessidades. No caso da falta de capital, a família camponesa a compensa com um aumento da exploração da força de trabalho, não gerando a diminuição do volume da atividade, mas sim uma mudança nas condições de trabalho. A busca do equilíbrio se fará à custa do bem-estar. Por meio deste complexo mecanismo, a força de trabalho da família estabelece, tendo em vista a quantidade de terra, capital e consumidores, o nível de intensidade da autoexploração em relação ao grau de satisfação de suas necessidades. Portanto, depreende-se dessa análise a importância da relação trabalho-consumo para a continuidade da unidade de produção camponesa. (ALMEIDA; PAULINO, 2010, p. 34).

O entendimento da diferenciação social e a proletarização temporária, contribuições de Chayanov, ao contrário da primeira vertente de base leninista/kautskyana, que levaria à desintegração do campesinato, para o autor, trata-se de estratégia de resistência camponesa explicada pela racionalidade que parte da lógica camponesa de produção, baseada nas necessidades e possibilidades do trabalho familiar (balanço-trabalho-consumo). A proletarização temporária, experimentada pelos camponeses, na mesma medida a divisão entre trabalhos agrícolas e não-agrícolas ao invés de ser o caminho para sua proletarização, contraditoriamente é o inverso, é estratégia e resistência para continuarem se reproduzindo enquanto classe (CAMACHO, 2014, p.161).

A explicação acerca da ocupação em atividades não-agrícolas como característica do campesinato, determinada pela necessidade de consumo e pela conjuntura econômica, bem como pela relação terra-trabalho-capital, descritas por Almeida e Paulino (2010), é importante para não interpretação da situação enquanto proletarização do campesinato, como tendência do Paradigma da Questão Agrária, ou de pluriatividade da agricultura familiar, como no Paradigma do Capitalismo Agrário. “Esta é uma prática camponesa antiga que atesta sua condição de resistência e afirmação de classe e seu modo de vida como camponês” (CAMACHO, 2014, p.162).

O entendimento do camponês enquanto classe, é um dos aspectos importante, pois é de fundamental importância para este trabalho, uma vez que o discurso reinante no ensino de Geografia na Educação Básica, ignora esse

enquanto sujeito de classe e do projeto camponês (terra de vida e trabalho), aparecendo muito mais enquanto personagem da história, isto em parte deve-se ao tratamento alienante dos materiais enquanto entendimento de classe e conflito de classes no processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Portanto, o entendimento do camponês enquanto classe, ou simplesmente, como “objeto em sua plenitude, capaz de sofrer metamorfose”⁵⁰, contido nas diferentes vertentes paradigmáticas, auxilia no entendimento e nos debates futuros com relação a situação do campo e relações campo-cidade no contexto do ensino de Geografia nas escolas estaduais do Estado de São Paulo, em particular. A vertente camponista, do Paradigma da Questão Agrária, é, para este trabalho, a que melhor explica a condição do camponês e, portanto, as contradições em que vivem no campo, no Brasil.

Nesse sentido, Oliveira (1991, p.49) é enfático ao afirmar: “é preciso entender o camponês enquanto classe, ou seja, compreendê-lo no contexto da sociedade brasileira em geral”. Utiliza a citação de Marx, em vários dos seus trabalhos, para compreensão desse contexto:

Os proprietários de mera força de trabalho, os proprietários de capital e os proprietários da terra, cujas respectivas fontes de rendimentos são o salário, o lucro e a renda fundiária, portanto, assalariados, capitalistas e proprietários da terra, constituem três grandes classes da sociedade moderna, em que se baseia o modo capitalista de produção. (MARX, 1984, 1123, apud OLIVEIRA, 1991, p. 17; 2004, p.35).

Também, Almeida e Paulino (2010, p.25-27) reafirmam essa condição, pois os mesmos autores que buscam em Marx análises sobre o campesinato, omitem que o autor em questão, ainda que tenha negado, naquela conjuntura francesa, o campesinato como “classe para si”, o tenha considerado como realidade objetiva, parafraseando Shanin, “a mais numerosa classe da sociedade francesa”.

Concordamos com Thompson quando ensina que atribuir o termo classe a um grupo privado de consciência de classe é anular a classe como categoria histórica, construída ao longo do tempo pela regularidade de resposta das pessoas em situações análogas, uma vez que é no decurso de tal processo de luta que se descobrem a si mesmas como uma classe, vindo a assumir a consciência de classe. Desse modo, a formação de classe e da consciência de classe traduz-se em face a um mesmo processo. Acreditar no contrário é

⁵⁰ Fernandes (2008, não paginado).

criar um modelo de desenvolvimento da classe por etapas, em que a consciência seria uma espécie de derivação da etapa superior da classe.

Estamos, portanto, concebendo o campesinato como classe com consciência de classe. No entanto, uma consciência de classe que se expressa por meio da ambiguidade em virtude de que o camponês vive uma dupla e contraditória situação: é proprietário e trabalhador. (ALMEIDA; PAULINO, 2010, p. 27).

Almeida e Paulino (2010, p. 56-7) tecem críticas a vertente proletarista e nuances indiretas ao que se denomina, por Fernandes (2008) e Camacho (2014), de Paradigma do Capitalismo Agrário, ao afirmarem que ao invés de se compreender a complexidade das relações envolvendo esse sujeito social (o camponês) do campo brasileiro, criam outros conceitos, substituindo “o conceito de camponês, fora de moda, por trabalhador familiar, na moda”⁵¹.

Todavia o que está por trás desse debate camponês versus agricultor familiar é a velha questão da irracionalidade do campesinato. Assim, segundo Almeida e Paulino (2010), enaltece-se a capacidade empreendedora dos novos agentes sociais, identificados como agricultores modernos, pois não têm medo do risco de investimento e participação nos mercados completos. Não seria necessário, segundo as autoras, a criação de novos conceitos para explicar essa complexidade, bastaria a análise do processo de diferenciação interna do campesinato, alicerçado na teoria chayanoviana do balanço trabalho-consumo; pois aí reside a explicação para o trabalho não-agrícola; para as decisões de renovação e ampliação do capital; para a migração temporária urbana das massas camponesas (ALMEIDA; PAULINO, 2010, p. 56-7).

Entendemos que uma das formas de contribuir nesse debate em torno da presença camponesa em nossa história atual, é a produção do conhecimento na academia, resgatando velhas e novas lições dos estudos camponeses, pois a recamponização dos sem-terra, a maioria gente da cidade, traz novas questões, sobretudo àquelas ligadas a tarefa do conhecimento, do saber camponês como possibilidade de superação de crises. Assim, o fundamental para esses que se **recriam na contemporaneidade como camponeses, não é o ser camponês, mas o caráter da existência social. Pois é essa existência social enquanto modo de vida, que tem garantido a resistência camponesa no mundo**, cabe, portanto conhecê-la, para dela fazer uso. (ALMEIDA; PAULINO, 2010, p. 57, grifo da autora).

⁵¹ ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de; PAULINO, Eliane Tomiasi. **Terra e Território: a questão camponesa no capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p.56.

Por outro, o PCA, a não compreensão do campesinato enquanto classe social, capaz de resistência, leva a análises como a afirmativa de Abramovay:

[...] integram-se plenamente a estas estruturas nacionais de mercado, transformam não só sua base técnica, mas sobretudo o círculo social em que se reproduzem e metamorfoseiam-se numa nova categoria social: de camponeses tornam-se agricultores profissionais. Aquilo que era antes de tudo um modo de vida converte-se numa profissão, numa forma de trabalho. [...] Os laços comunitários perdem seu atributo de condição básica para a reprodução material. Os códigos sociais partilhados não possuem mais as determinações locais, por onde a conduta dos indivíduos se pautava pelas relações de pessoa a pessoa [...] (ABRAMOVAY, 1992, p. 126-7, apud FERNANDES, 2008, não paginado, as palavras em itálico são de Abramovay, grifos da autora).

Assim, o entendimento da existência social como modo de vida, permite a resistência, a reprodução e a recriação do campesinato como classe, mas, para o PCA, o sujeito torna-se profissão, descaracterizando assim o movimento, a identidade do grupo, numa leitura economicista e mercadológica.

Na vertente camponesista do Paradigma da Questão Agrária, a compreensão do desenvolvimento do capitalismo no campo e o estudo da agricultura brasileira, leva em conta que o processo de desenvolvimento do modo capitalista de produção é contraditório e combinado, pois ao mesmo tempo que avança produzindo relações capitalistas (assalariadas), reproduz, também igual e contraditoriamente relações de trabalho não-capitalistas, daí a permanência do campesinato. Dentre os autores dessa vertente estão Rosa Luxemburgo, Teodor Shanin, Samir Amin e Kostas Vergapoulos. No Brasil, pesquisadores das ciências sociais José de Souza Martins, Carlos Rodrigues Brandão, Ellen Woortmann. Na Geografia Agrária, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, e seus ex-orientandos dos programas de pós-graduação da UNESP e USP, dentre os quais Bernardo Mançano Fernandes, Rosemeire Aparecida de Almeida, Eliane Tomiasi Paulino, Sedeval Nardoque etc. (OLIVEIRA, 2004, p.36; CAMACHO, 2014, p.163).

Camacho (2014, p.163) ressalta como fundadores dessa vertente no Brasil, na Sociologia, José de Souza Martins e sua obra: “Os Camponeses e a Política no Brasil”; e Ariovaldo Umbelino de Oliveira, na Geografia, com sua obra: “Agricultura Camponesa no Brasil”, (1991). Para José de Souza Martins, o capitalismo se desenvolve sem contudo transformar todas as relações sociais em relações tipicamente capitalistas de produção, por exemplo, todos os camponeses em

trabalhadores assalariados. Sempre haverá, no capitalismo, contraditoriamente espaço para as relações não-capitalistas.

Para compreensão dessa vertente de pensamento, escolheu-se, aqui, os escritos de Ariovaldo Umbelino de Oliveira. De outra, os estudos de José Graziano da Silva⁵², como representante da vertente da proletarização ou fim do campesinato. As considerações, acerca das tendências do Paradigma da Questão Agrária e Paradigma do Capitalismo Agrário, são representativas do território imaterial, constituindo territórios de disputa, também na Geografia escolar, pois, em grande parte o material didático para seu ensino, atribui a agricultura capitalista e seus negociantes o caráter moderno e produtivo, e o camponês o símbolo de atraso, arcaico ou ultrapassado, além de descaracterizar os movimentos sociais. Daí a necessidade de se discutir, neste trabalho, esses dois exemplos como embasamento teórico e metodológico para reflexões adiante, acerca de documentos oficiais de ensino de Geografia do Estado de São Paulo, principalmente.

1.9 Modernização da agricultura, meio técnico-científico-informacional e o “novo rural” brasileiro

Graziano da Silva (1982, 1997) é um dos principais autores defensores da existência de nova dinâmica no campo brasileiro, marcada pela urbanização do rural. Em obra de 1982⁵³, o autor defendeu o crescimento de forma lenta e sustentada da agricultura brasileira, em grande parte por subsídios estatais, sendo que o capital “não tem conseguido realizar a expropriação completa do trabalhador, nem revolucionar o processo de produção de modo amplo e dinâmico”. Dentre as dificuldades para se transformar a agricultura brasileira, o autor aponta: o papel

⁵² As obras “O que é Questão Agrária” (1980) e “A modernização dolorosa” (1982), de Graziano da Silva são referências aos estudos acerca da Questão Agrária brasileira. Nessas obras o autor analisa as transformações “recentes” na agricultura brasileira e a permanência da estrutura fundiária concentrada, as relações de trabalho na agricultura, a expropriação do trabalhador rural, a exclusão de trabalhadores rurais e urbanos, a reforma agrária. “A solução ‘reforma agrária’, coloca-se especificamente hoje dentro do contexto de ser uma resolução para a crise agrária brasileira e não mais para a crise agrícola” (GRAZIANO DA SILVA, 1980, p.39). Entretanto, houve uma significativa alteração no pensamento do autor (mudança paradigmática), principalmente em suas obras pós década de 1990: “A industrialização e a urbanização da agricultura brasileira” (1993) e “O novo rural brasileiro” (1997). Nestas obras o autor já não considera a reforma agrária de maneira ampla, de massa, possível, bem como, no novo rural brasileiro, defende a ideia de proletarização do camponês, a partir da combinação de atividades agrícolas com atividades não-agrícolas, fora do estabelecimento familiar.

⁵³ GRAZIANO DA SILVA, J. **A modernização dolorosa**. Estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

determinante assumido pela propriedade de terras no país; a persistência da “pequena produção”; o alto grau de exploração da mão-de-obra familiar e assalariada e o fato de por maiores que sejam os meios e os recursos envolvidos, os instrumentos de política agrícola não conseguem maiores progressos, a não ser em algumas culturas especiais e regiões privilegiadas. (GRAZIANO DA SILVA, 1982, p.33).

Na década de 1960, discussões acerca da questão agrária no Brasil, revelavam a estrutura agrária extremamente concentrada, limitando o processo de industrialização do país. Para Graziano da Silva (1982), apesar da estrutura agrária permanecer concentrada, a agricultura brasileira respondeu às necessidades de industrialização nas décadas seguintes com aumento da oferta de alimentos e matérias-primas para o mercado interno, sem comprometer as exportações geradoras de divisas para o processo de industrialização e maior integração da agricultura brasileira ao circuito global da economia, a partir do processo de “industrialização da agricultura”, pois o setor demandava crescentes consumos de insumos e máquinas. No caso brasileiro, a expansão da fronteira agrícola permitiu maior produção sem necessidade de redistribuir a propriedade agrária. Segundo Graziano da Silva (1982, p.49), somente na possibilidade de esgotamento da expansão da fronteira, tornando-se cada vez mais difícil, o desenvolvimento capitalista no campo intensificou a produção nas áreas já ocupadas.

É preciso não esquecer que a “fração natural” da renda da terra – tanto a parcela correspondente a renda absoluta, como a da renda diferencial de localização e fertilidade, ou seja, aquela que se deve as condições históricas determinadas em que se processa a exploração agropecuária – está limitada pela “produtividade” dos investimentos adicionais sobre o solo, isto é, pela renda diferencial gerada pela intensificação da produção agrícola. Pois bem, a existência de uma fronteira em movimento funciona como regulador desse limite.

Se for necessário, por exemplo, aumentar a produção e não houver novas terras para serem incorporadas, o acréscimo só poderá ser feito através de um aumento do rendimento físico por unidade de área nas terras ocupadas. (GRAZIANO DA SILVA, 1982, p.49).

Desse modo, a existência ou não de terras disponíveis condiciona o desenvolvimento extensivo/intensivo da produção agropecuária determinando a incorporação do progresso técnico na agricultura, “cujo significado último é o de

justamente criar 'novas terras' onde elas não forem disponíveis". (GRAZIANO DA SILVA, 1982, p.49).

A expansão da fronteira não é algo externo ao "modelo agrícola" brasileiro, pelo contrário, é condicionante e resultado dessa "modernização dolorosa" no campo. Isso se explica a partir da demanda crescente de matérias-primas e alimentos obtidos e, segundo o autor, a partir da intensificação da produção nas áreas já ocupadas (utilização de novas técnicas: drenagem, irrigação, utilização de máquinas, adubos etc.), ou pela incorporação de novas áreas ao processo produtivo. Essas alternativas não são, contudo, excludentes, nem mesmo independentes. Isso porque a renda da terra, tanto a renda absoluta, quanto a renda diferencial, como citado anteriormente, está regulada pela produtividade dos investimentos adicionais. "É como se o desenvolvimento do capitalismo na agricultura, ao enfrentar a questão do monopólio da propriedade da terra e o fato de esta ser limitada em sua disponibilidade, 'fabricasse mais terras' explorando cada unidade de área de maneira mais intensiva". (GRAZIANO DA SILVA, 1982, p. 115). Assim, para aumentar a oferta de alimentos e matérias-primas, não havendo mais terras a serem incorporadas ao processo produtivo, poderá se obter maior produção pelo uso de novas técnicas, como adubação das terras já existentes, ou utilização de novas variedades produtivas, etc. Mas havendo "terras livres" a serem incorporadas no processo de produção, a renda da terra será obtida pela renda diferencial de localização e fertilidade. Nesse caso, "a intensificação da produção numa dada unidade de área é regulada pelo acréscimo no preço da produção resultante da incorporação de uma nova unidade de terras nessa fronteira", representada pela função direta da distância em relação aos grandes centros consumidores e da fertilidade natural da terra da área incorporada (GRAZIANO DA SILVA, 1982, p.115-6). E ainda:

Resumindo, a existência de "terras sem dono" na fronteira funciona como regulador da intensificação da agricultura, condicionando assim o seu desenvolvimento extensivo/intensivo, Em sentido contrário, o custo adicional da intensificação pelo capital determina o ritmo da incorporação produtiva das terras na fronteira. (GRAZIANO DA SILVA, 1982, p.116).

Para Graziano da Silva (1982), o progresso técnico na agricultura é regulado pela possibilidade de expansão da fronteira e o seu fechamento significa maior desenvolvimento e modernização.

O conceito clássico de ocupação da fronteira implica a não existência de mais terras a serem incorporadas ao processo de produção. Mas, segundo Graziano da Silva (1982, p. 117), isso não permite a compreensão do processo de ocupação na Amazônia, pois o fechamento da fronteira não tem o sentido de utilização produtiva do solo, mas sim, o de que não há mais terras livres, sem dono que possam ser apropriadas por pequenos produtores de subsistência. Existem sim, áreas não ocupadas efetivamente, mas a terra tornou-se mercadoria, tem um preço, está sujeita, portanto, aos mecanismos de compra e venda. A terra perde seu valor produtivo e assume o papel de “reserva de valor” e meio de acesso a outras formas de riqueza a ela associadas. A esse respeito ainda

Segundo Rangel (1962), a valorização da terra é um dos fenômenos mais característicos da conjuntura fundiária brasileira, expressando-se, em princípio, através de duas formas: pela valorização da terra urbana e suburbana, produto do surto de urbanização que acompanhou a industrialização; e pela valorização da terra rural propriamente dita, consequência, originariamente, da fome de terra induzida pelo surto pecuarista e viabilizada a seguir, pelo surto rodoviário. Essa valorização, entretanto, prossegue movida por um novo fator: o fato de a terra converter-se em objeto de demanda especulativa e financeira, isto é, “pelo aparecimento da terra como meio de entesouramento, como meio de defesa da poupança contra a erosão inflacionária e como fonte de renda que não depende de sua utilização agropecuária ou residencial, visto como se apresenta sob uma forma aparentada de taxa de juros, como taxa de valorização da terra. A simples retenção da propriedade fundiária surge, assim, como uma forma de investimento, acessível tanto a agricultores como a não agricultores, e que se aplica tanto à terra utilizada, como à terra excedente”. (*Id.*, p.68) (GRAZIANO DA SILVA, 1982, p.73).

Para Graziano da Silva (1982, p. 124), o “fechamento da fronteira” tende a provocar aumento da produtividade de trabalho e produtividade da terra, a partir de maiores investimentos na agricultura para responder à demanda de alimentos e matérias-primas crescentes. Ainda assim, esses aumentos de produtividade seriam restritos a certas regiões e produtos, devido às condições de difusão do progresso técnico (desigual) nos países pobres. Dessa forma a “modernização dolorosa”, porque é lenta e restrita, “continuará seu caminho acompanhada por uma presença cada vez maior de capitais monopolistas, controlando a venda dos insumos básicos (adubos, sementes melhoradas, defensivos), dos meios de produção (máquinas e equipamentos) e a comercialização da produção”.

Neste contexto, também se discute o papel do Estado criador de mecanismos favorecedores do grande capital. O crédito rural, principal instrumento de apoio à modernização agrícola, privilegia o grande proprietário de terras, dadas como garantia, possui outras facilidades junto à rede bancária. Assim, dadas as facilidades de condições, grande parte dos recursos acaba sendo investida pelos grandes proprietários em reservas de valor, principalmente na compra de mais terras. Para Graziano da Silva (1982), a compra de terras sem fins produtivos tornou-se um negócio extremamente vantajoso, principalmente na década de 1970, pois além de reserva de valor, a terra constituía importante meio de acesso a outras formas de riqueza, como o crédito rural e os incentivos fiscais. Dessa forma, grandes grupos econômicos nacionais e estrangeiros, sediados no Estado de São Paulo, apropriaram-se de grandes extensões de terras em outras regiões, como no Norte e Centro Oeste, utilizando-se de incentivos criados pelo governo para acelerar a ocupação dessas regiões, sobretudo incentivos fiscais da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (Sudam). Assim, além do caráter especulativo assumido pela terra, constituindo-se em reserva de valor contra a depreciação da moeda, ou possibilidades de lucros futuros com a venda valorizada da terra, existe ainda a possibilidade de captação de benefícios creditícios. Os títulos de propriedade rural são utilizados para a obtenção de empréstimos subsidiados, podendo ser desviados para outros setores, inclusive aplicações financeiras. (GRAZIANO DA SILVA, 1982, p. 71-7). Mais recentemente, no âmbito do espraiamento do agronegócio pelo campo brasileiro, há amplo financiamento estatal, via BNDES e crédito agropecuário, para determinados setores, principalmente soja, cana e eucalipto.

Ressalta-se a importância dos subsídios governamentais no processo de industrialização da agricultura, criando mercado consumidor efetivo de bens industriais para a agricultura, como máquinas, implementos agrícolas, adubos, fertilizantes, etc.

A política agrícola favorece a concentração e reconcentração da propriedade da terra no país e o crédito agrícola subsidiado é utilizado, principalmente, pelos grandes proprietários⁵⁴. A distribuição de terras altamente concentrada é uma das

⁵⁴ O Governo Federal e o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento estão destinando mais de R \$ 180 bilhões de reais em crédito para o campo, 2015/16. No período de julho de 2014, a maio de 2015, foram destinados a Agricultura Empresarial R\$ 139.576,3 (em milhões), e para a Agricultura

características da estrutura econômica do país, sustentada pelo modelo de desenvolvimento econômico beneficiador do grande capital. (GRAZIANO DA SILVA, 1982, p.175).

Ainda segundo o autor:

[...] O que se pode ver no campo brasileiro é uma “modernização conservadora” que privilegia apenas algumas culturas e regiões assim como alguns tipos específicos de unidades produtivas (médias e grandes propriedades). Nunca uma transformação dinâmica, auto-sustentada; pelo contrário, uma modernização induzida através de pesados custos sociais e que só vinga pelo amparo do Estado. (GRAZIANO DA SILVA, 1982, p.40).

Outra debilidade das transformações capitalistas no campo, apontada por Graziano da Silva (1982, p.35-6), é a presença de relações de produção como a parceria e o arrendamento, além da pequena propriedade baseada no trabalho familiar. O autor considera o trabalho assalariado (permanente ou temporário) como indicador do processo capitalista de produção, assim a pequena parcela de trabalhadores assalariados permanentes, em relação ao grande número de trabalhadores assalariados temporários, é um indicador expressivo do processo de expropriação da expansão do capitalismo no campo, submetendo o trabalhador a situação de intensa exploração da força de trabalho e a extrema pauperização. O trabalhador temporário é representado não apenas por aqueles não possuidores dos meios de produção, mas, também, pelos pequenos proprietários, posseiros, parceiros, arrendatários, não conseguindo tirar seu sustento unicamente de suas diminutas áreas, assalariam-se temporariamente em determinadas épocas do ano.

Para Graziano da Silva (1982, p.129), embora exista a grande complexidade e a multiplicidade de formas de pequenos produtores, ou camponeses, é possível unificá-los numa mesma categoria de análise, uma vez que muitos não dispõem dos meios de produção – terra e instrumentos de trabalho – para reproduzir sua unidade familiar. Isso acarreta outro elemento comum à grande maioria desses pequenos produtores, a necessidade de recorrer ao assalariamento temporário, a fim de garantir sua reprodução na sua unidade produtiva.

A ideia de proletarização do pequeno produtor ou camponês pode ser também entendida nos excertos:

No caso brasileiro, regra geral, a pequena produção resiste à custa de crescentes sacrifícios dos membros da unidade familiar – incluindo-se aí o assalariamento temporário fora da sua unidade produtiva – o que evidencia o processo de proletarização a que estão submetidos, numa indicação clara de que a sua própria reprodução enquanto produtor está sendo comprometida.

[...] submetido a esse processo de proletarização (entendido no seu sentido amplo), o camponês se “descampesiniza”, isto é, converte-se num trabalhador para o capital, num “novo camponês”. (GRAZIANO DA SILVA, 1982, p.135 e 138).

Para melhor compreensão do explicitado, compreende-se a obra de Graziano da Silva (1982), no contexto histórico nas décadas de 1950, 1960 e 1970, principalmente, no processo denominado “modernização conservadora” da agricultura brasileira, destacando-se pontos relevantes para discussão: a concentração e reconcentração fundiária; o papel do Estado enquanto agente viabilizador do desenvolvimento do grande capital; a urbanização acelerada e a expansão da fronteira agrícola possibilitando o “desenvolvimento” sem mudanças estruturais; a urbanização significou a ampliação do mercado interno para o capital. A população das cidades forma o mercado consumidor de produtos não produzidos em casa, ou na terra; as terras não são autossuficientes na produção de alimentos para autoconsumo, pois são dedicadas à produção para a exportação e para matérias primas industriais ou para alimentar a população nas cidades. Ao mesmo tempo, a expansão das fronteiras agrícolas permitiu a expansão da produção agrícola sem a necessidade de redistribuição da propriedade de terra.

Depois destes estudos, Graziano da Silva (1993) traz a outra abordagem, relacionada à tecnificação das propriedades rurais, no período técnico-científico-informacional, em que pese às oportunidades de maior fluidez, garantidas pela evolução e conseqüente expansão dos meios de transportes e comunicação. Além disso, aborda o processo de proletarização do pequeno proprietário rural.

Graziano da Silva (1993, p.3)⁵⁵ aponta as tendências para o “novo rural” brasileiro, assinalando a crescente influência dos Complexos Agroindustriais (CAIs) e a não realização da reforma agrária no país, considerada tendência derrotada nos

⁵⁵ GRAZIANO DA SILVA, J. A industrialização e a urbanização da agricultura brasileira. **São Paulo em Perspectiva**, Fundação Seade, 7(3): 2-10, jul/set. 1993.

anos de 1980. Os CAIs, mantendo forte incentivo fiscal, tendem à concentração produtiva cada vez maior, devido ao caráter excludente da modernização conservadora, mantendo médios e grandes proprietários em algumas culturas específicas e algumas áreas do país, como nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Outra tendência é a crescente subordinação do trabalho ao capital, a “inegável proletarização” do trabalhador do campo.

Para Graziano da Silva (1993, p.6), a urbanização crescente da população rural e a perda de atividades do setor agrícola resultam: “as cidades absorvem atividades antes encontradas dissolvidas nas fazendas”. Assim, a urbanização do trabalhador rural se traduz em transformações nas relações sociais de produção:

- Purificação das relações de trabalho;
- Crescimento relativo dos contingentes assalariados permanentes associados a maiores níveis de qualificação da força de trabalho e tecnificação crescente dos produtos familiares ligados aos CAIs;
- Trabalho rural também se urbaniza, fazendo referência aos empregos de profissionais da área urbana, necessidade de escritórios, por exemplo.
- E finalmente a família acaba diversificando sua renda, principalmente mulheres e filhos, por meio de trabalhos assalariados, cadernetas de poupança, ou ainda, em atividades agrícolas que vão se convertendo em *part-time*. (GRAZIANO DA SILVA, 1993, p.6).

Estão aí presentes as ideias centrais definidoras, em meados da década de 1990, do novo rural brasileiro, mostrando, no final do século XX, que o rural não seria mais essencialmente agrícola.

1.9.1 O novo rural brasileiro

Graziano da Silva (1997) defende a existência de um novo rural brasileiro, resultante do processo de industrialização da agricultura. O processo de urbanização do rural no Brasil, segundo aspectos econômicos, configura-se a partir da expansão de atividades urbanas do setor secundário e terciário para o campo e nas relações de produção urbanas existentes na modernização da agricultura

(agroindústria). Tem-se, assim, um “novo rural” em função da inserção de novas atividades, sobretudo as não agrícolas no meio rural: as pluriatividades⁵⁶.

O autor cita os clássicos Marx e Weber para compreensão do corte rural/urbano relacionado ao conflito entre duas realidades sociais distintas, a velha ordem feudal em declínio e a ascensão das forças capitalistas. A dicotomia urbano-rural na Europa do século XVII representava as classes sociais e não propriamente um corte geográfico. É nessa perspectiva que “urbano” passa a ser identificado como “novo”, com o “progresso” capitalista das fábricas; e os rurais – ou classe dos proprietários rurais – com o “velho” e com o atraso, no sentido de impedir o avanço das forças capitalistas.

As referências feitas a Menéndez (1985) ressaltam o rural entendido em sua definição a partir do urbano, como sendo o que não é urbano. A visão do mundo rural ainda está completamente vinculada à evolução do mundo agrário enquanto a indústria e os serviços são características do meio urbano. No entanto, não se pode mais falar do mundo rural identificando-o exclusivamente com atividades agropecuárias.

Para Graziano da Silva (1997), com base em Marsden (1989):

[...] as áreas rurais dos países desenvolvidos começam a exibir formas sociais e econômicas de organização paradigmáticas à medida que a sociedade sai fora dos “padrões fordistas”. Tais desenvolvimentos pressionam por novos modos de regulação por parte do Estado que incluam as políticas ambientais e de planejamento do uso do solo e da água, de bem estar social, de desenvolvimento rural, etc. O autor cita 3 pontos focais do debate atual:

- a) a mudança rural é multidimensional, ou seja, não pode ser vista apenas da ótica econômica ou social, nem do ponto de vista estrito da produção e/ou do consumo;
- b) é preciso incorporar a esfera da circulação como parte das “novas formas, mais especificamente, o capital financeiro”;
- c) o significado do atual processo de “commodotization” é que as áreas rurais estão crescentemente associadas com atividades orientadas para o consumo, tais como, lazer, turismo, residência,

⁵⁶ A pluriatividade refere-se a um fenômeno que se caracteriza pela combinação das múltiplas inserções ocupacionais das pessoas que pertencem a uma mesma família. A emergência da pluriatividade ocorre em situações em que os membros que compõem as famílias domiciliadas nos espaços rurais combinam a atividade agrícola com outras formas de ocupação em atividades não-agrícolas. Ou seja, a pluriatividade resulta da interação entre as decisões individuais e familiares com o contexto social e econômico em que estas estão inseridas (SCHNEIDER, S. As novas formas sociais do trabalho no meio rural: a pluriatividade e as atividades rurais não-agrícolas. **Revista Redes**, Santa Cruz do Sul - RS, v. 9, n. 3, p. 75-109, 2005, não paginado.).

preservação do meio ambiente, etc. (MARSDEN, 1989 apud GRAZIANO DA SILVA, 1997, p. 45).

Ainda segundo Blakely & Bradshaw (1985 apud GRAZIANO DA SILVA, 1997, p. 45), a emergência de nova sociedade avançada, ou “pós-industrial”, é caracterizada pelo “crescimento das empresas do setor de serviços, pelo decréscimo relativo da produção de bens materiais e pela substituição dos processos intensivos em mão-de-obra pela produção com base na aplicação intensiva do conhecimento e manejo da informação”.

Graziano da Silva (1997) aborda a presença no mundo rural dos países desenvolvidos do *part-time farmer*⁵⁷ ou agricultores em tempo parcial.

A sua característica fundamental é que ele não é mais somente um agricultor ou um pecuarista, ele combina atividades não agrícolas, dentro ou fora do seu estabelecimento, tanto nos ramos tradicionais urbano-industriais, como nas novas atividades que vem se desenvolvendo no meio rural, como lazer, turismo, conservação da natureza, moradia e prestação de serviços pessoais. (GRAZIANO DA SILVA, 1997, p.46).

O *part-time* é um trabalhador autônomo que combina diversas formas de ocupação (assalariadas ou não), essa é sua característica nova, a pluriatividade combinando atividades agrícolas e não-agrícolas.

A generalização da atividade agropecuária em tempo parcial nos países desenvolvidos se deve a redução no tempo de trabalho necessário aos produtores familiares, graças ao crescimento da mecanização das atividades agrícolas e o programa de redução das áreas cultivadas. Outro elemento de crescimento da atividade agropecuária em tempo parcial, como forma de garantir a pluriatividade no meio rural, é o crescimento das atividades rurais não-agrícolas.

Nos países subdesenvolvidos o fenômeno do *part-time* também ocorre, não com a mesma intensidade dos países desenvolvidos. Graziano da Silva (1997,

⁵⁷ Até meados de 1950, os termos *part-time farming* e *pluriactivité* eram utilizados quase sempre como sinônimos, pois tinham o objetivo de interpretar um fenômeno ocorrido a partir de 1970, correspondente à diversificação crescente das fontes de renda e da inserção profissional dos indivíduos pertencentes a uma mesma família de agricultores. O termo *part-time farming* (agricultura em tempo parcial) refere-se à "utilização do tempo de trabalho na propriedade por parte do indivíduo ou da família", enquanto a *pluriactivité* (pluriatividade) diz respeito à "combinação de uma ou mais formas de renda ou inserção profissional dos membros de uma mesma família" (SCHNEIDER, 2003, p.75). Daí cabe uma referência à diferença básica entre estes, pois o primeiro está pautado no tempo de trabalho, enquanto o segundo, no tipo de atividade desenvolvida. (CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessoa. Pluriatividade: aspectos históricos e conceituais. In: *Revista Faz Ciência*, v.9 n.10 Jul./Dez. 2007, pp. 191-208, p.195).

p.54), utilizando dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), no período de 1981 a 1990, em relação a Região Sudeste do Brasil, principalmente o Estado de São Paulo, conclui que entre as principais atividades não agrícolas, com crescente importância no meio rural brasileiro, estão as relacionadas à industrialização, em particular as agroindústrias; em segundo, estão as atividades relacionadas à crescente urbanização do meio rural (como moradia, turismo, lazer e outros serviços) e a preservação do meio ambiente.

Para Graziano da Silva (1997), as rendas não-agrícolas contribuem para elevação da renda das famílias rurais. Analisando a renda média das famílias urbanas e rurais para um mesmo ramo de atividade, na década de 1990, conclui que as que possuem domicílio urbano têm renda sempre maior que as que do meio rural. As rendas das atividades agropecuárias estão entre as menores remunerações do país, tanto no meio urbano, como no meio rural. Assim, a pluriatividade, com ocupações não-agrícolas, surge como possibilidade de elevação e até mesmo de estabilizar as rendas das pessoas residentes no meio rural em todo o país. A pluriatividade surge como oportunidade de melhoria de renda para essas pessoas, sem a necessidade de se mudarem para a cidade.

Para o autor, não se pode caracterizar o meio rural brasileiro somente como agrícola. E mais,

[...] o comportamento do emprego rural, principalmente dos movimentos da população residente nas zonas rurais, não pode mais ser explicado apenas a partir do calendário agrícola e da expansão/retração das áreas e/ou produção agropecuárias. Há um conjunto de atividades não-agrícolas – tais como a prestação de serviços (pessoais, de lazer ou auxiliares das atividades econômicas), o comércio e a indústria – que responde cada vez mais pela dinâmica populacional do meio rural brasileiro. (GRAZIANO DA SILVA, 1997, p.77-8).

Em relação às políticas agrárias, o autor defende que a reforma agrária não precisa mais ser essencialmente agrícola (pelo menos para o eixo Centro-Sul do país). A criação de empregos não agrícolas no campo é, portanto, a única estratégia possível, capaz de reter essa população rural pobre nos seus atuais locais de moradia e ao mesmo tempo elevar seu nível de renda, segundo Graziano da Silva (1997). De toda forma, a realidade é mais complexa e contraditória, pois a criação e recriação camponesa está presente no Brasil, como será abordado adiante, mesmo diante do avanço do capitalismo no campo e o espraiamento das relações

tipicamente capitalista. Naquilo que é denominado de “novo rural” há outras nuances interpretativas a partir da realidade, colocando em xeque a perspectiva da urbanização do campo e do avanço sine qua non da agricultura capitalista, tornando-se hegemônica.

1.10 Compreensão do processo de expansão do capital no campo; construção dos territórios do capital segundo a lógica de desenvolvimento desigual, contraditório e combinado

Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1996, 2003, 2004) é um dos que representa a vertente campesina do Paradigma da Questão Agrária, defende a criação e recriação do campesinato sob a lógica de desenvolvimento e expansão do capitalismo no campo de maneira contraditória e combinada. Este autor, constitui o referencial teórico para o desenvolvimento deste trabalho, pois acredita-se que essa lógica explicita a realidade no campo brasileiro.

Há processos contraditórios ocorrendo simultaneamente no campo brasileiro, ao mesmo tempo em que expande/territorializa-se a agricultura capitalista e seus negócios e, conseqüentemente, ocorre a proletarização do campesinato, também, de outro lado, aumenta as relações camponesas de produção. Assim, coexistem simultaneamente dois processos antagônicos, mas que se complementam dialeticamente enquanto totalidade das relações estabelecidas sob o capitalismo globalizado no campo. “A necessidade de reprodução do capital por meio de relações não-capitalistas permite a reprodução do campesinato, porém com a condição de sua renda estar subordinada ao capital”. (CAMACHO, 2014, p.174).

Para Oliveira (2004, p.42), o desenvolvimento da agricultura brasileira, via industrialização, revela que o capitalismo está contraditoriamente unindo o que ele separou no início de seu desenvolvimento: a indústria e a agricultura. Esta unificação é possível porque o capitalista tornou-se também proprietário de terras, latifundiário. Isso se deve porque “o capital desenvolveu liames de sujeição que funcionam como peias, como amarras ao campesinato, fazendo com que ele às vezes produza exclusivamente para a indústria”⁵⁸. Nesse processo contraditório de desenvolvimento capitalista no campo, o capital pode territorializar-se, assim tem-se

⁵⁸ Oliveira (2004, p. 41-2).

a territorialização monopolista do capital na agricultura, ou ainda, no caso de sujeição da renda da terra gerada pelos camponeses, ocorre à monopolização do território pelo capital.

No primeiro caso, Oliveira (2004, p.42) cita como exemplo as usinas ou destilarias de açúcar e álcool, nas quais agricultura e indústria fazem parte de um mesmo processo. O capitalista da indústria, o proprietário de terras e capitalista da agricultura são a mesma pessoa ou uma só empresa. Para produzir utilizam trabalho assalariado dos boias-frias temporários ou permanentes. Nesse caso, quando o capital se territorializa, grande parte dos trabalhadores do campo são expulsos para as cidades, tornando-se trabalhadores das indústrias, comércio ou serviços, ou ainda trabalhadores assalariados no campo (boias-frias). O capitalista/proprietário de terras embolsa simultaneamente o lucro da atividade industrial e da atividade agrícola (por meio da renda da terra gerada por essa atividade). A monocultura se expande transformando o campo em um “mar” de soja, laranja, cana, pastagem, eucaliptal, etc. Trata-se da territorialização do capital monopolista na agricultura.

No segundo caso, da monopolização do território, o capital cria, recria, redefine relações camponesas de produção familiar, sujeitando a renda da terra gerada pelos camponeses à sua lógica. Tem-se como exemplo os produtores de fumo no Sul do Brasil, que entregam sua produção às multinacionais do cigarro. Assim, capitalista industrial é uma pessoa, proprietário de terra e trabalhador são outras. Ainda nos casos dos camponeses arrendatários de terras para plantação de fumo, tem-se três personagens sociais: o capitalista industrial, o proprietário de terra-rentista e o trabalhador camponês renteiro que trabalha com sua família. Neste caso, o capital monopoliza o território sem, entretanto, territorializar-se: no “processo de monopolização do território pelo capital monopolista”. Esse processo abre espaço para a economia camponesa desenvolver-se e com ela o campesinato como classe social (OLIVEIRA, 1996 e 2004).

Para Oliveira (1996, p.22), a compreensão do que ocorre em relação à economia brasileira, hoje internacionalizada, no contexto do capitalismo monopolista, há que se entender o mecanismo da dívida externa. O país contrai dívidas para criar condições e até mesmo ampliar a produção. Para pagar a dívida precisa produzir mais, exportar mais, sujeitando-se aos preços internacionais. Como o preço pago pelas matérias-primas no mercado internacional é baixo, o país

continua ampliando a produção; para isso pega mais dinheiro emprestado, aumentando a dívida externa. Isso explica o aumento das culturas de exportação em detrimento à agricultura de autoconsumo.

Essa relação de dependência se ampliou com a revolução verde, na qual a garantia de maior produtividade levou ao crescente consumo de produtos da indústria no campo (máquinas, implementos, agrotóxicos, sementes melhoradas etc.), subordinando a agricultura ao setor industrial, principalmente ao grande capital internacional, representado pelas transnacionais, sujeitando o trabalhador do campo às condições de produção impostas pela “modernização agrícola”. A agroindústria garante assim diferentes formas de sujeição da renda camponesa pelo capital:

[...] por meio de solicitação de créditos bancários, ou seja, o camponês necessita de empréstimos para produzir, nesse caso sua renda se transfere para o **capital financeiro**; pela compra de insumos agrícolas, também necessários para garantir a sua produção, onde o **capital industrial** se apropria da renda camponesa; e na venda de alimentos baratos para as grandes redes de supermercados, nesse caso é o **capital comercial** que extrai parte da renda camponesa. (ALMEIDA; PAULINO, 2000; CAMACHO, 2008, apud CAMACHO, 2014, p. 175, grifo do autor).

Oliveira (2003)⁵⁹ escreve sobre a lógica perversa da modernidade no país, sujeitando trabalhadores do campo e da cidade à miséria; defende a Reforma Agrária como forma de acesso e permanência do camponês no campo. Sobre o agronegócio, inserido nesta lógica contraditória de desenvolvimento do capitalismo mundializado, expõe: o Brasil “exporta para importar e importa para exportar”⁶⁰. Contraditoriamente o país exporta vários produtos nacionais para importar outros produtos ou até mesmo os mesmos produtos:

O Brasil do campo moderno, dessa forma, vai transformando a agricultura em um negócio rentável regulado pelo lucro e pelo mercado mundial. Agronegócio é sinônimo de produção para o mundo. Para o mercado mundial o país exportou: produtos florestais (papel, celulose, madeiras e seus derivados); carnes (bovina, suína e aves); o complexo de soja (soja em grãos, farelo e óleo); café; açúcar e álcool; madeira e suas obras; sucos de frutas; algodão e fibras têxteis vegetais; milho; trigo; couro; peles e calçados; fumo e tabaco; frutas, hortaliças e preparações; cereais, farinhas e preparações; pescados e cacau e suas preparações. Mas quis a ironia que em 2003, o Brasil tivesse que importar arroz, algodão, milho, além

⁵⁹ OLIVEIRA, Ariovaldo U. Barbárie e Modernidade: Transformações no campo e o agronegócio no Brasil. **Terra Livre**. São Paulo. Ano 19, v.2, n.21, p.113-156, jul/dez. 2003.

⁶⁰ Oliveira (2003, p. 120).

evidentemente do trigo. Assim, o mesmo Brasil moderno do agronegócio que exporta, tem que importar arroz, feijão, milho, trigo e leite (alimentos básicos dos trabalhadores brasileiros) e teve que importar também soja em grãos, farelo e óleo de soja, algodão em pluma, matérias-primas industriais de larga possibilidade de produção no país. (OLIVEIRA, 2003, p.121-2).

Analisando a economia brasileira, do período da Ditadura Civil-militar (1964-1985) ao início do século XXI (2003), Oliveira (2003) revela a inserção do Brasil no capitalismo internacional e o “lugar” do agronegócio, relacionado ao pagamento da dívida externa, demonstrando, por meio do saldo da balança comercial brasileira, para o período, mesmo com o crescimento das exportações, o aumento da dívida externa em consequência dos juros abusivos, principalmente nos governos neoliberais pós 1985 (Governos de Collor/Itamar – 1990 a 1994 –, e de Fernando Henrique Cardoso – 1995 a 2002).

Para Oliveira (2003):

É nessa teia que entram as exportações. Tomando-se o saldo comercial obtido entre 1.985 e 2.002, as exportações geraram um superávit comercial de 143,4 bilhões de dólares. Já entre 1.995 e 2.000, gerou um déficit de 24,3 bilhões de dólares. O saldo líquido no período foi de 119,2 bilhões de dólares. Assim, o chamado pelos neoliberais de “espetacular saldo do agronegócio e das exportações brasileiras” não chegou no período à metade do montante pago de juros da dívida externa, por isso a dívida cresceu, mesmo sendo paga várias vezes.

Repetindo, é o cachorro correndo atrás do próprio rabo, ou seja, quanto mais se exportou, mais a dívida cresceu e mais se pagou de juros. (OLIVEIRA, 2003, p. 124).

As pequenas unidades de produção apropriadas com fins produtivos produzem grande parte dos produtos no campo, e não as grandes propriedades. Os dados analisados são do IBGE, referentes ao Censo Agropecuário de 1995/6, de acordo com Oliveira (2003).

Com relação à utilização da terra, as lavouras (temporárias e permanentes) ocupavam 50,1 milhões de hectares ou 14,1% da área total dos estabelecimentos e nelas, as pequenas unidades ficavam com 53%, as médias com 34,5% e as grandes com 12,5%. As pastagens por sua vez, ocupavam 177,7 milhões de hectares ou 49,8% da área total dos estabelecimentos e nelas as pequenas unidades ficavam com 34,9%, as médias com 40,5% e as grandes com 24,6%. Já as áreas ocupadas pelas matas e florestas perfaziam 26,5% do total (94,2 milhões de hectares) e as áreas ocupadas com terras produtivas não utilizadas representavam 4,6% (16, 3 milhões de hectares). (OLIVEIRA, 2003, p.134).

As pequenas unidades de produção se destacam ainda quanto às receitas totais geradas pelos estabelecimentos agropecuários, ficando com “53,5% do total”⁶¹ (OLIVEIRA, 2003, p.136). Também, em relação ao conjunto do pessoal empregado no campo, são as pequenas unidades que mais empregam e destinam parte expressiva de suas rendas para tal fim.

[...] Do total do pessoal empregado nos estabelecimentos (17,9 milhões de trabalhadores) as pequenas unidades empregaram 87,3% deste contingente, as médias 10,2% e os latifúndios apenas e tão somente 2,5%. Quanto a massa total dos salários pagos e do volume de produtos igualmente pagos, as pequenas unidades participaram com 50,2%, as médias com 31,7% e os latifúndios com apenas 18,1%. (OLIVEIRA, 2003, p.153).

O autor demonstra, por meio destes e outros inúmeros dados, que os latifúndios “escondem a terra improdutiva” e o seu papel sempre foi o de “servir de reserva patrimonial de valor às elites”, a terra não cumpre sua função social de produção sendo considerada mercadoria.

Ao contrário, as pequenas propriedades sempre tiveram sua apropriação fundada na produção, daí sua participação expressiva, inclusive no agronegócio. Oliveira (2003) defende a Reforma Agrária como garantia de acesso à terra aos camponeses continuarem produzindo e vivendo no campo. Salaria a dimensão da incompreensão da Reforma Agrária pela elite latifundiária e parte da intelectualidade brasileira, acreditando no campo urbanizado e na atividade agrícola em “tempo parcial”. Porém, os números revelam a continuidade dos movimentos sociais e das lutas pela Reforma Agrária no Brasil:

⁶¹ De acordo com o Censo Agropecuário de 2006, realizado pelo IBGE, dos estabelecimentos agropecuários pesquisados, geraram uma receita total de R\$ 122 632 154 000,00 (cento e vinte e dois bilhões, seiscentos e trinta e dois milhões e cento e cinquenta e quatro mil reais) sendo os estabelecimentos pequenos (com área total menor que 100 hectares) responsáveis por gerarem 47,13% da receita total, no valor de R\$ 57 799 470 000,00 (cinquenta e sete bilhões, setecentos e noventa e nove milhões e quatrocentos e setenta mil reais), os estabelecimentos médios (entre 100 e 1000 hectares) responsáveis por 25,49%, R\$ 31 259 803 000,00 (trinta e um bilhões, duzentos e cinquenta e nove milhões e oitocentos e três mil reais) e os estabelecimentos grandes (maiores que 1000 hectares) por 26,62%, no valor de R\$ 32 647 235 000,00 (trinta e dois bilhões, seiscentos e quarenta e sete milhões e duzentos e trinta e cinco mil reais). Disponível em: <www.ibge.gov.br/.../agropecuaria/censoagro/.../Brasil_censoagro2006.pdf> Acesso em 20 de Set. 2015.

Câmbio real – dólar em 2006, valores entre 2,33 (dois reais e trinta e três centavos) maior valor em janeiro e 2,06 (dois reais e seis centavos) menor valor em maio. Câmbio real – dólar 2015, 4,10 (quatro reais e dez centavos), setembro de 2015.

[...] Em 1960 existiam 356.502 estabelecimentos agropecuários controlados por posseiros. Já em 1985, eles passaram para 1.054.542 estabelecimentos, e em 1995 eram 709.710. Ou seja, ocorreu exatamente, nesse período de grande desenvolvimento do capitalismo (sobretudo industrial) no Brasil, um aumento dos estabelecimentos ocupados por posseiros até 1985, e sua redução em 1995 foi provocada pela regularização fundiária realizada no governo FHC. [...] Os camponeses, em vez de se proletarizarem, passaram a lutar para continuar sendo camponeses. (OLIVEIRA, 2004, p.35).

Dessa forma, o campo “contém duas faces da mesma moeda. De um lado está o agronegócio e sua roupagem de modernidade. De outro está o campo em conflito” (OLIVEIRA, 2003, p.115). Os números das estatísticas da Comissão Pastoral da Terra (CPT) demonstram o aumento dos conflitos pela posse de terras no país: “Em 2000, aconteceram 660 conflitos; em 2001, foram 880; em 2002, registrou-se 925; e em 2003 até o mês de novembro, já são 1.197 os conflitos” (OLIVEIRA, 2003, p.116). Com relação à distribuição territorial desses conflitos, embora a maior parte ocorra na Amazônia, o Nordeste brasileiro apresenta número expressivo. Assim, “a luta pela terra no Brasil não é um fenômeno exclusivo da fronteira” (OLIVEIRA, 2003, p.118), mas aparece em todo território nacional. Além do crescimento contínuo dos conflitos, registram-se o aumento do número de assassinatos no campo.

Dessa forma, o capitalismo no Brasil, produz e reproduz a barbárie, transformando os conflitos e os assassinatos quase sempre violentos, em “solução radical fora da lei das elites” para manter as injustiças presentes no campo. Mas, mesmo em meio à modernidade e à barbárie, os camponeses no Brasil, seguem sua caminhada com paciência porque como está escrito no poema “*a vida não para, a vida é tão rara*”. (OLIVEIRA, 2003, p. 120).

Para Oliveira (2004, p.43), a luta dos camponeses pelo acesso à terra no Brasil, tem uma dimensão incompreendida por parte dos intelectuais brasileiros, isso inclui Graziano da Silva. O entendimento do camponês enquanto classe social e sua relação com a terra, pauta as discussões, neste trabalho, acerca da posição desses dois autores.

Para Graziano da Silva, a expansão do capitalismo no campo, via industrialização, entende-se tecnificação, compreende o processo de proletarização e participação dos sujeitos do campo em atividades pluriativas, com participação cada vez maior das atividades não-agrícolas, compreendendo, dessa forma, o

processo de urbanização do campo, “Rurubano”. Em seus escritos, citados anteriormente, o autor aponta um número expressivo de trabalhadores assalariados temporários, enquanto processo de expansão do capitalismo no campo, reconhece que isso gera exploração da força de trabalho e pauperização, entretanto, caracteriza-o como debilidade do sistema, mas como o processo está em expansão, entende-se que o sistema deverá então superar este estágio – visão de *continuum* – tornando todos os trabalhadores assalariados. Se no passado, para o autor, a expansão das fronteiras agrícolas permitiu a expansão da produção agrícola sem necessidade de redistribuição de terras, hoje, a tecnificação do campo e as novas atividades (principalmente a existência de atividades não-agrícolas no campo), permite ao autor, concluir que não existe necessidade de reforma agrária, ou não uma reforma que seja essencialmente agrícola. Nesta concepção, não existe espaço para o campesinato enquanto classe social e nega-se a existência de conflitos de classe, e a luta pela terra.

Posicionamento diferente é expresso por Oliveira (1996, 2003, 2004), que reconhece no processo de expansão capitalista de produção no campo brasileiro, a formação do campesinato brasileiro moderno; ou seja, o camponês enquanto classe social, luta para continuar existindo, luta para entrar e permanecer na terra.

Acerca do processo de expropriação do lavrador capitalista, sua explicação compreende o regime de propriedade capitalista da terra, enquanto gerador de conflitos no campo, existindo a *terra de vida e trabalho* e a *terra de negócio*:

[...] a propriedade capitalista é um regime distinto da propriedade. [...] é uma das variantes da propriedade privada, que dela se distingue porque é propriedade que tem por função assegurar ao capital o direito de explorar o trabalho; é fundamentalmente instrumento de exploração. Por isso não podemos confundir a *propriedade capitalista* com a *propriedade familiar*, ainda que a passagem de uma a outra seja muito sutil e a muitos pareça não existir diferença alguma.

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. Seus resultados sociais são completamente distintos, porque nesse caso a produção e reprodução das condições de vida dos trabalhadores não é regulada pela necessidade de lucro do capital, porque não se trata de capital no sentido capitalista da palavra. [...] Os seus ganhos são ganhos do seu trabalho e do trabalho de sua família e não ganhos do capital [...]

Apenas quando o capital subordina o pequeno lavrador, controlando os mecanismos de financiamento e comercialização, processo muito

claro no sul e sudeste é que sub-repticiamente as condições de existência do lavrador e sua família, suas necessidades e possibilidades econômicas e sociais, começam a ser reguladas e controladas pelo capital, como se o próprio lavrador não fosse o proprietário da terra, como se fosse um assalariado do capitalista. 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 serve para ser vendida por alto preço a quem dela precisa para trabalhar e não a tem. [...] O monopólio da classe sobre a terra assegura ao capitalista o direito de cobrar da sociedade inteira um tributo pelo uso da terra. É a chamada renda fundiária ou renda da terra. [...] A terra é completamente diferente dos outros meios de produção. [...] a propriedade capitalista da terra é uma irracionalidade porque a terra não é produto de trabalho e, por isso mesmo não pode ser produto do capital. A terra é um bem natural.

Pesquisadores têm observado, entre lavradores brasileiros, que eles próprios podem perceber na existência direta, como costumam dizer, que “a terra é uma dádiva de Deus”, por isso é de todos. [...] *Só é legítima a posse porque baseada no seu trabalho. É o trabalho que legitima a posse da terra; é nele que reside o direito da propriedade. Esse direito está em conflito com os pressupostos da propriedade capitalista.* (MARTINS, 1980, p. 59/61, apud OLIVEIRA, 1991, p. 112-4, grifos do autor).

Compreende-se assim, o caráter altamente concentrador de terras no Brasil, mantendo para uma parcela ínfima da população o direito à propriedade de terras. Como ressaltado por Oliveira (1991, p. 114), o próprio capital impôs a luta pela terra, no Brasil, como luta contra a propriedade capitalista da terra. É o caráter anticapitalista dos conflitos pela terra no país, que constituem resistências contra a expansão da apropriação capitalista da terra.

Enquanto para Graziano Silva (1982) as formas de trabalho não assalariadas constituem debilidades na expansão do processo de desenvolvimento capitalista, para Oliveira (1991, p. 56) a força de trabalho familiar é característica básica da produção camponesa. É, pois, derivado dessa característica que a família abre a possibilidade da combinação, muitas vezes articulada de outras relações de trabalho na unidade camponesa. O trabalho assalariado, a ajuda mútua e parceria aparecem como relações de complexidade das relações na produção camponesa. Constituem movimento de resistência da classe camponesa para permanecer na terra.

Essas ideias constituem território imaterial em disputa; na educação formal como um todo, por meio de documentos oficiais e currículos nacionais, estaduais e

municipais, encontram-se os territórios imateriais da agricultura capitalista e seus negócios, e seus desdobramentos enquanto entendimento da relação campo-cidade, em consonância com uma educação hegemônica, prevalecendo o discurso da classe dominante, como será abordado no próximo capítulo.

Para tanto:

É preciso lembrar que *nenhum conhecimento é neutro*, [...] sendo igualmente necessário advertir que os argumentos e até mesmo as palavras que utilizamos para publicizar o conhecimento que acionamos para desvendar a realidade nada têm de inocentes. Em outras palavras, estamos explicitando que as considerações aqui tecidas são coerentes com uma orientação *filosófica, teórica*, que decorrem exatamente *do lugar político que queremos ocupar no mundo das classes* [...] (PAULINO 2006, p.1, apud CAMACHO, 2014, p.52).

CAPÍTULO II

A QUESTÃO CAMPO-CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS NAS ESCOLAS

[...] O ser humano precisa de apropriar-se da experiência acumulada de conhecimentos para poder existir enquanto tal. A educação pressupõe, sempre, apropriar-se de um modo ou de outro, da tradição (PORTO-GONÇALVES, 1999, p. 68).⁶²

Neste capítulo, analisam-se as abordagens das dimensões campo-cidade, rural e urbano no Currículo Oficial de Geografia⁶³ do Estado de São Paulo e, também, em outros documentos oficiais, como a Proposta Curricular para o ensino de Geografia do Estado de São Paulo⁶⁴, elaborada no final da década de 1980 e início da de 1990, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁶⁵, dos anos 1990, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)⁶⁶. A escolha destes documentos se explica pelo caráter norteador do ensino no país, no caso dos PCNs, e, em particular, no Estado de São Paulo, com a implementação da Proposta Curricular e, mais recentemente, o Currículo Oficial, bem como as mudanças do ponto de vista teórico-metodológico na Geografia que se ensina nas escolas.

No Estado de São Paulo, a elaboração da proposta curricular marcou o período pós ditadura civil-militar⁶⁷, abertura política, período de maior participação

⁶² PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Reformas no mundo da educação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

⁶³ SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias/Secretaria da Educação; (Coord.) Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2012. 152 p.** Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/781.pdf>> Acesso em: 03 Jun. 2015.

⁶⁴ SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo/Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

Em 2008, o Programa São Paulo Faz Escola, com foco na unificação do currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais, implementou a Proposta Curricular para subsidiar os profissionais que integram a rede estadual. Entre os documentos produzidos pela Secretaria para operacionalizar o currículo estavam: Documento 1 – base (Proposta Curricular, com os princípios e preceitos); Documento 2- Caderno do Gestor (com orientações para o Gestão do Currículo na Escola, dirigido especialmente as unidades escolares e aos dirigentes e gestores) e um terceiro, conjunto de documentos dirigidos aos professores (Caderno do Professor). Em novembro de 2008, através da Resolução SE nº 76 de 07/11/2008, torna-se referencial básico obrigatório para formulação da proposta pedagógica das escolas da rede pública estadual. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>>. Acesso em: 01 Jun. 2015.

⁶⁵ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia/ Ensino de quinta a oitava séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 156p.

⁶⁶ Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96. Brasília, 1996.

⁶⁷ Para Codato (2005), o regime ditatorial militar, no Brasil, compreende o período de 1964 a 1989, teve seis governos, incluindo um governo civil e sua história pode ser dividida em cinco grandes fases: a primeira fase, de constituição do regime político ditatorial-militar, corresponde, grosso modo, aos governos Castello Branco e Costa e Silva (de março de 1964 a dezembro de 1968); uma segunda fase, de consolidação do regime ditatorial-militar (que coincide com o governo Médici: 1969-1974); uma terceira fase, de transformação do regime ditatorial-militar (o governo Geisel: 1974-1979);

dos docentes nas discussões na elaboração do currículo das escolas de ensino básico, incluindo a elaboração desse documento. Outros estados do país também elaboraram suas propostas curriculares, pouco a pouco substituindo os Guias Curriculares⁶⁸ (implantados no período da ditadura civil-militar). A formulação de propostas curriculares atingiu muitos municípios, como São Paulo⁶⁹, com o processo de acentuação de municipalização do ensino após a Constituição de 1988.

Na década de 1990, em âmbito federal, destacou-se a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), significando a assunção federal da política curricular brasileira (SPÓSITO, 1999, p. 25), resultante do novo contexto político associado às mudanças no currículo das escolas de Ensino Básico. A partir dos anos de 1990, as reformas na educação e a formulação dos PCNs, em nível federal, via Ministério da Educação, apontaram para políticas públicas educacionais com forte cunho neoliberal. No Estado de São Paulo, em particular, as reformas curriculares neoliberais desdobraram-se com o estabelecimento da Proposta Curricular do Estado a partir do ano de 2008.

2.1 As reformas educacionais no contexto das políticas neoliberais e seus desdobramentos no Estado de São Paulo: a implementação do currículo oficial

[...] uma proposta curricular só se concretiza, só se torna realidade, ao ser incorporada ao planejamento escolar, transformando-se no cotidiano das salas de aula. Não deve, portanto, ser encarada como instrumento cerceador da atuação do professor, mas sim como subsídio necessário à organicidade do trabalho pedagógico que ocorre nas múltiplas unidades escolares. (LIMA, 1988, não paginado).

As reformas educacionais promovidas no final de século XX e início do século XXI revelaram o avanço das políticas neoliberais para os países periféricos.

Começamos a vislumbrar que a proposta de reforma da educação que se faz hoje no Brasil a partir do Ministério da Educação é filha da mesma lógica da que se faz na Bolívia, na Venezuela, na Argentina,

uma quarta fase, de desagregação do regime ditatorial-militar (o governo Figueiredo: 1979-1985); e por último, a fase de transição do regime ditatorial-militar para um regime liberal-democrático (o governo Sarney: 1985-1989). Para saber mais: CODATO, Adriano Nervo. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. In: Rev. Sociol. Polít., Curitiba, **25**, p. 83-106, nov. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n25/31113.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

⁶⁸ A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo/Cerhupe (1874) elaborou os Guias Curriculares do ensino de 1º grau (KIMURA, 2009, p. 20). Os Guias Curriculares apresentavam os conteúdos que deveriam ser trabalhados em cada disciplina.

⁶⁹ SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação. Cadernos de formação, no 1, 2, 3. São Paulo, SME/DOT, 1990/1991. [Série: Ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade].

ou no Japão. Isso por si só indica que estamos diante de uma proposta que se coloca em escala supranacional e, assim, a sua territorialidade se coloca numa escala planetária. [...] Se até aqui o processo de internacionalização vinha se fazendo sobretudo no campo da economia, com as propostas de reformas no mundo da educação, tenta colocar as condições gerais de produção subjetivas (de que a educação é pressuposto) para um salto no processo de acumulação do capital.

As propostas de reforma que têm partido do MEC estão sendo feitas de acordo com os mesmos pressupostos formulados pelos consultores técnicos em educação do Banco Mundial e pelos ideólogos das grandes corporações transnacionais, sobretudo aquelas vinculadas ao campo da informática e das comunicações [...] Daí conceitos como mercado, competitividade, flexibilidade, competência, produtividade e informação (mais do que formação) conformam toda uma rede que configura uma malha conceitual com que tentam aprisionar a realidade a uma concepção que como bem salientou a filósofa Marilena Chauí, parte de "um pressuposto ideológico básico: o mercado é o portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da República". (PORTO-GONÇALVES, 1999, p. 74).

A reforma no mundo da educação, sinaliza a abertura para o mercado, também neste campo de atuação, daí a utilização de conceitos como competência, produtividade, qualidade, bonificação serem utilizados de maneira enfática pelos programas educacionais. Porto-Gonçalves (1999, 77-82), destaca a flexibilização como princípio norteador das propostas de reforma curricular associada a ideia de fragmentação do ensino e da pesquisa⁷⁰. A educação a serviço do mercado coloca o conhecimento sob domínio de pequenos grupos privados, pelo Banco Mundial e grandes corporações internacionais.

[...] Já não é somente a propriedade da terra que é objeto de tensas e intensas lutas sociais, mas a lei sobre a propriedade intelectual, sobre direitos autorais. E como toda propriedade, sempre se trata de uma barreira, com suas cercas específicas, logo que toda propriedade privada, ao mesmo tempo, priva os outros de propriedade. [...] As reformas no mundo da educação anunciam, portanto, um debate decisivo para o futuro da humanidade, pois se trata de como formar cidadãos, numa sociedade em que o conhecimento se torna estruturante das relações sociais, ao mesmo tempo que se quer propriedade de alguns, e não de todos. (PORTO-GONÇALVES, 1999, p. 85).

⁷⁰ Para maiores esclarecimentos sobre flexibilização e currículo, consultar: PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Reformas no Mundo da Educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999, p.77-82.

Para Avanzi (2010, p. 13)⁷¹, a escola, como instituição pública ou privada, serve à lógica dos grandes Estados hegemônicos em favor da manutenção de suas supremacias em relação aos países considerados periféricos.

O histórico recente das propostas educacionais no Brasil só corrobora com a tese de que a educação serve, sobretudo, a uma lógica do Estado, que não estão vinculadas ou isoladas de um projeto global. No caso, estas expressam o caminho trilhado pelo governo brasileiro para pôr em prática as políticas neoliberais decididas em escala mundial. (AVANZI, 2010, p.3).

Teoricamente idealizado na década de 1940, o neoliberalismo difundiu-se a partir da década de 1970, em face à crise do modelo econômico do pós Segunda Guerra Mundial. A Inglaterra foi à pioneira na instauração dessa política, seguida de perto por outros países da Europa Ocidental e pelos Estados Unidos da América. A difusão do neoliberalismo exerceu forte pressão sobre os Estados no sentido de reverem suas práticas como reguladores ou interventores na economia e mantenedores de bens e serviços sociais. De toda forma, as imposições dos países centrais aos periféricos foram muito mais abrangentes que as práticas neoliberais adotadas por eles.

Na América Latina, as políticas neoliberais difundiram-se a partir dos anos 1980 e início de 1990, com as mudanças nos governos de vários países, como México, Argentina e Peru. O Chile funcionou como experiência piloto sob a ditadura militar de Pinochet, com resultados satisfatórios aos olhos de outros países interessados na lógica neoliberal, mas nocivos à população chilena, pois o modelo estimulou o rebaixamento da qualidade de vida da maioria da população, por meio do desemprego e do alto custo de vida. No Brasil, os problemas econômicos, a inflação alta, permitiram a entrada do neoliberalismo como reformas significativas, com as privatizações, a desregulamentação estatal e o descompromisso com o setor social. (CAMARGO; FORTURNATO, 1997, p.20-1)⁷².

De toda forma, o neoliberalismo encontrou terreno fértil nos anos 1990 por sua gestação em período anterior. No período pós guerra assistiu-se ao

⁷¹ AVANZI, Kauê. A Semana de Geografia e as Políticas Públicas para educação no Estado de São Paulo. *Anais. XVI Encontro Nacional de Geógrafos: Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças*, Porto Alegre, out. 2010. Disponível em: <<http://.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=1507>>. Acesso em: 9 jan. 2014.

⁷² CAMARGO, Luís Fernando de Freitas; FORTURNATO Maria Regina. Marcas de uma política de exclusão social para a América Latina: propostas neoliberais para Educação na região. In: Terra Livre. N. 13. Dossiê: **Os PCNs em discussão**. Associação dos Geógrafos Brasileiros. 1997, p. 20-29.

fortalecimento dos capitais monopolistas, a expansão das empresas multinacionais, com conseqüente internacionalização da economia. No Brasil, esse processo não atingiu somente a economia, mas em outras dimensões, como na questão cultural e social, com destaque à educação.

Com a internacionalização da economia reorganizou-se a sociedade brasileira a partir da instalação de empresas transnacionais. A população antes concentrada no campo deslocou-se para os centros urbanos, em processo crescente de urbanização, ajustado ao novo modelo de desenvolvimento econômico, o industrial. O novo país industrial requeria mão de obra qualificada para atender a demanda, a “escola para todos”.

Neste sentido, Pontuschka (1999, p.12-3), aponta a instituição da Lei nº 5.692/71, em plena ditadura civil-militar, com reformas na educação, a partir da extinção do exame de admissão e a fusão do ginásio ao primário, constituindo-se a escola de 1º Grau de oito anos; o ensino colegial tornou-se ensino de 2º Grau. Segundo a autora, poder-se-ia considerar um avanço não fosse o fato de que as verbas destinadas à educação permaneceram as mesmas, insuficientes, portanto, para atenderem o aumento do público a ser escolarizado. A escola, em certa medida, passou a ser de todos, mas assistiu-se a precarização do ensino. Com as mudanças no currículo, e na grade curricular com a criação das disciplinas de Estudos Sociais e de Educação Moral e Cívica, destinadas a substituir gradativamente a História e a Geografia da grade curricular, são apontadas pela autora como responsáveis por contribuir para uma formação deficiente de toda uma geração de estudantes. A intenção da reforma, conduzida de maneira autoritária, era tornar inexpressivas as disciplinas de História e Geografia no interior do currículo.

Kimura (2009, p.20) cita a Resolução CFE 8/71, segundo a qual o objetivo dos Estudos Sociais era o “ajustamento crescente do educando ao meio”, ressaltando não apenas “viver como conviver”; acenando ao convívio harmônico, justificado, naquele momento, pela necessidade de ordem em período da ditadura civil- militar, não criando condições para contestação.

Neste contexto, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo elaborou os Guias Curriculares do Ensino do 1º Grau, servindo de modelo ou adaptados por outras unidades federadas. Os Guias, também conhecidos como “verdões” (em razão da publicação de capa verde), estruturavam-se a partir de objetivos gerais de

ensino, objetivos específicos de cada disciplina do currículo escolar e traziam o conteúdo a ser ministrado em cada uma das séries de ensino. Os objetivos de Estudos Sociais foram definidos como “integração espaço-temporal e social do educando” em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos eram a Geografia e a História, focalizando-se, na primeira, a Terra e os fenômenos naturais, referidos à experiência por meio dos tempos. (Parecer 853/71 – CFE apud KIMURA, 2009, p.20). Kimura (2009, p.20), ressalta o foco da Geografia nos “fenômenos naturais” e da História no fato de existirem desdobramentos “através dos tempos”.

No Estado de São Paulo, os professores foram treinados durante um mês para serem “reciclados” (termo utilizado na época). Era dada ênfase nas técnicas de ensino e os conteúdos não eram significativos (não tinham importância). Os professores deveriam aplicar os Guias Curriculares. Naquele contexto, o mercado editorial avançou e os livros didáticos, abordando os temas e instruções dos Guias, invadiram as escolas. Nas capas dos livros didáticos, havia a inscrição: “de acordo com os Guias Curriculares” (KIMURA, 2009, p.20).

Os livros didáticos ao fazerem a transposição dos Guias, abriam os itens temáticos apresentando os tradicionais aspectos físicos, em geral na seguinte ordem: localização do território, relevo, clima, vegetação, hidrografia. Como ressaltado em Kimura (2009), os conteúdos eram desenvolvidos de maneira isolada e descritiva. Os processos sócio naturais, aos quais os aspectos físicos deveriam ser relacionados, eram completamente ignorados.

O início dos anos de 1980 marcaram a distensão da ditadura civil-militar e início da redemocratização no Brasil. No Estado de São Paulo, durante o Governo de André Franco Montoro (1983-1987), por meio de trabalho realizado pela Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), vinculada à Secretaria de Educação, iniciou-se o processo de discussão, resultando na formulação da Proposta Pedagógica para o Ensino de Geografia, 1º Grau (Proposta da CENP). Em outros estados, movimentos semelhantes ocorreram, originando propostas curriculares, pouco a pouco substituindo os Guias Curriculares.

Iniciou-se a dinâmica de discussão da proposta curricular com os professores da educação básica, tendo à frente dos debates Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Manoel Fernando Gonçalves Seabra e Gil Sodero de Toledo, docentes do Curso de

Geografia da Universidade de São Paulo (USP). O clima de discussão e debate acerca da proposta curricular, de certa forma, se justificava pelos anos de silêncio e isolamento dos professores no período da ditadura militar (KIMURA, 2009, p.23-4).

[...] no interior da proposta curricular estava à concepção de que a elaboração é um processo que não se restringe a um documento escrito, seu papel é o de gerar o debate a partir do qual se pode criar conhecimento.

Até esse momento, nunca os professores das escolas públicas estaduais tinham tido a oportunidade de tomar contato e discutir novas formas de abordar Geografia. [...] Além disso, outros estados da federação solicitaram a presença da equipe da CENP para discutir a proposta, como Minas Gerais, Paraná e Mato Grosso do Sul. Entidades como o sindicato dos professores – APEOESP e a Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB, como algumas universidades e faculdades particulares realizaram encontros para a discussão da proposta. Ao longo de 1980 foram lançadas várias versões da proposta, buscando incorporar sugestões e fazer reformulações. (KIMURA, 2009, p.25).

Ressalta assim, a importância desse contexto de participação na elaboração da proposta curricular, inclusive levando esse dinamismo a outros estados. Para a autora, a Proposta da CENP cumpriu papel na história das propostas de ensino e estão relacionadas à própria história da Geografia no Brasil. (KIMURA, 2009, p.26).

A Proposta da CENP, elaborada na década de 1980, de caráter participativo, como ressaltado, colocou a Geografia acadêmica em contato com a Geografia escolar; as principais mudanças na Geografia são representadas, do ponto de vista da abordagem da Geografia, o método dialético, consubstanciava os trabalhos da proposta, as atividades tradicionais de descrição e de localização e os conteúdos didáticos a elas relacionadas, como relevo, clima, vegetação, hidrografia etc., foram, neste período, questionados.

Através do método dialético os professores foram convidados a discutir a abordagem de diversos temas. Para tanto, era necessário apresentar um texto teórico de fundamentação e a sugestão de temas, discutidos pela equipe de Geografia como um todo e assessorada pelo Prof. Ariovaldo: Tema I – O lugar de vivência do aluno; Tema II – A inserção do lugar do aluno no espaço brasileiro; Tema III – Cidade e campo: o elo através do trabalho; Tema IV – O processo de industrialização e a produção do espaço brasileiro; Tema V – O Brasil atual nas suas desigualdades e sua inserção no mundo; Tema VI – O mundo capitalista: suas transformações e sua estruturação geral; Tema VII – O mundo contemporâneo: suas transformações e suas particularidades.

Os temas acima foram transcritos da sétima e última versão de 1992, que manteve a estrutura apresentada desde a versão preliminar, porém ela incorpora a dinâmica da realidade nacional e mundial [...] [...] na perspectiva dialética, novos fatos em presença foram sendo incorporados na análise de uma realidade contraditória e em permanente transformação.

Pela primeira vez, uma proposta de ensino era apresentada por uma metodologia de trabalho raramente presente em um discurso oficial, que tem uma organização textual própria. Em geral, as propostas apresentam em sua parte inicial as explicações e proposições teóricas e, em seguida, listam os tópicos dos temas colocados como conteúdos. (KIMURA, 2009, p.27).

A Proposta da CENP, também, foi alvo de críticas, como “A Geografia valoriza apenas o socialismo”, de acordo com o título do artigo do Jornal Estado de São Paulo (13 setembro de 1987, p.15). “Proposta limita Geografia à política, desaparecem estudos de aspectos físicos” (Folha de São Paulo, 29 de julho de 1987, p.32) (KIMURA, 2009, p.28). Mesmo no meio acadêmico, a proposta sofreu críticas por apresentar-se como “camisa de força” para aqueles que consideravam toda proposta como tal.

Naquele texto, destacava-se o caráter inovador da proposta, em período histórico de transformações, com o fim da ditadura civil-militar e abertura política. As discussões, os debates e o diálogo foram característicos de um período marcado pelo fim da repressão e as mudanças no próprio discurso Geográfico, com ênfase à Geografia Crítica e ao método dialético.

2.1.1 As reformas educacionais à luz das políticas neoliberais: articulações LDBEN 9694/96; PCNs e Currículo Oficial do Estado de São Paulo

A reforma curricular do Estado de São Paulo faz parte do contexto mais amplo de reformas educacionais no Brasil. Para melhor compreensão das políticas educacionais implementadas no início do século XXI, neste estado, em especial a oficialização do currículo paulista (2010), há necessidade de contextualização em face às reformas educacionais ocorridas no país, bem como outros países da periferia do mundo capitalista atual, compreendendo o estabelecimento de políticas públicas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96) e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de acordo com políticas mais amplas, estabelecidas por países centrais, a partir de

ações do Banco Mundial, inserindo assim, o Brasil na lógica de desenvolvimento neoliberal⁷³.

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

Zerbato (2013, p.38-39) ressalta o processo de homologação da Lei 9394/96, em consonância com as políticas públicas neoliberais para a educação e seu caráter excludente do ponto de vista da participação, negando a dinâmica construção/reconstrução que “norteia o currículo no seio de diferentes sistemas de ensino e escolas, vendo-os como tábua rasa e assimiladores de receituários prontos”.

Os PCNs não constituem uma proposta isolada, mas parte do conjunto de políticas públicas educacionais, que, segundo Spósito (1999, p. 19-20), vem com o “pacote” de propostas, que além dos PCNs apresentados para o Ensino Fundamental e Médio, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, ainda o conjunto de ações como Sistema Nacional de Avaliação, colocado em prática pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Avaliação do Ensino Superior (atual Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE), mais conhecida como “provão” e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Pontuschka (1999, p. 15), em análise aos PCNs, critica a situação paradoxal imposta pelo MEC, defendendo a autonomia das escolas em documentos oficiais (autonomia do projeto pedagógico da escola, por exemplo), mas propõe avaliações externas para os três níveis de escolarização, rompendo com a tão propalada “autonomia didática científica” nessas instituições. Outras considerações da autora, acerca dos PCNs para o Ensino Fundamental de Geografia, apontam para textos

⁷³ Para maiores esclarecimentos consultar: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 19-29. 2-ZERBATO, Célia Regina da Silva. **Currículo e alfabetização geográfica no contexto das políticas educacionais neoliberais: leitura de suas interfaces em escolas públicas paulistas e sul-mato-grossenses**. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas/Universidade Federal da Grande Dourados, 2013, p. 35-49.

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

A política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), implantada no período de 1995 à 2010, representa um dos desdobramentos da reforma do Estado de inspiração ideológica Neoliberal. Desde 1995, com a ascensão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), na Presidência do Brasil, o partido manteve-se hegemônico no Estado de São Paulo, mantendo sincronia com as políticas educacionais defendidas pelo Governo Federal, desde os Governos de Fernando Henrique Cardoso, FHC, (1995 a 1998 e 1999 a 2002), na Presidência da República, e de Mário Covas (1995-98 em primeiro mandato; 1999-2001 segundo mandato; Geraldo Alckmin, 2001-2002, completou o mandato) no Governo paulista. Quando o PSDB perdeu o mando do poder Executivo Federal, os governadores eleitos pelo partido deram continuidade às reformas educacionais estaduais com certa coerência em relação ao que se fazia no âmbito Federal. No caso de São Paulo, esta permanência dá-se até os dias atuais, com grande participação de agentes que atuaram no Governo FHC. (SANFELICE, 2010, p.148).

A reforma educacional paulista, ensejada pelo PSDB, teve suas mais profundas intervenções no Governo de Mário Covas, com a Secretária de Educação Tereza Roserley Neubauer da Silva. O programa “Escola de Cara Nova” constituiu-se no modelo de escola em que a cultura do fracasso daria lugar a cultura do sucesso. Na realidade, esses documentos ocultavam os reais interesses por trás do discurso oficial, os acordos com os organismos multilaterais, a necessidade de cumprir prazos por meio de indicadores favoráveis, mostrar avanços com relação a qualidade de ensino. Dentre as medidas de grande efeito, destacam-se: a extinção

das Divisões Regionais de Ensino (DREs) e criação das Diretorias Regionais de Ensino; a reorganização física da rede (separação das escolas de 1ª a 4ª série e as de 5ª a 8ª série e Ensino Médio); e sob a Deliberação CEE 09/97 estabeleceu-se o regime de progressão continuada, para o Ensino Fundamental. Outras medidas foram criadas devido à necessidade de capacitação para a implantação de um novo modelo de gestão: a criação da função do Professor Coordenador, a municipalização, o cadastro dos alunos, entre outras. (SANTA CRUZ, 2008, p.5).

Em 2002, Teresa Roserley Neubauer da Silva, principal condutora das reformas, deixou a Secretaria da Educação. Assumiram a pasta da Educação, nos governos seguintes, os secretários: Gabriel Chalita, Maria Lúcia Vasconcelos, Maria Helena Guimarães Castro e Paulo Renato, ex-Ministro da Educação no Governos FHC.

Sob o Governo de José Serra (2007-2010), a partir de 2007, permaneceu na Secretaria da Educação, por seis meses, Maria Lúcia Vasconcelos, substituída por Maria Helena Guimarães Castro (julho de 2007 a março de 2009). Com Castro, o Governo de José Serra, mediante resultados demonstrando o fracasso do ensino público paulista, estabeleceu metas para a educação a serem atingidas até o final do mandato, em 2010. Dentre as metas estabelecidas: todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio; aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais; atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado; implantação do ensino fundamental de nove anos⁷⁴, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries); programas de formação continuada e capacitação da equipe;

⁷⁴ O ensino fundamental de nove anos implantado pela Resolução SE Nº 81 de 16-12-2011: estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e ensino médio nas escolas estaduais. Em seu Artigo 2º, trata da reorganização curricular em regime de progressão continuada, estruturada em 9 (nove) anos, a partir de 2012, constituindo dois segmentos de ensino (ciclos). O ciclo I anos iniciais, correspondendo ao ensino de 1º ao 5º ano, e o ciclo II, anos finais, correspondendo do 6º ao 9º ano. A Resolução SE 3 de 16-01-2014, alterando os dispositivos da Resolução SE Nº 81/2011, reorganiza o ensino fundamental, para efeito do regime de progressão continuada, organizando os anos iniciais e finais do ensino fundamental em 3 (três) ciclos de aprendizagem, com duração de 3 (três) anos cada, em conformidade com a Resolução SE nº 74 de 08 de novembro de 2013. Atualmente o responsável pela pasta da Educação é o Secretário professor Herman Jacobus Cornelis Voorwald.

descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados e programa de obras e melhoria de infraestrutura das escolas. (SANFELICE, 2010, 148-149).

O programa “São Paulo faz escola”, criado em 2007, teve como foco a implantação de currículo pedagógico único para as mais de 5 mil escolas da rede pública estadual, visando o recebimento, para todos os alunos, do mesmo material didático e do mesmo plano de aula. A Proposta Curricular (2008)⁷⁵, enviada às escolas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, apresentava, nas páginas iniciais, a Carta da Secretária, então Maria Helena Guimarães Castro, justificando a adoção ou implantação do currículo único:

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia as escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo (CASTRO, 2008, s/n).

Muitos questionamentos e críticas surgiram em relação a validade e a viabilidade da adoção de um currículo único. Para Sanfelice (2010, p.151), a Proposta Curricular do Estado de São Paulo é de tal maneira conflitante que fere a legislação superior (Artigo 206 da Constituição Federal, da pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, bem como com relação à gestão democrática do ensino público). O mesmo acontece com a LDBEN 9394/96, em seus Artigos 3º, 12º, 13º, 14º, 15º, sobre a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, a incumbência dos estabelecimentos de ensino de elaborarem e executarem suas propostas pedagógicas, a participação dos docentes na elaboração das propostas pedagógicas, a elaboração e o cumprimento do plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e assegurando, às unidades públicas de educação básica, progressivos graus de autonomia pedagógica administrativa e de gestão financeira. O autor afirma ainda que, na contramão do espírito de legislação maior, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo adota um currículo único e fechado, utilizando material institucional padronizado, acompanha os resultados da avaliação como critério para

⁷⁵ Tornou-se Currículo Oficial do Estado de São Paulo em 2010, atualmente em curso.

concessão de vantagens salariais (bônus)⁷⁶ e utiliza o incentivo monetário para o aumento da produtividade do trabalho.

Para Avanzi (2010, p.5), a nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo trouxe mudança metodológica, mas reforçou o modelo Neoliberal e elitista das reformas anteriores. Para o autor, a proposta tem o caráter não participativo da comunidade e professores, pois a ação docente não passa de mero reprodutor de conhecimentos e ideologias, “aquele que executa as tarefas e normas de fora para dentro”. Aponta também para o fato de o currículo único não levar em consideração as especificidades de cada região, pois utiliza o material didático com os mesmos conteúdos e práticas pedagógicas para todo o Estado de São Paulo, o professor, apenas executa tarefas.

Destaca-se ainda a forma como a proposta foi implantada, semelhante às decisões relativas ao período militar, inclusive com muitas semelhanças, mais que diferenças, com os professores participando de cursos e reuniões oferecidas pela Secretaria da Educação, não para discussão da nova proposta, mas para implementação e práticas de desenvolvimento das mesmas, compreensão do material exposto e como aplicá-lo. Novamente os professores passaram por cursos de “reciclagem” para execução de novas propostas curriculares “prescritivas”.

Nessa perspectiva, como caminha a Geografia que se ensina nas escolas? A partir do recorte temático campo-cidade, rural e urbano, quais as diferenciações nas suas abordagens nos diferentes documentos oficiais, propostas curriculares e/ou currículos? Como a temática está organizada em cada um desses documentos?

Na sequência, faz-se a análise dos documentos oficiais (Proposta da CENP, PCNs, e Currículo Oficial) quanto aos temas de estudo em questão, campo e cidade, rural e urbano. Nota-se, ao longo do levantamento e pesquisa bibliográfica e documental da análise proposta, a cidade como lócus e conteúdo privilegiado e relativo descaso ao campo/rural. O campo é entendido, geralmente, a partir da visão

⁷⁶ O Bônus Gestão e Mérito instituído no Governo Mário Covas pela Lei Complementar nº 891 de 28 dez 2000, constituindo vantagem pecuniária a ser concedida uma única vez no corrente ano. Concedida ao servidor que estava em exercício do cargo ou função atividade na data 01/ Dez/2000, contando ainda com 90 dias consecutivos de exercício no cargo ou função atividade (3 de setembro a 1 de dezembro 2000). O valor do bônus sendo proporcional a carga horária cumprida pelo docente. No governo de José Serra, pelo Decreto 52.719/08, regulamentou-se o Bônus Mérito e definiu-se critérios para a concessão da gratificação. Dentre os critérios estão a assiduidade do professor (frequência) e a avaliação do desenvolvimento da escola – produtividade – indicador estabelecido por meio da verificação das taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar dos discentes.

urbanocêntrica, ora representado como sinônimo de atraso ou na visão moderna, o lugar da agricultura capitalista e seus negociantes.

2.2 Proposta Curricular para o Ensino de Geografia 1º Grau sob o contexto da abertura política e a Renovação da Geografia: as relações campo-cidade

A Proposta Curricular em análise refere-se a quarta versão, publicada em 1988. Esta proposta expressava sugestões de temas por série⁷⁷, direcionados ao Ensino de 1º Grau, atual Ensino Fundamental, além de encaminhamento teórico-metodológico para o desenvolvimento do trabalho do professor, não de caráter prescritivo.

Elaborada em meio aos debates de renovação da Geografia, a Proposta Curricular da CENP, 1988, ressaltava os pressupostos teórico-metodológicos da Geografia Crítica, de cunho reflexivo, incorporando a dialética como método de investigação.

Este caminho dialético pressupõe que o professor deve se envolver não só com os alunos, mas sobretudo, com os conteúdos a serem ensinados. Ou seja, o professor deve deixar de dar conceitos prontos para os alunos, e sim, juntos, professores e alunos participarem de um processo de construção de conceitos e de construção do saber. [...] Este debate tem como crivo a necessidade de transformar o aluno de receptáculo de informação em um ser crítico, capaz desde o início da aprendizagem, de criar/construir o saber. (SÃO PAULO, 1988, p.17).

A proposta, ressaltava a compreensão do espaço produzido pela sociedade como principal objetivo da Geografia, pelas relações sociais de produção e distribuição; produzidos, portanto, pelas relações de trabalho. Esses espaços são produzidos por sociedades desiguais, gerando espaços desiguais, com características próprias, mas combinando-se numa unidade – o todo social, portanto, a noção de totalidade permeia, nesta proposta, os estudos geográficos da realidade.

Ao se apropriarem da natureza, as sociedades produzem um espaço que contraditoriamente nega sucessivamente a natureza, à medida que esta é transformada. Essa produção do espaço é realizada através do processo de trabalho – um ato eminentemente social –

⁷⁷ Na década de 1980 a escola pública estadual era seriada, a Deliberação 09/97, do Conselho Estadual de Educação, instituiu o regime de progressão continuada e organizou o ensino em ciclos.

que por isso mesmo, traz na sua essência contradições engendrando a superação dessa realidade. [...] (SÃO PAULO, 1988, p.19).

A análise histórica e multiescalar são contempladas no documento. O entendimento da produção do espaço, requer enquanto processo, a análise de sua historicidade, ressaltando, principalmente, o processo de industrialização, como motor das atividades produtivas, que se complementam. Compreende-se, então, a relação estabelecida no processo produtivo entre o local, nacional e global, "num processo de ir e vir no espaço, do próximo ao distante e vice-versa"⁷⁸.

[...] o modo capitalista de produção, no qual as especificidades das partes se combinam contraditoriamente, tendo em vista a acumulação e reprodução do capital. Será analisando o processo de industrialização levando a cabo o desenvolvimento do capitalismo em território nacional – fato que hoje marca a produção do espaço brasileiro – que se entenderão as relações entre as diversas atividades produtivas, a relação com a natureza, sua apropriação/utilização/degradação. Será entendendo esse processo que se entenderá a realidade imediata, o cotidiano inserido numa realidade mais ampla que é a brasileira/mundial. Ao mesmo tempo numa relação de complementaridade desigual, o território brasileiro como um todo, ou parte dele, tal como a realidade imediata de cada um mantém vínculos com o todo mundial, à medida que contribuem para reprodução/ampliação do capital em nível internacional. (SÃO PAULO, 1988, p. 21).

Outra inovação da proposta, em relação aos documentos anteriores, foi a construção de conceitos a partir da realidade de cada um, pois é a partir daí que se pode chegar a um conhecimento concreto. A realidade de cada um torna-se o ponto de partida e de chegada "[...] é a realidade de cada um, rural, urbana, pobre, rica, privilegiada, marginalizada que permite entender o Brasil e o mundo em maior nível de generalizações (SÃO PAULO, 1988, p. 22).

Na sequência, faz-se a análise do conteúdo desse documento em relação ao nosso objeto de estudo, as relações campo-cidade.

Na Proposta Curricular da CENP, campo e cidade são sugestões para o desenvolvimento de atividades a partir da 3ª série, do 1º Grau e a temática central de trabalho na 4ª série, 1º Grau (atualmente, respectivos, 4º Ano e 5º Ano do Ensino Fundamental)⁷⁹. Nas 5ª e 6ª séries do 1º Grau (6º e 7º ano, Ensino Fundamental), as

⁷⁸ SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de geografia; 1º grau.** São Paulo: SE/CENP, 1988, p.21.

⁷⁹ Atualmente, no Estado de São Paulo, o ensino de 9 anos foi estabelecido pela Deliberação CEE Nº 73/2008, (regulamenta a implantação do Ensino Fundamental de 9 Anos, no âmbito do Sistema

temáticas são trabalhadas de maneira mais complexa. Na 8ª série do 1º Grau (9º Ano, Ensino Fundamental), os estudos tem dimensão multiescalar, relacionando-os às transformações do espaço nacional com o espaço mundial.

Na 3ª série do 1º Grau, o tema proposto: Tema II – A inserção do lugar do aluno no espaço brasileiro.

Subtemas:

- Cidade e campo apresentam uma série de atividades produtivas que se complementam;
- A natureza como recurso para suprir as necessidades da sociedade;

Como encaminhamento teórico-metodológico, sugere-se partir da leitura do lugar de vivência do aluno (campo ou cidade) com enfoque na diversidade/unidade, "são manifestações que se complementam contraditoriamente e permite que o aluno já comece a compreender a realidade no seu conjunto" (SÃO PAULO, 1988, p.34). Outro ponto em discussão é a relação consumo-produção-circulação, aqui, campo-cidade se complementam a partir dos meios de produção.

Apesar do esforço no sentido da unidade campo-cidade, ambos são estudados a partir das atividades desenvolvidas e das relações de trabalho, com abordagem dicotômica sendo o campo associado à dispersão e a cidade à concentração. Em relação as atividades desenvolvidas (meios de produção), ocorre diferenciação setorial, a agricultura e a pecuária são atividades realizadas no campo; enquanto as indústrias aparecem principalmente nas cidades.

Acompanhando esta linha de estudos, na 3ª Série, há sugestões de desenvolvimento dos temas campo e cidade, bem como sua caracterização. São discutidas as relações de trabalho, tanto no campo quanto na cidade, os diferentes tipos de trabalho e remuneração, o trabalhador permanente assalariado (no campo e na cidade), o trabalhador temporário com pagamento de jornada (boia-fria, peão, no campo e também trabalhadores das cidades) e trabalhadores não assalariados (meeiros, parceiros, arrendatários). Há a noção de complementaridade desses espaços, campo-cidade.

A relação campo-cidade é a temática central de trabalho para a 4ª série, 1º Grau (5º Ano, Ensino Fundamental I): Tema III – Cidade e campo: o elo através do trabalho.

Subtemas:

- A relação sociedade/natureza se faz pela mediação do trabalho.
- A produção do espaço na cidade e no campo.
- As transformações na cidade e no campo ao longo do tempo.

Nesta série, o estudo das atividades produtivas no campo e na cidade são o ponto de partida para a compreensão de uma realidade mais ampla. "O trabalho é um elemento fundamental, pois a forma como ele é realizado é que vai caracterizar como as atividades produtivas são desenvolvidas e qual a sua finalidade (SÃO PAULO, 1988, p. 44)". Propõe-se o aprofundamento das questões relacionadas ao trabalho: tipos de trabalho no campo ou na cidade; a questão da técnica, o uso de técnicas mais simples e mais complexas; a questão da terra, vista de maneira diferenciada no campo e na cidade (no campo a terra é meio de produção, local de moradia; na cidade, a terra é o local de construção de moradia, estabelecimentos comerciais, indústrias, e de serviços públicos). Ainda há as condições de vida do trabalhador do campo e os motivos de seu deslocamento para a cidade.

Atenta-se aos estudos da construção espacial do campo e da cidade, como unidades distintas, mas não separadas, não trabalhadas isoladamente, favorecendo a visão do todo; ainda, as análises relacionadas ao comércio, à circulação de produtos entre campo-cidade, garantem a noção de complementaridade entre estes.

Na 5ª série, 1º Grau (6º Ano, Ensino Fundamental II), com o Tema IV: O processo de industrialização e a produção do espaço brasileiro, a relação campo-cidade é abordada com maior complexidade. Destacam-se os subtemas:

- O processo de produção caracteriza-se pelo tipo de sociedade: o que fazemos e de que necessitamos para poder obter um produto na nossa realidade.
- A distribuição e circulação da produção e das pessoas e o consumo da produção.
- A realidade brasileira no contexto mundial.

Novamente as considerações iniciais da temática em questão indicam o trabalho escolar a partir da realidade, como ponto de partida e de chegada – seja

essa realidade rural ou urbana –, " [...] o tema: "o processo de industrialização e produção do espaço brasileiro" procura dar conta de uma abordagem que vai do particular ao geral [...]" (SÃO PAULO, 1988, p.52). O professor deve partir dos estudos das atividades econômicas: indústria, agricultura, pecuária, pesca, extrativismo, é por meio dessas atividades que a sociedade obtém os produtos necessários a sua sobrevivência; é importante enfatizar o processo produtivo nelas presente e o que as explicam. Assim analisa-se o trabalho humano, a matéria-prima e meios e/ou instrumentos como parte do processo produtivo, seja na indústria, na agropecuária, nas atividades extrativas, ou seja, no campo ou na cidade.

Neste ponto, os autores da Proposta Curricular destacam a importância do estudo integrado das relações campo-cidade, entendendo as relações entre as partes para compreensão da sociedade e se manifestando como um todo. Para esta interpretação destacam-se as seguintes ideias:

a) a relação entre produtos agrícolas e indústria – "a agricultura é consumidora de produtos industriais, e ao mesmo tempo, faz surgir novas necessidades na agricultura";

b) a pecuária e o extrativismo também relacionam-se com a indústria;

c) os produtos da agricultura, pecuária e extrativismo constituem matéria-prima para as indústrias;

d) a substituição de culturas de gêneros alimentícios, para o mercado interno, por culturas destinadas a industrialização e abastecimento do mercado externo;

Neste item, são sugestões para o professor trabalhar, por exemplo, com a expansão das monoculturas (soja, laranja, cana-de-açúcar); as alterações provocadas por essa forma de produção nas relações de trabalho e na estrutura fundiária. Quanto à estrutura fundiária, é possível identificar mudanças locais como tamanho de propriedades, o que se produz nelas, qual a finalidade da produção. Analisar as alterações nas relações de trabalho (existência de trabalho familiar, seja do pequeno proprietário ou dos diversos tipos de parceria e a predominância dos trabalhadores assalariados nas grandes propriedades: trabalhadores rurais, frequentemente temporários substituem outras formas de trabalho, como o colonato e a parceria), bem como as alterações nas relações campo-cidade, pois muitos moradores das periferias das cidades interioranas trabalham no campo, deslocando-se diariamente.

e) a utilização de técnicas e equipamentos para o aumento da produção capitalista, em função da necessidade de lucro. Assim, as atividades rurais estão se industrializando cada vez mais, associadas aos interesses industriais;

f) outra mudança nas relações campo-cidade: a unificação das atividades industriais e agropecuárias num só local – a agroindústria, geralmente instalada no campo.

[...] há uma relação estreita entre a indústria e as atividades agropecuárias e extrativas; há uma interligação de lugares diversificados (cidade e campo), em razão das transformações advindas do processo de industrialização (SÃO PAULO, 1988, p.62).

A circulação é outra temática interessante proposta nesta série. "Não só mercadorias circulam pelo espaço, mas também pessoas" (SÃO PAULO, 1988, p.66). Por meio dessa temática, as questões relacionadas aos movimentos populacionais, principalmente em relação ao campo e a cidade, são abordadas. Novamente a modernização e a concentração fundiária são retomadas para explicar a migração campo-cidade, o surgimento do trabalhador rural boia-fria e as transformações mais recentes no espaço, como fruto das novas relações campo-cidade. Aqui, deve-se associar o movimento migratório ao crescimento desordenado das cidades e consequências: desemprego, subemprego, problemas ligados a violência urbana, como trânsito, criminalidade, acidentes de trabalho etc.

Com base no que foi referenciado, os temas campo e cidade, bem como os processos de construção desses espaços foram abordadas a partir de uma visão de totalidade. Ainda que os temas (campo e cidade) sejam propostos na perspectiva do trabalho, do desenvolvimento de atividades econômicas, portanto numa visão setorial, o método de abordagem dialético garante maior compreensão da totalidade envolvida no processo de construção espacial.

Outra questão evidenciada, é o fato de a proposta apresentar caminhos teóricos-metodológicos, não sendo camisa de força, exigindo do professor postura dinâmica em relação aos trabalhos realizados, a proposta aponta direcionamento, entretanto cabe ao professor, avaliar a realidade do seu aluno e tomar como ponto de partida o que for mais adequado, assim, o papel do professor não é ignorado no processo, ele conduz a situação de ensino-aprendizagem, estabelece os conteúdos necessários, o ponto de partida e chegada, é o professor que deve organizar as

atividades para se atingir o objetivo esperado. A proposta, direciona os trabalhos, dá sentido ao trabalho do professor, entretanto, não é um fim em si mesma.

Na 6^o série, o tema: "O Brasil atual nas suas desigualdades e sua inserção no mundo", apresenta os subtemas:

- O território brasileiro é internamente desigual – são desigualdades socioeconômicas.
- O processo histórico de configuração de regiões.
- As desigualdades regionais encontram um ponto de unidade na integração entre as regiões.

Neste tema, o objeto de análise é a produção do espaço brasileiro, como "espaços que se organizam em função da acumulação e reprodução ampliada de capital, onde cada parte se articula com as demais num processo desigual e combinado" (p.72). O estudo parte da compreensão de o espaço brasileiro ser internamente desigual, com as desigualdades socioeconômicas refletidas na construção/organização espacial. Para que o aluno entenda de forma concreta as desigualdades econômicas, deve-se observar vários exemplos do cotidiano do mesmo.

Essas desigualdades estão presentes em todas as dimensões de um espaço a ser estudado. Assim, tanto na cidade como no campo, é possível observar como as pessoas que participam do processo de produção se colocam: os que detêm os meios de produção formam uma classe antagônica à classe que não detém esses meios e que portanto, vende sua força de trabalho em troca de um salário. (SÃO PAULO, 1988, p.72).

As diferentes classes sociais aparecem tanto no campo quanto na cidade. Existe confronto entre as classes sociais (são antagônicas); a sociedade desigual, produz espaços desiguais.

Outros pontos em debate: a modernização, via industrialização, ocasiona maior integração do território brasileiro; a agricultura passa a produzir matéria-prima para a indústria (substituição dos cultivos de autoconsumo por cultivos de exportação); intensificação do movimento migratório campo-cidade relacionando-o aos problemas sociais dos grandes centros urbanos. Ainda, o estudo da questão da terra no país, ao longo da história; a concentração de terras, o processo de monopolização das terras pelo capital; expansão das grandes indústrias

alimentícias, nacionais e estrangeiras, controlando o beneficiamento, a industrialização e comercialização dos produtos; reforma agrária.

Os autores discutem as relações campo-cidade a nível nacional, ampliando a escala da compreensão do lugar, para a compreensão regional e nacional.

Na 8ª série (9º Ano, Ensino Fundamental II), o tema central: "O mundo contemporâneo: suas transformações e suas particularidades", leva a discussão para a escala mais ampliada, agora a nível global; com a proposta do subtema: "O processo de industrialização e as transformações na relação cidade-campo e na urbanização no mundo capitalista".

Os encaminhamentos teórico-metodológicos fazem referência ao processo de industrialização provocando transformações no modo de produção e na "estrutura socioeconômica global do mundo capitalista", principalmente na relação campo-cidade. São analisados ainda a Revolução Industrial no continente europeu, a modernização agrícola e a urbanização. "[...] em escala mundial, o espaço reflete situações desiguais, que se amarram num elo integrador – o capital monopolista" (SÃO PAULO, 1988, p.118).

A análise que se faz, parte da industrialização e das transformações nas atividades produtivas e na estrutura socioeconômica; a industrialização acelera o processo de urbanização, o aluno dessa forma compreenderá a questão da aglomeração, tendência de existir da cidade, enquanto concentração de recursos indispensáveis ao processo industrial. Neste sentido, também se explicam as transformações no campo, como a mecanização da lavoura, a concentração de terras, expulsão do trabalhador, enfim as questões já analisadas anteriormente são retomadas num contexto mais amplo⁸⁰.

Os autores ressaltam a importância do estudo do crescimento das cidades na Europa, com a industrialização, a partir do surgimento e desenvolvimento do sistema capitalista de produção, provocando profundas mudanças, como o desenraizamento do homem do campo e a desintegração do feudalismo, a terra se transformando em mercadoria. E a proposta segue: a necessidade de concentração da força de trabalho, dos meios de produção para a industrialização, leva a urbanização. Com o crescimento das cidades assim originadas, acentuam-se a divisão territorial e social

⁸⁰ SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o Ensino de Geografia: 1º Grau.** São Paulo, SE/CENP, 1988, p. 115.

do trabalho. As cidades crescem de forma desordenada gerando contrastes, proliferando bairros e distritos industriais de extrema pobreza e problemas ambientais.

Nessa linha, a proposta permite a visão integrada de campo-cidade, a visão de totalidade. Do ponto de vista metodológico, não existe fragmentação nas discussões, primeiro vê-se as alterações no campo, depois a cidade ou vice-versa. Fica claro para o professor a interdependência nas relações estabelecidas entre o campo e a cidade.

A proposta é inovadora, em vários sentidos, pelo caráter participativo no seu processo de elaboração; pela tentativa de aproximação da Geografia acadêmica com aquela ensinada nas escolas; pela estruturação dada ao documento, os conteúdos dos temas são explicitados teoricamente para o professor compreender a complexidade das discussões; aborda as discussões a partir do lugar, do cotidiano da realidade do aluno; contempla noção de escalaridade e visão de totalidade.

Nesse sentido, concorda-se com Kimura (2009, p.30), a discussão da Proposta da CENP na atualidade é uma necessidade, "uma re-discussão da Geografia Crítica e do materialismo histórico como forma de análise da realidade e suas possibilidades", em face aos processos atuais (des)norteadores do ensino básico de Geografia no Estado de São Paulo.

2.3 A abordagem da relação campo-cidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Poucas oportunidades nós tivemos, dentro do contexto escolar, de discutir as orientações pedagógico-metodológicas presentes nesse documento. O que nos chegavam eram determinações e orientações da Diretoria Regional de Ensino, via coordenador pedagógico da escola, para que os planos anuais de ensino e nossas aulas fossem estruturados com base nas orientações contidas nos PCNs. Assim, além do professor não ter participado ativamente do processo de elaboração desse documento, ele não teve oportunidade de refletir com mais precisão sobre o seu conteúdo. (VIEIRA, 2007, p.55).

O documento em análise é a versão de 1998 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Geografia, 5ª a 8ª séries (6º a 9º ano). Inicialmente, em página dirigida ao professor, o documento ressalta a importância de sua elaboração, em parte procurando respeitar as diversidades regionais, culturais e

políticas existentes no país e, por outra, considerando-se a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões do país. Na primeira parte, discorre-se sobre a Geografia, enquanto ciência e como disciplina escolar. Numa abordagem geral da área, para o Ensino Fundamental, apresenta os objetivos, conceitos básicos, procedimentos, atitudes e critérios de avaliação "a serem ensinados, para que os alunos se aproximem e compreendam a dinâmica dessa área de conhecimento"⁸¹. Na segunda parte, as orientações para o trabalho com o Ensino Fundamental, apresentando objetivos, eixos temáticos, conteúdos e critérios de avaliação.

Os PCNs apresentam estruturação em áreas do conhecimento, no Ensino Fundamental: Área de Língua Portuguesa, Área de Língua Estrangeira, Área de Matemática, Área de História, Área de Geografia, Área de Arte, Área de Educação Física, permeadas pelos chamados temas transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. Estes devem abordar aspectos relacionados ao cotidiano, "são considerados como questões emergenciais para a conquista da cidadania"⁸², sendo atribuído aos mesmos a responsabilidade de formação integrada do aluno, bem como possibilidade de trabalho interdisciplinar no currículo escolar.

Apresenta-se a proposta de conteúdos, como conjunto de eixos temáticos, reunindo temas e itens como sugestões de trabalho para os professores, nos ciclos. Os PCNs estão organizados em terceiro e quarto ciclos, constituindo-se como os conclusivos do Ensino Fundamental (LDB).

O Ensino Fundamental encontra-se dividido em ciclos, como a seguir:

1º ciclo – 1ª série e 2ª série do Ensino Fundamental;

2º ciclo – 3ª série e 4ª série do Ensino Fundamental;

3º ciclo – 5ª série e 6ª série do Ensino Fundamental;

4º ciclo – 7ª série e 8ª série do Ensino Fundamental.

Na sequência, analisar-se-á as abordagens referentes a temática objeto de pesquisa, relação campo-cidade, presentes nos PCNs.

Nos PCNs campo e cidade são a temática central de trabalho proposta para o **terceiro ciclo**, eixo 3: "O campo e a cidade como formações socioespaciais". Também faz parte das discussões propostas nos eixos 1: "A Geografia como uma

⁸¹ BRASIL. MEC/SEF, 1998, p.15.

⁸² BRASIL.MEC/SEF, 1998, p.26.

possibilidade de leitura e compreensão do mundo" e eixo 2: "O estudo da natureza e sua importância para o Homem". No **quarto ciclo**, compreende proposta de estudos nos eixos 2: "Um só mundo e muitos cenários geográficos", e eixo 3: "Modernização, modos de vida e a problemática ambiental".

Na sequência, destacam-se os trechos do documento em que as temáticas campo-cidade são abordadas.

EIXO TEMÁTICO 1: A GEOGRAFIA COMO UMA POSSIBILIDADE DE LEITURA E COMPREENSÃO DO MUNDO⁸³

Tema 1: A construção do espaço: os territórios e os lugares (o tempo da sociedade e o tempo da natureza)

Itens:

- o trabalho e a apropriação da natureza na construção do território;
- as mudanças nas relações sociais do trabalho e a separação entre o campo e a cidade;
- as diferentes técnicas e costumes e a diversidade de paisagens entre o campo e a cidade;
- o ambiente natural e a diversidade das paisagens agrárias no mundo: da coleta nas florestas à irrigação nas áreas semiáridas e desérticas;
- os ritmos da natureza no processo de produção das condições materiais e da organização social de vida no campo e na cidade;
- o ritmo de trabalho: aceleração e desaceleração na produção do campo e da cidade.

No texto inicial, quando os autores refletem sobre o eixo temático, duas instruções chamam a atenção: a valorização da realidade concreta do aluno e o trabalho com as categorias de análise da Geografia: espaço, território, paisagem e lugar. No tema 1: "A construção do espaço: os territórios e os lugares", no entanto, os autores não demonstram rigor conceitual, "há uma enorme confusão sobre quem é quem, ou quem trata do quê" (OLIVEIRA, 1999, p.60)⁸⁴.

A proposta metodológica apontada pelos autores, para tratar desse tema, parece ser inicialmente o materialismo histórico dialético:

⁸³ BRASIL, 1998, p.55.

⁸⁴ Para maiores esclarecimentos sobre as questões teórico-metodológicas abordadas nos PCNs consultar: Oliveira (1999, pp. 43-67).

Entre esses itens e conteúdos poderiam ser trabalhados aqueles referentes à divisão social e territorial do trabalho, ou seja, como desenvolver as forças produtivas e as relações sociais de produção. **A partir da organização do trabalho social, levar o aluno a compreender como a sociedade se apropria da natureza.** Isso significa que poderá contemplar conteúdos que analisem o **desenvolvimento intrínseco do trabalho no processo histórico**, como também a dinâmica das leis que regulam os fenômenos da natureza. (BRASIL, 1998, p. 56-57, grifo da autora).

No entanto, na sequência, as discussões teóricas encaminhadas pelos autores negligenciam tal metodologia, com relação as diferentes escalas temporais, as instruções são para se tratar do tempo histórico e tempo da natureza:

[...] Para explicar o papel do clima na construção do espaço geográfico, deve-se sempre lembrar que existem fenômenos que ocorrem em períodos de curta ou longa duração. [...] O mesmo acontece com **os fenômenos socioculturais. Na evolução histórica e da cultura da humanidade** é possível também identificar processos de curta e longa duração. (BRASIL, 1998, p.57, grifo da autora).

Esvazia-se assim o discurso inicial de compreensão da construção espacial a partir das relações sociais de produção, historicamente produzidas. Compreender a organização e produção do espaço a partir do método dialético, requer a compreensão das suas contradições, do modo de produção capitalista e da luta de classes.

Reafirmamos que o entendimento das relações de trabalho se faz de extrema importância se tivermos como proposta que o educando se posicione criticamente frente à realidade. Tendo em vista que as relações sociedade-natureza se fazem, historicamente, por meio das relações de trabalho, ou seja, o ser humano se apropria da natureza a partir das relações de trabalho. Por isso, se esta relação estiver subordinada aos interesses do capital, o resultado será a depredação da natureza. Logo, fundamental se faz o entendimento destas questões no Ensino Fundamental para que o educando possa ler a realidade e produzir seu posicionamento de classe. (CAMACHO, 2008, p. 244).

Nesse sentido, concorda-se com a ideia defendida por Camacho (2008, p. 240-44): "somente a geografia sob o paradigma do materialismo histórico dialético, a denominada Geografia Crítica, é capaz de analisar de maneira crítica essas relações socioespaciais"⁸⁵. Assim, a análise que se pretende na Geografia Dialética Marxista, tem na realidade seu ponto de partida, mas para sua compreensão existe a

⁸⁵ Camacho (2008, p. 240).

necessidade de estudo dos processos históricos de construção das relações socioespaciais. Também é inerente a compreensão do espaço enquanto totalidade desigual e combinada, isso significa dizer que a realidade é contraditória; parte da compreensão de que o espaço é produzido desigualmente por sociedades desiguais, logo campo e cidade constituem-se espaços desiguais, mas unidades contraditórias do mesmo processo de produção do espaço, pertencentes a mesma totalidade.

O campo e a cidade, nos PCNs, são referenciados neste temática numa visão setorial, numa abordagem dicotômica, em que pese no campo um ritmo de trabalho definido pelo tempo da natureza enquanto na cidade o tempo da natureza não apresenta tanta expressividade, logo é marcado pelo tempo mecânico. Considerar o tempo da natureza como definidor do ritmo de trabalho no campo, de forma generalizada, é desconsiderar os processos de difusão do meio técnico-científico-informacional e da complexificação nas relações campo-cidade⁸⁶.

Ao abordar o conceito de tempo de curta ou longa duração, tanto para fenômenos da natureza como para os da sociedade, deve-se ter clareza de que em um ou outro caso guardam escalas diferentes de temporalidade. Quando se trabalharem conteúdos para se explicar a construção e o funcionamento do espaço do campo e da cidade, deve-se analisar com certo cuidado a especificidade desses espaços. Em cada um deles a interação entre o tempo social e o natural ocorre em escalas diferentes. O tempo da natureza define mais claramente o ritmo de trabalho no campo, enquanto na cidade ele se apresenta de forma menos acentuada. (BRASIL, 1998, p.58).

Os autores encerram assim as discussões, não havendo maior aprofundamento em relação ao processo de construção desses espaços (campo e cidade).

No Tema 2: "**A conquista do lugar como conquista da cidadania**".

Itens:

- o lugar como experiência vivida dos homens com o território e paisagens;
- o imaginário e as representações da vida cotidiana: o significado das coisas e dos lugares unindo e separando pessoas;

⁸⁶ Para maiores esclarecimentos, consultar: SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2008, p. 208-9, 375-387.

- o lugar como espaço vivido mediato e imediato dos homens na interação com o mundo;
- o mundo como uma pluralidade de lugares interagindo entre si;
- a cidadania como a consciência de pertencer e interagir e sentir-se integrado com pessoas e os lugares;
- o drama do imigrante na ruptura com o lugar de origem tanto do campo como da cidade;
- a segregação socioeconômica e cultural como fator de exclusão social e estímulo à criminalidade nas cidades.

O lugar ganha destaque neste eixo temático enquanto categoria analítica e a fenomenologia constitui-se o método de abordagem para os estudos.

[...] o professor poderá trabalhar o cotidiano do aluno **com toda a carga de afetividade e do seu imaginário**, que nasce com a vivência dos lugares. A nova abordagem poderá ajudar o aluno **a pensar a construção do espaço geográfico não somente como resultado de forças econômicas e materiais, mas também pela força desse imaginário**. Temas relacionados com a produção e o consumo dos espaços no campo ou na cidade e dos movimentos migratórios poderão abrir perspectivas de estudos entre o espaço e o conceito de cidadania, dentro de uma nova versão geográfica. Ao construírem os seus lugares, os homens constroem, também, **representações sobre eles. [...] Por isso as migrações significam rupturas que muitas vezes deixam traumas**. Esse fato pode ser muitas vezes agravado pela dificuldade de inserção nos novos lugares. **Quando se migra, leva-se o imaginário do lugar de origem**. (BRASIL, 1998, p. 59, grifo da autora).

Segundo Oliveira (1999, pp.50-54), os autores estão longe de uma postura fenomenológica, baseia-se sobretudo num subjetivismo radical. E o objetivo dessa concepção metodológica seria a formação de cidadãos que se enxerguem como indivíduos apenas, não conseguindo enxergarem-se como classe.

A abordagem superficial sobre tema, não dá suporte ao professor no sentido de problematizar a questão; como o aluno compreenderá a construção do espaço na sua totalidade, a partir da visão fragmentada que se propõe dos lugares? Como compreender a questão dos movimentos migratórios e a construção de espaços no campo ou na cidade sem compreender as relações de conflito entre as classes sociais? A ruptura com a terra, a expropriação do homem da terra, daí a migração. A análise mais integrada de aspectos como a concentração de terras, a expulsão do homem do campo, associados a construção do espaço da cidade e problemas

urbanos como moradia, infraestrutura, desemprego e violência, por exemplo, conferem maior complexidade às discussões.

Os apontamentos feitos por Callai (2001, p.141) elucidam aspectos teórico-metodológicos do ensino de Geografia e servem para crivar de críticas as abordagens feitas pelo PCN de Geografia.

E aí entra outro papel ideológico do conteúdo da Geografia e a discussão que existe a respeito do currículo oculto. Com referência a currículo oculto e educação para a cidadania, Giroux (1986, p. 258-259) propõe que deve ser considerado que a cultura dominante não está apenas entranhada na forma e no conteúdo do conhecimento expressos claramente, mas é constantemente reproduzida naquilo que denomina currículo oculto. Isto se refere às normas, aos valores, às atitudes que estão incutidos sem que se perceba nas relações que se estabelecem na vida cotidiana, dentro da escola, na sala de aula, e são transmitidos “naturalmente”, na exigência do cumprimento das regras, nos limites impostos. Nos conteúdos de Geografia quando se “naturalizam” questões sociais e políticas reduzindo-as à determinações da natureza, e mais, quando se estudam espaços distantes e estranhos se faz com que a Geografia pareça coisa apenas de livros. Ao estudar os lugares como se o que existe neles fosse resultado natural e não construído historicamente, e até ao não se conseguir ligar os avanços tecnológicos, as guerras, as constantes divisões das nações e as regionalizações que formam novos blocos à construção do espaço. Ou seja, a organização territorial destes fenômenos, como a materialização/concretização num dado lugar, das idéias, interesses políticos e econômicos. Ao trabalhar tudo isto sem dar-lhe um sentido, sem estabelecer as origens e raízes e analisando os resultados que aparecem no espaço, se está contribuindo para dificultar a compreensão da realidade. São todos mecanismos que ficam parecendo naturais. (CALLAI, 2001, p. 141).

No eixo 2: "O estudo da natureza e sua importância para o homem", desdobrado em dois itens principais: "Os fenômenos naturais, sua regularidade e possibilidade de previsão pelo homem" e "A natureza e as questões socioambientais". Neste eixo, Pontuschka (1999) tece críticas ao rol de conteúdos da Geografia Física listados para serem trabalhados de maneira dissociada do restante, numa abordagem positivista.

O PCN de geografia avança quando acrescenta a subjetividade aliada à objetividade no estudo da geografia. No entanto, embora os autores façam críticas às propostas curriculares que separam dicotomicamente a geografia física da geografia humana, não conseguem resolver tal dicotomia nos exemplos concretos, pois na página 54 apresentam um elenco de conteúdos da geografia tratando-os de forma estanque, sem a participação humana. (PONTUSCHKA, 1999, p.17).

A relação campo-cidade recebem tratamento dicotômico, com ênfase nos temas propostos. Por exemplo, as questões ambientais são analisadas a partir do campo e da cidade, assim são referentes ao primeiro a erosão, desertificação, morte dos solos e à segunda as alterações climáticas, lixos ou ainda: poluição ambiental e modo de vida urbano; poluição ambiental e modo de produzir no campo (aqui modo de produzir e não modo de vida, no campo); modo de vida urbano e qualidade de vida etc.

O eixo 3: "**O campo e a cidade como formações socioespaciais**", aborda diretamente o objeto de estudo desse trabalho. Dividido em quatro temas de estudos:

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

As instruções gerais, organizadas pelos autores, para dar suporte aos professores, direciona o estudo da temática a partir do método dialético; o conceito de formação socioespacial como categoria analítica, além do estudo da paisagem. O discurso é centrado na cidade.

A abordagem do tema campo e cidade deverá ser realizada como parte integrante de uma realidade historicamente definida pela divisão técnica e social do trabalho.

[...] Para iniciar a abordagem deste tema o professor poderá invocar a observação de uma paisagem do campo ou da cidade, mostrando ao aluno, que muitas vezes, coisas, objetos que formam essa paisagem guardam em si a memória de tempos diferentes, coexistindo e interagindo com esse espaço, explicando a esse aluno que a construção do território tem historicidade no interior de um processo dialético em permanente mudança temporal, em que tempo e espaço estarão buscando constantemente sua superação. Porém, fazer com que o aluno compreenda que, nesse processo, o novo e o antigo acabam coexistindo, não somente na paisagem, como também nas relações sociais. Mais do que coexistência, eles interagem dialeticamente na produção e na reprodução da realidade [...]. (BRASIL, 1998, p. 65; 67).

Entretanto, a abordagem que se faz do conceito de formação socioespacial diz muito pouco ao professor acerca dimensão do trabalho a ser desenvolvido, não

sendo nem mesmo possível a compreensão por parte dos mesmos do conceito, pois a leitura que se faz das proposições teóricas elaboradas pelos autores, estão distantes das noções formuladas por Milton Santos⁸⁷. Se não compreende a abordagem de formação socioespacial a partir de Santos, então qual o referencial teórico utilizado? Também não é explicitado. Neste sentido, Oliveira (1999, p. 62), faz alusão a falta de rigor conceitual e consistência lógica, em relação as questões teóricas, principalmente aos conceitos e categorias, a exemplo o conceito de formação socioespacial. No trecho citado também há confusões com o uso de paisagem, espaço e território, parecendo ser tratados como sinônimos.

Na sequência, quanto ao tratamento da temática "O espaço enquanto acumulação de tempos desiguais", na ideia desenvolvida pelos autores, analisa-se o campo a partir de relações tradicionais e no processo de modernização "o novo e o antigo coexistem"; assim o novo é representado pelo processo de modernização, fundamentadas nas relações assalariadas de produção; e o antigo, pelas formas tradicionais de trabalho. Nega-se a contradição da reprodução do capital por relações não capitalistas de produção, como o trabalho camponês, amplamente abordado por Oliveira (2007, 2010)⁸⁸.

[...] Por exemplo, ao observar uma paisagem e nela encontrar uma vila operária no Brasil do início do século XX, vê-se a memória de uma concepção de relações entre empresa e trabalhadores que poderá ter desaparecido, como relações do passado. Mas os edifícios permanecem, porém com novas funções. Assim também, é possível encontrar outros exemplos ao estudar as relações sociais de trabalho no campo. **Relações de outras épocas, como a de parceria, ou do trabalho cooperativo das populações tradicionais** podem coexistir com as modernas relações capitalistas de produção no campo fundamentadas nas relações contratuais e assalariadas de trabalho. (BRASIL, 1998, p. 68, grifo da autora).

Ao abordar as relações de trabalho no campo como a parceria e trabalho cooperativo das populações tradicionais como sendo de "outras épocas", associa-os ao antigo e ultrapassado, da mesma forma, nega a existência e permanência dessas relações de trabalho na atualidade, convivendo com as "modernas relações

⁸⁷ SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005, p. 21-35. _____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2006, p. 335-39.

⁸⁸ OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007, 184p. _____. Agricultura e indústria no Brasil. In: **CAMPO-TERRITÓRIO: Revista de Geografia Agrária**, v.5, n.10, p. 5-64, ago. 2010.

capitalistas”, inseridos num contexto de desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo.

No tema "A modernização capitalista e a redefinição nas relações entre o campo e a cidade", a proposta é a partir de estudo dialético refletir acerca das transformações ocasionadas no Brasil em face ao avanço do processo capitalista e a transição do modo de produção agroexportador para o urbano-industrial, não garantidoras de plenas mudanças nas estruturas sociais e configurações territoriais do país. Os itens relacionados para se trabalhar este tema são:

- a entrada das multinacionais no campo e seu papel nas exportações brasileiras;
- os problemas enfrentados atualmente pelos pequenos e médios produtores do campo;
- o abastecimento das cidades e o papel do pequeno e médio produtor do campo;
- a mecanização, a automação e a concentração de propriedade e o problema dos sem-terra;
- os sem-teto nas metrópoles e suas relações com o processo de modernização capitalista;
- as metrópoles como centro de gestão das inovações tecnológicas e gestão do capital e suas repercussões no campo;
- modernização e desemprego no campo e na cidade;
- a importância da reforma agrária como solução para os grandes problemas sociais do campo e da cidade no Brasil.

Apesar do rol sugestivo de conteúdos ou itens listados, quando parte-se para a leitura das sugestões teórico-metodológicas direcionadas ao professor, o documento não apresenta clareza, logo fica difícil a interpretação por parte dos professores daquilo que se quer:

[...] **Fazer os alunos** compreenderem que, ao lado de um Brasil agrário com grandes lavouras monocultoras praticadas com métodos científicos de plantio, trato e colheita, perdura um Brasil arcaico do latifúndio e do trabalho servil. Esse Brasil arcaico que reproduz outras relações de produção ainda garante a reprodução da acumulação capitalista. Isso significa dizer que não se coloca a ideia de um Brasil arcaico que se contrapõe a um Brasil "moderno", mas que existe uma reciprocidade dialética entre ambos. (BRASIL, 1998, p.69, grifo da autora).

O uso do verbo fazer, remete a Geografia Tradicional, verbos como: fazer, levar, passar (direcionado ao aluno) não considera a relação ensino-aprendizagem de maneira dialética, o processo está centrado no professor; para o ensino de uma Geografia que se pretende Crítica, os verbos deveriam ser propositores de ação interativa, analisar, apreender, refletir etc. No caso, "grandes lavouras monocultoras praticadas com métodos científicos de plantio, trato e colheita", representa o Brasil moderno; qual seria a ideia para Brasil arcaico? O trabalho servil? Para [...] "esse Brasil arcaico que reproduz outras relações de produção ainda garante a reprodução da acumulação capitalista", então trabalho servil ou outras relações de produção, compreendem-se as relações de trabalho não assalariadas? Não se entende a "reciprocidade dialética", qual significado dessa expressão neste texto? Também neste caso, não há entendimento das relações de produção enquanto fruto do processo de desenvolvimento do modo capitalista de produção no território brasileiro de forma contraditória e combinada, pois ao mesmo tempo em que avança reproduzindo relações de trabalho capitalistas, o capitalismo também reproduz contraditoriamente relações não capitalistas de produção. As discussões fazem referência ao processo de modernização conservadora, o campo é analisado a partir da cidade. No corpo do texto do documento, encontram-se ideias referentes à "Modernização dolorosa", de Graziano da Silva (1982)⁸⁹:

Ao mesmo tempo refletir que, com as lavouras de exportação subsidiadas por grandes financiamentos que garantem a entrada de divisas para o país, coexistem as pequenas e médias propriedades, em sua quase totalidade desprovidas de auxílios financeiros, mas que respondem pela maior parte do abastecimento das cidades. **Isso significa dizer que, paralelamente à modernização de muitos segmentos empresariais no campo, continuou se reproduzindo o drama dos posseiros, parceiros, pequenos proprietários e arrendatários [...].** (BRASIL, 1998, p. 69, grifo da autora).

O direcionamento dado ao tema anterior, permanece na temática: "O papel do Estado e das classes sociais e a sociedade urbano-industrial brasileira". O processo de industrialização e urbanização são discutidos tomando-se por base as relações de classes: a aliança entre a sociedade agroexportadora e a sociedade urbano-industrial. Para finalizar o tema: "A cultura e o consumo: uma nova interação entre o

⁸⁹ GRAZIANO DA SILVA, J. **A modernização dolorosa**. Estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

campo e a cidade"; o texto de apoio para os professores sugere tratar o tema como um "estudo comparativo das relações sociais nas paisagens do campo e da cidade".

Os itens sugeridos para trabalhar a temática são:

- os hábitos de consumo das pessoas do campo antes e após o surto de industrialização dos anos 1950;
- a influência das formas de viver na cidade e no campo e a expansão dos meios de comunicação e dos transportes;
- a sociabilidade entre pessoas e os grupos sociais no campo e na cidade;
- a mídia, o imaginário social e os movimentos migratórios do campo para a cidade;
- as relações de troca monetária do homem no campo e as possibilidades de sua inserção no mundo urbano.

Nas discussões teórico-metodológicas para a abordagem da temática, os autores sugerem o recorte histórico a partir da década de 1950, com o avanço do processo de industrialização e urbanização, a expansão dos meios de transporte e comunicação, também no campo; provocando alterações no comportamento da população do campo. Outro aspecto, analisado a partir de estudo comparativo, são as relações de trabalho no campo marcadas pelo distanciamento, enquanto na cidade as relações seriam mais densas; isso ajudaria o aluno a entender a influência da espacialidade na natureza das relações e do comportamento social, explicando o porquê nas cidades as notícias veiculam de maneira mais rápida com maior capacidade de mobilização da opinião pública, a exemplo o movimento dos sem-terra, nascido no campo, mas o destino final é inevitavelmente a cidade. Ainda, as mudanças nas relações de trabalho neste período, expulsam o trabalhador do campo para as cidades, pois estas exercem enorme poder de atração sobre estes.

A partir dos estudos comparativos desses diferentes cenários, o professor poderá concomitantemente ajudar o aluno a desvendar os processos que passaram a atuar na mudança do comportamento social do campo com a chegada da televisão e as facilidades oferecidas pelos meios de transporte, facilitando a ligação entre os moradores do campo com a cidade. Ajudá-los a compreender e explicar como a mídia passou a interferir no imaginário e no cotidiano rural, desde os novos hábitos de consumo doméstico até os padrões de conduta social veiculados pelo rádio e pela televisão.
[...] Cria-se a oportunidade de pensar que as relações de trabalho no campo, seja na agricultura, seja na criação de animais, são

marcadas por maiores distanciamentos entre os grupos sociais. Que os círculos de relações entre eles são menos densos do que aqueles das cidades. [...] Esse fato é fundamental para ajudar o aluno a compreender e explicar como a espacialidade nas relações pode afetar a natureza das mudanças no comportamento social. Uma notícia qualquer veiculada pelo rádio, pela televisão, ou mesmo pela imprensa escrita, tende a ter repercussões mais rápidas e capacidade de mobilização maior da opinião pública na cidade do que no campo.

[...] as mudanças nas relações de trabalho e de propriedade no campo expulsam as pessoas; ao mesmo tempo a cidade acaba exercendo um enorme poder de atração sobre elas, favorecendo os movimentos migratórios do campo para as cidades. [...] Como o **trabalho assalariado, substituindo gradativamente** a antiga economia de troca natural, pela troca monetária, veio fortalecendo no imaginário social um sentimento de igualdade nas formas de viver no campo e na cidade. (BRASIL, 1998, pp. 74-5).

Observa-se assim, nas análises, uma visão de mão única: a urbanização do rural, além do tratamento dicotômico de campo e cidade utilizando-se do critério de densidade (o campo é marcado pelos distanciamentos e menor densidade nas relações sociais que a cidade). As análises superficiais e fragmentadas não contemplam as discussões no meio acadêmico sobre o assunto; para o professor que vivencia o cotidiano escolar, distante do meio acadêmico, fica difícil a compreensão de que a temática pode ser tratada a partir de outras vertentes que não só a da urbanização do rural como inevitável; mas existe outra lógica de estudo da construção territorial, compreendendo o desenvolvimento do modo capitalista de produção como sendo contraditório e combinado. O trabalho do professor, realizado nas bases dos pressupostos dos PCNs, serve apenas para reforçar a influência da cidade no campo e a sua subjugação.

Da mesma forma, a temática "A cultura e consumo: uma nova interação entre o campo e a cidade", aponta para relações mais densas nas cidades, e relações de trabalho no campo marcadas por maior distanciamento; outro aspecto é a influência da mídia no imaginário e cotidiano rural. Os dados comparativos levam ao estudo do campo e da cidade dissociados, ainda que se tente de maneira tênue estabelecer relações por meio das facilidades de integração apresentadas pela evolução dos meios de comunicação e de transportes, resultando na fragmentação e não na visão de totalidade.

Marques (2006)⁹⁰ escreve sobre os processos de formação e reprodução social da classe trabalhadora no Brasil, a partir da análise do processo histórico de modernização, levando-se em consideração as mudanças nas relações de produção, nas relações de trabalho e seus desdobramentos em sua relação com os espaços rural e urbano. Para tanto, tece análises importantes de aspectos do modo de vida da classe trabalhadora buscando superar as dicotomias moderno-tradicional, urbano-rural, camponês-proletário, para superar a visão reducionista do processo de modernização, que atribui poder absoluto a tendência homogeneizante do desenvolvimento capitalista e prevê a subordinação de todo trabalho à forma assalariada. Aponta para a necessidade de estudos da relação campo-cidade a partir da totalidade dialética.

Totalidade que é determinada pelo capitalismo em seu movimento de reprodução ampliada, cuja unidade se forma na diversidade. De acordo com tal concepção, esses dois espaços (campo e cidade) constituem meios criados a partir de uma multiplicidade de relações sociais de alcance diferenciado estabelecidas entre indivíduos, grupos sociais e entre estes e a natureza, que dão origem a configurações sociais específicas, conhecidas como ruralidade e urbanidade. (MARQUES, 2006, p. 172).

Para Marques (2006), devido a problemas sociais nas grandes cidades, a mobilidade espacial, historicamente relacionada a perspectiva de mobilidade social, entra numa nova fase, em que as migrações rural-urbana passam por um arrefecimento, enquanto ocorre um movimento crescente para áreas rurais e pequenas localidades.

Outrora a cidade correspondia ao mundo do direito e era em relação a este que se construía a identidade do trabalhador, opondo-se à do pobre incivil. Com a precarização dos vínculos de trabalho esta referência é enfraquecida e a identidade do trabalhador passa a opor-se à do bandido. “Entrar” na terra, neste caso, pode representar, para muitos que se encontram em situações de extrema precariedade, a recuperação da dignidade da condição de trabalhador e a possibilidade de se realizar um projeto de reprodução da família longe da violência urbana.

A presença de trabalhadores de origem urbana nos movimentos de luta pela terra no Brasil hoje constitui mais um elemento a nos indicar o quão imbricadas são as trajetórias tecidas por nossos trabalhadores entre o campo e a cidade e o quão complexo é o processo de proletarização em curso. (MARQUES, 2006, p. 180).

⁹⁰ MARQUES, Marta Inez Medeiros. Entre o campo e a cidade: Formação e reprodução social da classe trabalhadora brasileira. In: **Agrária**. São Paulo, N° 5, 2006, pp. 170-185.

Vê-se assim, as relações que permeiam esses estudos são muito mais complexas que as expostas pelos autores dos PCNs, partindo-se das orientações organizadas pelos mesmos, dificilmente os professores conseguirão tecer, juntamente com seus alunos, a noção de totalidade.

No **quarto Ciclo**, nas instruções gerais formuladas pelos autores, apontam para maior desenvolvimento cognitivo dos alunos nesta fase; assim estão preparados para níveis de maior complexidade de estudos, compreendendo relações mais complexas. As atividades devem propiciar o entendimento do lugar em que vivem numa interação com o global. O jovem aqui representado é ligado ao mundo do trabalho, e consumidor em potencial para as indústrias de modo geral, "isso, por si mesmo, torna possível um trabalho de problematização em torno de temas como trabalho e consumo" (p. 93).

Diante disso, no quarto ciclo, que é conclusivo dessa fase de escolaridade e de certo modo já se articula fortemente ao ensino médio, os temas geográficos podem avançar muito mais sobre aspectos teóricos, metodológicos e práticos em relação aos conceitos que a Geografia trabalha [...] Estando o aluno vivendo que combina com a fase questionadora dos jovens que buscam estilos de vida diferenciados, é bom que o professor discuta questões que podem ser reveladas em muitos desses espaços de identificação, tais como as novas territorialidades do mundo moderno em relação ao poder da mídia e do consumo, as questões ambientais, a modernidade e o modo de vida, as desigualdades espaciais, a questão do trabalho etc. (BRASIL, 1998, p. 92).

No quarto ciclo, existe a preocupação no sentido de que os trabalhos integrem diversas escalas (local, regional e global); a leitura da paisagem continua sendo o principal caminho metodológico e as temáticas globalização e fragmentação e o estudo do meio técnico-científico-informacional constituem a espinha dorsal das discussões presentes em vários eixos sugeridos para este ciclo.

São sugestões de eixos temáticos para este ciclo:

Eixo 1: A evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes;

Eixo 2: Um só mundo e muitos cenários geográficos;

Eixo 3: Modernização, modos de vida e a problemática ambiental.

Estes eixos são divididos em vários temas e itens. Os temas e itens que abordam o objeto de estudo do presente trabalho, são contemplados no Eixo 2, tema: "Paisagens e diversidade territorial no Brasil" e Eixo 3, temas: "Alimentar o

mundo: os dilemas socioambientais para a segurança alimentar"; "Ambiente urbano, indústria e modo de vida"; "O Brasil diante das questões ambientais".

A leitura do corpo do texto permite tecer algumas considerações iniciais:

- Os conteúdos abordados estão relacionados de maneira geral a evolução tecnológica, principalmente em sua fase mais atual, a terceira revolução, técnico-científica-informacional;
- A cidade assume centralidade nestes estudos, um dos exemplos mais significativos é a temática: "A globalização e as novas hierarquias urbanas";
- Toda discussão acaba sendo direcionada para as questões ambientais, tratada neste documento com valoração da Geografia Física;
- Os estudos de campo e cidade se dão de forma apartada, fato que pode ser observado tanto da leitura dos temas e itens sugeridos, quanto na análise das sugestões teórico metodológicas feitas pelos autores.

No eixo 2, tema: "Paisagens e diversidade territorial no Brasil", o item sugerido é a "mobilidade da população e reprodução das desigualdades socioespaciais nas cidades e no campo". As orientações são para que se trabalhe a diversidade regional, sem fragmentar a análise geográfica, discutindo o desenvolvimento desigual das regiões brasileiras a partir de uma visão sociocultural ampla e não apenas econômica.

O professor pode optar por várias maneiras de focar o assunto, entretanto, não deve deixar de estudar paisagens urbanas e agrárias, estabelecendo comparações entre estas e as paisagens estudadas nos ciclos anteriores. (BRASIL, p. 111).

Essa é a única referência aos estudos desses espaços. Os autores não acrescentam muito em relação aos encaminhamentos teóricos metodológicos, não conseguindo estabelecer relações teórico-práticas.

Espera-se que, neste tema, os alunos construam um repertório de conhecimentos sobre a formação do território nacional, conheçam características de diferentes paisagens brasileiras, descobrindo a questão da diversidade humana e natural que marca profundamente o Brasil: a concentração e o despovoamento humano de determinadas regiões, as diferenças culturais, assim como as climáticas e sua influência socioambiental, **a vegetação, o relevo nas diferentes paisagens**, a formação cultural e suas relações socioambientais. Mais do que aprender a nomear fenômenos geográficos, o fundamental é que os alunos entendam que, dentro de uma extensão territorial chamada "Brasil", existem diferentes lugares,

e que consigam estabelecer algumas relações entre os grupos sociais, o clima, a vegetação e o relevo, sobretudo apreciando e valorizando essa diversidade, construindo elos afetivos. (BRASIL, 1998, p. 112).

Este trecho sintetiza os resultados esperados obtidos a partir da temática. É possível que o professor quando faz a leitura deste se questione: "Por onde começo?" Além de denotar a formação territorial do país como um mosaico de paisagens diversas, tema central de análise, negligencia-se as contradições no território brasileiro, enfatizando-se somente a diversidade paisagística, a formação cultural e construir "elos afetivos".

No eixo 3: "Modernização, modos de vida e problemática ambiental", os estudos do campo e da cidade se dão de forma apartada. O tema: "Alimentar o mundo: os dilemas socioambientais para a segurança alimentar⁹¹" refere-se ao primeiro, enquanto o segundo é estudado a partir do tema: "Ambiente urbano, indústria e modo de vida". Para ilustrar melhor o quadro, pode-se destacar alguns itens sugeridos: revolução verde: o que foi e o que representa para o ambiente; poluição no campo com uso de agrotóxicos; conservação e degradação dos solos; sistemas agrícolas; biodiversidade e agricultura; movimentos sociais no campo e questão ambiental etc. Ou ainda, modo de vida urbano: consumo, lazer e hábitos urbanos; as cidades como centro do consumo de energia; ritmo urbano: poluição e qualidade de vida; moradia urbana: habitações e conforto urbano; ambiente urbano: água para todos; poluição do ar e o clima urbano; poluição ambiental urbana e industrial; e assim segue.

As orientações organizadas pelos autores, sugerem estudos do modo de vida (a partir da globalização com enfoque nas cidades), hábitos de consumo e impactos ambientais. Quando trata o desenvolvimento da agricultura, por exemplo, destacam os diferentes tipos de agricultura praticada no Brasil e impactos ambientais em escala local, regional e global; os movimentos sociais de luta por melhoria de qualidade de vida, são citados rapidamente, dando-se ênfase aos grupos ecológicos:

⁹¹ Neste item, no documento ignora-se o debate envolvendo segurança e soberania alimentar. O primeiro relaciona-se ao mundo da mercadoria, pois alimento configura-se aquilo que é passível de compra e venda, independente de sua origem. Soberania alimentar relaciona-se à concepção da capacidade dos sujeitos produzirem seus próprios alimentos saudáveis, em pequenas e médias produções e sem as amarras das grandes empresas ligadas ao setor de commodities.

É importante também abordar que a sociedade tem reagido de diferentes maneiras. Existem na atualidade grandes grupos ecológicos em defesa dos ecossistemas do planeta cada vez mais se unindo no mundo todo. Os movimentos sociais de luta pela melhoria da qualidade de vida, pelo trabalho, pela moradia, entre outros têm mostrado que questões sociais e ambientais não podem ser tratadas como lutas separadas. (BRASIL, 1998, p. 114).

O texto faz referência a questão da fome e produção de alimentos, associada a estrutura agrária e agricultura comercial, mas acaba por direcionar as discussões em relação ao modelo de produção predatório e consequências ambientais; outro viés de discussões presente no texto, é a questão dos hábitos alimentares, padrões de alimentação e qualidade da alimentação. Não problematiza, não explica, somente constata. O campo deve ser trabalhado a partir da visão do moderno, na lógica do mercado; é a hora e a vez da revolução verde, da agricultura capitalista, da agroexportação e as principais consequências, no caso negativas, de todo esse processo estão relacionadas às questões de ordem ambiental, principalmente.

Apesar do discurso inovador, o que existe é uma indefinição do ponto de vista teórico-metodológico nos PCNs, o que leva alguns autores afirmarem o seu caráter eclético (OLIVEIRA, 1999, p. 50; PONTUSCHKA, 1999, p.16; SPÓSITO, 1999, p.31) o texto, na realidade, aproxima-se da neutralidade, contrapondo-se a Proposta da CENP (1988); as tentativas de superação da Geografia Tradicional, tão questionada pelos autores deste documento, revelam-se na prática inoperantes, como já mencionado em vários trechos do texto; outro aspecto ressaltado é o descaso no tratamento das noções, conceitos e categorias, que para Oliveira (1999, p. 60-2), os conceitos de espaço, território e lugar, são produtos históricos de correntes diferentes de pensamento e nos PCNs “as palavras foram sendo colocadas no interior de frases como se o discurso tivesse um fim em si próprio e nenhuma satisfação a dar à teoria do conhecimento”⁹², assim este documento carece maior rigor conceitual.

A mesma crítica é apontada por Spósito (1999, p. 33), quando afirma que embora os PCNs utilizem o termo categoria, para o tratamento de território, lugar e paisagem, neste caso “categoria analítica” e não no sentido filosófico do termo, o tratamento é conceitual.

⁹² Oliveira (1999, p. 62).

A análise do tratamento da temática campo e cidade, nos PCNs apontam para abordagem dicotômica, como evidenciado em vários trechos, estudados de maneira apartada, sendo o campo analisado a partir das perspectivas da cidade; vários são os critérios de diferenciação adotados ao longo do material; o campo deve ser estudado a partir da ideia da agricultura capitalista e seus negociantes, negligenciando as diferentes contradições existentes no território brasileiro; ao negar-se a concepção dialética, a visão de totalidade fica comprometida, como assevera Oliveira (1999, p. 54). Neste documento, a visão de sociedade relaciona-se a uma “reunião de indivíduos” e não a “união contraditória de classes sociais em luta”, nega-se a noção de classe social, portanto, de conflito. Este é outro ponto negligenciado no documento: a luta de classes. Assim, concorda-se com Camacho (2008) ao afirmar:

Uma abordagem que enfatiza a subjetividade e a individualidade, dissociada do processo histórico, das relações materiais de trabalho, que não assume a necessidade da ruptura com as estruturas dominantes e nega a existência da luta de classes, não pode ser precursora de um processo emancipatório, mas apenas de uma manutenção das relações neoliberais. (CAMACHO, 2008, p.286).

2.4 A abordagem campo-cidade no Currículo de Geografia do Estado de São Paulo

2.4.1 Currículo: organização e princípios norteadores

O Currículo do Estado de São Paulo apresenta a seguinte equipe de professores responsáveis pela sua concepção: Guiomar Namó de Mello⁹³, Lino Macedo, Luis Carlos de Menezes, Maria Inês Fini (coordenadora) e Ruy Berger (em memória).

A Proposta Curricular, em 2008, foi apresentada para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio, com objetivo

⁹³ Com vasto currículo em Educação, Guiomar Namó de Mello, Diretora da EBRAP – Escola Brasileira de Professores, empresa dedicada a estudos, iniciativas e projetos na área de educação continuada de professores da Educação Básica. Nomeada Secretária Municipal da Educação de São Paulo, em 1982, permaneceu até o final do mandato do prefeito Mário Covas. Em 1986, elegeu-se Deputada Estadual de São Paulo e em 1988, contribuiu para a formação do PSDB. Em 1990 e 1991 foi consultora da preparação de projetos do Banco Mundial de investimentos em Educação na região Nordeste e Estado de Minas Gerais. Em 1997, nomeada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso para o cargo de Conselheira do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://www.namodemello.com.br/vida_educ.html> Acesso em: 15 Jun. 2013.

de apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Além disso, garantir a todas as escolas da rede estadual de ensino uma base comum de conhecimentos e competências para que as escolas funcionassem de fato como uma rede (SÃO PAULO, 2012, p.7).

O currículo é composto de um conjunto de documentos:

- Documento Básico Curricular – apresenta os princípios orientadores para a prática educativa e a concepção de ensino nas diversas áreas do conhecimento;

- Caderno do Gestor – com orientações para a gestão do currículo na escola direcionado especialmente aos professores coordenadores, diretores, professores coordenadores das oficinas pedagógicas e supervisores (SÃO PAULO, 2012, p.7).

- Ainda um conjunto de documentos dirigidos aos professores e alunos: Caderno do Professor e Caderno do Aluno, organizados por disciplina/série (ano). Até o ano de 2014, esses cadernos eram enviados bimestralmente, a partir deste ano, os cadernos dos professores e alunos foram organizados por semestre. Nesses cadernos estão organizados os conteúdos, habilidades e competências em Situações de Aprendizagem.

- No caderno do professor os conteúdos, habilidades e competências, organizados por série/ano, acompanhados de orientações para a realização das atividades propostas, bem como sugestões questões para aplicação em avaliação e propostas de situações de recuperação (SÃO PAULO, 2012, p. 8). No final dos cadernos do professor e aluno, consta listagem de filmes, livros e sites, sugeridos para professores e alunos para compreensão dos temas.

Dentre as críticas mais frequentes ao material, está o cerceamento da autonomia do professor em gerenciar as próprias aulas, bem como a elaboração de propostas pedagógicas e planos de trabalho⁹⁴.

Nos textos do currículo, está presente o discurso da preocupação com a educação de qualidade, capaz de vencer os desafios do mundo contemporâneo, caracterizado pelo uso crescente do conhecimento “seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive”⁹⁵. Faz referência ao atual período técnico-científico-informacional, ressaltando a importância da

⁹⁴ Sanfelice (2010, p.151) e Zerbato (2013, p.90).

⁹⁵ São Paulo (2012, p. 8).

educação que desenvolva a “capacidade de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinentes em situações complexas”⁹⁶.

As citações do Currículo do Estado de São Paulo estão em consonância com a Conferência de Educação para Todos, e os quatro pilares da educação, também amplamente difundidos pelos PCNs, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Essa ideia é confirmada logo na sequência:

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e para transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que tem em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais (SÃO PAULO, 2012, p.10).

Duarte (2013, p. 52-61)⁹⁷ auxilia na tarefa de esclarecer acerca dessas ideias que permeiam os documentos oficiais em educação no país. Escreve sobre o relatório publicado pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, destacando o papel da educação no contexto de manutenção do capitalismo; ressalta dois pontos fundamentais: a educação enquanto necessidade para preparação de “trabalhadores adequados aos novos padrões de exploração” e o próprio discurso sobre educação, o plano ideológico. O mundo atual exige do trabalhador novas habilidades, nesse sentido a educação tem papel fundamental, entretanto, nota-se o acirramento da contradição existente no capitalismo, se por um lado existe a necessidade de educar o trabalhador, capacitando-o melhor para o desenvolvimento das novas atividades no processo produtivo, por outro, existe a necessidade de controle desse saber, impedindo o trabalhador de ter “acesso a conhecimento em níveis que dificultem sua exploração (FREITAS, 1995, p. 126, apud DUARTE, 2013, p. 54). Dessa contradição decorre o segundo ponto de análise, a importância da educação para o capitalismo, o lugar de destaque no plano ideológico; ao mesmo tempo em que existe a necessidade de educação formadora de trabalhadores mais aptos, há necessidade, no plano ideológico, de limitar a

⁹⁶ Idem.

⁹⁷ DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, 347p.

expectativa dos trabalhadores quanto a socialização do conhecimento pela escola, assim, o mais importante na educação, não é a difusão do conhecimento, mas a capacidade de adaptação às mudanças constantes no sistema produtivo.

[...] Há que se difundir a ideia de que o desemprego e o constante adiamento da concretização da promessa de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são consequências da má formação dos trabalhadores, da mentalidade anacrônica difundida por uma escola não adequada aos novos tempos, com seus conteúdos ultrapassados, seus recursos pedagógicos obsoletos, com professores sem iniciativa própria, sem criatividade e sem espírito de trabalho coletivo e ainda uma comunidade de pais que não arregaça as mangas para trabalhar em permanente mutirão de recuperação e preservação das escolas do bairro. (DUARTE, 2013, p. 55).

Esse discurso contribui para esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, a superação dos problemas sociais assume assim, uma mentalidade individual, resultante da educação. No Brasil, esse discurso ganhou notoriedade no governo de Fernando Henrique Cardoso e a publicação do relatório em 1998 (Delors, 1998), com apoio do ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza.

De acordo com Duarte (2013, p. 57), o relatório reconhece as desigualdades econômicas sociais enquanto desigualdades no acesso ao conhecimento, mas essa desigualdade é vista pela comissão como decorrência da tensão existente entre crescimento do conhecimento e a limitada capacidade dos indivíduos de absorverem tais conhecimentos. A escola assume assim, papel fundamental em preparar os indivíduos para desenvolverem a capacidade de aprender sempre, de acordo com as necessidades em determinados contextos de sua vida. Assim, tem-se o “aprender a aprender”⁹⁸. Os quatro pilares da educação (aprender a viver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser) ganham dimensão dentro do contexto das desigualdades sociais e desafios a serem vencidos neste século, como o crescimento da exclusão social e econômica. Essa situação geradora de conflitos tem que ser controlada pela classe dominante, assim, os princípios morais de aceitação do outro, de aceitação das diferenças utilizados para legitimação de uma sociedade desigual e injusta.

⁹⁸ Em sua obra, Duarte tece críticas às leituras neoliberais e pós-modernas da obra de Vigotski, utilizadas para os ideários pedagógicos que direcionam para o lema “aprender a aprender”. Esse fenômeno não é restrito somente à educação brasileira, antes está inserido na lógica do capitalismo globalizado. O autor defende a necessidade de uma leitura marxista da obra de Vigotski, que se oponha a leitura neoliberal do lema “aprender a aprender” confrontando assim, a ideologia da classe dominante no meio educacional. Para maiores esclarecimentos: Duarte (2013).

As classes dominantes já sabem, há muito tempo, que as classes dominadas precisam de normas morais que cerceiem a possibilidade de o descontentamento transformar-se em reviravolta social. É claro que não podemos deixar de também defender princípios morais como o da aceitação do outro e o da aceitação da diferença. Entretanto, não é isso que está em jogo, mas sim o fato de que o princípio da aceitação da diferença esteja sendo utilizado para legitimação de uma sociedade desigual, injusta, exploradora, excludente. Por um lado, procura-se dar aos explorados e aos excluídos o suficiente para que sua condição concreta de vida não se torne generalizadamente insuportável e, por outro lado, busca-se difundir uma mentalidade de convivência pacífica, por meio da qual as desigualdades seriam identificadas com as diferenças, no intuito de enfraquecer qualquer clamor por uma sociedade menos injusta e desigual. (DUARTE, 2013, p. 58).

Esse discurso confere à educação na atualidade papel central, tem-se que cuidar para os alunos aprenderem a viver e conviver pacificamente no mundo que nega possibilidades, conformando-se com o mínimo ofertado para sobrevivência, desenvolvendo a capacidade de aprender sempre para superar novas situações que por ventura vierem, e, sobretudo, reconhecendo em si mesmos e na escola a culpa por seus fracassos.

Para Duarte:

[...] Nossa avaliação é a de que o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. (DUARTE, 2013, p.9).

O Currículo do Estado de São Paulo, em consonância com documentos oficiais, como os PCNs, demonstra articulação às concepções da Conferência de Educação para Todos, e apresenta como princípios norteadores o desenvolvimento de competências para “aprender a aprender” e articulação ao mundo do trabalho. Os princípios orientadores do currículo:

- Uma escola que também aprende;
- Currículo como espaço de cultura;
- As competências como referência;
- Prioridade da competência da leitura e da escrita;
- Articulação das competências para aprender;
- Articulação com o mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2012, p.10-20).

O texto do currículo de Geografia aborda inicialmente a divisão em áreas do conhecimento. Assim, a área de Ciências Humanas compreende conhecimentos produzidos por vários campos de pesquisa – História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Política, Antropologia e Economia. No Ensino Médio, História e Geografia integram-se à Filosofia e à Sociologia.

Os referenciais teóricos, apresentados no texto do currículo para as disciplinas das Ciências Humanas, são extraídos dos textos dos PCNs. Assim, o objetivo da Geografia neste documento, compreende “estudar as relações entre processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do lugar, do território, a partir da paisagem” (SÃO PAULO, 2012, p.26)⁹⁹.

Existe assim, sintonia nos estudos do currículo em relação a proposta dos PCNs, destacando-se o estudo do: lugar, território e paisagem, nos PCNs enquanto categorias da Geografia, no currículo, são tratados como conceitos estruturadores, além da alfabetização cartográfica.

Um trecho do texto chama atenção, para a leitura mais detalhada: “[...] a partir da escola, a disciplina pode participar da educação da sociedade como um todo, **oferecendo informações** para que os alunos desenvolvam a capacidade de atuar conscientemente da sociedade [...]” (SÃO PAULO, 2012, p. 26, grifo da autora). O uso da expressão “oferecendo informações”, novamente, observa-se a neutralidade no discurso; ainda a palavra informação, ao invés de conhecimento, deve ser questionado, pois ela se obtém, atualmente, em todo o instante, em diversos meios, como mídia impressa, televisiva, rádio, internet (sites, redes sociais). Entretanto, não é conhecimento, na escola lida-se com as informações para chegar-se ao conhecimento (reflexão, análise, síntese). Então, a questão foi descuido da redação ou intencionalidade? Não se pode aceitar a ideia de descuido uma vez que é um documento oficial, de ampla abrangência (Estado). Mas, qual a intencionalidade?

Na mesma direção, percebe-se o aligeiramento das discussões, com texto limitado, sem fundamentação teórica e somente ressalta a importância da leitura de textos (única metodologia sugerida até então para as áreas de Ciências Humanas) e acrescenta: “vale considerar uma limitação sempre apontada pelos professores: a

⁹⁹ Brasil (1998, p.26).

resistência a leitura” (SÃO PAULO, 2012, p.27). Até aqui, concorda-se com as colocações, mas, na sequência:

[...] Entretanto, se os professores se acomodarem ante a constatação de que “os alunos não leem”, o problema não será tratado como uma questão sociológica. Quais fatores de ordem social e cultural estão na base do tradicional *jejum* que os educandos praticam em relação à leitura? A resposta a este problema central pode começar a ser dada se os próprios professores se perguntarem sobre seus hábitos de leitura e quais procedimentos adotam para incentivar os estudantes a ler. Por isso, é preciso compartilhar com os alunos a experiência, em termos de hábitos de leitura, que tiveram e têm, pois só assim programas curriculares, como este, poderão se transformar em formas transformadoras de cultura. (SÃO PAULO, 2012, p.27).

Duas questões podem ser consideradas: Qual a finalidade deste texto, em documento oficial, o currículo, discutindo “A concepção do ensino na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias”? Não que a problemática em questão não seja de interesse, mas não estaria deslocado, ou seja, fora de contexto? E a segunda: a partir dos próprios apontamentos, onde está a explicação sociológica, para a questão?

Deve-se considerar a crença dos hábitos de não leitura por parte dos professores, inclusive que não seria feita a leitura do currículo. Neste ponto, espera-se uma resposta para a questão, que por sinal é de grande relevância, mas uma explicação sociológica, com embasamento teórico. Entretanto, a resposta é simples, a culpa é do professor, pois se ele não desenvolve hábitos de leitura, não incentivará seus alunos a lerem. Não nega-se que o exemplo dado pelo professor que lê, é positivo para o desenvolvimento do hábito de leitura no aluno, entretanto, considera-se demasiadamente simplista esse posicionamento, e essa justificativa única enquanto resposta, num documento oficial. Pode-se acrescentar, por exemplo, alguns fatores de ordem organizacional ou estrutural, como o afrouxamento nas avaliações, a cultura da não repetência, a partir da progressão continuada (leia-se promoção automática), provocando desestímulo no aluno. Ainda ressalta-se a pouca importância dada a área de Ciências Humanas, pois mesmo afirmando a competência leitora e escritora como de responsabilidade de todas as áreas e ou disciplinas, a grade curricular comprova a demasiada importância dada as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, sucumbindo História e Geografia, principalmente no Ensino Médio, oferecendo-se para as turmas do

noturno, na 3ª (terceira) série, apenas uma aula semanal de 45 (quarenta e cinco) minutos. Justificar, portanto, a falta de leitura a partir da prática do professor, apenas, tendo-se em vista tantos problemas de ordem estrutural, além de inapropriado é demasiado simplório.

2.4.2 O Currículo de Geografia do Estado de São Paulo

Uma das preocupações constantes no currículo de Geografia é a superação da chamada Geografia Tradicional “fundamentada na memorização de fatos e conceitos e na condução de um conhecimento enciclopedista, meramente descritivo” (SÃO PAULO, 2012, p.74). Destaca as transformações no ensino de Geografia nas últimas décadas e a existência de documentos oficiais criticando o ensino de Geografia, como a Proposta Curricular (1996)¹⁰⁰ e os PCNs, década de 1990.

Faz referência as obras de Milton Santos para definição de corpo teórico-metodológico adequado aos novos tempos e o advento das tecnologias de comunicação e informação. O meio técnico-científico-informacional é o principal eixo estruturante do currículo em todas as séries/anos.

Essa ideia pode ser confirmada no texto que define os fundamentos para o ensino de Geografia, a prioridade é discutir os desafios impostos pelas transformações no mundo atual – meio técnico-científico-informacional.

Define como objeto de estudo da Geografia o 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”¹⁰¹. Com prioridade para os estudos dos **conceitos**¹⁰² de território, paisagem e lugar, além do conceito de escala geográfica.

No texto direcionado às discussões acerca da metodologia de ensino-aprendizagem, novamente o discurso é para superação da Geografia Tradicional, o professor enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem e um rol de recursos que podem ser utilizados no processo:

¹⁰⁰ No texto do currículo de Geografia, a Proposta Pedagógica elaborada na década de 1980, aparece erroneamente com a data de 1996. A primeira edição da Proposta Curricular para o Ensino de Geografia, 1º Grau, data de 1986, num processo democrático como já ressaltado anteriormente, a versão final, última das sete versões da Proposta, foi publicada em 1992 (KIMURA, 2009, p.26).

¹⁰¹ São Paulo (2012, p.77).

¹⁰² No Currículo do Estado de São Paulo são tratados como conceitos, os PCNs tratam como categorias no ensino de Geografia.

Essa concepção de ensino da Geografia pressupõe que o professor trabalhe com informações e dados variados, que permitam ao aluno compreender o espaço geográfico como resultado da trama entre objetos técnicos e informacionais, fluxos de matéria e informação, que se manifestam e atuam sobre uma base física. Para tanto, no processo de construção do conhecimento, **é fundamental adotar metodologias que usem – além dos recursos didáticos tradicionais, como os livros didáticos e paradidáticos – os diferentes meios de comunicação e expressão, assim como os recursos da informática e da internet, instrumentos indispensáveis para a circulação de informações** e difusão da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo. (SÃO PAULO, 2012, p. 79, grifo da autora).

Não está explícito no corpo do texto o método de embasamento do currículo, a exemplo da Proposta Curricular da CENP que apontava a Geografia Crítica e o materialismo histórico-dialético e ainda os PCNs, mesmo referenciando uma postura mais eclética, como já discutido, o estudo a partir de uma base fenomenológica, é evidenciado.

Outra questão diz respeito ao tratamento dispensado aos conteúdos numa abordagem tradicional, se a teoria se preocupa em negar tal abordagem, na prática, vê-se que isso não acontece.

Para ficar em um só exemplo, veja-se o caso da 1ª série do Ensino Médio; os conteúdos e objetivos sugeridos para esta série, demonstram tratamento dicotômico com relação às questões de ordem natural ou física (Geografia Física) e as questões sociais (Geografia Humana). No primeiro bimestre os conteúdos apontados estão relacionados a cartografia; com a temática cartografia e poder, propõe-se o estudo dos elementos dos mapas, projeções cartográficas e técnicas de sensoriamento remoto, num estudo descontextualizado da Cartografia. Na sequência, a temática é “Geopolítica do mundo contemporâneo: a nova desordem mundial e conflitos regionais”. Para o segundo bimestre, sugere-se globalização e economia global. No terceiro e quarto bimestres: natureza e riscos ambientais e globalização e urgência ambiental, respectivamente. É possível que, para os autores, ao abordarem os impactos ambientais ao final desses temas, estaria garantindo assim uma abordagem de integração entre os aspectos físicos ou naturais e aspectos humanos. Entretanto, entende-se que na prática ocorre a proposta de estudo dicotômico. Isso pode ser constatado nas situações de aprendizagem sugeridas:

Situação de aprendizagem 1- Estruturas e formas do planeta Terra: os movimentos e o tempo na transformação das estruturas da Terra
 Situação de aprendizagem 2- Estruturas e formas do planeta Terra: os movimentos da crosta terrestre
 Situação de aprendizagem 3- Estruturas e formas do planeta Terra: a produção das formas da superfície terrestre
 Situação de aprendizagem 4- Riscos em um mundo desigual: desastres naturais e prevenção – uma construção do espaço geográfico
 Situação de aprendizagem 5- A vinculação entre clima e vegetação no meio ambiente
 Situação de aprendizagem 6 – A distribuição das formações vegetais: a questão da biodiversidade
 Situação de aprendizagem 7 – As variações de escala geográfica dos impactos ambientais. (SÃO PAULO, 2014-2017, p. 6)¹⁰³.

Uma tentativa dos autores para superar a dicotomia no tratamento dos conteúdos elencados é a compreensão dos impactos ambientais relacionados as situações de aprendizagem bem como a noção de desastres naturais e controle ativo e passivo. No texto destinado a metodologia e estratégias, referentes a essas situações de aprendizagem:

Os conteúdos deste Caderno, que são ao mesmo tempo diretos e objetivos sobre as realidades da Geografia do planeta e sobre a teoria do conhecimento da natureza, têm como finalidade contribuir para a construção de novas leituras sobre as relações que os seres humanos travam com a natureza. Uma coisa era a litosfera para os seres humanos que não tinham ideia das placas tectônicas e de seus movimentos, e outra bem diferente é para quem acompanha esse movimento e entende por que algumas áreas são mais perigosas para a vida humana, visto que são suscetíveis aos desastres. Isso precisa ser bem compreendido e é assunto indispensável numa nova Geografia escolar. (SÃO PAULO, 2014, p.11).

O que há de novo nestes estudos a ponto de considerar uma nova Geografia escolar? Quer dizer que quando os estudos “feitos de forma tradicional” das placas tectônicas, com a identificação das placas tectônicas, localização, descrição dos fenômenos, os alunos não faziam ideia que essas áreas de encontro são mais perigosas para a vida humana? O discurso é um engodo e a prática é antiga, para não deixar dúvidas, não difere em nada da Geografia Tradicional.

Rossi (2011, p.113), em análise a proposta curricular, afirma que a mesma não rompe com a Geografia Tradicional e nem mesmo consolida uma Geografia

¹⁰³ SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**: caderno do professor; geografia, ensino médio, 1ª série/Secretaria da Educação. São Paulo: SE, 2014.

mais crítica, não supera a questão conteudista e despreza o papel do “professor típico da educação bancária”¹⁰⁴. O autor critica ainda a demasiada importância dada aos conteúdos em torno da sociedade informacional ligada às novas tecnologias, semelhante a prática jornalística, cuja finalidade única da Geografia seria o acesso à informação (SILVA, 2002, apud ROSSI, 2011, p. 113).

Com isso, a Geografia é banalizada e superficializada, se tornando um foco de busca de informações atuais e voltadas para o senso comum. Os métodos são desprezados e os conteúdos tornam-se meros segmentos deslocados da realidade, fragmentados e voltados para um fim, e não mais como um meio, na busca de um entendimento e de um significado dos não geógrafos. Portanto não se forma e nem informa (ROSSI, 2011, p.113).

A valorização dos meios de comunicação e informações como procedimentos metodológicos de aprendizagem é constante no currículo:

Essas questões, presentes diariamente nas inúmeras redes de comunicação, compõem o cenário no qual os jovens vivem e atuam e devem se transformar em contextos para a discussão e a compreensão do universo que os cerca. São essas as necessidades essenciais que mobilizam formas de pensar e agir de um cidadão do século XXI [...]. (SÃO PAULO, 2012, p.77).

Arbex Jr. (2001)¹⁰⁵ auxilia na compreensão acerca do mundo das informações na atualidade. Em sua obra, o autor discute o processo criador do mundo da “memória total”, o que autores pós-modernos chamam de “câncer da informação”. O crescimento desordenado e o uso prático da quantidade de dados colocados à disposição dos indivíduos e por eles acumulados das mais diversas maneiras, inclusive a atuação da rede de televisão e serviços de notícia veiculados pelas redes de computadores, fornecendo notícias 24 horas por dia. A abundância de informações torna urgente rapidez para a divulgação de notícias ou informações exclusivas. A velocidade é cada vez mais importante para a atividade jornalística. Entretanto, tal comportamento cria novo paradoxo: a quantidade de informações produzidas de maneira incessante também produz a “amnésia permanente”. O que interessa é a “novidade” e esta é produzida industrialmente a cada dia, hora e minuto, assim, a enxurrada de informações convida o leitor ou telespectador a não

¹⁰⁴ Rossi (2011, p. 127).

¹⁰⁵ ARBEX JÚNIOR, José. **Showrnlalismo**: a notícia como espetáculo. São Paulo: Casa Amarela, 2001, 294 p.

refletir acerca do noticiado, ele logo se entrega ao novo evento (ARBEX, 2001, p. 88-90).

Pode-se tratar a notícia como uma produção, pois para o autor:

Mas é igualmente insustentável a pretensão de que tais fatos possam ser “capturados objetivamente” e retransmitidos “fielmente” ao público, como se o jornal fosse um “espelho da realidade”. [...] Não apenas o olhar do observador é seletivo quanto ao evento presenciado, como **ao relatar um evento, o observador seleciona, hierarquiza, ordena as informações expostas, fazendo aí inferir as suas estratégias de narração.** (ARBEX JÚNIOR, 2001, p. 106-7, grifo da autora).

Os fatos existem, mas não como “eventos naturais”, assim, eles se revelam ao observador e são por ele construídos; o que está sendo noticiado já foi ao mesmo tempo interpretado, analisado, existe motivação para que o repórter estrategicamente tente demonstrar, existe um contexto e possíveis desdobramentos, enfim, a notícia já passou pelo crivo de análises e o que o telespectador ou leitor recebe é a interpretação de alguém acerca de um fato, portanto, uma produção.

Outra questão analisada por este autor é o domínio das grandes corporações nos veículos de comunicação de massa. Atualmente esses grupos não defendem mais os seus interesses apenas comprando espaços na mídia, mas, sobretudo, adquirem os veículos de informação, a mídia torna-se, sinônimo de “megainvestimentos”. Compreende-se, dessa forma, o monopólio exercido por essas empresas em relação aos meios de comunicação, orientados assim, por seus interesses políticos.

No Brasil, além do monopólio exercido, constata-se a desigualdade social na relação entre mídia e público. Segundo o autor, as três maiores redes de televisão (Globo, SBT e Bandeirantes) juntas, tinham um público de mais de 60 milhões, enquanto os quatrocentos jornais diários publicados no país (dos quais os três mais importantes são a *Folha de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo* e *O Globo*) não conseguem vender, todos juntos mais de 7 milhões de exemplares. Em comparação, o número de telespectadores e leitores no país, conclui-se que a principal fonte de informação dos brasileiros é a televisão.

Assim, no Brasil como no resto do planeta, uma análise um pouco mais cuidadosa do emaranhado de publicações, programas de televisão e todo tipo de “veículo especializado” revela, de fato, um núcleo muito pequeno que produz os conteúdos que serão depois

divulgados e reverberados. Os empresários e *publishers* que controlam esse pequeno núcleo, formado pelos grandes veículos de comunicação de massa, ou mesmo os jornalistas que adquirem visibilidade e uma certa autonomia dentro desses veículos são pessoas que necessariamente, se identificam com esse sistema, ou que são, no mínimo, por ele toleradas, não importa por quais razões. São essas pessoas que selecionam, editam e divulgam as notícias, criando e recriando, diariamente, as imagens do mundo, segundo um esquema que tem como matriz a grande mídia, cujas afirmações e análises são reproduzidas e reiteradas por uma imensa cadeia de veículos menores. Esse é o mecanismo por meio do qual a mídia construiu a hegemonia do “pensamento único” nos anos 90, o discurso “neoliberal” incessantemente propagado e que constitui, provavelmente, sua principal marca distintiva, no plano ideológico, da história da mídia nos anos 90. (ARBEX JÚNIOR, 2001, p. 265).

O trabalho com notícias e informações em sala de aula é de grande importância, entretanto, não é tarefa fácil. Como ressaltado por Arbex Júnior (2001, p.270-1), a “leitura crítica da mídia contemporânea requer ao máximo exercício de interlocução”, num exercício de saber identificar vozes, ouvir as múltiplas vozes sociais e tentar resgatar a memória dos fatos, além de ter que lidar com os próprios preconceitos, certezas, percepções. Alia-se a esse contexto a cultura reinante da credibilidade, se passou na televisão é porque é verdade. A proposta do currículo, de desenvolver atividades a partir de leitura de informações e noticiários, sugestão presente por exemplo, no caderno do professor (SÃO PAULO, 2014, p.66) ou ainda selecionar notícias sobre o MST; discutir matérias jornalísticas (SÃO PAULO, 2014, p. 73) sem embasamento teórico para a compreensão dessas análises, a discussão das notícias ao invés de esclarecer, pode ter efeito contrário. Principalmente, quando o assunto é o MST, a abordagem por parte da mídia é contrária ao movimento e reprodutiva do discurso da classe dominante. O próprio Arbex Júnior (2001, não paginado) faz referência a esse fato, dedicando seu trabalho a esse movimento: “Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a principal vítima, no Brasil contemporâneo, das campanhas de injúria, calúnia e difamação orquestradas pelas grandes corporações da mídia”.

2.4.3 Análises das abordagens campo-cidade no Currículo de Geografia do Estado de São Paulo

A temática em questão neste trabalho é contemplada nos cadernos do professor e do aluno, na 5ª série (6º Ano) e 6ª série (7º Ano) do Ensino Fundamental, e na 2ª série do Ensino Médio.

Na 5ª série (6º Ano) do Ensino Fundamental, a temática campo-cidade é conteúdo previsto para o 4º bimestre, na situação de aprendizagem 5: “Os setores da economia e as cadeias produtivas”; e na situação de aprendizagem 6: “A cadeia produtiva da laranja”. As atividades a serem desenvolvidas pelos alunos aparecem em etapas. Na primeira etapa: leitura de esquema, representando a cadeia produtiva; leitura de mapa: população ativa no setor primário e texto (reescrito):

Em alguns países, uma parcela pequena dos trabalhadores está empregada no setor primário, pois a força de trabalho humano foi largamente substituída pelas máquinas. Também na indústria, tecnologias sofisticadas e a automação reduziram a necessidade de trabalhadores. Por isso, nesses países, a maior parte da população ativa está no setor terciário. (SÃO PAULO, 2014, p.55).

Observe as imagens a seguir:

Figura 1 – Situação de Aprendizagem 5, caderno do aluno, 6º Ano - volume 2

Geografia – 5ª série/6º ano – Volume 2



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5
OS SETORES DA ECONOMIA E AS CADEIAS PRODUTIVAS

Para começo de conversa

1. Grande parte dos produtos alimentares que são vendidos nos supermercados passou por algum processo de industrialização. Dê pelo menos três exemplos.

2. Onde foram produzidas as matérias-primas que abastecem as indústrias que processam e beneficiam esses alimentos?

3. Os estabelecimentos rurais, que produzem essas matérias-primas, também utilizam produtos industriais. Dê alguns exemplos.



Leitura e análise de esquema

Após ouvir os esclarecimentos de seu professor sobre o esquema a seguir, explique o significado da expressão “cadeia produtiva”.

Relações entre os diferentes tipos de atividades econômicas

Insumos

→

Produção
Agrícola

→

Industrialização

→

Distribuição

→

Consumo
Final

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola

33

Figura 2 – Situação de aprendizagem 5 referente ao caderno do aluno, 6º ano – volume2

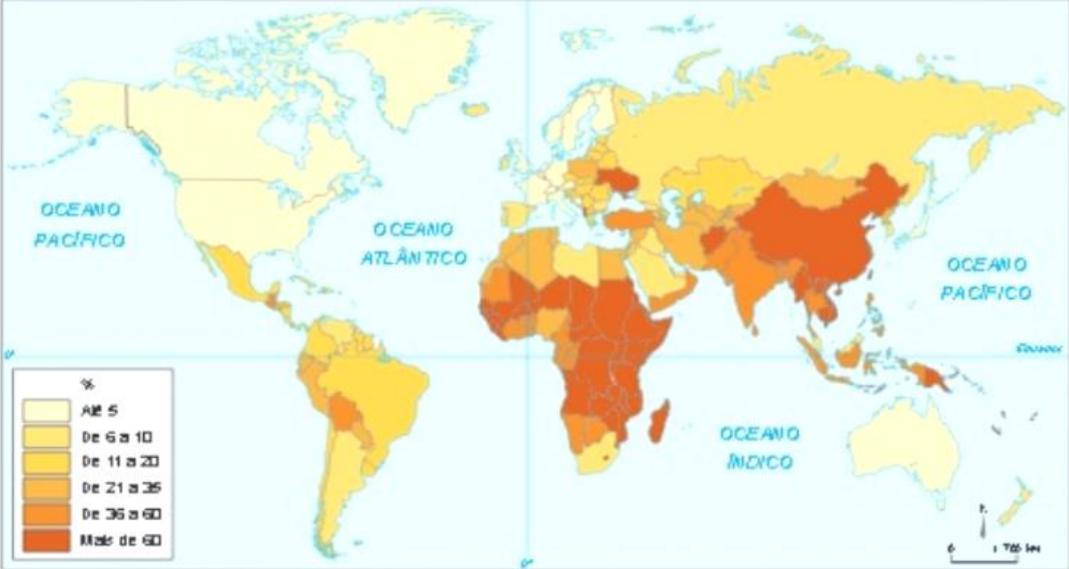
Geografia – 5ª série/6º ano – Volume 2



Leitura e análise de mapa e texto

Observe o mapa a seguir e, com o auxílio de seu professor, responda às questões.

Mundo: população ativa no setor primário (em porcentagem do total de trabalhadores do país)



Organizado por Regina Araújo especialmente para o São Paulo faz escola, 2008. Fonte dos dados *L'ÉTA7 de travail*, Paris, La Découverte, 2004.

- Quais regiões do mundo exibem **maior** porcentagem de trabalhadores no setor primário da economia?

- Quais regiões do mundo apresentam **menor** porcentagem de trabalhadores no setor primário da economia?

35

Fonte: SÃO PAULO/SEE, 2014, p.35.

Com base no texto e no mapa, o aluno deve responder se os países com as menores porcentagens de trabalhadores no setor primário são os maiores produtores de alimentos e matérias-primas de origem agrícola. No caderno do professor, a resposta para discussão, associa os maiores produtores de alimentos e de matérias-primas de origem agrícola aos países com predomínio de sistemas agrícolas modernos, poupadores de mão-de-obra. Numa constatação simples e superficial, não há maiores preocupações em discutir a questão, mesmo na sequência de atividades, mesmo sendo atividade introdutória, poderia ser problematizada a seguir, mas isso não acontece. Nem mesmo nas instruções no caderno do professor, a questão é problematizada, não faz referência a tendência a concentração de terras, a substituição do trabalho humano pela mecanização intensa, a expropriação do homem do campo, aos conflitos por posse de terras, a expansão de monoculturas e impactos derivados desse processo, a dependência cada vez maior de insumos e agrotóxicos nas lavouras.

Na segunda etapa, os alunos em grupo devem montar uma cadeia produtiva, cada grupo deverá elaborar um relatório com ilustração das etapas de produção, devendo compor ao final um mural. Dando sequência à ideia de cadeia produtiva, na situação de aprendizagem 6: “A cadeia produtiva da laranja”, em três etapas de aprendizagem, sendo a primeira, a geografia da laranja no Brasil. Inicialmente a leitura de mapas (do Brasil e do Estado de São Paulo), as regiões de maior produção de laranja (2012), observando-se a maior produtividade na região Sudeste e no Estado de São Paulo. Na segunda etapa, a leitura e análise de gráficos, maiores produtores mundiais, maiores exportadores e maiores consumidores de suco de laranja (2012-2013), e para finalizar, a terceira etapa, “investigando a cadeia produtiva da laranja”, leitura de diagrama (antes da fazenda, na fazenda e após a fazenda).

Figura 3 – Situação de Aprendizagem 6 referente ao caderno do aluno, 6º Ano – volume 2

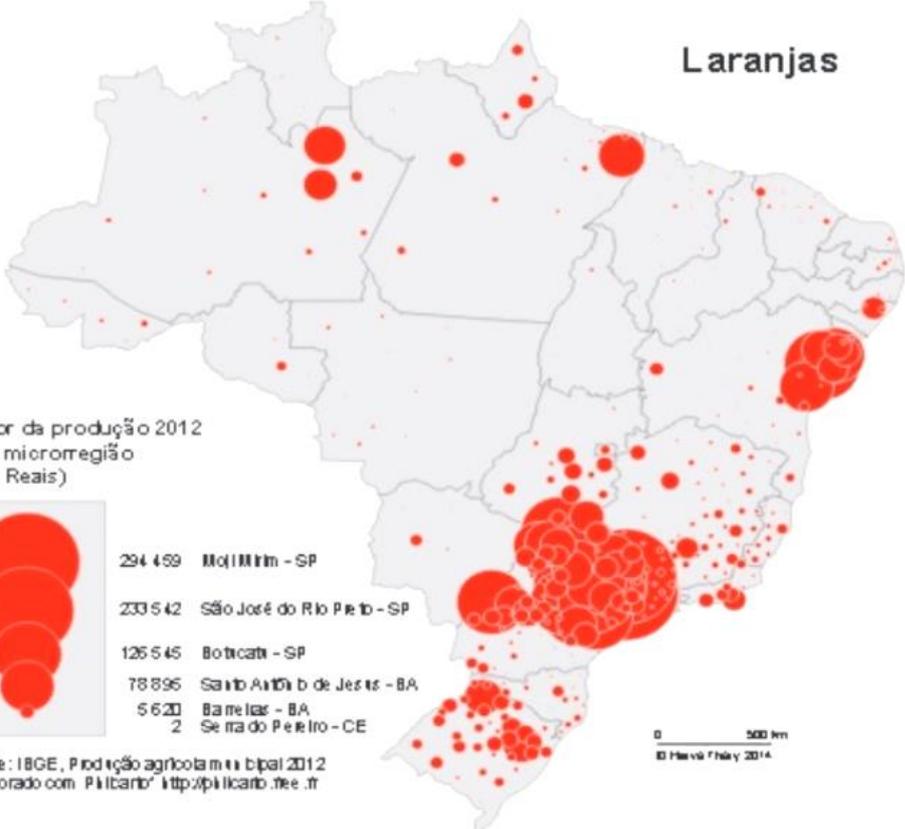
Geografia – 5ª série/6º ano – Volume 2



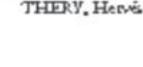
Leitura e análise de mapa

1. Com o auxílio do mapa a seguir, registre quais são as principais regiões produtoras de laranja no Brasil.

Laranjas



Valor da produção 2012 por microrregião (Mil Reais)

	294 459	Mojimim - SP
	233 542	São José do Rio Preto - SP
	125 545	Botucatu - SP
	78 896	Santo Antônio de Jesus - BA
	5 620	Barcelos - BA
	2	Serra do Petróleo - CE

Fonte: IBGE, Produção agrícola municipal 2012
Elaborado com Pictarbo® <http://pictarbo.free.fr>

0 500 km
© Hervé Théry 2014

THÉRY, Hervé MELLO-THÉRY, Néi Aparecida de. *Atlas do Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Mapa original (base cartográfica com generalizações; algumas feições do território nacional não estão representadas).

39

Fonte: SÃO PAULO/SEE, 2014, p. 39.

Figura 4 – Situação de Aprendizagem 6 referente ao caderno do aluno, 6º Ano – volume 2

Geografia – 5ª série/6º ano – Volume 2

2. Observe o mapa a seguir e, com o auxílio de um mapa político do Estado de São Paulo, responda às questões.

São Paulo: produção de laranja, 2012

Produção de laranjas em 2012 (% do total paulista)

■	5.19
■	2
■	1
■	0.5
■	0
	Sem produção

0 100 km
© Hervé Théry 2014

Fonte: IBOPE, Produção agrícola municipal 2012
Elaborado com PHILCAR for http://philcar.io/br/

THÉRY, Hervé MELIO-THÉRY, Néli Aparecida de. *Atlas do Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: PHILCAR, 2014. Mapa original (base cartográfica com generalizações) algumas feições do território não estão representadas.

a) Cite cinco municípios do Estado de São Paulo que se destacam como os principais produtores de laranja.

b) No Estado de São Paulo, a produção de laranja é mais significativa nos municípios litorâneos ou nos do interior?

40

Fonte: SÃO PAULO/SEE, 2014, p. 40.

Figura 5 – Situação de Aprendizagem 6 referente ao caderno do aluno, 6º Ano – volume 2

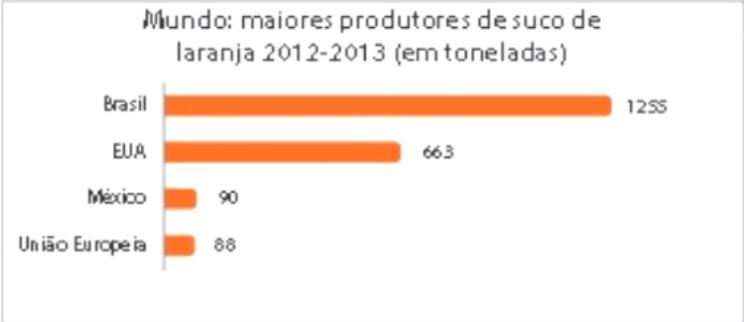
Geografia – 5ª série/6º ano – Volume 2



Leitura e análise de gráfico

Com a orientação de seu professor, analise os três gráficos de barra e realize as atividades a seguir.

Mundo: maiores produtores de suco de laranja 2012-2013 (em toneladas)



País	Produção (em toneladas)
Brasil	1255
EUA	663
México	90
União Europeia	88

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola com base nos dados do Departamento de Agricultura dos Estados Unidos. Disponível em: <<http://arda01.library.cornell.edu/usda/current/2012/mc2012m-07-25-2013.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

Mundo: maiores exportadores de suco de laranja 2012-2013 (em toneladas)



País	Exportação (em toneladas)
Brasil	1215
EUA	105
México	82
União Europeia	55

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola com base nos dados do Departamento de Agricultura dos Estados Unidos. Disponível em: <<http://arda01.library.cornell.edu/usda/current/2012/mc2012m-07-25-2013.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

Mundo: maiores consumidores de suco de laranja 2012-2013 (em toneladas)



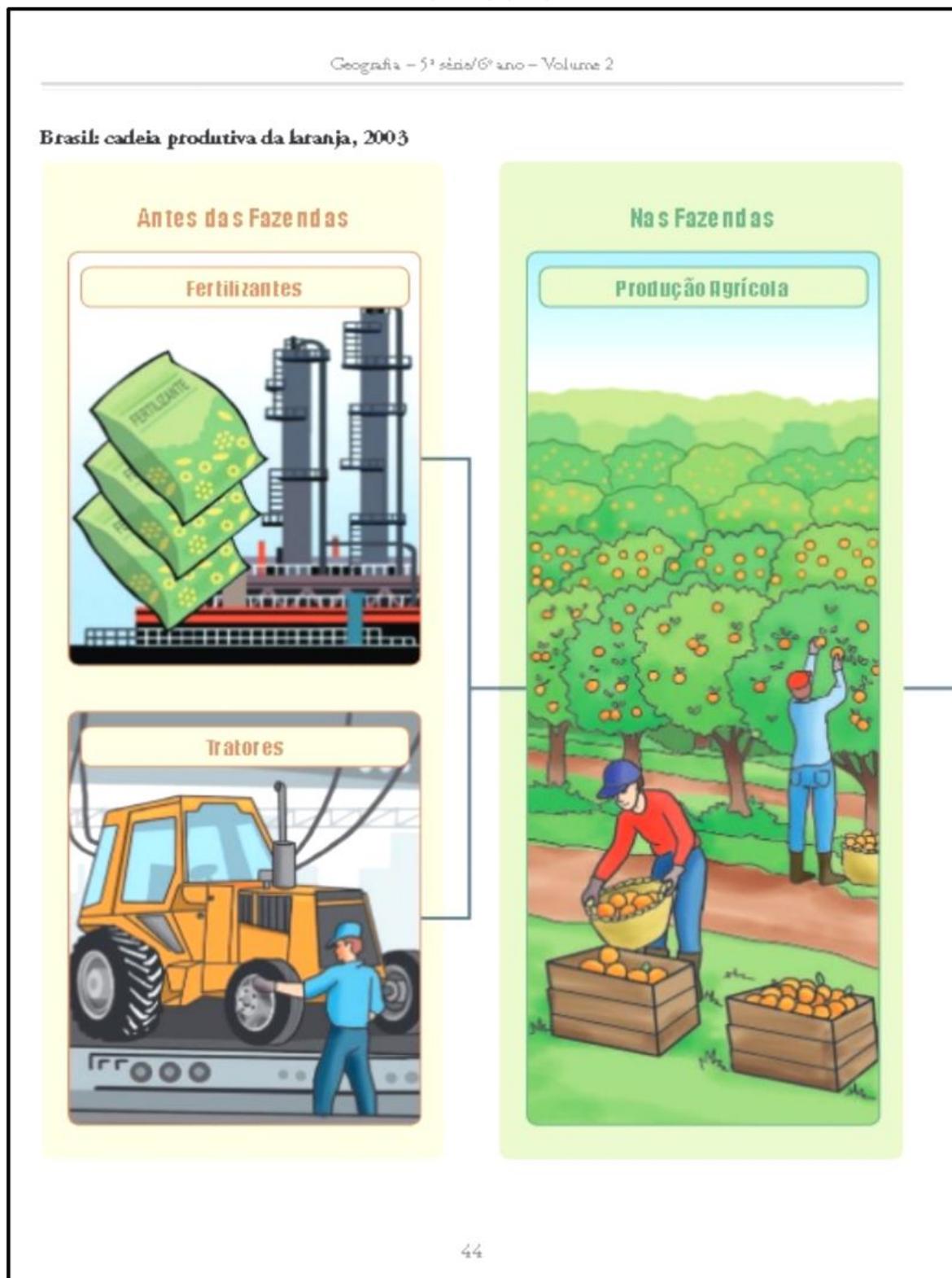
País	Consumo (em toneladas)
EUA	760
União Europeia	723
China	116
Canadá	95
Japão	76

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola com base nos dados do Departamento de Agricultura dos Estados Unidos. Disponível em: <<http://arda01.library.cornell.edu/usda/current/2012/mc2012m-07-25-2013.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

41

Fonte: SÃO PAULO/SEE, 2014, p. 41.

Figura 6 (Parte 1) – Situação de Aprendizagem 6 referente ao caderno do aluno, 6º Ano – volume 2



Fonte: SÃO PAULO/SEE, 2014, p. 44-5.

Figura 6 (Parte 2) – Situação de Aprendizagem 6 referente ao caderno do aluno, 6º Ano – volume 2



Fonte: SÃO PAULO/SEE, 2014, p. 44-5.

As atividades sugeridas oportunizam, dessa forma, o entendimento da relação campo-cidade a partir da ideia da agricultura capitalista e das cadeias produtivas, dá-se ênfase à relação técnica de produção, nega-se a Questão Agrária. Campo e cidade estão relacionados aos setores da economia, evidenciado na afirmativa:

Trata-se de uma oportunidade de construir com os alunos o conceito de agroindústria, que envolve diversas etapas anteriores e posteriores à produção agrícola propriamente dita e que surge da integração entre a agricultura e a indústria, isto é, entre o campo e a cidade. (SÃO PAULO, 2014, p.56).

Também são ressaltadas as técnicas modernas de produção, bem como as relações com o comércio externo. Nessa interpretação, existe a complementaridade e interdependência entre os setores da economia compreendendo-se também as relações entre o campo e a cidade de maneira harmoniosa, novamente as relações de conflito são negligenciadas (relações de trabalho e de produção, mercado interno e mercado externo, lavoura para autoconsumo e lavoura para exportação, dependência tecnológica e financeira, uso de agrotóxicos, meio ambiente).

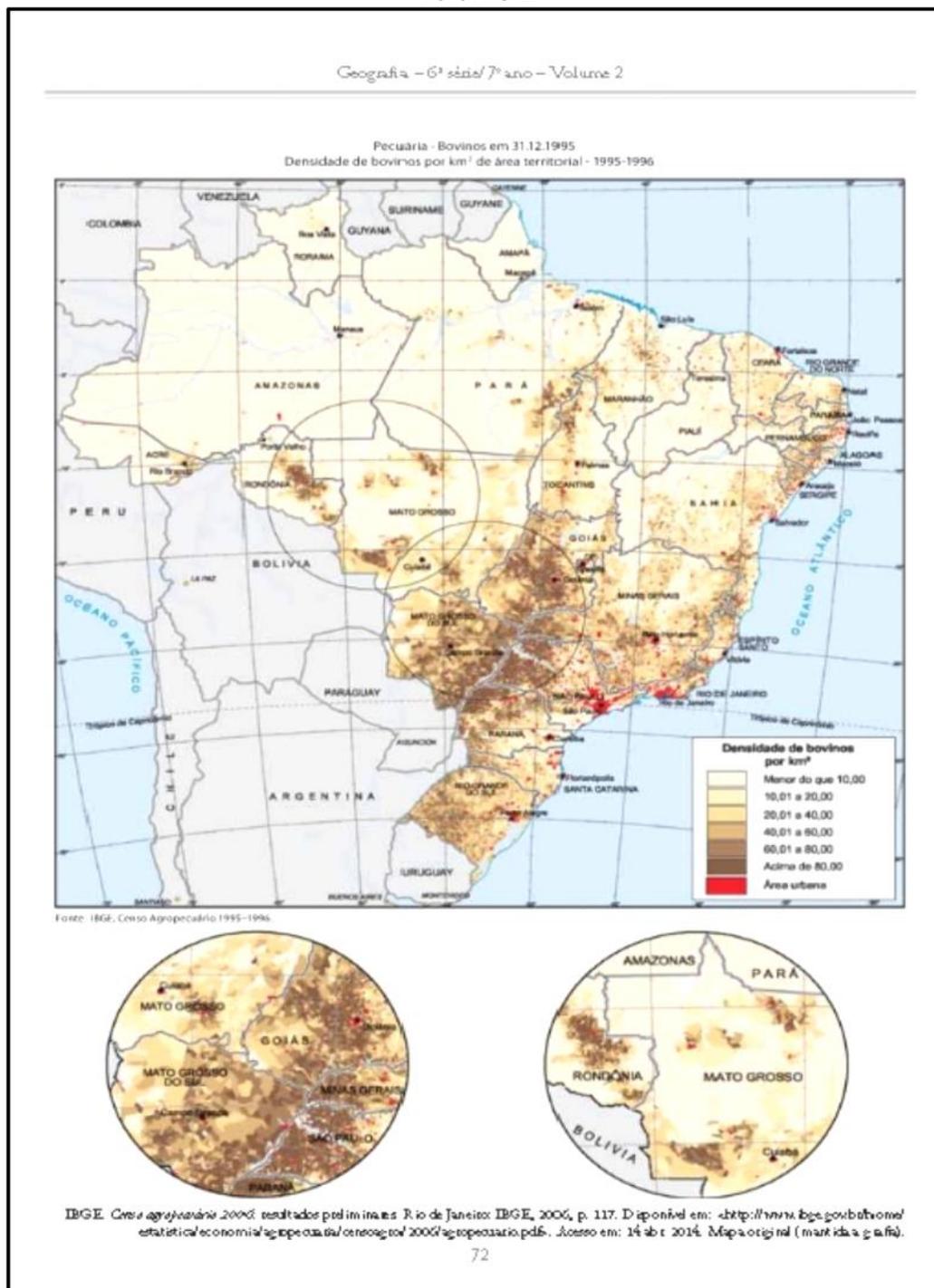
Na 6ª série (7º ano), a temática integra a situação de aprendizagem 8, do caderno do aluno, volume 2, último conteúdo a ser trabalhado no 4º bimestre: “Perspectivas do espaço agrário brasileiro”.

O último tema previsto para o ano letivo, o espaço agrário e a questão da terra no Brasil, poderá ser compreendido pelos alunos tendo em vista as transformações do território nacional [...] Afinal a organização do espaço agrário brasileiro pode ser relacionada com a industrialização do país e as mudanças ocorridas na relação entre o campo e a cidade. (SÃO PAULO, 2014, p.74).

Na etapa prévia, sondagem inicial, a atividade a ser desenvolvida de leitura e análise de mapas: Pecuária de bovinos, densidade de bovinos por km² de área territorial, nos anos de 1995-1996 em comparação com mapa apresentando dados mais atuais, ano de 2006. O aluno deve identificar as transformações ocorridas na distribuição geográfica e na intensidade da atividade nos períodos citados, além de citar uma causa e uma consequência dessa transformação. No caderno do professor, as respostas para debate apontam a expansão em direção à região Norte, principalmente, e a intensificação da atividade na região Centro-Oeste. A causa desse processo está relacionada aos novos investimentos e a consequência, o desmatamento. Não existe referência a questão de concentração fundiária e

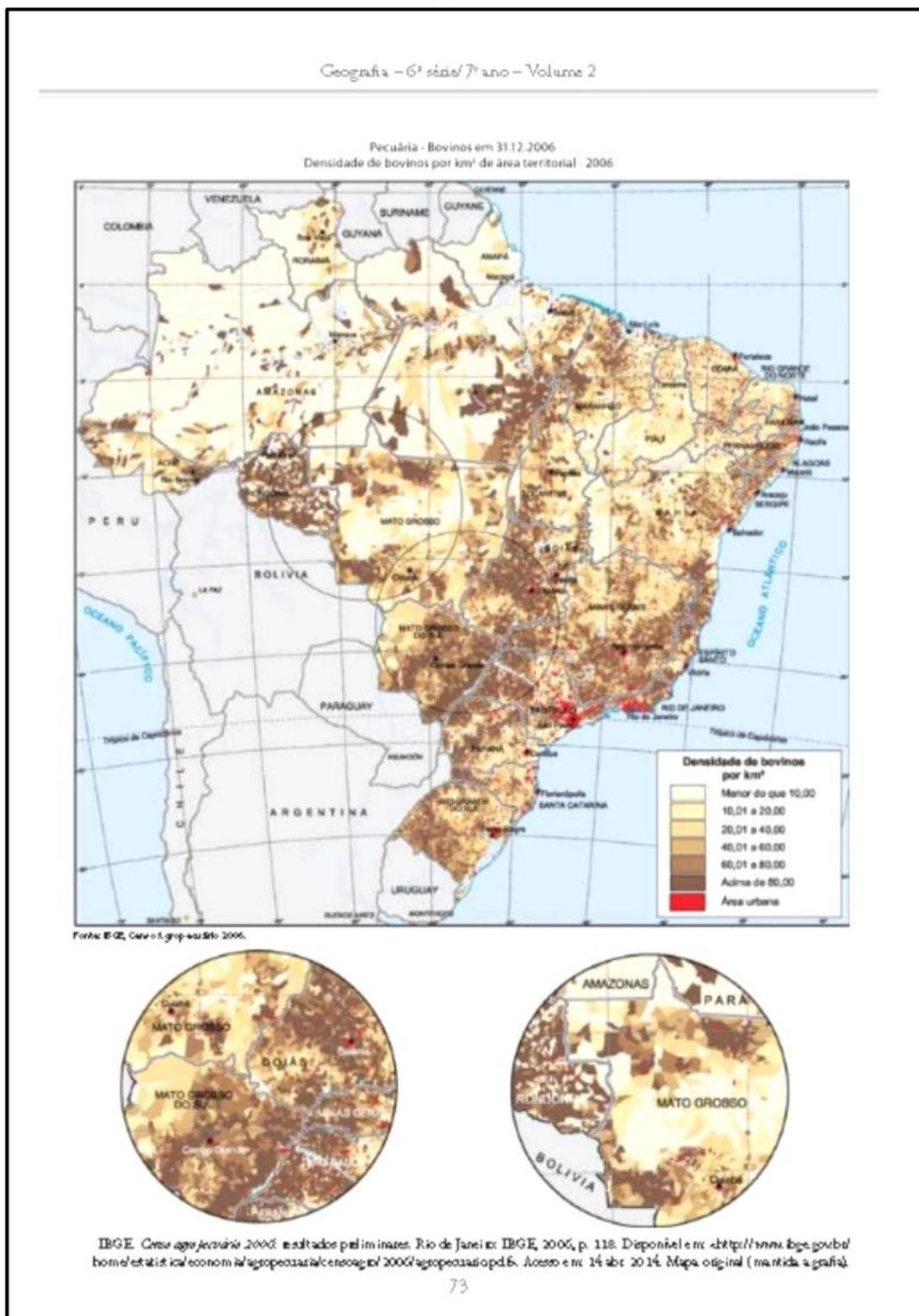
conflitos por posse de terras, por exemplo. Também não existe texto de apoio para a discussão das questões abordadas na atividade, o professor, deve preparar a atividade, trabalhando as questões teóricas anteriormente.

Figura 7 – Situação de Aprendizagem 8 referente ao caderno do aluno, 7º Ano – volume 2



Fonte: SÃO PAULO/SEE, 2014, p. 72.

Figura 8 – Situação de Aprendizagem 8 referente ao caderno do aluno, 7º Ano – volume 2

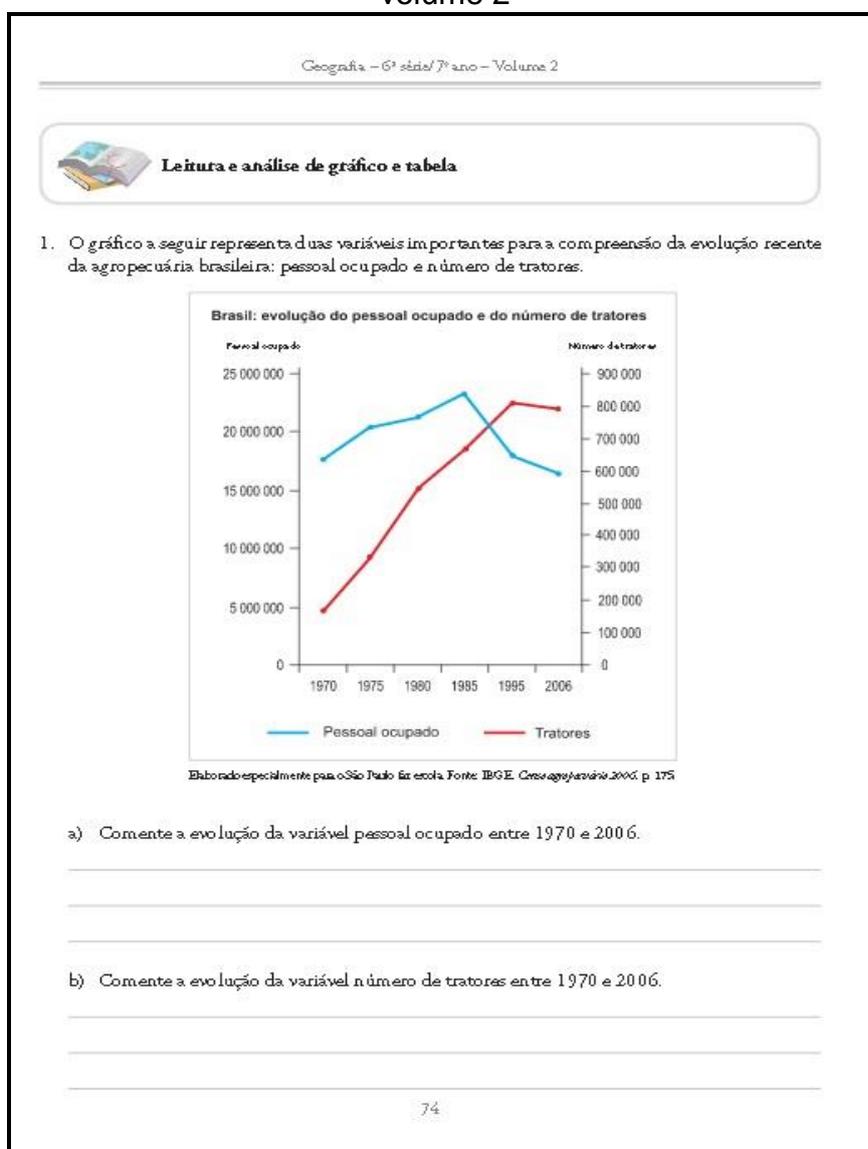


Fonte: SÃO PAULO/SEE, 2014, p. 73.

Na sequência, etapa número um, a temática é o aumento da produtividade rural, demonstrada por meio da leitura de gráficos e tabelas. As atividades sugeridas compreendem apenas a constatação da elevação da produção e redução da área

ocupada. Novamente a importância da agricultura capitalista fica evidenciada no discurso, maior produtividade, adaptação do homem do campo às novas condições de produção, não havendo maiores preocupações em problematizar os conteúdos, demonstrando a expropriação do homem do campo, o desemprego do trabalhador rural, a saída do homem do campo para a cidade, o crescimento e o inchaço das cidades, temáticas relacionadas ao processo de modernização da agricultura e compreensão das relações que se estabelecem entre campo-cidade.

Figura 9 – Situação de Aprendizagem 8 referente ao caderno do aluno, 7º Ano – volume 2



Fonte: SÃO PAULO/SEE, 2014, p. 74.

Figura 10 – Situação de Aprendizagem 8 referente ao caderno do aluno, 7º Ano–volume 2

Geografia – 6ª série/ 7º ano – Volume 2

c) Procure estabelecer uma relação entre o comportamento dessas duas variáveis ao longo do período abordado no gráfico.

2. Observe as tabelas a seguir, que apresentam uma série histórica com dados de produtividade agrícola e da pecuária bovina no Brasil.

Brasil: produtividade agrícola, 1976-2006

Anos	1976	1980	1985	1995	2006
Produtividade (kg por hectare)	1 258	1 293	1 268	1 990	2 851
Área plantada (mil hectares)	97 319	40 384	42 534	36 971	46 213

Fonte: Conab. *Série histórica*, 2007.

Brasil: produtividade da pecuária bovina, 1975-2006

Anos	1975	1980	1985	1995	2006
Pastagens (hectares)	165652 250	174499 641	179 188 431	177 700 472	172 333 073
Bovinos	101 673 753	11 8085 872	128 041 757	153 058 275	169 900 049

Fonte: IBGE. *Censo agropecuário 2006: resultados preliminares*, p. 43.

a) Com a orientação de seu professor, represente as informações de cada uma das tabelas em um gráfico de linhas. Para tanto, use as páginas quadriculadas a seguir.

75

Na etapa dois, o tema: “Os conflitos no campo”, no entanto, a atividade proposta, deixa a desejar com relação à problematização. A atividade está direcionada para aula dialogada, estratégia frequente nos cadernos, tendo-se em vista a falta de textos de apoio, sendo necessário a intervenção constante do professor, por meio de aulas expositivas. A atividade “relatos de brasileiros”, há pequenos trechos sobre a experiência de vida, para que o aluno identifique o sujeito social ao qual a fala pertence (pequeno produtor, boia-fria, empresário do campo, trabalhador rural participante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), latifundiário). Na sequência, destacam-se três destes relatos para análise:

Relato 3: Posuo um pedaço de chão, como costume dizer. Trata-se de 35 hectares onde cultivo mandioca, mantenho uma vaca de leite, dez cabras e alguns porcos. De fato, o que garante o sustento de minha família é a castanha-de-caju que coleteo no Cerrado e vendo na cidade mais próxima.

Relato 4: Fui boia-fria até o dia que participei de uma reunião organizada pelo MST. Fiz parte da ocupação de uma fazenda no Pontal do Paranapanema e morei em um acampamento na beira da estrada por três anos, até que finalmente conquistei um lote no assentamento rural que foi criado na região.

Relato 5: Moro na cidade e só visito o meu avô nas férias. Apesar de ser o herdeiro da maior fazenda do município, meu maior interesse é completar o curso de medicina e virar sócio da maternidade local. Meus dias no casarão da fazenda são muito tristes. Eu acho que a paisagem é muito monótona. Há poucos funcionários, poucos cavalos para passear e pouco trabalho para ser observado. (SÃO PAULO, SEE, 2014, p.82).

A atividade, como citado anteriormente, exige a identificação do sujeito social, e a indicação de possíveis relações existentes entre eles. Na oralidade apenas, fica a indicação “perguntar aos alunos sobre a resistência dos sujeitos sociais ao relacionamento proposto”¹⁰⁶ apontado na atividade anterior. Desta maneira, a problematização ocorre somente a partir da fala do professor, não havendo registros mais significativos, nem mesmo leituras de apoio, faltando embasamento teórico às discussões. Os relatos aproximam-se mais de personagens do que de sujeitos sociais, novamente o assunto é tratado com superficialidade.

Para finalizar, leitura e análise de imagens: Fotos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra relacionadas ao seu 5º Congresso Nacional do, em Brasília, no dia 15 junho de 2007. A primeira imagem a faixa em destaque: “Se o campo não planta a cidade não janta” e a segunda imagem: “Por uma Reforma

¹⁰⁶ São Paulo (2014, p. 83).

Agrária Popular”. Questionamento: qual a função mais importante da agricultura? Relacionar os conteúdos das duas imagens. Está encerrado o ano letivo.

Figura 11 – Situação de Aprendizagem 8 referente ao caderno do aluno, 7º Ano– volume 2



Fonte: SÃO PAULO/SEE, 2014, p. 82.

A atividade seria muito produtiva no sentido de introduzir a discussão acerca da questão agrária e sua articulação com a cidade, mostrando a organização dos movimentos sociais que lutam por melhores condições de produção e de vida no campo, se manifestando nas cidades. Ótima atividade introdutória, como última

atividade, do último bimestre, já no final do ano letivo! Ressalta-se o caráter introdutório, pois de nada adianta trazer à tona conteúdos “críticos” quando inexistente a problemática central: a Questão Agrária! Existe a necessidade de condução da temática, o problema é o caminho teórico metodológico para a questão, e não apenas a apresentação do conteúdo.

O discurso se repete, as ideias são reforçadas na 2ª série no Ensino Médio. As Situações de Aprendizagens das relações campo-cidade não deixam dúvidas quanto à abordagem dicotômica da temática:

- Situação de Aprendizagem 5. Os circuitos da produção (I): o espaço industrial;
- Situação de Aprendizagem 6. Os circuitos da produção (II): o espaço agropecuário;
- Situação de Aprendizagem 7: Redes e hierarquias urbanas.

As Situações de Aprendizagem referem-se a circuitos de produção, no entanto, nas atividades propostas para cada situação, o espaço industrial é abordado a partir das cidades; o espaço agropecuário está relacionado ao campo e ainda à rede urbana, situação de aprendizagem 7, contempla somente as relações entre as cidades, não compreendendo o campo inserido nessa rede. A dicotomia é garantida pelo caráter setorial de diferenciação entre os espaços: a cidade é lugar da indústria e do comércio, o campo é o lugar da produção de alimentos e matérias primas (agricultura, pecuária e extrativismo).

Numa leitura mais demorada da Situação de Aprendizagem 6 – Os circuitos da produção (II): o espaço agropecuário; o campo é o lugar da agricultura capitalista e seus negócios. O material dá demasiada importância à produção moderna no campo e é omissa em relação à produção camponesa (agricultura camponesa familiar), à produção para o mercado interno e abastecimento do mercado de alimentos. Observa-se assim, a clara tendência as ideias trabalhadas por Graziano da Silva e demais autores, enaltecendo o “agronegócio” e a “urbanização do campo”.

Nardoque (2015) discute a temática em questão e assevera:

[...] Para garantir a expansão do capital pelo campo, via agronegócio, e assegurar a apropriação das terras, as ideologias são difundidas para aceitação deste modelo como o mais viável para o país, considerado como gerador de desenvolvimento, empregos, avanços

tecnológicos, alimentos, energia limpa e renovável, divisas. Procura-se negar a conflitualidade, ou seja, as resistências dos sujeitos no campo (camponeses, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, indígenas) frente à territorialização do agronegócio, no movimento histórico de suas recriações, inerentes ao próprio processo contraditório do avanço do capital. (NARDOQUE, 2015, p163).

No material, o caderno do aluno traz atividades contemplando a discussão da estrutura fundiária, a degradação causada pela agricultura capitalista, e a geografia das ocupações de terras no Brasil, entretanto, a abordagem é superficial e tendenciosa, uma vez que direciona o debate. Isso pode ser comprovado, por exemplo, com as instruções para o trabalho com informações que circulam na mídia, como já citado anteriormente. Não há dúvidas quanto à ideologia difundida no material, a apologia à agricultura capitalista e a negação dos movimentos de resistência, como nos revela Nardoque (2015).

Figura 12 - Situação de Aprendizagem 6, Caderno do Aluno, 2ª série, Ensino Médio, volume 1

Geografia – 2ª série – Volume 1



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6
OS CIRCUITOS DA PRODUÇÃO (II): O ESPAÇO AGROPECUÁRIO

Para começo de conversa

Observe a manchete de jornal, a fotografia e a tabela a seguir.



agrofolha

FOLHA DE S. PAULO

TERÇA-FEIRA, 13 DE FEVEREIRO DE 2007 • B8

Exportação do agronegócio supera US\$ 50 bi pela 1ª vez

Valor no acumulado em 12 meses é alcançado após expansão de 29% em janeiro

Complexo soja lidera em exportações no período, com US\$ 9,2 bi; já no 1º mês de 2007, carnes geraram receita maior, de US\$ 715 mi

DA REDAÇÃO

Fonte: Folha de S. Paulo/ Caderno Mercado. São Paulo, terça-feira, 13 de fevereiro de 2007.

Fonte: SÃO PAULO/ SEE, 2014, p. 48.

Figura 13 - Situação de Aprendizagem 6, Caderno do Aluno, 2ª série, Ensino Médio, volume 1

Geografia – 2ª série – Volume 1



Pesquisa de trabalhadores rurais do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, em Cristalina (GO), êx. 1998.

Estrutura fundiária do Brasil, 2003		
Tamanho dos imóveis rurais (área total de ha)	% dos imóveis	% da área ocupada por imóveis rurais
Até 10	31,5	1,8
De 10 a 25	26,0	4,5
De 25 a 50	16,1	5,7
De 50 a 100	11,5	8,0
De 100 a 500	11,4	23,8
De 500 a 1 000	1,8	12,4
De 1 000 a 2 000	0,9	12,2
Mais de 2 000	0,8	31,6
Total	100,0	100,0

Fonte: Censo do Inca, ago. 2003.

49

Fonte: SÃO PAULO/ SEE, 2014, p. 49.

Figura 14 - Situação de Aprendizagem 6, Caderno do Aluno, 2ª série, Ensino Médio, volume 1

Geografia - 2ª série - Volume 1

1. Qual(ais) o(s) assunto(s) principal(ais) da manchete de jornal, da fotografia e da tabela? O que você sabe sobre esse(s) assunto(s)?

2. Com base em seus conhecimentos, como você explica o enorme montante de exportações do agronegócio, representado na manchete de jornal, ao lado de pessoas sem terra para trabalhar, como apresentado na fotografia?

3. Em sua opinião, a fotografia e a tabela tratam de assuntos relacionados entre si ou não? Justifique.

50

Fonte: SÃO PAULO/ SEE, 2014, p.50.

Nesta Situação de Aprendizagem, as atividades estão divididas em etapas, sendo a Etapa 1 – Trabalho conceitual com aula expositiva dialogada; Etapa 2 – Problematização, nesta etapa sugerem-se três eixos de pesquisa e discussão: 1 – “O agronegócio, a insegurança alimentar e os impactos socioambientais”; 2 – “A estrutura fundiária brasileira e os conflitos e movimentos sociais no campo”; 3 – “A expansão da fronteira agrícola na Amazônia”. As instruções no caderno do professor, para realização das atividades nesta etapa de trabalho, são marcadas por frases como: “Ainda que de maneira sumária, não deixe de resgatar a historicidade da má distribuição de terras”; “Se houver tempo hábil”; “Tenha em mente, professor, que caso exista tempo hábil na organização das atividades e grupos” (SÃO PAULO, 2014, p.33-4). Nesta etapa, a pesquisa apenas deve contribuir para a problematização da questão; o trabalho do professor para preparação dessa atividade, bem como atividades complementares, é primordial, caso contrário, se o professor somente seguir as instruções e caderno de atividades, os alunos não compreenderão sequer os conceitos básicos elencados. A Etapa 3 – Apresentação dos grupos para socialização e entrega dos trabalhos escritos solicitados, finaliza as atividades.

Meloni (2013, p.83) tece críticas ao material (cadernos do professor e do aluno) na medida em que apresenta ausência de textos explicativos, possibilitando a contextualização temática. Nos cadernos do professor, a indicação de outros textos ou fontes midiáticas, além de outros materiais didáticos, para complementação do conteúdo, é constante, o que, segundo a autora, dificulta o trabalho, pois nem sempre o professor tem acesso a outros materiais que contemplem o conteúdo do currículo de Geografia; e ainda para problematizar epistemologicamente o conteúdo, o professor precisa consultar constantemente outros materiais. Para a autora:

[...] a discussão epistemológica dos conceitos estruturadores do ensino de Geografia é incipiente, não há um aprofundamento da discussão destes conceitos no material veiculado para o Ensino Médio. Assim, é um material curricular que não integra os professores às discussões realizadas no meio científico acerca destes conceitos que possibilitem o entendimento do espaço geográfico. (MELONI, 2013, p.96).

Como evidenciado nas atividades descritas, o que ocorre é a valorização do senso comum, na realidade, a partir das atividades propostas no material, pouco avança no sentido de reflexões e análises mais profundas acerca das temáticas.

Nesse sentido, cabe considerações acerca dos pressupostos teórico-metodológicos utilizados pelo currículo oficial para o ensino-aprendizagem da Geografia. Não se tem a pretensão de estudos detalhados, pois este não é o objeto do trabalho proposto, mas os apontamentos são necessários no sentido de instigar a discussão. Para Cavalcanti (2013, p. 22), a atividade do professor é complexa, não compreendendo tão somente os conhecimentos específicos da disciplina que se vai ensinar, exigindo também conhecimentos acerca dos elementos e determinantes do fenômeno educativo, os saberes pedagógicos-didáticos, implicando no saber-fazer. Assim, para além dos estudos conceituais da Geografia há que se considerar a questão metodológica.

Zerbato (2013), em estudo sobre a Geografia proposta no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, tece críticas à organização das Situações de Aprendizagem:

O caminho percorrido pela situação de aprendizagem analisada clarifica alguns problemas no ensino da Geografia: a) questionamentos voltados para o resgate de conhecimentos prévios dos educandos, que muitas vezes eles não dispõem, pois estão apartados de suas vivências; b) questionamentos não impulsionadores da compreensão rigorosa, isto é, não possibilitam a articulação entre os pseudoconceitos trazidos pelos alunos com o conhecimento sistematizado; c) os alunos não avançam na crítica sobre o assunto [...]; d) por fim, a superficialidade na abordagem dos conceitos geográficos [...] Desse modo, o professor, ao seguir metodicamente essas situações de aprendizagem, estará negando conhecimentos geográficos significativos aos seus alunos, conseqüentemente, não efetivando a alfabetização geográfica. A leitura e interpretação do espaço geográfico pelo educando materializa-se de modo reducionista, não abarcando a totalidade. (ZERBATO, 2013, pp.104-105).

A autora, ressalta a valorização das atividades sugeridas, como observação e descrição dos fenômenos geográficos, em detrimento às explicações; atividades centradas no levantamento dos conhecimentos prévios e hipotético-dedutivos não ampliando para sistematização, distanciando assim o processo de aprendizagem da perspectiva dialética; ênfase nas habilidades comportamentais expressas em competências em detrimento à construção de conceitos geográficos, por vez têm comprometido a compreensão do espaço geográfico enquanto totalidade (ZERBATO, 2013, p.113).

No caderno dos alunos, as atividades propostas visam o desenvolvimento de habilidades e competências por meio das leituras de textos, mapas, imagens,

tabelas, esquemas; estas precedem ao trabalho com os conteúdos e a formação de conceitos. A desvalorização dos conteúdos geográficos e a formação de conceitos é constante no material de Geografia, no currículo para as escolas estaduais de São Paulo.

O material torna o ensino de Geografia descontextualizado e acrítico, o aluno é mero expectador da realidade, simplesmente constatando o que está exposto, sem qualquer possibilidade de compreensão e transformação da realidade estudada.

Zerbato (2013, pp. 108-112), questiona a construção de competências e a aprendizagem de conteúdos nas Situações de Aprendizagem e a metodologia cognitivista manifestada, especialmente na problematização e resolução de situações-problemas (Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP).

Compreende-se que a ênfase dada pelos elaboradores dos cadernos do aluno e do professor, na elaboração de atividades pautada na pedagogia cognitivista para a construção de competências e habilidades suplantou a preocupação com os fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia, esvaziando seu ensino na construção de conceitos geográficos e na leitura do mundo. Dito de outro modo, a metodologia ou a forma de ensinar e aprender, veiculada pelo currículo, suprimiu os fundamentos da Geografia. (ZERBATO, 2013, p.108).

Para contemplar a abordagem do espaço geográfico, enquanto totalidade, no processo ensino-aprendizagem, é necessário aproximar os fundamentos de Geografia às metodologias construtivistas, a exemplo, as situações-problemas, porém sem renunciar aos propósitos da Geografia (COUTO, 2010, p.104, apud ZERBATO, 2013, p. 109).

Contraopondo-se a essa possibilidade de integração formas-conteúdos da Geografia e método de aprendizagem (COUTO, 2010, p. 97), a abordagem geográfica na perspectiva de totalidade-mundo foi suprimida no currículo paulista. Essa dicotomização ocorreu pelo reducionismo na aplicação da metodologia cognitivista de situações-problemas no tocante a conformação de situações de aprendizagem para o ensino de Geografia e, também, a não capacitação dos professores para o entendimento do desenho curricular que executa. Assim, passa-se a tecer maiores explicações para a clarificação das contradições implícitas no ensino de Geografia materializado no caderno do aluno, imprimindo um ensino esvaziado de sentido. (ZERBATO, 2013, p.109).

Segundo a autora, as Situações de Aprendizagem, constantes no caderno do aluno, não contemplam todas as etapas da metodologia ABP. O desenvolvimento de

um dado problema, praticamente se encerra na fase desenvolvimento/ativação de hipóteses e/ou conhecimentos prévios pelo aluno, para resolução, complementadas pela fala do professor e socialização em classe; entretanto, a etapa de busca de novos conhecimentos fica comprometida ou não acontece (ZERBATO, 2013, p.112)¹⁰⁷.

Nas atividades introdutórias (sondagem inicial), os alunos deveriam elencar possibilidades para o trabalho posterior, entretanto, a falta de conhecimentos prévios, empobrece as discussões. As atividades na sequência, também não contribuem no sentido de aprofundamento da temática, como comprovado em relação as discussões campo-cidade, e a compreensão da temática enquanto totalidade.

Neste ponto, outro elemento corrobora para as discussões, a figura do professor. Kaercher (2010, p.224) ressalta "para serem bons professores, não basta saber Geografia, é preciso saber ensiná-la". A falta de preparo dos professores do ciclo II é um dos fatores apontados quando se discute o desempenho dos alunos e do ensino como um todo. Entretanto, Zerbato (2013) corrobora no sentido de ilustrar as dificuldades do professor em trabalhar o currículo, destaca:

[...] obrigatoriedade em respeitar o conjunto de competências e habilidades estabelecidas no currículo (cadernos), cobrado em avaliações externas, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); as situações de aprendizagem são temporalmente cronometradas e, nem sempre, os docentes dispõem de tempo hábil para o desenvolvimento de atividades complementares; o complemento das aulas, em geral, se dá pelo uso de livros didáticos, porém, algumas temáticas propostas não são encontradas nos mesmos; desinteresse crescente dos alunos pelas atividades cognitivas, creditado ao afrouxamento da avaliação estimulada pela organização do Ensino Fundamental em ciclos de aprendizagem, mas esvaziada do real sentido e agudizado pela uniformização do currículo e sua pouca vinculação com as referenciais locais; [...] grande número de alunos por sala de aula; [...] (ZERBATO, 2013, p. 118).

Para Zerbato (2013, p. 119) existem uma série de variáveis que influenciam no processo de ensino-aprendizagem; assim, para além da adoção de um currículo oficial, para a melhoria das condições de aprendizagem, destaca-se a melhoria da formação inicial e continuada dos docentes bem como melhoria das condições de trabalho.

¹⁰⁷ Para maiores esclarecimentos Zerbato (2013, p. 90-118).

2.4.4 Relação campo-cidade no Currículo do Estado de São Paulo: apontamentos

A análise do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, aponta para a fragmentação do conhecimento, com valorização das competências e habilidades e do cotidiano do aluno, em detrimento do conhecimento científico acumulado, “é mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente”¹⁰⁸. Nesse sentido, o estudo das relações campo-cidade no currículo paulista, indicam:

- O caráter dicotômico da abordagem campo e cidade, rural e urbano. Observa-se no desenvolvimento das situações de aprendizagem esses conteúdos sendo tratados de forma dissociada. O currículo reforça a noção de cidade a partir da visão setorial, enquanto espaço de desenvolvimento da indústria e setor terciário; e o campo enquanto espaço de atividades agropecuárias e extrativas.
- Na proposta de trabalho os conflitos sociais aparecem esvaziados de sentido; são apresentados aos alunos os "personagens do campo", numa discussão conceitual de quem é quem, para posteriormente "explicar a intensificação do desenvolvimento do capitalismo no campo a partir das décadas de 1950 e 1960 e aprofundar esse tipo básico de organização da produção na agricultura"¹⁰⁹, com objetivo de caracterizar a modernização. Os conflitos e movimentos sociais são indicados para pesquisa, e exposição do assunto, sem maiores análises, simplesmente constata-se que existem. Existe no decorrer do discurso, a visão de harmonia entre as classes sociais.
- O campo, no currículo paulista, está associado a ideia da "modernização conservadora", o discurso corrente no material é o da agricultura capitalista, ênfase na mudança da base técnica da produção. Assim, as atividades apontam para as benesses do negócio agropecuário, produtividade, lucratividade, exportação, segurança alimentar. Neste contexto, os impactos provocados, são sobretudo os impactos naturais, secas, assoreamento, desmatamento, perda da biodiversidade, não existe preocupação com as questões sociais, reforçando a visão

¹⁰⁸ Duarte (2013, p.40).

¹⁰⁹ SÃO PAULO/SEE. **Caderno do professor**. Vol.2, 2009, p.30.

dicotômica na geografia homem-natureza. O discurso está afinado ao Paradigma do Capitalismo Agrário, como destacado no primeiro capítulo, em consonância com o neoliberalismo, representativo da agricultura capitalista, nega a criação/recriação do campesinato e sua existência/resistência enquanto classe social. Camacho (2014, p. 117) destaca os conceitos fundamentais representativos na disputa dos territórios imateriais entre os Paradigmas da Questão Agrária e o Paradigma do Capitalismo Agrário; no Paradigma do Capitalismo Agrário tem-se: problema conjuntural, biocombustíveis, integração, agricultura familiar, segurança alimentar, desenvolvimento sustentável, conceitos estes amplamente utilizados no Currículo de Geografia do Estado de São Paulo.

- A ideia de totalidade presente no discurso curricular, não é contemplada na prática. Entende-se, com base nas análises das Situações de Aprendizagem apresentadas, não haver possibilidade de compreensão do espaço enquanto totalidade: ora estuda-se a cidade; ora estuda-se o campo; o campo lugar da agricultura capitalista, a cidade o lugar da indústria; não há preocupação em abordar o campo da agricultura camponesa, do indígena, do quilombola etc;

A visão de totalidade é comprometida pela fragmentação dos estudos propostos. Santos (2006, p.115) esclarece acerca da ideia de totalidade: "todas as coisas presentes no Universo formam uma unidade. Cada coisa nada mais é que parte da unidade, do todo, mas a totalidade não é a simples soma das partes. Ao contrário, é a Totalidade que explica as partes".

Porto-Gonçalves (1987) aborda a questão da Geografia enquanto disciplina e o processo de fragmentação do conhecimento, com o surgimento das disciplinas específicas. A divisão do trabalho científico está apoiada na divisão social do trabalho em geral: "precisa da Química porque tem indústrias químicas; precisa da Física porque tem indústrias que trabalham com produtos físicos, óticos". A sociedade capitalista produtora de mercadorias está por trás dessa divisão social do trabalho, pois o indivíduo carece das mercadorias que não produz, assim o mundo das mercadorias cresce na medida que cresce a divisão social do trabalho; a sociedade produtora de mercadorias precisa da divisão social do trabalho. Essa relação é histórica, a divisão social do trabalho é acompanhada pela divisão do trabalho científico, "caso contrário pode se achar que se trata de uma divisão natural".

Para o autor, a realidade como totalidade, não se resume a visão ingênua de se tratar de todas as coisas: "a totalidade não é a soma de todas as coisas".

Quando me refiro a esta concepção de totalidade quero dizer, enquanto geógrafo, que o espaço geográfico é alguma coisa produzida pela sociedade. Que qualquer sociedade organiza seu espaço através do processo de trabalho, apropriando-se socialmente da natureza. Que os homens serialmente produzem a sua Geografia para se reproduzirem enquanto seres humanos, num contexto de relações sociais determinadas. [...] Se estas relações são contraditórias, elas se manifestam em lutas sociais. [...] Enfim a Geografia deve ser entendida como um momento necessário da sociedade, que só pode ser compreendido dentro da totalidade social de que faz parte e que ajuda a constituir. (PORTO-GONÇALVES, 1987, p.9)¹¹⁰.

Para Porto-Gonçalves (1987), entender a organização do espaço requer a compreensão das relações sociais manifestadas nesse espaço por meio do processo de trabalho. É pelo processo de trabalho que o homem se apropria da Natureza (relação Homem-Natureza). Os homens não são homens individuais, estabelecem relações entre si. "A Geografia tem ignorado esta relação dos homens entre si, que determina o que vai ser feito da Natureza. Os homens são sempre tratados como homens abstratos [...]". (GONÇALVES, 1987, p.27).

Assim, é que ao se sucumbir do currículo os conflitos sociais, as relações entre os homens, está se negando a visão de totalidade, pois não há entendimento da construção espacial sem a compreensão das relações que se estabelecem entre os Homens e entre os Homens e a Natureza. Tem-se assim a visão fragmentada do que ocorre no campo e na cidade. Pois campo e cidade são territórios produzidos a partir de uma mesma espacialidade, contraditória e desigual de reprodução do sistema capitalista de produção, que tem na "luta de classes travada pela sociedade, na produção de sua existência"¹¹¹ as contradições inerentes ao seu processo de formação. Camacho (2008, p. 213) compreende o campo como parte do espaço, e este representativo da totalidade.

Podemos conceber o campo, enquanto território, como uma produção humana, ou seja, dos povos do campo. Neste sentido, podemos identificar os camponeses produzindo suas relações sociais nesse espaço e transformando-o por meio do trabalho em um território de reprodução da vida. Entretanto, o campo também é

¹¹⁰ GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Reflexões sobre Geografia e Educação: notas de um debate. In: O ensino da Geografia em questão e outros temas. **Terra Livre**. 2. Julho de 1987, pp. 9-42.

¹¹¹ Oliveira (2004, p. 40).

produzido pela burguesia, capitalistas do agronegócio, que se utilizam deste território enquanto território de negócio para a reprodução de sua classe, sendo que, na maioria das vezes, esta classe vive nas grandes cidades, mas exerce seu poder econômico-político no campo. (CAMACHO, 2008 p. 215).

A noção de totalidade é evidenciada por esses autores a partir de uma abordagem territorial campo-cidade. O currículo paulista define como objeto central o estudo o espaço geográfico e o território (bem como lugar, paisagem) como conceitos estruturadores. Mas qual a definição de território utilizada para dar suporte ao trabalho do professor? Apesar das discussões recentes no meio acadêmico acerca desse conceito, no currículo paulista, existe grande confusão, expressa na falta de rigor conceitual, já citada anteriormente por Oliveira (1999).

[...] Incorporado posteriormente pela Geografia, ganhou contornos geopolíticos **ao se configurar como o espaço físico no qual o Estado se concretiza**. Porém, ao se compreender o Estado nacional como a nação politicamente organizada, estruturada sobre uma base física, **não é possível se considerar apenas sua função política, mas também o espaço construído pela sociedade e, portanto, a sua extensão apropriada e usada**. Ao se compreender o que é o território, deve-se levar em conta toda a diversidade e complexidade das relações sociais, de convivências e diferenças culturais que se estabelecem em um mesmo espaço. Dessa forma, o conteúdo político do território é expresso em diferentes escalas além do Estado-nação, como no interior das cidades onde territorialidades diferentes manifestam distintas formas de poder. (SÃO PAULO, 2012, p.78, grifo da autora).

Tem-se inicialmente uma abordagem política de território, compreendendo-o como Estado-Nação; na sequência, referencia Milton Santos, “extensão usada e apropriada”, mas, também, não esclarece a dimensão desse conceito segundo esse autor (compreensão da configuração territorial dos fixos, fluxos e território usado). O texto segue, dando ênfase nas relações sociais, de convivência e diferenciações culturais, numa dimensão centrada na fenomenologia e, por fim, cita as relações de poder, sem contudo dimensionar o conceito nestas bases.

Entretanto, as atividades organizadas no caderno do professor e do aluno, não compreendem essa dimensão, pois como já descrito, as relações sociais e de poder, a compreensão das classes sociais e relações de conflito, são sucumbidas nas atividades.

Por outra, entende-se, aqui, a compreensão do processo de produção do espaço, evidenciado por Porto-Gonçalves (1987) e, também, Camacho (2008),

enquanto representativo do método dialético; somente a partir do materialismo histórico e dialético, tem-se a abordagem produção dos espaços campo-cidade como totalidade. Camacho (2008, p. 284-5) reitera que a concepção teórico-metodológica do materialismo histórico e dialético se preocupa com as questões socioeconômicas e de produção e reprodução do espaço no capitalismo mundial. Nesse sentido, a relação campo-cidade deve ser analisada a partir da ação do capital na produção do espaço agrário brasileiro, tendo-se em vista a discussão das relações que se estabelecem de maneira crítica.

Gadotti (2003, p. 27-9)¹¹² acentua a contradição enquanto essência da dialética, os elementos contraditórios coexistem, não podendo existir um sem o outro:

Marx e Engels, aplicando a lei da contradição das coisas ao estudo da história social, demonstraram a contradição existente entre as forças produtivas e as relações de produção, a contradição entre as classes exploradoras e classes exploradas, a contradição entre a base econômica e a superestrutura, a política e a ideologia, e como essas contradições conduzem inevitavelmente às diferentes revoluções sociais em diferentes sociedades de classe. (GADOTTI, 2003, p. 29).

Para compreensão da sociedade de classes e a produção do espaço de maneira desigual e contraditória, o método dialético, como evidenciado na Proposta Curricular da CENP (1988) é o mais apropriado:

A análise concreta de situações concretas é que permite compreender a organização/produção do espaço em constante transformação. A adoção do método dialético permite que a análise da produção do espaço seja feita de forma crítica, ou seja, questionando o presente e investigando as suas contradições [...]. (SÃO PAULO, 1988, p. 17).

Campo-cidade compreendem a unidade que traduz diferenciadamente a formação social; compõem espaços diferenciados organizados internamente, porém guardam relação de complementaridade contraditória e desigual (SÃO PAULO, 1988, p. 19). Compreendendo a produção espacial nessas bases, concorda-se com Kimura (2009, p. 30), faz-se necessário a discussão da Proposta da CENP (1988), no contexto atual, no sentido de rediscussão da Geografia Crítica e ainda mais do

¹¹² GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2003, 182 p.

materialismo histórico enquanto forma de análise da realidade e possibilidades para o ensino na Educação Básica.

No próximo capítulo, estas discussões serão retomadas na forma de sugestão de atividades para o trabalho com a temática campo-cidade, visando a superação do discurso dicotômico.

CAPÍTULO III
PROPOSIÇÕES DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: A RELAÇÃO CAMPO-CIDADE,
SOB VIÉS DA QUESTÃO AGRÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio (FREIRE, 1983, p. 35)¹¹³.

Não há espaço para práticas neutras na atividade docente, [...], porque por mais que a estrutura social e a estrutura institucional do setor educacional em diferentes lugares definam e imponham formas de atuação, sempre haverá o espaço da sala de aula para atuar e o professor para dirigir o processo de ensino-aprendizagem que ali ocorre. Nesse espaço, o professor escolhe sua fala, seu discurso, define abordagens, enfoques, tempos de fala, tempos de silêncio, [...]. Portanto, sabe-se que, de alguma maneira, consciente ou inconscientemente, o trabalho do professor está ligado a um projeto de formação, a um projeto de sociedade, a um projeto de humanidade. (CAVALCANTI, 2011, p. 89-90)¹¹⁴.

A finalidade deste terceiro capítulo é apresentar proposta de atividades, sequência didática¹¹⁵, abordando a temática relação campo-cidade, no ensino de Geografia, para a Educação Básica. A presente proposta de trabalho procura desenvolver a relação campo-cidade de forma integrada, a partir de viés territorial, diferente das abordagens reproduzidas pelos livros didáticos e pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo, de abordagens dicotômicas em relação à temática em questão.

Para tanto, elabora-se a rediscussão da temática a partir da Proposta Curricular para Geografia da CENP (1988), pois a mesma está inserida no contexto histórico de evolução da Geografia, compreendendo discussões significativas no âmbito de seu movimento de renovação, denominado de Crítica e do materialismo histórico-dialético, como abordagem metodológica. Sob este viés, compreende-se a

¹¹³ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, 150 p.

¹¹⁴ CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea. In: **O ensino da geografia e suas composições curriculares**. TONINI, Ivaine Maria et al. Porto Alegre: UFRGS, 2011, 180 p.

¹¹⁵ Segundo Couto (2010, p. 96) as formas-conteúdos do que e de como aprender em Geografia estão fundamentadas na construção social e psicológica do conhecimento e também nas teorias de aprendizagem. As formas-conteúdos do aprender em Geografia são: as formas lógicas, as formas psicológicas e as formas didáticas (COUTO, 2010, p.96). Ressalta-se neste momento do trabalho de pesquisa as formas didáticas: **situação de aprendizagem**. Para Telma Weisz (2003: p.66, apud COUTO, 2010, p.102) as situações de aprendizagem constituem “atividades planejadas, propostas e dirigidas com intenção de favorecer a ação de um aprendiz sobre um determinado objeto de conhecimento, [...]”. Para esta autora ainda, boas situações didáticas levam os alunos a utilizarem o conhecimento de que dispõem e pensarem sobre o conteúdo de ensino; tem problemas a resolver e decisões a tomar em função das atividades propostas; a atividade proposta exige e garante a circulação de informações e o conteúdo de ensino tem importância sociocultural. Para maiores esclarecimentos: COUTO, Marcos Antônio Campos. As formas-conteúdo do ensinar e do aprender em geografia. In: LACHE, Nubia Moreno; BELTRÁN, Mario Fernando Hurtado. (comp.). **Itinerarios Geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad**. 1. ed. Bogota: Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia, 2010. p. 89-105. Disponível em: <http://www.geopaideia.com/publicaciones/Itinerarios_geograficos.pdf#page=90>. Acesso em: 26 jun. 2015.

produção espacial da sociedade nas suas desigualdades e contradições, realizada por meio do processo de trabalho, inerente ao modo de produção capitalista; apresentando assim, corpo teórico e metodológico que vai ao encontro aos interesses deste trabalho.

[...] A adoção do método dialético permite que a análise da produção do espaço seja feita de forma crítica, ou seja, questionando o presente e investigando as suas contradições. Trata-se, assim, de um processo crítico que produz e reproduz uma ciência viva, pois a ciência que não se renova, não se transforma, é ciência morta, é dogma.

Este caminho dialético pressupõe que o professor deve se envolver não só com os alunos, mas sobretudo com os conteúdos a serem ensinados. Ou seja, o professor deve deixar de dar os conceitos prontos para os alunos, [...]

É a partir da sociedade concreta produzindo espaços contraditórios, que se poderá ter a compreensão da realidade hoje. (SÃO PAULO, 1988, p.17 e 20).

A abordagem proposta coaduna com os interesses deste trabalho, concordando-se com Kimura (2009, p.30) existe a “necessidade de realizar uma re-discussão da Geografia Crítica e do materialismo histórico dialético como forma de analisar a realidade”, portanto existe necessidade de rediscussão da Proposta da CENP, principalmente por acreditar que houve no ensino de geografia do estado de São Paulo, um retrocesso com a implementação do Currículo Oficial atual.

Há vários referenciais teórico-metodológicos utilizados neste capítulo, RUA; Waszkiavicus; Tannuri; Neto (1993)¹¹⁶ e Kimura (2008)¹¹⁷. Como norte teórico principal, estabeleceu-se diálogo com Oliveira (1996, 2003, 2004), para quem a lógica de desenvolvimento do modo capitalista de produção no campo brasileiro é desigual e contraditória, ao mesmo tempo avança produzindo relações tipicamente capitalistas de produção, produz, contraditoriamente, relações não capitalistas de produção, a exemplo das relações camponesas. Além de Oliveira, respaldou-se, teoricamente, em Fernandes (2008) e Camacho (2014), principalmente, pelos embates entre o Paradigma do Capitalismo Agrário e o Paradigma da Questão Agrária.

¹¹⁶ RUA, João et al. **Para Ensinar Geografia**: Contribuição para o trabalho com 1º e 2º graus. Rio de Janeiro, RJ: ACCESS, 1993, 311 p.

¹¹⁷ KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008, 217 p.

3.1 A questão dos conteúdos no ensino de Geografia

Uma das preocupações constantes nos textos acerca do ensino de Geografia diz em relação ao que ensinar, tendo-se em vista a sociedade atual e suas demandas. Vários autores destacam a importância dos conteúdos no ensino de Geografia, assim parte da reflexão leva aos questionamentos: O que ensinar? Quais os conteúdos relevantes para a compreensão da espacialidade atual? Para que ensinar?

Cavalcanti (2011, p. 85)¹¹⁸ faz referência a Souza e Katuta (2001) ao discutir o papel do ensino e da formação básica. Os autores ressaltam ser fundamental ensinar o aluno a pensar, mas não se pode pensar a não ser por meio dos conteúdos.

Oliva (2010, p. 42-3)¹¹⁹ refere-se a importância dos conteúdos: “é assim, que não se pode falar em avanços pedagógicos no ensino de geografia, sem que tenha havido avanço nos conteúdos”. Para o autor, é importante o uso da linguagem científica, pois os novos conteúdos da Geografia vêm embalados em sua linguagem própria, fazendo parte da compreensão do seu ser, “eliminar essa linguagem é matar esses conteúdos”.

Kimura (2008, p. 75-91), em relação à questão dos conteúdos e o papel da escola no tratamento de quais conhecimentos os alunos devem apropriar-se, ressalta a valorização dos conhecimentos historicamente acumulados e, por outro lado, os conteúdos socialmente significativos. São questões importantes na definição do papel da escola na sociedade, mediante a aprendizagem do aluno. A autora esclarece que, de maneira genérica, pode-se atentar para a tendência ao desenvolvimento de conhecimentos dados e prontos, tal como surgiram ao longo da História; esses conhecimentos não levariam em conta as novas realidades. Por outra, de maneira também genérica, enfatizam-se os conteúdos produzidos em consonância com a realidade em constante mudança. Esses conhecimentos estariam associados a escolas que apresentam projeto transformador da sociedade, por isso, para Kimura (2008, p. 76), “o critério para a escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos é a relevância social dos mesmos”, garantindo a abordagem do

¹¹⁸ CAVALCANTI (2011, p.85).

¹¹⁹ OLIVA, Jaime Tadeu. Ensino de Geografia: um retardo desnecessário. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

contexto da realidade vivida pela população pobre, levando-a a reflexão de sua própria condição. Outra preocupação da autora é a relação teoria e prática. Neste sentido, ressalta a importância dos planejamentos de ensino. O planejamento deve ser compreendido como um ato político, mas é visto pelos professores como função burocrática, de domínio do formalismo, lembrando a autora, no contexto do capitalismo, os interesses em produtividade, desenvolve-se para a sociedade mecanismos de organização e burocracia para dominação. Entretanto, o planejamento pode ganhar novos sentidos, não meramente instrumental. “Os objetivos destinados ao ensino é que dão um sentido ao planejamento”¹²⁰. Assim,

se o empenho estiver voltado para um ensino inovador, democrático e dialógico, planejá-lo significa voltar-se para essa perspectiva. É ela que estará levando a escolha dos temas de estudo, à elaboração e organização dos procedimentos e ações para o seu desenvolvimento, aos momentos, às sequências e à articulação entre os mesmos, bem como a criação de condições para a concretização desse ensino. (KIMURA, 2008, p. 84).

A escolha dos conteúdos, neste sentido, está em consonância com os objetivos da escola, e do ensino da disciplina como um todo. Por outra, os conteúdos geográficos devem articular-se à metodologia de ensino para a aprendizagem compreensiva do aluno¹²¹.

[...] A tarefa de formação própria ao ensino de Geografia é a de contribuir para o desenvolvimento de um modo de pensar geográfico, que compõe um modo de pensar sobre o mundo e a realidade que nos cerca. Para tanto, não basta apresentar os conteúdos geográficos para que os alunos o assimilem, é preciso *trabalhar* com esses conteúdos realizando o tratamento didático, para que se transformem em ferramentas simbólicas do pensamento. [...] (CAVALCANTI, 2007, p.72)¹²².

Pereira (2005, p.139)¹²³ escreve sobre a importância de se pensar nos objetivos a serem atingidos a partir dos conteúdos, para que estes (o conteúdo) não se transforme de meio em um fim. Para o autor, o importante é pensar em quais

¹²⁰ Kimura (2008, p. 83).

¹²¹ Idem, p. 81.

¹²²CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2007, 167 p.

¹²³ PEREIRA, Diamantino. Geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos? In: CADERNO PRUDENTINO DE GEOGRAFIA Associação dos Geógrafos Brasileiros. Presidente Prudente, SP: AGB. vol. 26: nº 27, Dez 2005. Disponível em: <<http://agbpp.dominiotemporario.com/doc/CPG27FINAL.pdf>> Acesso em: 21 Jul. 2015.

objetivos, os alunos necessitam para tornarem-se capazes de ler o espaço geográfico.

Também Pereira (2005, p. 145-6) em âmbito escolar, esclarece ser o objetivo principal das disciplinas no ensino de primeiro grau (Ensino Fundamental) o processo de alfabetização, em sentido amplo. As disciplinas devem contribuir para o desenvolvimento de linguagens variadas, que sendo absorvidas pelos alunos se tornem ferramentas para a comunicação e o entendimento do mundo. Na disciplina de Geografia, alfabetizar, significa a possibilidade de leitura do espaço geográfico e portanto seu entendimento, torna-se um instrumento concreto do conhecimento. Para o autor, é fundamental o estabelecimento de objetivos para definição daquilo que se pretende atingir (PEREIRA, 2005, p. 151).

Em se tratando do ensino da relação campo-cidade, é necessário reflexões acerca da relevância dos conteúdos para o entendimento dessa temática, bem como quais os discursos e ideologias estão presentes a partir do tratamento dos conteúdos e conceitos utilizados. Como analisado no capítulo dois deste trabalho, os documentos oficiais, os PCNs e o Currículo Oficial de Geografia de São Paulo (2012), trazem o discurso alinhado ao Paradigma do Capitalismo Agrário, ressaltando a urbanização acelerada, ou a urbanização como inexorável, a mecanização tida como “modernização” da agricultura como solução para as questões relacionadas ao campo, ignora ou releva a existência da agricultura camponesa e deslegitima seus movimentos de resistência.

A sequência didática, ora apresentada, busca reflexões, a partir das ideias referenciadas no Paradigma da Questão Agrária, em sua vertente campesina, a compreensão dos conteúdos relacionados à questão campo-cidade, por compreender que esta vertente, tem abordagem territorial, mas com viés, a partir da realidade contraditória no campo brasileiro. A explicação para o que ocorre no campo brasileiro atualmente, passa pela compreensão do desenvolvimento do capitalismo de maneira combinada e contraditória, pois o capital se reproduz produzindo/reproduzindo relações tipicamente capitalistas de produção, transformando trabalhadores em assalariados, no campo e na cidade; entretanto, contraditoriamente, o capitalismo segue avançando produzindo/reproduzindo relações não capitalistas de produção, como as relações camponesas de trabalho familiar. Neste sentido, concorda-se com Camacho (2014, p. 176), pois somente a

partir dessa leitura explica-se os processos contraditórios ocorrendo simultaneamente no campo brasileiro: ao mesmo tempo em que o capital avança, territorializa-se, por outro, aumenta as relações camponesas de produção, com a subordinação da sua renda ao capital. Nesta perspectiva, o centro do debate é a Questão Agrária permeada pela luta de classes e pelo conflito pela posse de terras; os conceitos estruturantes são: camponês, Educação do Campo, sustentabilidade, desigualdade combinada, movimentos sociais, soberania alimentar. Esta abordagem tem, do ponto de vista deste trabalho, relevância social, permitindo àqueles que participam do processo de ensino aprendizagem (professores e alunos) refletirem acerca da situação de questões relacionadas às condições de vida e trabalho no campo e na cidade, como a expropriação do homem do campo; concentração de terras; movimento migratório campo-cidade e cidade-campo; problemas de moradia, desemprego na cidade; aumento da pobreza, exclusão e marginalização no campo e na cidade; a luta para entrar e permanecer na terra; os sem teto.

Para se compreender os propósitos e a finalidade do ensino da temática proposta (relação cidade-campo) na Educação Básica, são esclarecedores os princípios estabelecidos pela Educação no/do Campo. Sua origem relaciona-se às lutas por educação nas áreas de reforma agrária, nasceu das experiências dos camponeses organizados em movimentos sociais. Consiste na luta do povo do campo por políticas públicas que garantam a educação no e do campo. Neste contexto, o **no** refere-se ao direito do povo de ser educado no lugar em que vive; e o **do** campo, no sentido de participação, não é para a população; **no** e **do** campo vincula-se ao lugar de vivência, sua cultura, às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p.18-9. Grifos da autora)¹²⁴.

A Educação do Campo luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido pela sociedade, mas ao mesmo tempo tece crítica ao modo de conhecimento dominante; entendem que os sujeitos do campo também são produtores de conhecimento; a democratização neste contexto, não se refere somente ao acesso à educação, mas ao direito à produção do conhecimento, implicando outras lógicas de produção e de trabalho, não seja somente a lógica de trabalho produtivo do capital, no caso da agricultura capitalista e das empresas

¹²⁴ CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo R.; KOLLING, Edgar J. (orgs). **Educação do Campo: Identidade e políticas públicas.** Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2002.

atuantes no campo. Impõe-se o desafio de reconstrução da lógica de “agricultura camponesa que tenha como princípios organizadores a soberania alimentar, o direito dos povos à semente, à água, a agroecologia, a cooperação agrícola”. (CALDART, 2009, p. 38-44)¹²⁵.

Este projeto ainda afirma como uma de suas especificidades a *pedagogia da terra*, compreendendo que há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra: terra de cultivo, terra de luta, terra ambiente, planeta. A educação do campo é intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo na sabedoria de se ver como “guardião da terra”, e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. [...] (CALDART, 2002, p. 23).

Existe a preocupação com a educação para a vida no campo, invertendo a lógica de que se estuda para sair do campo (CALDART, 2002, p.24). Existe nesta ideia a compreensão da resistência, da luta para a permanência do povo no campo.

Compreende-se a Educação no/do Campo a partir da existência de movimentos de resistência de sujeitos do campo, organizados e com posição de enfrentamento à ideologia disseminada pela classe dominante, buscando-se a Educação participativa, de acordo com os interesses de classe, consistindo-se em projetos de vida e de futuro, incluindo o envolvimento efetivo em políticas públicas, principalmente as educacionais, com objetivo de manterem-se no campo, para que seus filhos e filhas sejam educados no campo. Esse é um caminho que deixa em aberto perspectiva de resistência aos grupos excluídos ou marginalizados, não só do campo, mas também da cidade. Nesse sentido, Caldart (2009, p. 53) ressalta que, para os movimentos sociais, a luta pela Educação do Campo compreende a luta pela educação do conjunto da classe trabalhadora. Entendendo assim, a educação da classe trabalhadora do campo e da cidade pela superação das relações sociais capitalistas de produção.

Nesse sentido, a compreensão da relação campo-cidade, por meio de abordagem que permita identificar a totalidade do espaço, é fundamental. O espaço é produzido de maneira desigual e contraditória, articulado aos interesses do capital, tanto o campo quanto a cidade, e estes constituem-se em territórios de poder do capital, configurando-se formas articuladas. Estudados de maneira dissociada, desarticulados, campo e cidade não dão a dimensão real da força do capital;

¹²⁵ CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: Notas para uma análise de percurso. 2009. Trab. Ed. Saúde, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.35-64 marc./jun.2009.

promove a desarticulação dos trabalhadores enquanto classe, dispersos assim, entre o campo e a cidade.

3.2 O território como categoria de análise

A proposta de análise a partir da perspectiva territorial se justifica pela compreensão das conflitualidades existentes, por referenciar-se as lutas de classes, as relações de poder estabelecidas, as contradições na formação de territorialidades distintas no campo e na cidade. Para Camacho (2014, p. 209), as relações humanas acontecem no território, entende-se, portanto, territorialização como relação inerente ao ser humano.

O conceito de território foi abordado por geógrafos brasileiros, por volta de 1980, mas neste período ocorreu o movimento de renovação da Geografia e o conceito de espaço geográfico se tornou predominante como categoria de explicação geográfica. Na Itália, esse mesmo processo de reelaboração centrou-se no conceito de território (SAQUET 2007, p. 89-91).

Segundo Saquet (2007, p. 54), na Itália, o conceito de território foi amplamente discutido, destacando-se autores como: Gambi (1964 e 1973), Dematteis (1970) e Quaini (1974). A partir do contexto da crise da Geografia e revisão do pensamento geográfico, os autores Dematteis (1970) e Quaini (1974) “destacam a importância da utilização dos princípios do materialismo histórico e dialético”. Saquet (2007) faz referência a Quaini (1974), para quem os estudos das relações natureza-história, na organização territorial do capitalismo estabeleceram a interação dialética entre sociedade, natureza e território. Território, como conceito subjacente, “entendido como produto das relações historicamente determinadas, nas quais há exploração e expropriação do trabalhador direto”. Numa abordagem materialista das relações capital-trabalho, são as relações de produção e do capital que constroem e organizam o território.

Nos anos de 1990, os estudos acerca de território e de territorialidade no Brasil, ganharam nova dimensão, influenciados por Claude Raffestin, com a tradução para a língua portuguesa do livro “Por uma geografia do poder”.

Raffestin (1993, p. 143)¹²⁶ diferencia espaço e território. Para o autor, o espaço precede o território, este, produzido a partir do espaço, revela relações de poder.

[...] o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou substancialmente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço. [...] O território nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a “prisão original”, o território é a prisão que os homens constroem para si. (RAFFESTIN, 1993, p.143-144).

Sobre a construção do território e as relações de poder, Raffestin (1993) acrescenta: “do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes” são atores que produzem e organizam o território. “Todos nós combinamos energia e informação [...] todos nós elaboramos estratégias de produção, que se chocam com outras estratégias em diversas relações de poder”. (RAFFESTIN, 1993, p.152-153).

Segundo Saquet (2007, p.123-4), nos anos de 1990, Santos (1994) trabalha o conceito de território a partir de território usado, numa abordagem econômico material. O território significa objetos, ações e constituição de redes, podendo ser compreendido como sinônimo de espaço geográfico socialmente organizado. A partir de 1996, para Santos, o território precede o espaço, ainda, separa o território materialidade (obras) das relações sociais; propõe o estudo “indissociável de sistema de objetos e sistema de ações que formam o espaço uno e múltiplo”. Para Santos (1996, apud, SAQUET, 2007, p.123), a ordem mundial é cada vez mais normativa (leis de mercado, normas jurídicas), regulando e controlando a produção, a circulação e o consumo de mercadorias, mais sistemas de fluxos formando as redes. Ainda, a atuação do capital e das técnicas são compreendidas no uso e na reorganização do território, entendido como chão mais identidade, construídos socialmente por meio do trabalho. “O território usado é substantivado por uma trama de relações sociais e transescalares; é usado como recurso pelos atores hegemônicos e como abrigo pelos hegemonzados”. (SANTOS, 2000, apud, SAQUET, 2007, p.124).

¹²⁶ RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993, p.143.

Haesbaert (1995 e 1997, apud SAQUET 2007, p. 124-126) defende a abordagem múltipla e (i)material do território, representando o domínio econômico-político-cultural do território, sempre condicionadas pelas relações de poder. A contribuição de Haesbaert (1995) relaciona-se ao processo de produção do espaço envolvendo a desterritorialização e a reterritorialização. Há ênfase nas redes de circulação e de comunicação, às interações sociais e à (i)materialidade dos processos territoriais. A desterritorialização vincula-se à globalização, à modernização e à mobilidade, inerente ao período técnico-científico-informacional, relacionando-se à destruição de antigos territórios; a (re)territorialização, por sua vez, compreende a constituição de novos territórios com nova apropriação política/simbólica do espaço. Esse processo promove a multiterritorialidade, como múltiplas territorialidades vividas por diferentes indivíduos e grupos sociais, em distintas escalas de interação.

A partir das obras de Deleuze e Guattari (1976 [1972]), Raffestin (1984), Haesbaert (1997), Saquet (2007, p.127-31), utilizando-se das dimensões econômica, política e cultural (E-P-C) de apropriação e produção do território (Bagnasco, 1977 e 1988), desenvolve as noções de desterritorialização, reterritorialização como processos constituintes de novas territorialidades no mesmo ou em diferentes lugares, no mesmo ou em diferentes períodos históricos. Em Saquet (2005 e 2006), há a abordagem (i)material, histórica e multiescalar do desenvolvimento e do território, da desterritorialização e reterritorialização, além de “reconhecendo descontinuidades, desigualdades, ritmos, temporalidades e territorialidades, numa perspectiva de compreensão território-rede-lugar”. O autor aborda o entendimento dos fatores e das características da vida cotidiana, no campo e na cidade, no rural e no urbano.

A concepção crítica marxista de território, elaborada, na Geografia, por Ariovaldo Umbelino de Oliveira, entende o território como resultado das relações sociais que se territorializam de maneira desigual, mediadas por ações econômicas, políticas, na processualidade da luta de classes (SAQUET, 2007, p. 135). Segundo Saquet (2007), para Oliveira, “são as forças produtivas e as relações de produção que geram/conformam o território, o que significa manutenção/transformação, distribuição e concentração, desigualdades e contradições, valorização e

reprodução”. As desigualdades intensas do país são fruto do “desenvolvimento territorial desigual”.

Para Camacho (2014, p. 211), a compreensão de território em Oliveira (2004) ressalta o caráter da luta de classes na produção do território, considerando-se três classes fundamentais: proletariado, burguesia e os proprietários de terra. A sociedade assim, dividida em classes sociais, com interesses antagônicos, produz territórios.

É a partir dessa lógica de entendimento do território em conflitualidade, luta de classes, contradições de desenvolvimento das forças produtivas que se configura o território, produzindo formas, tanto no do campo como na cidade. Entende-se, neste trabalho, o campo e a cidade a partir da compreensão em Oliveira (2004, p. 64), numa unidade dialética do processo produtivo e das lutas de classes. Tanto no campo como na cidade, os interesses e disputas das diferentes classes sociais, conformam o território em disputa, produzindo-se frações do território capitalista, como a da agricultura empresarial, as dos camponeses, a dos indígenas, as dos quilombolas, etc.; nas cidades, os condomínios murados, os bairros dos trabalhadores, as favelas, o espaço do narcotráfico, o das gangues, etc., são frações do território capitalista.

3.3 Campo-cidade – teoria e prática: o conteúdo e o tratamento teórico-metodológico

O rio, para os que desde cedo trabalham a terra e dela sobrevivem, não é aquele que pertence a tal ou qual bacia hidrográfica, que recebe este ou aquele afluente, que atravessa determinado planalto ou serra, que deságua provavelmente no mar. O rio é aquele que permite ou não tal plantação, onde se lava a roupa batendo na pedra, que deixa ou não passar a boiada. É o rio cuja presença torna mais fértil o terreno e cuja ausência o inutiliza para o cultivo. É o rio que tem peixe ou que não o tem. (VESENTINI, 1989, p.92).

Pensando no ensino contextualizado, com conteúdo de relevância social, na integração entre sociedade-natureza, além dos aspectos físicos do rio, também os aspectos sociais sejam contemplados, propõem-se atividades que contemplem as relações campo-cidade, priorizando as análises a partir do campo, no desenvolvimento desigual e combinado, negligenciadas nos atuais documentos curriculares oficiais. Não se pretende apresentar um receituário, mas propõe-se

caminhos possíveis para a desconstrução de ideias cristalizadas, no tratamento da temática, a exemplo, a agricultura capitalista e os seus negócios derivados enquanto forma de produção única, moderna, viável à sociedade como um todo. Outra preocupação reside no fato da autora deste trabalho, ser professora da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo há vinte anos, na cidade de Jales¹²⁷, e neste tempo de trabalho, observa-se a negligência com os alunos provenientes do campo para as escolas na cidade, sem políticas curriculares ou abordagens teórico-metodológicas específicas, além do fechamento das escolas de bairros rurais há décadas¹²⁸. O campo tratado na disciplina de Geografia é um universo distante da realidade vivenciada pelo aluno, não existe aproximação com as experiências de vida, adquiridas no cotidiano, bem como ignora-se as necessidades destes sujeitos. O que se faz, em geral, é prepará-los para a vida na cidade, o enfoque, portanto, é o trabalho na cidade, a vida na cidade, mesmo quando se estuda o campo, a abordagem é a partir da cidade.

Para aproximar a proposta aqui apresentada, do ponto de vista teórico-metodológico, algumas referências serão balizadas. Para Kimura (2008, p. 88) pode-se tratar, de modo geral, um mesmo tema nas(os) séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, como também nas(os) séries/anos finais, porém os procedimentos teórico-metodológicos serão diferentes, levando-se em consideração o nível de desenvolvimento da criança. Essa também é uma preocupação presente na Proposta da CENP¹²⁹, que sugere, para as séries iniciais, a abordagem mais

¹²⁷ O município de Jales localiza-se no extremo Noroeste do Estado de São Paulo, integrando a Microrregião Geográfica de Jales, composta por 23 pequenos municípios, de base econômica assentada na agricultura camponesa familiar, na significativa distribuição fundiária e na diversificação agrícola, principalmente de produção de frutas. Para saber mais sobre a região, ver Nardoque (2002, 2007 e 2014).

¹²⁸ O fechamento das escolas que funcionavam no campo, ocorreu de maneira gradual, a partir de meados da década de 1970, encontrando-se registros de atividades até 1990 (cessaram as atividades, últimos registros). Os documentos analisados pela autora, constam de Atas de Reuniões escolares, bem como atas bimestrais, com rendimento dos alunos; esses documentos fazem parte do acervo da escola a qual a escola dos bairros rurais estavam vinculadas, no caso os registros encontrados estão na E.E. Prof. Carlos de Arnaldo Silva. Outros registros, fichas contendo data de abertura da escola, resoluções e data de “extinção” constam de arquivos da Diretoria de Ensino de Jales (SP). Algumas escolas ilustram esse processo: Escola Masculina Agrupada das Perobas, suprimida a partir de 17/05/75. Escola da Fazenda Garcia, suprimida em 22/05/75. Segunda Escola Mista do Bairro São Benedito, extinção em 24/12/76, Res. SE 153/76 (Fonte: Diretoria de Ensino). Bairro IV Centenário encerramento em 1979. Em 1988, as escolas: Fazenda Giraldeili, Bairro da Sofia, Bairro Ribeirão Lagoa, Bairro Jataí. E em 1990, a Segunda Escola do Bairro do Matão e Bairro da Peroba (Fonte: Acervo documental, E.E. Prof. Carlos de Arnaldo Silva).

¹²⁹ São Paulo (1988, p.24; 52).

próxima ao cotidiano do aluno, isso porque, o concreto imediato é ainda muito significativo nesta fase.

Rua (1993, p. 3 e 4) privilegia a carga de experiências trazidas pelo aluno, o conhecimento assistematizado, sua realidade vivida. O autor propõe o trabalho estabelecendo-se relação entre o conhecimento que se tem da realidade, a relação com a teoria e a volta para a realidade, enquanto atividade reflexiva; a partir de observações e reflexões iniciais, busca-se na teoria fundamentação, aprofundamento e “generalização das reflexões iniciais voltando à realidade, analisando-a a luz das teorias, cientificizando os conceitos”. (RUA, 1993, p.4).

Outra questão abordada por Kimura (2008, p. 89-90), ressaltando a relação entre teoria e prática, ao propor um tema com a preocupação do estudo da realidade, o mesmo contém multiplicidade, “são as faces a partir das quais olhamos e falamos dessa realidade”¹³⁰; muitos professores tem a preocupação do estudo de todos os aspectos, visando a abordagem da totalidade. Entretanto, a autora, pensando na carga horária da disciplina, ou seja, no número reduzido de aulas de Geografia, considera um dilema, tentar levar ao aluno o conhecimento de todos os aspectos. Neste sentido, o planejamento torna-se um instrumento valioso, ao se refletir acerca dos objetivos e finalidades de um ensino de Geografia que contribua para uma formação ao longo do Ensino Básico. Kimura (2008, p. 90) considera importante o exercício de sínteses por parte do professor, para a organização dos temas. Deve-se pensar nos aspectos essenciais, assim, ao se eleger um determinado tema, não significa a necessidade de abordagem de todos os aspectos, mas sim, buscar seu todo estruturado, seu núcleo principal, a síntese que o explica.

Nas séries finais do Ensino Fundamental o tema “globalização e regionalização contemporânea” implica que seja buscada a compreensão da articulação indissociável entre uma e outra. Isso porque globalização e regionalização são as facetas de um mesmo processo do desenvolvimento do capitalismo. Não se pode deixar de considerar que a realidade é um todo estruturado que se desenvolve e se cria. Os fatos ou conjuntos de fatos precisam ser entendidos no lugar que eles ocupam na totalidade da realidade (Kosik, 1976: 41). Pergunta-se: que lugar ocupam as diversas regionalizações, atualmente, no contexto da globalização? Qual é o significado do Mercosul, da Alca e que sentido eles têm para o capitalismo hegemônico? A globalização estabeleceu a equidade entre os povos ou, pelo contrário, aumentou as diferenças? A globalização é um fenômeno independente do capitalismo ou é uma forma de este se

¹³⁰ Kimura (2008, p. 89).

manifestar? Enfim, qual é o núcleo da questão? Qual é o todo estruturado que explica o tema?

Essas são questões importantes porque são fundantes, nas quais o professor de Geografia precisa debruçar-se para organizar e desenvolver um tema que integra um programa de curso. Para chegar a essas questões de fundo, são necessários vários exercícios de síntese. É a partir da síntese que o professor terá condições de desdobrar os diversos temas que serão objetos de análise. (KIMURA, 2008, p.91).

Em diálogo com a autora, a reflexão da temática proposta: “Por uma perspectiva territorial do ensino da relação campo-cidade”, organiza-se o desenvolvimento das práticas a partir da síntese que a explica:

Qual o núcleo da questão?

Parte-se da compreensão do processo de expansão do modo capitalista de produção de maneira contraditória e combinada, gerando espaços desiguais que se articulam.

Qual o todo estruturado que explica o tema?

O processo de monopolização do território por parte do capital e a territorialização do capital monopolista, bem como o movimento de resistência do camponês, para entrar e permanecer na terra.

Quais aspectos serão abordados?

Relação campo-cidade e divisão social e territorial do trabalho, as classes sociais; a questão da terra, no campo e na cidade a importância da terra “significado”; no campo a terra de negócio e a terra de vida e de trabalho (terra para o camponês), estrutura fundiária, concentração de terras; apropriação capitalista da terra, monopolização do território e territorialização do capital monopolista; a luta pela terra, luta de classes, a reforma agrária, o movimento dos sem-terra e dos sem teto.

Em geral, as atividades econômicas e as localidades são estudadas de maneira estanque. É importante o estudo de maneira integrada, tendo-se em vista entender as relações entre as partes, para compreensão do todo. Neste sentido, propõe-se o estudo do tema “A expansão do modo capitalista de produção no campo: as relações campo-cidade”, e seus desdobramentos; objetivando entender a construção desses (campo-cidade) enquanto territorialidades distintas, formados pelos diferentes grupos sociais, constituindo territórios do capital, expressando interesses e disputas de diferentes classes sociais, mas que se relacionam

formando um todo; visando desenvolver no aluno a compreensão da realidade na qual está inserido e sua formação enquanto sujeito social e não enquanto indivíduo.

Tema: A expansão do modo capitalista de produção no campo: a relação campo-cidade.

O tema será dividido em itens, de modo a serem trabalhados os assuntos que favorecem a compreensão da temática:

- I- Relação campo-cidade: divisão social e territorial do trabalho, as classes sociais.
- II- A questão da terra: terra de vida e de trabalho e terra de negócio.
- III- Modernização agrícola: novas relações campo-cidade.
- IV- A luta pela terra e o projeto camponês.

As atividades na sequência constituem proposições para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II (Quarto Ciclo), 8º e 9º Anos. A escolha do Ensino Fundamental II (Quarto Ciclo) deve-se a abordagens mais complexas propostas pelas situações de aprendizagem que além de abstrações mais simples, caminha-se para situações mais complexas com generalizações mais abrangentes.

3.4 Proposta de atividades para o desenvolvimento da temática relação campo-cidade: Ensino Fundamental II (8º e 9º Anos)

I - Relação campo-cidade: divisão social e territorial do trabalho, as classes sociais.

Atividade 1 - Leitura e interpretação textual – para essa atividade foram selecionados dois textos: 1 – A vida de Seu José e Dona Regina; 2 – Oeste do Paraná, 1988¹³¹.

1.A - Inicialmente sugere-se a leitura colaborativa em sala de aula, dos textos (1 e 2); após a leitura, sugere-se fazer o vocabulário dos textos; e em seguida interpretação a partir dos questionamentos: a) Quais tipos de trabalho (profissões) aparecem nos textos (1 e 2)? b) Quais outras profissões vocês conhecem (dia a dia)? c) São todos trabalhadores assalariados? d) Quem são os fazendeiros?

¹³¹ RUA, João et al, 1993, p. 163, 198-9.

Esses questionamentos objetivam tratar a questão de classes: os donos dos meios de produção, fazendeiros (donos das terras); quem não tem terras, ou meios de produção, tem que vender sua força de trabalho em troca de salários.

Texto 1- A vida de Seu José e Dona Regina

Seu José e Dona Regina nasceram em Brasópolis, em Minas Gerais. Eles moravam na fazenda do Sr. Augusto, que era um grande plantador de café. Quando ele substituiu o café pelo gado, demitiu vários empregados, entre eles, o casal José/Regina e seus filhos.

Depois disso José e Regina foram trabalhar numa fazenda próxima, mas logo depois o dono mecanizou as atividades. Novamente despedidos, eles foram morar na periferia de Brasópolis. Viraram boias-frias, e só tinham trabalho em época de safra. Tentam arranjar alguma coisa na cidade de Brasópolis mais não deu. A cidade era muito pequena e pobre, não tinha trabalho para eles.

Assim sendo, o casal e seus filhos vieram para o Rio de Janeiro à procura de emprego. Conseguiram alugar um barraco numa favela em Inhaúma, onde moram até hoje. Perto dali havia uma fábrica de papel, onde o Sr. José tentou arranjar um emprego mas, como ele é praticamente analfabeto, não conseguiu.

Hoje seu José trabalha por conta própria como pintor de paredes. As coisas andam difíceis. Às vezes há bastante trabalho. Outras, parece que ninguém pinta a casa. D. Regina trabalha como merendeira de uma escola pública. [...]

Os quatro filhos do casal trabalham. João, o filho mais velho, com 19 anos, é camelô em Madureira. Durante a noite ele estuda na escola supletiva, perto de casa. Paula de dezoito anos está trabalhando como dançarina numa casa noturna da Praça Mauá. No início D. Regina foi contra, mas acabou cedendo, pois o salário é razoável. Felipe, o filho de 17 anos, trabalha como ajudante de borracheiro num posto de gasolina. Regininha, filha caçula de 16 anos, fez um curso de cabeleireira e manicure, e agora trabalha num salão de beleza ali mesmo em Inhaúma. (RUA, João et al, 1993, p. 163)¹³².

Texto 2 – Oeste do Paraná – 1988

Afonso olha com tristeza para a terra plantada com soja. Parece estranho a terra toda cultivada com soja, com todo o cuidado contra a erosão, cheia de máquinas, respirando progresso, e Afonso triste com aquilo que vê.

O Afonso está triste porque ele não participa daquele progresso todo. Sua família é gaúcha, de origem imigrante, e veio do Rio Grande em 1950, pois lá sua pequena propriedade estava pequena demais com tanta divisão por herança, e cansada de tanto produzir. Compraram um lote de terra em Toledo, no oeste paranaense, e passaram a plantar o que conheciam, ou seja, eram policultores. Tudo ia bem até que chegou a notícia de que a soja era a lavoura para se ganhar dinheiro. Afinal o preço dela estava alto no exterior e muita gente estava enriquecendo com isso. O pai do Afonso trocou o feijão, o milho, os porcos e as galinhas pela soja. E, para a produção, fez empréstimos, comprou adubos e máquinas. Só que em alguns anos

¹³² RUA, João et al. **Para Ensinar Geografia**: Contribuição para o trabalho com 1º e 2º graus. Rio de Janeiro, RJ: ACCESS, 1993, 311 p.

o preço oferecido pelos compradores, comerciantes e indústrias, caiu muito e não havia dinheiro nem para pagar as dívidas. Perderam tudo.

Hoje, o Afonso mora com a mulher e os filhos em pequeno lote de terra, em uma área de mata recém desbravada na floresta equatorial de Rondônia. Lá planta café e torce para que o preço dele continue bom porque, se cair muito, ficarão endividados que nem ficou seu pai aqui no Paraná. (RUA, João et al, 1993, p. 198-9)¹³³.

Tanto no campo como na cidade, os trabalhadores trabalham para conseguirem os produtos que necessitam para sobrevivência. Entretanto, muitos não produzem tudo que precisam, assim como obtém os produtos ou mercadoria necessários a sobrevivência? Por meio do trabalho, o homem transforma a natureza em produtos, utilizando-se de máquinas, ferramentas, energia, agricultura, pecuária, extrativismo, indústria, comércio. No campo e na cidade as atividades desenvolvem-se, trocam-se produtos por dinheiro (mercadoria); força de trabalho por salários. No campo e na cidade a sociedade apresenta-se internamente desigual, são desigualdades sócio- econômicas. As pessoas que participam do processo produtivo podem ser agrupadas em dois grupos fundamentais: os que detém os meios de produção e os que não detém os meios de produção e, portanto, para sobreviverem vendem sua força de trabalho. (SÃO PAULO, 1988, p.60,72-3).

Na atividade a seguir, propõe análise das condições sociais dos grupos representados nos textos anteriormente apresentados, favorecendo aprofundamento dos conteúdos abordados, bem como favorecendo a compreensão por parte do aluno, da relação campo-cidade de maneira complementar.

1.B – A partir de segunda leitura, sugere-se para os alunos verificarem se existem similaridades (o que há de comum) nos textos? A ideia é trabalhar com as migrações (campo-cidade, campo-campo), principalmente para apreensão do movimento dos trabalhadores dispensados do campo, migrando para as cidades. Quais as condições de vida nas cidades? Trabalhar com a ideia de boia-fria, trabalhadores do campo com residências nas áreas periféricas das cidades, migrando para o trabalho no campo, diariamente. No processo migratório, observa-se a complementaridade existente entre as duas formas espaciais: campo-cidade.

Neste momento pode-se estabelecer relações com o cotidiano do aluno. Questiona-se: conhecem ou tem contato direto, parentes, amigos, conhecidos que vivem nestas condições? Assistiram a algum programa de televisão ou acessaram

¹³³ Idem, 1993, p.198-9.

algum site sobre este tipo de assunto? A ideia é o aluno perceber nos relatos a proximidade com a realidade vivida ou percebida.

1.C - Para finalizar esta primeira atividade, sugere-se a discussão: a) Qual o tamanho/dimensão (pequena, média, grande) das propriedades rurais contidas nos textos? b) As propriedades são cultivadas pelos seus proprietários ou pelos trabalhadores? c) O que se produz nelas? d) Qual a finalidade da produção?

Trata-se de trabalhar com os alunos os conceitos de agricultura de autoconsumo (texto-2) e agricultura capitalista. A substituição de gêneros alimentícios, destinados ao mercado interno, por culturas destinadas a industrialização e à exportação. Também, no caso, a expansão dos monocultivo de soja (segundo texto). (SÃO PAULO, 1988, p. 61).

II- A questão da terra: terra de vida e de trabalho e terra de negócio

Atividade 2 – Leitura e interpretação dos textos:

Texto 1- música: Cio da Terra, de Milton Nascimento e Chico Buarque de Holanda¹³⁴;

Texto 2 - Algumas considerações sobre a monocultura do eucalipto e suas implicações (excertos);

2.A Qual significado a “terra” assume nos textos lidos? Com qual objetivo se planta na “terra”, existem diferenças?

As discussões devem pautar-se na questão de terra de trabalho, entendendo como fonte e produção de alimentos e terra de negócio, a visão mercadológica, no caso inclusive pode-se ressaltar a monocultura, mecanização, desemprego e degradação ambiental.

2.B O texto dá condições para ampliação dos conhecimentos sobre monocultura. Sugere-se a elaboração de texto relacionando monocultura, mecanização e desemprego no campo.

2.C Releitura do texto 2, para introdução da temática ambiental. Que impactos pode provocar o monocultivo? Quais os impactos socioambientais causados pelo cultivo de eucalipto são ressaltados no texto?

Texto 1- Música: **Cio da Terra**

Debulhar o trigo/Recolher cada bago do trigo/Forjar no trigo o milagre do pão/E se fartar de pão/Decepar a cana Recolher a garapa da

¹³⁴ NASCIMENTO, Milton; HOLANDA, Chico Buarque de. **Cio da Terra**. 1977. Disponível em: <<http://letras.mus.br/chico-buarque/86011/>> Acesso em: 11 jul. 2015.

cana/Roubar da cana a doçura do mel/Se lambuzar de mel/Afagar a terra Conhecer os desejos da terra/Cio da terra, a propícia estação/E fecundar o chão/Debulhar o trigo Recolher cada bago do trigo/Forjar no trigo o milagre do pão/E se fartar de pão/Decepar a cana Recolher a garapa da cana/Roubar da cana a doçura do mel/Se lambuzar de mel/Afagar a terra Conhecer os desejos da terra/Cio da terra, a propícia estação/E fecundar o chão. (NASCIMENTO, Milton; HOLANDA, Chico Buarque de. **Cio da Terra**. 1977).

Texto 2 – **Algumas considerações sobre a monocultura do eucalipto e suas implicações (excertos)**

O eucalipto e a monocultura

“O eucalipto é uma planta originária principalmente da Austrália e do continente da Oceania, embora algumas raras espécies sejam de ilhas como Nova Guiné e Timor, além das Ilhas Molucas” (ANDRADE e VECCHI, 1918, p. 3). Sua implantação em outras áreas se deu somente no “século XIX, começando pela Europa, passando pelos Estados Unidos e finalmente chegando ao Brasil por meio do Sr. Frederico de Albuquerque, no ano de 1968, no estado do Rio Grande do Sul” (ANDRADE e VECCHI, 1918, p.4). Um dos maiores propagadores da espécie pelo país foi A.Pereira da Fonseca, realizando grandes plantações no estado do Rio de Janeiro, com variadas espécies do gênero *eucalyptus* (ANDRADE e VECCHI, 1918). A planta começou a ser amplamente utilizada depois da descoberta de seu valor econômico, e hoje é utilizada como principal fonte de alimentação da indústria da celulose no Brasil, o que acaba por ocasionar grandes discussões e até mesmo conflitos entre proprietários de terras plantadas com o eucalipto e a grande massa de militantes sem-terra. Uma das grandes vantagens do eucalipto e sua rápida difusão é o fato de a planta ser capaz de se adaptar aos mais diversos tipos de climas, desde locais quentes e secos, como os desertos australianos, até climas muito úmidos e frios, como na Escócia.

Deserto verde

O termo deserto verde vem ganhando um grande destaque na mídia, tanto no âmbito nacional quanto no internacional, devido à grande repercussão que tem causado os atritos que envolvem esse termo. Mas o que afinal define “deserto verde”?

A expressão **deserto verde** é utilizada pelos ambientalistas para designar a monocultura de árvores em grandes extensões de terra para a produção de celulose, devido aos efeitos que esta monocultura causa ao meio ambiente. As árvores mais utilizadas para este cultivo são, sobretudo o eucalipto, pinus e acácia (MEIRELLES e CALAZANS, 2006).

Grande parte desta discussão se deve ao fato de as terras utilizadas para o cultivo de monoculturas em larga escala, não atingirem um grande contingente de mão-de-obra humana, já que grande parte destas propriedades são altamente mecanizadas, e quando há o emprego de mão-de-obra esta não é devidamente remunerada. Outro fator que tem importância nessa discussão é o fato dessas culturas serem capazes de absorver enormes quantidades de água, podendo até mesmo ressecar rios e outras fontes hídricas existentes no entorno dessas grandes plantações. Como exemplo disso pode ser citado o estado do Espírito Santo, que segundo MEIRELLES e CALAZANS (2006), técnicos da Fase, organização não-

governamental que atua na área sócio-ambiental, só no norte do Espírito Santo já secaram mais de 130 córregos depois que o eucalipto foi introduzido na região. (Adaptado de: CARDOSO, Rafael Said Bhering; PIRES, Lucas. **Algumas considerações sobre a monocultura do eucalipto e suas implicações**. Universidade Federal de Viçosa, 2009)¹³⁵.

Na Proposta da CENP (1988, p. 45), ressalta-se a necessidade de se trabalhar os diferentes modos de se relacionar com a terra, no campo e na cidade. Enquanto no campo, a terra é meio de produção além de local de moradia, na cidade esta é principalmente local de moradia e instalação de estabelecimentos industriais, comerciais e de serviços.

Por outra, o tratamento da relação capitalista de produção no campo, provocando a sujeição da renda da terra ao capital, tem-se a distinção entre terra de trabalho e terra de negócio (MARTINS, 1981). Oliveira (2010, p. 10) entende a terra do camponês como terra de trabalho, porque este não a emprega como instrumento de exploração de força de trabalho de outrem, não é propriedade capitalista de produção, é propriedade do trabalhador. “Quando o capital se apropria da terra, esta se transforma em terra de negócio, em terra de exploração do trabalho alheio” (MARTINS, 1981, p.55, apud, ALMEIDA, 2010, p. 40).

Almeida (2010, p. 41) ressalta a origem da renda fundiária associado ao fato de uma parcela da população deter propriedade privada do solo em detrimento do restante que necessita pagar tributo para que a terra seja disponibilizada para a produção.

Deve-se considerar a questão da terra e da produção de alimentos, pois, segundo Almeida (2010, p. 39-40), a comida é o elemento central na produção camponesa. A terra camponesa, não é apenas terra de trabalho, ela é também “morada da vida, lugar dos animais de estimação, do pomar, da horta e do jardim, é a terra da fartura, onde o grupo familiar se reproduz por meio do autoconsumo”¹³⁶.

Para a agricultura capitalista e seus negociantes, a terra tem significado a partir do lucro. Neste debate, Porto-Gonçalves (2004, p. 233) lembra muito bem que cerca de metade da população mundial se tornou urbana, a questão agrária não é

¹³⁵ Adaptado de: CARDOSO, Rafael Said Bhering; PIRES, Lucas. **Algumas considerações sobre a monocultura do eucalipto e suas implicações**. Universidade Federal de Viçosa, 2009. Disponível em:

<<http://www.uff.br/vsinga/trabalhos/Trabalhos%20Completo/Rafael%20Said%20Bhering%20Cardoso.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2015

¹³⁶ Almeida (2010, p. 40).

mais uma questão específica do campesinato, na medida em que essa população carece de abastecimento de alimentos.

O trabalho com os alunos, neste contexto, compreende a questão da terra como interesse de todos, os que habitam o campo e a cidade, pois o alimento é um direito inerente a todos, para garantia da vida. A “questão da terra” mostra-se dessa maneira como elo nas relações dialéticas estabelecidas entre campo-cidade, compreendendo-a enquanto fonte de vida, pois é fonte de alimentos, de morada.

Neste sentido, o direito à terra consiste no direito às condições de vida e de futuro para as gerações vindouras. No Brasil, a estrutura fundiária extremamente concentrada, nega a milhões de brasileiros, esse direito. Essa questão será refletida na próxima atividade.

Atividade 3 - Estrutura Agrária: Leitura e interpretação de tabelas.

3.A Propõe-se, inicialmente, a leitura de dados. Na sequência pode-se apresentar a expressão desta leitura de dados num breve texto.

3.B Estabelecer comparações entre a estrutura fundiária do município de Jales (SP) e município de Três Lagoas (MS).

O município de Jales (SP) apresenta estrutura fundiária desconcentrada (principalmente quando se compara a estrutura do país e/ou outras localidades como por exemplo Três Lagoas (MS). A origem da pequena propriedade no município de Jales é explicitada por Nardoque (2002, 2007, 2014) relacionando-a ao processo de colonização da região, quando atraídos pelo sonho de se tornarem proprietários das terras em que trabalham, trabalhadores sem terra se dirigiram para a região (NARDOQUE, 2014, p. 115). O extremo Noroeste Paulista foi incorporado a economia mercantil a partir do final do século XIX, início do século XX; no decorrer do século XIX mineiros (provenientes das áreas decadentes de mineração), avançaram pelo Oeste paulista, chegando ao Noroeste Paulista, onde está localizado o município de Jales. No início do século XX, inicia-se o processo de grilagem das terras na fazenda Ponte Pensa (NARDOQUE, 2014, p.74-9).

No início do século XX marcou-se a transformação na forma de apropriação da terra na Ponte Pensa. Houve a metamorfose da terra, originalmente de posseiros, para terra de capitalistas. A terra tornou-se propriedade privada, de terra para trabalho tornou-se terra para negócio. (NARDOQUE, 2014, p.78).

A pequena propriedade foi o modelo de apropriação capitalista da terra e da extração capitalista de renda da terra, resultante especulação imobiliária promovida pelos fazendeiros, engenheiros, corretores, empresas. Uma das estratégias de venda dos lotes rurais foi a fundação de cidades. Nas Glebas da Ponte Pensa, surgiram inúmeras vilas ao longo das décadas de 1940, 1950, 1960, com a finalidade de se ter um ponto de referência para a venda dos lotes rurais. As vilas constituíam um referencial comercial, a venda (comercio de secos e molhados), a farmácia, as máquinas de beneficiamento (arroz, algodão, café), a capela (referencial religioso). Havia também o escritório de compra e venda de lotes rurais. A vila concentrava diversas funções, dentre as quais a principal era facilitar a vida no campo; “mas a fundação da vila era a estratégia do loteador para vender as terras rurais” (NARDOQUE, 2007, 69). A estratégia de fundação de cidades e de comercialização de terras, culmina com a desconcentração fundiária e a diversificação agrícola, características da região até os dias atuais.

Nesta atividade os alunos partem do local para o distante, buscando semelhanças e diferenças na situação apresentada, neste caso, mais diferenças que semelhanças.

A- Estrutura fundiária do Município de Jales (SP)

B- Estrutura fundiária do Município de Três Lagoas (MS)

Tabela 01 - Estrutura Fundiária: Município de Jales/SP – 1995/96 e 2006

8 Grupos de Classes (ha)	Censo Agropecuário (1995/96)				Censo Agropecuário (2006)			
	Nº de Estabelecimentos	%	Área (ha)	%	Nº de Estabelecimentos	%	Área (ha)	%
- 10	372	32,04	2.088	5,53	471	42,34	2.611	7,71
10 – 20	297	25,58	4.085	10,83	241	21,65	3.474	10,25
20 – 50	317	27,30	9.695	25,70	267	23,99	8.569	25,28
50 – 100	113	9,73	7.694	20,40	78	7,01	5.666	16,71
100 – 200	42	3,61	5.632	14,93	44	3,95	5.983	17,65
200 – 500	17	1,40	4.944	13,10	6	0,54	2.274	6,71
500 – 1000	2	0,17	1.405	3,72	4	0,36	2.293	6,77
+ 1000	1	0,08	2.178	5,77	2	0,18	-	-
Total	1.161	100,00	37.712	100,00	1.113	100,00	30.870	100,00

Fonte: IBGE – censos agropecuários de 1970 a 2006. In: NARDOQUE, 2014, p. 112-3. Tabela organizada pela autora.

Tabela 02 - Estrutura Fundiária: Município de Três Lagoas/MS – 1995/96 e 2006

8 Grupos de Classes (ha)	Censo Agropecuário (1995/96)				Censo Agropecuário (2006)			
	Nº de Estabelecimentos	%	Área (ha)	%	Nº de Estabelecimentos	%	Área (ha)	%
- 10	169	12,76	490,496	0,06	86	7,98	368	0,04
10 - 20	52	3,93	754,429	0,08	54	4,82	803	0,08
20 - 50	109	8,24	3.695,574	0,38	161	14,36	5.032	0,53
50 - 100	63	4,76	4.612,462	0,47	72	6,42	5.308	0,56
100 - 200	138	10,43	20.340,591	2,08	133	11,86	16.949	1,79
200 - 500	307	23,20	103.841,124	10,60	211	18,82	73.444	7,7
500 - 1000	188	14,21	131.018,240	13,37	186	16,59	135.545	14,34
+ 1000	264	19,95	715.151,911	72,98	213	19	707.561	74,87
Sem Declaração	33	2,49	-	-	5	0,45	-	-
Total	1.323	100,00	979.904,827	100,00	1.121	100,00	945.009	100,00

Fonte: IBGE - Censo Agropecuário 1995/96 e 2006. Tabela organizada pela autora.

Nesta atividade será importante ressaltar a concentração de terras no processo histórico de ocupação, desde o período colonial com a concessão das sesmarias e formação de grandes propriedades rurais (latifúndios), o processo produtivo centrado na tríade latifúndio-escravidão-monocultura¹³⁷. A crise no escravismo e a introdução do trabalho livre foram acompanhadas por mudanças no sistema jurídico de acesso à terra no país. Com a instituição da Lei de Terras de 1850, a possibilidade do trabalhador livre tornar-se proprietário de terras foi cerceada. A partir de 1850, o acesso às terras devolutas passou a ocorrer mediante compra em leilões públicos com pagamento à vista¹³⁸. A terra tornou-se mercadoria (de terra de trabalho passou à terra de negócio) e os trabalhadores livres nacionais e imigrantes despossuídos do capital foi negado o direito à terra. Introduziu-se no Brasil “o princípio de propriedade capitalista da terra, difundindo-se a ideologia que terra não se conquista, se compra”. (NARDOQUE, 2014, p. 45-6)¹³⁹.

A Lei de Terras de 1850, garantiu aos fazendeiros a ampliação das suas terras, favorecendo o processo de concentração. O princípio da propriedade capitalista da terra regulou as relações entre classes no país, os trabalhadores do

¹³⁷ ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. Educação do Campo e Agroecologia: as bases teórico-metodológicas de intervenção na realidade. In: ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de (org.). **A práxis agroambiental no chão do assentamento**. Campo Grande – MS: Ed. UFMS, 2015, p. 53.

¹³⁸ É certo que os efeitos práticos, das vendas de terras em leilões públicos, não ocorreram, como o uso do dinheiro arrecadado no financiamento da imigração. De toda forma, os princípios da propriedade capitalista da terra efetivaram-se a partir de então, entrando-se ideologicamente no seio da sociedade brasileira, favorecendo as grilagens de terras públicas e o desalojamentos de indígenas, quilombolas e camponeses de suas terras tradicionais. Para ver mais sobre o assunto, consultar: SILVA, Lígia Osório. **Terras devolutas e latifúndio**. Campinas (SP), EDUNICAMP, 1996.

¹³⁹ NARDOQUE, Sedeval. **Apropriação capitalista da terra e a desconcentração fundiária em Jales – SP**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014, 166p.

campo desprovidos de capital, separados dos meios de produção (a terra), foram subordinados ao latifundiário e ao capital, ou expulsos da terra. (NARDOQUE, 2014, p. 46).

Essas ideias devem permear o diálogo com os alunos, os textos da atividade 1, podem ser novamente referenciados.

3.C Sugere-se ainda a complementação da atividade com leitura e discussão de textos sobre o processo de ocupação das terras no período colonial, as sesmarias e a Lei de Terras de 1850.

Esta atividade reforça a concepção de classes sociais, vista anteriormente, e deve servir de arcabouço para as atividades na sequência, a luta por terras no país, a luta dos camponeses para entrar e permanecer na terra.

Atividade 4 – Observação e leitura de imagens (fotos):

4.A Para o acompanhamento da atividade de observação e leitura das imagens, sugere-se que os alunos registrem as principais impressões acerca das figuras 15, figura 16, figura 17 e figura 18, comparando e ressaltando principais diferenças.

4.B Em seguida deve-se socializar essas informações com o grupo de alunos.

Figura 15 – Município de Santa Albertina (SP): monocultura de cana



Fonte: Disponível em: <<http://mw2.google.com/mw-panoramio/photos/medium/9638700.jpg>>
Acesso em: 16 jul. 2015.

Figura 16 - Município de Urânia (SP): Colheita de abóbora (1º Plano). Ao fundo
parreira de uva - Sítio Vizinho



Fonte: trabalho de campo no Sítio Quatro Irmãos, Córrego do Arari. 2015. Foto da autora (2015).

Figura 17 - Município de Urânia (SP) – Sítio: O Quintal



Fonte: trabalho de campo no Sítio São João, Córrego do Arari. Julho de 2015. Foto da autora (2015).

Figura 18 – Município de Urânia (SP): Diversidade produtiva



Fonte: trabalho de campo no Sítio São João e Sítio Quatro Irmãos. Córrego do Arari. Julho de 2015. Foto da autora (2015).

Na atividade é importante destacar a relação com a cidade e a diversidade da paisagem nas figuras 16, 17, 18 e a paisagem monótona da figura 15. Os alunos podem observar nas figuras 16, 17, 18, a preocupação com a produção de alimentos de autoconsumo, como a criação de animais e o cultivo de hortaliças¹⁴⁰. O objetivo dessa atividade é caracterizar o sítio, com destaque para a lavoura e criação de autoconsumo, a soberania alimentar (alimentos à mesa do brasileiro, a merenda escolar), agricultura camponesa de base familiar, bem como formar a concepção de monocultura.

Melo (2013, p.200)¹⁴¹ ressalta a produção de subsistência¹⁴² cumprindo um importante papel definidor da condição de sitiante na região de Jales (SP). A autora reforça essa ideia com relatos de sítiantes, que definem os sítios, enquanto propriedades que tem porcos, galinhas, vacas de leite. Ainda é comum a diversidade de árvores frutíferas cujos frutos destinam-se à alimentação da família, além de gado de corte e hortas domésticas. Além disso, a produção de subsistência¹⁴³ representa diminuição dos custos familiares.

Outra questão ressaltada por Mello (2013, p.195-6) é a diversificação da produção. Estratégia utilizada pelos sítiantes da região, compõem vários arranjos de produção: entre fruticultura, horticultura, gado de corte, gado de leite, atividade extrativa. E até mesmo diversificam a produção de um mesmo tipo de cultivo, a exemplo, a fruticultura. A diversificação da produção é estratégia que permite aos sítiantes “evitar riscos”, constituindo uma forma de resistência para permanecerem nas terras.

Segundo Melo (2013, p. 211-12) essas duas características: produção de subsistência e diversificação produtiva, diferenciam esta área de outras onde o plantio de cana-de açúcar tem se expandido recentemente.

4.C Para finalizar essa atividade, sugere-se que o aluno sintetize as ideias trabalhadas, por meio de texto ou desenho (ilustração). Espera-se que os alunos

¹⁴⁰ Além do autoconsumo, no cultivo de hortaliças, na referida plantação, no Sítio Quatro Irmãos, tem-se por objetivo vender o excedente.

¹⁴¹ MELO, Beatriz Medeiros. **História e memória na contramão da expansão canavieira**: um estudo das formas de resistência dos sítiantes do extremo noroeste paulista. São Carlos: UFSCar, 2013, Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2013, 463 f.

¹⁴² Mello (2013), utiliza a expressão produção de subsistência, neste trabalho entende-se enquanto agricultura de autoconsumo. Não pode ser entendida enquanto economia de subsistência na definição de José de Souza Martins (1996, apud Melo, 2013, p. 200).

desenvolvam noções de terra para trabalho, terra para negócio, monocultura, agricultura camponesa familiar.

A próxima atividade ampliará estas noções na medida em que busca-se compreender o processo de apropriação capitalista da terra, de maneira desigual e contraditória, ressaltando o processo de industrialização do campo, mecanização da lavoura via “modernização agrícola”, concentração fundiária, intensificação da migração campo-cidade, impactos socioambientais.

III – Modernização do campo: novas relações campo-cidade.

Atividade 5 – Leitura de Esquema: “Cadeia produtiva de suco de laranja”

A atividade de leitura do esquema compreende as seguintes etapas de organização:

5.A Observação do esquema;

5.B Discussão com os colegas sobre o conteúdo do esquema; anotações das conclusões a que chegaram;

5.C Socialização com os demais colegas de classe.

Figura 19 – Cadeia da produção de suco de laranja



Fonte: Google Imagens, 2015¹⁴⁴.

Existe estreita relação entre indústria e atividade agropecuária e extrativa, ocorrendo interligação entre diversos lugares, campo-cidade, principalmente, em face ao processo de industrialização. Em geral, se pensa na cidade como o lugar das indústrias e o campo como o lugar das atividades agropecuárias (visão dicotômica). Entretanto, ressalta-se, na atualidade, a unificação das atividades

¹⁴⁴Google imagens. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=cadeia+produtiva&es_sm=93&biw=1034&bih=619&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMIk73kw6L6xglVwo2QCh2XHQmV#tbm=isch&q=cadeia+produtiva+de+suco+laranja&imgsrc=jhwvtY6n923ZYM%3A> Acesso em: 14 jul.2015.

agropecuárias e atividades industriais num só local, a agroindústria, instalada, também, no campo provocando mudanças na relação campo-cidade. (SÃO PAULO, 1988, p. 62).

5.D Citar exemplos.

Outros exemplos, podem ser trabalhados, principalmente locais como: laticínios, frigoríficos, agroindústria canavieira, indústria de papel e celulose. O importante é “o aluno à compreensão do processo produtivo da realidade a qual ele faz parte, explicando o espaço produzido” (SÃO PAULO, 1988, p. 63). Este é o momento do estabelecimento de relações entre o próximo e o distante, entre o local e o regional.

Neste contexto, a relação campo-cidade se intensifica, não são somente mercadorias circulando, mas, também, informações, capitais e pessoas. A evolução dos meios de transporte e comunicação facilitaram essa maior integração entre esses espaços.

A próxima atividade tem a finalidade de aprofundar a compreensão do processo de modernização do campo, a partir da realidade local, usando-se como exemplo a região de Jales (SP).

Atividade 6 - Leitura de imagens (foto e imagem de satélite).

Com embasamento da atividade anterior, propõe-se estabelecer relações entre a indústria, o comércio e áreas de produção agrícola.

Figura 20 – Município de Urânia (SP): Parreira de uva de mesa



Fonte: trabalho de campo no Sítio São João, Córrego do Arari. Julho de 2015. Foto da autora (2015).

Figura 21 – Município de Urânia (SP): Colheita de uva de mesa



Fonte: trabalho de campo no Sítio São João, Córrego do Arari. Julho de 2015. Foto da autora (2015).

6.A O professor conduzirá o diálogo questionando quais os produtos necessários para o cultivo de uva? Esses produtos são obtidos no comércio local? As empresas que fornecem os insumos, máquinas, fertilizantes, agrotóxicos são da região, do país? Com relação a mão de obra, quem geralmente trabalha nesses cultivos? Para onde vai a produção? Qual o destino?

Existe grande dependência do setor agropecuário em relação aos produtos industriais. Esse processo acelerou-se, principalmente, após 1950, com o advento da revolução verde. Em grande parte, o preço dos produtos utilizados na lavoura, oneram o agricultor, são produtos de empresas transnacionais, geralmente calculados em dólar americano.

Outra questão, presente na região de Jales, é a circulação de pessoas entre o campo e a cidade; técnicos, consultores, engenheiros agrônomos, veterinários, boias-frias, sítiantes¹⁴⁵ residentes nas cidades, deslocam-se diariamente, bem como os sítiantes residentes no campo, vão para a cidade para adquirirem produtos e serviços, como por exemplo, os insumos. Outro exemplo, são as crianças do campo deslocando-se para as escolas nas cidades.

¹⁴⁵ A denominação sítiante é comumente usada pelos próprios sujeitos do campo na Região de Jales, referindo-se aos pequenos proprietários rurais, que, teoricamente, podem ser denominados de camponeses.

A “modernização” não atinge a todos os agricultores e todos os lugares com a mesma intensidade. Há áreas com maior intensidade de mecanização, concentração de terras, redução do número de trabalhadores.

6.B Observar as imagens do Google Earth (figuras, 22, 23 e 24). Relacionar com a atividade anterior.

Figura 22 – Municípios de Jales e de Urânia (SP): diversificação agrícola em pequenas propriedades



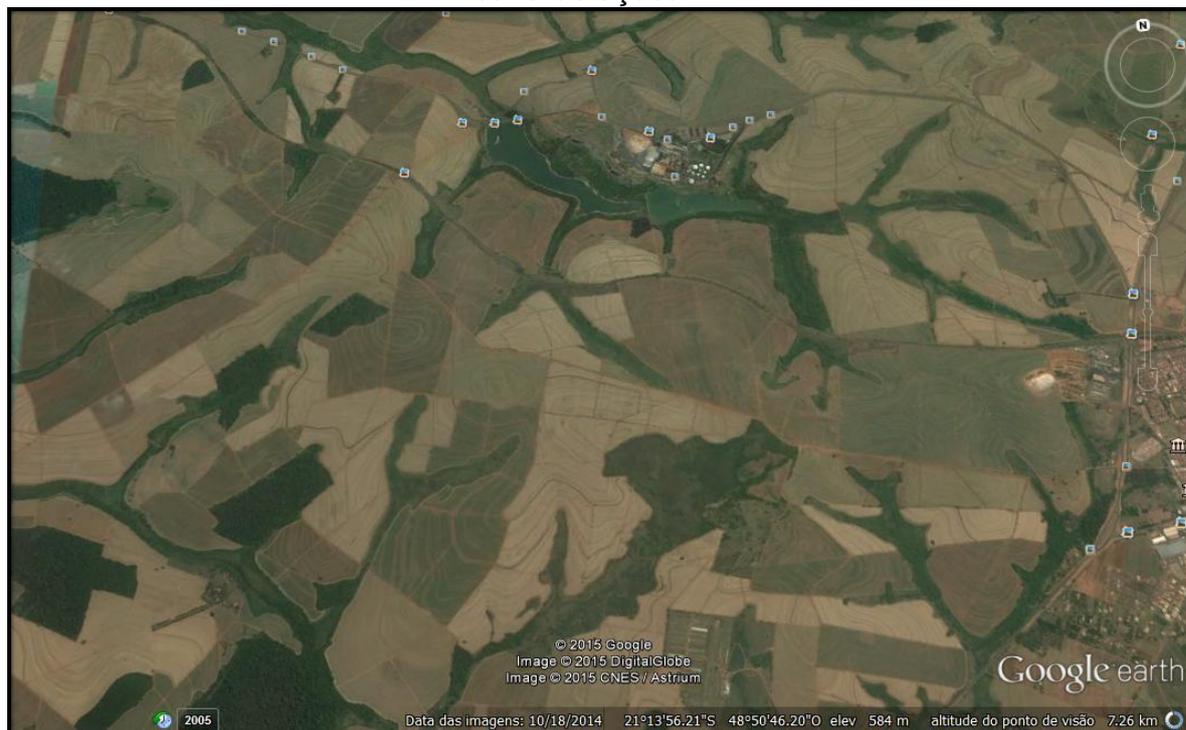
Fonte: Google Earth. Acesso em: 14 jul. 2015.

Figura 23 – Município de Três Lagoas (MS): monocultivo de eucalipto em grandes propriedades



Fonte: Google Earth. Acesso em: 14 jul. 2015.

Figura 24 – Municípios de Ariranha, Pindorama e Santa Adélia (SP): monocultivo de cana de açúcar¹⁴⁶



Fonte: Google Earth. Acesso em 14 de jul. 2015, às 22h e 23m.

A observação das imagens (figuras 22, 23 e 24) provoca as seguintes reflexões: na figura 22, muitas divisões, apresentando construções, estradas, indicando a existência de pequenas propriedades; também observa-se vegetação mais densa nas proximidades das construções. Nas figuras 23 e 24, não se vê construções nas áreas indicativas de cultivo, somente a fábrica e a cidade, na figura 24. Outro aspecto é a diversidade na vegetação na figura 22, não encontrada nas demais figuras, indicando o caráter da diversificação agrícola e a presença de pessoas (pelas construções, pelas casas) e a monotonia dos cultivos e da ausência de pessoas nas demais figuras.

Em associação com as imagens da atividade anterior, a figura 21, destacar características como: a presença de pessoas, construções, vizinhança; inclusive a presença de jovens e crianças que auxiliam na colheita, trabalho familiar na agricultura camponesa; em comparação com as áreas de agricultura capitalista, que expropria o trabalhador do campo. Nas imagens de satélite, bem como a foto que mostra a monocultura (figura 15) observa-se: não há espaço de moradia, não

¹⁴⁶ Na parte superior da imagem: Represa da Usina Colombo, Usina Colombo, Fábrica de Açúcar Caravelas e Colombo. À direita na imagem, a cidade de Santa Adélia.

apresenta proximidade, vizinhança, falta pessoas, falta diversidade de plantas, são áreas de intensa degradação do solo, dos recursos hídricos, da vegetação.

6.C É importante explicar para os alunos que nas figuras 23 e 24 representam áreas de expansão da agricultura capitalista, via territorialização do capital no campo. Em seguida pode-se questionar: qual a ideia de agricultura capitalista e industrialização da agricultura (alunos)? Com as respostas dos alunos pode-se montar um campo associativo: (agricultura capitalista)

Para Porto-Gonçalves (2004, p. 225), esse modelo agrário/agrícola da agricultura capitalista ancora-se em dois pilares: no uso de “um modo de produção de conhecimento próprio do capital”, traduzido pela valorização da ciência e das técnicas ocidentais; e na expansão das terras cultivadas, principalmente onde as terras são mais baratas.

Segundo Paulino; Almeida (2010, p. 75) não tem prevalecido um rigor conceitual, sendo necessário a distinção entre agropecuária e agronegócio. A primeira corresponde a uma parte do agronegócio, em linhas gerais, este se divide em três partes:

- 1) Negócios agropecuários propriamente ditos. Envolvem as atividades dos produtores rurais, sejam eles agricultores ou pecuaristas, pequenos, médios ou grandes, constituídos na forma de pessoas físicas ou jurídicas;
- 2) Negócios pré-produção. Envolvem os setores industriais e comerciais que constituem o conjunto de fornecedores do chamado consumo produtivo, como equipamentos para infraestrutura produtiva, máquinas, fertilizantes, agrotóxicos, sementes insumos etc.;
- 3) Negócios agropecuários pós-produção. Envolvem a compra, transporte, beneficiamento e venda dos produtos agropecuários desde os primeiros intermediários até os consumidores finais. Entre eles destacam-se transportadoras, supermercados e distribuidores de alimentos, indústrias calçadistas, têxteis, frigoríficos, abatedouros etc. (PAULINO; ALMEIDA, 2010, p.75).

6.D Para encerrar, o professor pode propor pesquisa para discussão da degradação ambiental provocada pela monocultura. Os alunos podem montar painéis com notícias, fotos, imagens para discussão posterior (socialização). Questões direcionadas para pesquisa: monocultura e degradação dos solos; monocultura e degradação de recursos hídricos; perda da biodiversidade fauna, e flora; custo para recuperação dos solos degradados; expropriação do trabalhador rural; desemprego; concentração de terra; concentração da riqueza; aumento da

pobreza etc. Sites indicados para pesquisa: <https://www.embrapa.gov.br> (<<http://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/71325/1/ID-25583.pdf>>); www.brasile scola.com.br (<http://monografias.brasile scola.com/geografia/a-monocultura-eucalipto-suas-implicacoes.htm>); www.cptnacional.org.br (<http://cptalagoas.blogspot.com.br/2009/05/monocultura-da-cana-de-acucar-produz.html>).

Nardoque (2015, p. 180) alerta que as escolas ao abordarem o campo e a cidade, o rural e o urbano reforçam a ideologia de que no campo não há mais gente, nem precisa de gente. Prevalece assim, a ideia do “moderno”, com suas máquinas, poupadoras de mão de obra, sem repensar a estrutura fundiária do país, nem refletir sobre reforma agrária.

A ideia de modernidade, vinculada ao urbano e à cidade, o campo relaciona-se ao atraso, sendo necessária, portanto, a modernização, no caso brasileiro, mecanização ou tecnificação difundida no ideário brasileiro ao longo do século XX, chegando aos dias atuais. Na literatura brasileira, o famoso personagem “Jeca Tatu”, de Monteiro Lobato, sinônimo do arcaico, rude, simboliza o homem do campo, em contraposição ao homem da cidade, moderno, reforçou este ideário.

Atividade 7 – Leitura de excertos do conto Urupês, de Monteiro Lobato. Identificar as características atribuídas ao personagem “Jeca Tatu”, por meio de diálogo com os colegas e orientação do professor. “Desconstruir” a ideia de “Jeca Tatu” estigmatizada e personificada na figura do habitante do campo no Brasil.

URUPES

[...] um selvagem real, feio e brutesco, anguloso e desinteressante, tão incapaz, muscularmente, de arrancar uma palmeira, como incapaz moralmente, de amar Cecy. [...]

[...] Nada o esperta. Nenhuma ferrotoada o põe de pé. Social como individualmente a sua atitude é essa. Para todos os actos da vida, Geca, antes de agir, acocóra-se.

Geca Tatu é um piraguara do Parahyba, maravilhoso epitome de carne onde se resumem todas as características da raça. Eil-o que vem falar ao fazendeiro. Seu primeiro movimento, após prender aos lábios o palhão de milho, sacar rolete de fumo e disparar a cusparada d’esguicho, é sentar-se geitosamente sobre os calcanhares. Só então destrava língua e intelligencia.

_ Não vê que...

De pé ou assentado, as ideias entravam, a língua emperra e não há dizer coisa com coisa.

De noite, na choça de palha, acocóra-se em frente ao fogo para “aqueental-o”, imitado da mulher e da prole. Para comer, negociar uma barganha, ingerir um café, assar um cabo de foice, fazel-o

n'outra posição será desastre seguro. Nos mercados para onde leva a quitanda domingueira, é de cocóras, como um fakir do Bhramaputra, que vigia os cachinhos de brejau'va ou o feixe de tres palmitos.

Pobre Geca Tatu'! Como és bonito no romance e feio na realidade!

Geca mercador, Geca lavrador, Geca philosopho...

Quando comparece às feiras, todo mundo logo advinha o que **ele traz: sempre coisas que a natureza derrama pelo matto e ao homem custa apenas o trabalho de espichar o braço e colher – [...]**

Seu grande cuidado é espremer todas as consequencias da lei do menor esforço, e nisto vae longe. Começa a applicação da lei da moradia. Sua casa de sapé e lama faz rir os bichos que moram em toca e gargalhar ao João de barro. Pura biboca de boschimano. Mobília nenhuma. A cama é uma espipada esteira de pery posta sobre o chão batido.

A's vezes dá-se ao luxo d'um banquinho de tres pernas – para, os hospedes. Tres pernas dão equilíbrio; inútil, portanto, metter a quarta, o que obrigaria ainda a nivelar o pavimento.

Para que assentos, se a natureza os dotou de sólidos, rachados calcanhares?

Nenhum talher. Não é a munheca um talher completo, colher, garfo e faca a um tempo?

[...] Servem de gavetas os buracos da parede.

Seus remotos avós não gozaram de maiores comodidades. Seus netos não metterão quarta perna ao banco. Para que? Vive-se bem sem ella.

[...] Um terreirinho descalvado rodeia a casa. O matto beira com ele. Nem arvores fructiferas, nem horta, nem flores – nada revelador de permanencia.

Há mil razões para isso: porque não é sua terra; porque se o “tocarem” não ficará nada que a outrem aproveite; porque para as frutas há o matto; porque a “criação” estraga, porque...

_ Mas, criatura, com um vedosinho por ali ... A madeira está na mão, o cipó é tanto...

Geca, interpelado, olha para o morro coberto de moirões, olha para o terreiro nu', coça a cabeça e cuspiha.

_ Não paga a pena.

Todo o inconsciente filosofar da raça grulha nessa palavra atravessada de fatalismo e modorra. Nada paga a pena. Nem culturas, nem commodidades. De todo o jeito se vive.

Da terra só quer a mandioca, o milho e a canna.

[...] Vota. Não sabe em quem mais vota. [...]

[...] A sua medicina corre parselhas com o civismo e a mobília, em qualidade.

[...] Doenças haja que remédios não faltam.

Para bronchite, é um porrete cuspir o doente na boca de um peixe vivo e solta-o: o mal se vae com ele agua abaixo.

Para o “quebranto de ossos” já não é tão simples a medicação. Tomam-se tres contas de rosário, tres brotos de alecrim, tres ovos de pata preta (com a casca, sem ela desanda) e um saquinho de picuman; mette-se tudo numa gamela d'agua, e banha-se o doente,

fazendo-o tragar preliminarmente tres goles da zurrapa. É infalível. (LOBATO, 1919, p. 162-174)¹⁴⁷.

7.A Para iniciar a atividade, sugere-se esclarecer quem é o autor. Quem é Monteiro Lobato? Nasceu em 1882, em Taubaté interior de São Paulo. Filho de fazendeiros, seu avô Visconde de Tremembé, possuía várias fazendas de café. Formou-se em Direito. Além de escritor, um dos primeiros escritores de obras infantis do país, foi também dono de editora. Criou a “Editora Monteiro Lobato” e mais tarde a “Companhia Editora Nacional”. Sua obra de maior destaque: “O Sítio do Pica-pau Amarelo”. Faleceu em 1948.

7.B Na sequência o texto pode ser lido no coletivo, mas com acompanhamento do professor, devido a diferenças na linguagem e ortografia. Na obra, a figura do homem do campo, no caso, Jeca Tatu, é representado como criatura ignorante, indolente, preguiçoso, sem nenhuma ambição, nenhum senso de arte, personificação do atraso. Sua religião manifesta-se de forma primitiva. Sua medicina é pautada em credices. Em termos políticos não tem representatividade, não sabe em quem vota. Sua indolência e preguiça são ressaltadas (pelo autor) na ação de pôr-se de cócoras e na fala: “Não paga a pena”; sua ignorância, passividade e falta de ambição são referenciadas nas condições de moradia, no banquinho de três pernas, cujo os filhos não “meterão” a quarta perna, indicando a resistência do caboclo ao “progresso”. Assim, o caboclo ganha imagem de atrasado, rude, ignorante. As discussões acerca dessas ideias com os alunos devem permear as condições de vida impostas ao homem do campo, desigualdade social, miséria, a escassez de recursos, a falta de acesso à escola, saúde, infraestrutura. Explicar para os alunos, por exemplo, que escola era somente para quem tinha muito dinheiro. O autor parece culpar o personagem pela sua própria condição de miséria, pelas mazelas sociais do país. Outra questão a ser explorada diz em relação ao saber do homem do campo, sua cultura, ridicularizada na obra. Entretanto, como bem adverte Porto-Gonçalves (2004, p. 208), existe um “conhecimento patrimonial, coletivo e comunitário característico das tradições camponesas, indígenas, afrodescendentes”, conhecimento ancestral, necessário para a reprodução do alimento nosso de cada dia.

¹⁴⁷ LOBATO, José Bento Monteiro. **Urupês** (contos). São Paulo: Editora da Revista do Brasil, 1919, p. 162-176. Disponível em: <<https://archive.org/details/3394502>> Acesso em: 29 Jun. 2015.

7.C Questionamento: essa concepção de homem do campo permanece até os dias atuais? Em caso afirmativo, exemplifique.

Trazer o assunto para a atualidade e realidade do aluno, ainda hoje, pois muitos são do campo, por exemplo, e frequentam as escolas das cidades, como é o caso da região de Jales, onde não existem mais escolas no campo, são frequentemente insultados com os dizeres: “o rural”, “o do campo”, em tom pejorativo. Existe assim, a necessidade de postura dialógica e reflexiva do professor na leitura deste conto, para “desconstrução” dessa imagem pejorativa, dessa ideologia. Por outro lado, deve-se atentar para a apologia às inovações tecnológicas a serviço do capital no campo, principalmente vinculados à agricultura capitalista produtora de commodities. Desta maneira, em oposição à figura do Jeca Tatu, tem-se difundido a imagem do “agroboy”, a imagem do empresário do campo, destoando dos agricultores familiares produtores de alimentos.

Atividade 8 - Saída à Campo.

Essa atividade tem por finalidade sintetizar o trabalho iniciado nas anteriores, como forma de compreensão da expansão do modo capitalista de produção no campo de maneira desigual e contraditória. Pretende-se que o aluno reflita sobre a sujeição renda da terra, no caso a oriunda da agricultura camponesa familiar, ao capital comercial e financeiro, principalmente, num processo de monopolização do território pelo capital. Segundo Oliveira (2010),

[...] o modo capitalista de produção não está circunscrito apenas e tão-somente à produção, mas também à circulação de mercadorias, da troca de mercadorias por dinheiro e de dinheiro por mercadorias. Isso decorre do fato de que o modo capitalista de produção não é na essência um modo de produção de mercadorias no seu sentido restrito, mas sim modo de produção de mais-valia. Além disso, devemos ter claro que o produto final do processo de produção não é a mais-valia e sim a mercadoria. Esta contém a mais-valia, que não se confunde com o produto final do processo de produção, ou em outras palavras, a mais-valia está prisioneira à mercadoria, e a sua realização se dá com a circulação, quando o movimento de rotação do capital se completa (D–M–D'). É no momento da produção que a mais-valia é gerada pelo trabalho (das classes trabalhadoras), ou seja, é produzida; porém é no momento da circulação que a mais-valia é realizada. (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

A organização de aula em campo, a visita a sítio camponês, requer alguns passos no sentido de planejamento por parte do professor: escolha da propriedade, visita prévia para diálogo com o proprietário, acordos e agendamento, observação

das áreas a serem visitadas, além de meio de transporte. Com os alunos, deixar claro os objetivos da visita, planejar as ações: agendamento (data), autorização dos pais, horário de saída e chegada, roteiro de observação e questionamentos:

- Quem reside na propriedade? Quantas pessoas?
- Quantos trabalham na propriedade?
- Tamanho da propriedade
- O que se produz?
- Para onde vai a produção? Qual o destino do produto? Mercado interno ou externo?
- Como é comercializada?
- Em geral quais os produtos utilizados (agrotóxicos, fertilizantes)? Como se obtém (onde compra)?
- Possui máquinas e equipamentos? Quais?
- Utiliza financiamentos bancários?
- Utiliza-se de trabalho familiar?
- Existe a necessidade de contratação de mão de obra, mesmo que temporariamente, para auxiliar na lavoura? Em caso positivo, são pessoas do campo mesmo, ou da cidade?

Na região de Jales, por exemplo, o professor pode optar por pequenas propriedades de gado de leite, produtoras para empresas como a Nestlé; propriedades produtoras de frutas, como banana, laranja e uva; e, também, propriedades produtoras de cana para a usina de açúcar e álcool. O propósito é de estabelecerem as diferenças na paisagem e na relação de produção.

No estudo em questão, sugere-se a aula em campo em um sítio de cultivo de uvas para mesa. No caso da comercialização da uva, é possível notar a apropriação da renda da terra na circulação, via monopolização do território pelo capital, pelas empresas ou intermediários que atuam com redes de supermercados ou Centrais de Abastecimentos (CEASAs) e Companhia de Entrepósitos e Armazéns Gerais de São Paulo (CEAGESP)¹⁴⁸. Desta maneira,

o processo de produção de relações não-capitalistas de produção como recurso para garantir a sua própria expansão, tem-se dado, no caso brasileiro, inicialmente pela intensificação das relações comerciais, que têm, através da circulação da mercadoria de origem

¹⁴⁸ Para ler mais sobre o assunto, consultar: Locatel (2000).

agrícola, drenado toda a renda diferencial para esse setor, onde graçam toda sorte de representantes do capital comercial, também conhecidos como intermediários, atravessadores, atacadistas, etc. Mas o processo não se restringe aí, o Estado se incumba de mediar esse processo e acelerá-lo. Agindo, pois, através do crédito bancário (oficial), cria os liames da dependência do produtor (do pequeno, principalmente), mantendo-o permanentemente endividado. No final do processo, drena, através dos juros cobrados pelos empréstimos, parte da renda da terra, mesmo no caso de não ser o proprietário dela. (OLIVEIRA, 2010, p.9-10).

O texto de Oliveira (2010) embasa a reflexão do processo de monopolização do território pelo capital, via apropriação da renda da terra camponesa, nas pequenas propriedades rurais na região de Jales. Por meio de comércio intenso de produtos, como fertilizantes, agrotóxicos, máquinas, equipamentos, implementos, parte do capital é drenado para esse setor; as empresas responsáveis pelo fornecimentos desses produtos são em geral, corporações transnacionais, ligando o local ao circuito mundial. Existe na região ainda a dependência do intermediário e atravessador para comercialização do produto, destinado em grande parte ao CEASA ou CEAGESP, em São Paulo. O sistema financeiro (bancos), por meio de financiamentos rurais, drena outra parte da renda, pela cobrança de juros. O Estado é mediador desse processo, pois, por meio dos créditos e/ou financiamentos bancários, os produtores consomem fertilizantes, agrotóxicos, compram as máquinas, implementos. Assim, seja por meio do comércio de produtos e mercadorias, seja por meio do sistema financeiro, tem-se a apropriação da renda da terra pelo capital.

Nesta atividade, a relação campo-cidade pode ser aprofundada, principalmente a partir da ideia de rede urbana:

Nardoque (2007, p. 259-60) escreve sobre a rede urbana da Microrregião Geográfica (MRG) de Jales centralidade exercida por essa cidade. As diferenças socioespaciais resultantes da divisão social e territorial do trabalho, concentrando atividades comerciais e de serviços na cidade de Jales, contribuem para drenar a renda dos municípios vizinhos. A acessibilidade garantida pela malha viária contribui para que isso ocorra. Merece destaque o consumo produtivo rural, de grande importância na compreensão das relações interurbanas nessa região. A renda da terra, nessa MRG é drenada principalmente para Jales, pois concentra o maior número de funções tipicamente urbanas. Apresenta como setores de destaque (2006), os serviços médicos, odontológicos, veterinários, construção civil e

administração de imóveis. Jales é referência comercial, serviços de saúde (médico e hospitalar); educação; segurança pública entre outros (NARDOQUE, 2007, p. 259-80).

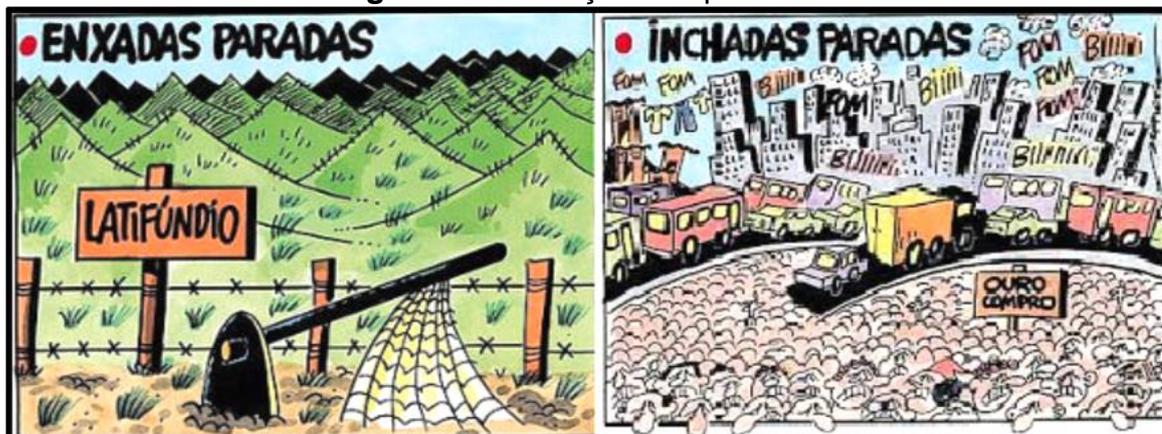
Para finalizar esta atividade, o aluno pode organizar as ideias em relatório de campo, com apresentação de fotos. Sugere-se como tema para reflexão: Analisar a relação entre modernização, expansão do capital no campo, via monopolização do território e renda camponesa.

A próxima atividade tem por finalidade refletir sobre os movimentos de resistência a expropriação, a subordinação e o movimento de recriação camponesa. A luta de classes, expressa na luta pela terra, na luta pela permanência na terra, são questões que suscitam o próximo encaminhamento didático.

IV - A luta pela terra e o projeto camponês

Atividade 9- Leitura de charges.

Figura 25 – Relação campo-cidade



Fonte: disponível em: < <https://www.google.com.br/search?q=charge+enxadas+paradas>>. Acesso em: 16 Jul. 2015.

9.A A partir do conhecimento anteriormente adquirido, o aluno tecerá análises explicativas das imagens retratadas.

O objetivo é o aluno estabelecer relações entre o latifúndio improdutivo, concentração de terras e o inchaço das cidades, resultado da migração campo-cidade, e a precariedade das condições de vida nos grandes centros urbanos.

9.B A leitura da charge a seguir, oportuniza a discussão da relação campo-cidade por meio da questão da moradia. Sugere-se enquanto discussão: a questão da terra no campo e na cidade, a luta por terra trabalho e luta por terra morada.

Pode-se questionar: Qual o problema social evidenciado na figura 26? Existe relação entre as charges (figura 25 e 26)? Explicar o que entendeu. A partir do exposto qual seria a solução para minorar o problema? O que poderia ser feito?

Figura 26 – Problema de Moradia – Sem Teto



Fonte: Google imagens, 2015¹⁴⁹.

A partir dessa compreensão, pode-se passar para a segunda etapa da atividade, conflitos sociais gerados, decorrentes dos itens elencados, muitas vezes de proporções violentas, resultando em morte de trabalhadores e daqueles que lutam por melhores condições de vida, acesso à terra e melhor distribuição das riquezas.

Atividade 10 – Leitura de reportagens diversas.

10.A O objetivo da primeira leitura é introduzir o assunto.

Este assunto é frequentemente noticiado na mídia brasileira (imprensa e televisiva). Entretanto, de que forma essas notícias chegam ao aluno, ao público em geral? Trabalhar com informações jornalísticas, televisivas, das redes sociais, não é tarefa fácil. Como abordado por Arbex Júnior (2001, p. 107), descrever um fato é interpretá-lo, portanto, o que está se vendo ou lendo, passou pelo crivo de alguém, que interpretou o fato. Ainda no Brasil, como no restante do mundo, os programas de televisão, e outros veículos de comunicação, possuem um núcleo

¹⁴⁹ Google Imagens. Disponível em:

<<https://www.google.com.br/search?q=sem+teto&espv=2&biw=1366&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0CCwQsARqFQoTCJbLkK7vgccCFYMRkAodvnEG0A&bih=667#tbm=isch&q=problema+d e+moradia+charge>> Acesso em 16 jul.2015.

pequeno de produção dos conteúdos divulgados e os empresários controladores desse pequeno núcleo, formado pelos grandes veículos de comunicação de massa, se identificam com o sistema. É assim, que notícias, como a retratada na sequência, tornam-se constantes nos meios de comunicação.

Ocupação de fazenda em Quadra é uma das maiores do país, diz Inbra

Os integrantes do grupo **invadiram as terras no domingo (23)**, reivindicando uma área de 2, 3 mil hectares que, segundo o grupo, é improdutivo. A cada dia chegam novas famílias de varias partes do Brasil, já são 900 segundo o movimento. O agricultor Joceli veio com a pessoa Exu (PB) com mais 16 pessoas. “Tenho vontade de ter o local da gente para produzirmos. E se Deus quiser vamos conseguir”, diz.¹⁵⁰

A notícia foi divulgada por um dos meios de comunicação de massa de maior expressividade no país. A frase em destaque indica a posição ideológica contrária ao movimento, o uso de expressões como invasão de terras, quando para o grupo que pratica a ação, o significado é de ocupação de terras. Essas questões devem ser priorizadas nas discussões com os alunos. É certo que a problemática da histórica concentração fundiária, a improdutividade de latifúndios e a destinação de grandes extensões de terras para produção de commodities para o mercado externo precisam aparecer nas discussões com os alunos.

10.B Uma segunda atividade com reportagens a ser sugerida: comparação de informações noticiadas de grupos com posicionamento diferenciado acerca do movimento, tem-se assim um confronto de posição.

Texto 1

Ato em Eldorado dos Carajás relembra massacre de trabalhadores

Trabalhadores rurais foram mortos em conflito com a PM há 19 anos. 'Curva do S' da PA-150 será local de concentração de atos nesta sexta, 17.

Um ato realizado nesta sexta-feira (17) em **Eldorado dos Carajás**, no sudeste do Pará, relembra a morte de 19 trabalhadores rurais ligados ao Movimento dos Sem Terra (MST) em confronto com a Polícia Militar (PM), no episódio que ficou conhecido como Massacre de Eldorado dos Carajás.

Cerca de 300 jovens paraenses e dos estados do Maranhão e do Tocantins estão acampados às margens da rodovia BR-155, entre Eldorado e Marabá. De acordo com o MST, que coordena a programação, cinco mil pessoas estão sendo esperadas, entre elas o Ministro do Desenvolvimento Agrário (MDS), Patrus Ananias, e a presidente nacional do Inbra, Maria Lúcia Fálcon.

¹⁵⁰ Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/itapetininga-regiao/noticia/2014/11/ocupacao-de-fazenda-em-quadra-e-uma-das-maiores-do-pais-diz-incra.html>>. Acesso em: 16 jul.2015.

Um culto ecumênico em memória das vítimas e um ato que irá debater a reforma agrária no Brasil integram a programação que ocorrerá na "Curva do S", na PA-150, local onde os camponeses foram mortos.

Dezenove anos após o conflito, as reivindicações dos trabalhadores permanecem as mesmas: eles pedem a desapropriação de fazendas da região ocupadas por integrantes do MST.

"Queremos aproveitar o momento para a gente reivindicar e apresentar a pauta do movimento social", disse Ivagno Brito, coordenador estadual do MST.

O Massacre de Eldorado

O confronto entre integrantes do MST e policiais ocorreu em 17 de abril de 1996 no município de Eldorado dos Carajás, no sul do Pará, quando 1,5 mil sem-terra que estavam acampados na região decidiram fazer uma marcha em protesto contra a demora da desapropriação de terras na rodovia PA-150. A Polícia Militar foi encarregada de tirá-los do local. Além de bombas de gás lacrimogêneo, os policiais atiraram contra os manifestantes. 19 camponeses foram mortos.

Dos 155 policiais que participaram da ação, Mário Pantoja e José Maria de Oliveira, comandantes da operação, foram condenados a penas que superaram os 150 anos de prisão. Eles respondiam em liberdade, por força de um habeas corpus do Supremo Tribunal Federal, concedido em 2005.¹⁵¹

Texto 2

Os 19 anos dos 19 mortos em Eldorado dos Carajás

por Felipe Milanez – publicado 18/04/2015 19h08, última modificação 10/06/2015 18h46

Na "Curva do S" da estrada que liga Marabá à Eldorado dos Carajás, o MST organizou nessa sexta-feira, como o faz todos os anos no dia 17 de abril, um ato em memória dos 19 militantes que foram assassinados pela Polícia Militar em 1996. A data se tornou o dia internacional de luta pela reforma agrária. E pela primeira vez nesses anos de luto, um Ministro de Estado esteve presente: Patrus Ananias, acompanhado da presidenta do INCRA, Maria Falcón. O ato aconteceu após uma semana de intensas atividades do Acampamento da Juventude, com jovens militantes que vieram dos estados do Pará, Tocantins e Maranhão. Havia autoridades, deputados federais, como Valmir Assunção e Siba Machado, e estaduais, vereadores e prefeitos da região.

A pauta era a reforma agrária. Porém, mais do que tudo, a violência no campo. Violência do passado, lembrada pela memória, e violência do presente. Por ser tão atual, violência, ali, era também um tema delicado. Maria Raimunda, liderança do MST que organizava o ato no palco, é ameaçada de morte e sofre diversos problemas psicossomáticos em decorrência dessa "violência silenciosa". O governo havia oferecido deixa-la rodeada permanentemente por policiais para sua "proteção", e ela comentou comigo: "e como eu iria dar aula com os policiais junto comigo, como dar um beijo na praça sendo vigiada, como ir a reuniões do movimento para discutir nossas

¹⁵¹ Disponível em: <<http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2015/04/ato-em-eldorado-dos-carajas-relembra-massacre-de-trabalhadores.html>>. Acesso em: 16 jul.2015.

estratégias? Isso é tentar me excluir da política. Porque não viram o foco para aqueles que ameaçam.

Patrus Ananias começou sua fala abordando o elevado grau de violência que ocorre tanto no campo paraense, mas no Brasil inteiro. “A questão da violência no Brasil é um desafio que deve mobilizar todos nós, corações e consciências”, disse no discurso. Prometeu ressignificar a reforma agrária no Brasil para que os “assentamentos se tornem espaços de vida, auto sustentáveis, espaços de produção de alimentos saudáveis”.

Maria Falcón, no palco, fez três promessas. Disse que virá em maio passar uma semana na região para se reunir com prefeitos e movimentos sociais. “Aqui é uma área de ruralidade, o problema urbano é do campo também.” A base teórica de sua administração será a “visão de território”: “vamos pensar esse território camponidade juntos, a ruralidade”. Falcón referia-se, sobre a territorialidade camponesa, também no antagonismo que existe na região entre a agricultura camponesa e os projetos extrativistas predatórios e desenvolvimentistas, como a mineração – atividade esta que recebe incomparavelmente mais recursos e subsídios. A vinda do INCRA de Brasília para a regional se encaixa numa descentralização administrativa que irá se chamar “Projeto INCRA Itinerante”: “Vai sair de Brasília e ir para os estados brasileiros e vamos começar pelo Pará.”

Para assentar todos os acampados, como teria prometido Dilma a Ananias, disse que, segunda promessa, era focar os assentamentos em terras públicas, “em ano de dificuldade financeira, vamos atacar por ai: onde for terra pública vamos acelerar novos assentamentos”. Ou seja, aparentemente, menos enfrentamento ao latifúndio. No entanto, se essas terras públicas a que ela se refere for as grandes propriedades griladas que dominam o campo na Amazônia, daí sim seria possível imaginar que as centenas de acampamentos poderão ser assentados. E, a terceira promessa de Falcón, seria dar infraestrutura para os assentamentos, o “desenvolvimento”: “não basta fazer, tem que desenvolver”.

Logo que chegaram, Ananias e Falcón, que foram bem recepcionados pelos movimentos sociais, com votos de apoio e confiança em suas nomeações, foram conhecer o belo e tocante monumento aos mártires, representado pelos esqueletos de castanheiras secas recolhidos em pastagens. Foram guiados nesse percurso da memória por Charles Trocate, poeta, intelectual e liderança de destaque do movimento na Amazônia. Enquanto Trocate contava a brutalidade do massacre e a história da luta na região, foram interrompidos por uma senhora que se apresentou como mãe de uma vítima: “infelizmente, meu filho nunca vai poder contar a história”, disse ela, provocando comoção¹⁵².

O professor pode explorar as notícias de maneira que o aluno entenda que, apesar de abordarem o mesmo acontecimento, possuem posicionamentos diferentes.

¹⁵² Carta capital. Disponível em: < <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/os-19-anos-dos-19-mortos-em-eldorado-dos-carajas-4271.html>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

10.C Pode-se comparar as notícias: enquanto no primeiro texto, a notícia é tratada com superficialidade, com texto curto, rápido, o segundo texto, aborda com ênfase a violência no campo, a questão agrária e a reforma agrária. Com a leitura inicial, o aluno perceberá a diferença. Sugere-se iniciar com leitura individual e silenciosa, depois leitura colaborativa, tecendo comentários quando necessário, discutindo a notícia.

10.D O Texto 2 pode ser utilizado ainda como referência para o aluno continuar explorando o assunto, palavras e expressões utilizadas neste texto devem ser melhor exploradas. Assim, as noções de reforma agrária, assentamento, acampamento, latifúndio, grilagem de terra, tornaram-se mais proximais.

Os números da violência - Leitura de excerto de texto:

**Violência cresce no campo em 2014
Assassinatos e Tentativas de assassinato**

As ocorrências de violência contra a pessoa em 2014 cresceram. O número de assassinatos passou de 34 em 2013, para 36 em 2014, um aumento de 6%. Esse crescimento se deu na região Centro-Oeste, onde o número de assassinatos passou de 6 para 8, 33% a mais, e no Sul, de 1 para 3, 200% a mais. Na região Norte o número se manteve igual, 14 assassinatos tanto em 2013, quanto em 2014. Já na região Nordeste o número teve declínio de 10 para 9, e no Sudeste de 3 para 2. O estado com o maior número de registros de assassinato é o Pará, 9. Rondônia e Mato Grosso vêm a seguir com 5. O Pará apresentou crescimento de 50% no número de assassinatos (6 em 2013, 9 em 2014) e Rondônia 400% (1 em 2013, 5 em 2014). (Comissão Pastoral da Terra. Violência cresce no campo em 2014)¹⁵³.

10.E Após a leitura do texto e discussões, sugere-se atividade, como por exemplo, confeccionar gráfico de barra simples com os dados apresentados no texto.

10.F Pesquisar dados sobre áreas de conflito e violência da sua região e de seu estado.

As atividades aqui sugeridas não tem a finalidade de receituário, algo pronto e acabado, a intencionalidade é promover discussões em relação as possibilidades de se trabalhar esses conteúdos na Geografia de maneira diferenciada daquela apresentada em livros didáticos e currículos oficiais, como a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e o PCN de Geografia. Há necessidade de maior preocupação

¹⁵³ Disponível em: <<http://www.cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/finish/55-dados-2014/2410-release-violencia-cresce-no-campo-em-2014-cpt-assessoria-de-comunicacao?Itemid=23>>. Acesso em: 28 mai 2015.

com a relevância social, busca-se desvendar a realidade, não se pode caminhar por uma via de mão única, no caso, da maneira que o campo é abordado nos currículos oficiais, submetido ao viés urbano e da cidade, expressão máxima no campo via expansão da agricultura capitalista e das grandes empresas, promovendo a territorialização do capital e a monopolização do território, como se não existissem no país, frações do território no campo brasileiro: do camponês, do indígena, do geraizeiro; do quilombola.

Desta maneira, procurou-se tratar o tema dando maior visibilidade a condição camponesa, a existência de pequenas propriedades, fazendo frente a ideia reinante nos materiais pedagógicos em que predomina a lógica do avanço do capital no campo, enquanto moderno, dinâmico, associado a ideia de produção e produtividade, mesmo para produção de matéria prima para a produção de ração animal ou para as indústrias, como a de papel e celulose.

Esse diálogo passa igualmente pela compreensão das relações campo-cidade como território do capital, forjados na desigualdade, mas compreendendo a totalidade.

[...] a reforma agrária e a luta pela terra cada vez mais deixam de ser somente algo restrito ao camponês e passam a ser também do trabalhador proletário, rural e urbano, dos subproletarizados, dos desempregados e de todos os que compõem as estatísticas dos trabalhadores hifenizados (temporários, domiciliares etc.). (THOMAZ JÚNIOR, 2004, p.80)¹⁵⁴.

A luta pela terra é a expressão máxima dessa totalidade, pois compreende a luta de trabalhadores pobres, excluídos do campo e da cidade.

¹⁵⁴ THOMAZ JÚNIOR, Antonio. A (des)ordem societária e territorial do trabalho: os limites para a unificação orgânica. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Marta Inez (orgs.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, objetivou-se discutir a abordagem da relação campo-cidade no ensino de Geografia, sob viés da Questão Agrária, a partir da análise de documentos oficiais, a saber o Currículo Oficial do Estado de São Paulo para a Educação Básica, Fundamental II e Ensino Médio, bem como outras fontes documentais: PCN e Proposta Curricular da CENP (1988).

O desafio desta dissertação está na abrangência do debate proposto. Nos estudos da relação campo-cidade, priorizou-se a Questão Agrária, de grande complexidade, de maior relevância social para compreensão da temática, além de ser negligenciada nos materiais escolares. A partir desses estudos, buscou-se confrontar o conteúdo presente em documentos oficiais, responsáveis por nortear o ensino de Geografia, nas escolas estaduais da rede de ensino público do Estado de São Paulo. Desafio maior foi a proposição de situações de aprendizagem que colocassem em prática os estudos realizados, para o processo de ensino aprendizagem dos alunos em sala de aula, de maneira adequada a sua compreensão, que fossem portanto, aplicáveis do ponto de vista pedagógico.

As reformas educacionais, no decorrer da década de 1990, de forte cunho neoliberal, culminaram, no Estado de São Paulo, com a adoção de Currículo único da Educação para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. O currículo vem acompanhado de materiais apostilados, cadernos do aluno e caderno do professor, com atividades organizadas em Situações de Aprendizagem (aulas prontas), desconsiderando-se o sujeito ativo no processo, o professor, que tem nestes cadernos sua autonomia ceifada, uma vez que passam a ser cumpridores de programas curriculares prescritos. Práticas como planejamento anual, formulação dos objetivos, seleção e organização de conteúdos, das atividades, enfim de sua prática pedagógica, ficaram limitadas, ao cumprimento do material, pois os mesmos tem prazos a serem cumpridos e são cobrados, mediante a aplicação de avaliação externa, promovida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A justificativa para adoção do currículo é a homogeneização do trabalho das escolas públicas da rede estadual, para melhoria da qualidade de aprendizagem do aluno. Não há dúvida quanto à necessidade de se estabelecerem parâmetros para melhoria da aprendizagem, nortear o trabalho pedagógico do professor, mas um

currículo prescrito, no sentido de homogeneizar, é discutível, uma vez que as diversidades de condições, e contradições existentes na sociedade como um todo, são ignoradas. A escola é heterogênea do ponto de vista social, cultural, étnico, econômico, e essas particularidades deveriam ser respeitadas. O currículo torna-se instrumento de poder e ideologicamente funciona no sentido de não reconhecer os problemas mais específicos, generalizando, respaldando-se nos problemas gerais, não considerando a realidade vivida pelos alunos e professores, dificultando aos professores recontextualizarem o material, dotando-o de sentido, aproximando-o do cotidiano do aluno. Esta também tem sido a preocupação da autora deste trabalho. Com mais de vinte anos, na rede estadual de ensino do estado de São Paulo, atuando sempre como professora da Educação Básica, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, testemunhou várias mudanças, no sentido de reorganização, na Educação; como a reforma educacional pós ditadura civil-militar e a implementação da Proposta Curricular da CENP (1988), a adoção dos PCNs no final da década de 1990 e início de 2000 e, recentemente, o Currículo do Estado de São Paulo (2012). Apesar do cenário de mudanças, o que se viu foi o retrocesso em relação ao ensino de Geografia, na rede pública estadual de ensino como um todo. Daí a rediscussão da Proposta Pedagógica da CENP (1988) de caráter inovador, propunha dialogar com a teoria construtivista do conhecimento reconhecendo no materialismo histórico-dialético o método para dar suporte ao trabalho pedagógico em sala de aula.

Considera-se contribuições importantes para a melhoria do ensino de geografia nas escolas, referenciadas na Proposta Pedagógica da CENP (1988): partir do cotidiano, relacionando o conhecimento à vivência do aluno, procura-se dialogar, refletir acerca das desigualdades e as contradições inerentes a produção espacial, tendo como referência principal a expansão do modo capitalista de produção, a divisão social e territorial do trabalho, a questão de classes. Entende-se o materialismo histórico dialético o mais apropriado para estas análises, levando-se em consideração os principais princípios da dialética: tudo se relaciona, existe reciprocidade entre os elementos (princípio da totalidade); tudo se transforma, e, principalmente, a contradição, essência e lei fundamental da dialética, permitindo a compreensão da produção espacial enquanto contraditória e combinada, pois espaços desiguais são produzidos por sociedades desiguais.

A hipótese inicial de abordagem dicotômica da relação campo-cidade, tratada de maneira apartada, fragmentada, pelos documentos oficiais que norteiam o ensino de Geografia, foi confirmada ao longo do trabalho de pesquisa. A relação campo-cidade sofreu alterações no tempo histórico. No período anterior à industrialização as cidades apareciam como consumidoras e o campo, enquanto lugar da produção. O campo exercia assim, papel de centralidade nas relações. Após o processo industrial, tende a concentração desse novo modelo de produção nas cidades (dependente de fatores locacionais, como energia, meio de transporte, matéria prima e mão de obra), ocorreu o processo de industrialização aproximando as indústrias das cidades, assumindo papel de centralidade na relação campo-cidade. Compreende-se a relação campo-cidade a partir da divisão social e territorial de trabalho, em que a cidade está associada ao setor secundário e terciário e o campo a produção de alimentos e matéria prima, portanto desenvolvendo atividades agropecuárias e extrativistas; a cidade caracterizada pela concentração e o campo enquanto dispersão; ainda o campo subordinado à cidade, numa relação de dependência, definido em caráter residual, como sendo aquilo que a cidade não é. Essa abordagem dicotômica, está presente nos materiais escolares, livros didáticos, cadernos apostilados de atividades para os alunos, que respaldam a implementação do Currículo do Estado de São Paulo. Por outra, problemas referentes a Questão Agrária, relacionados essencialmente à propriedade de terras no país e as condições de trabalho, como concentração fundiária, expropriação e exclusão do trabalhador: camponeses e assalariados, a luta dos trabalhadores para entrarem e permanecerem na terra, reforma agrária, bem como os conceitos norteadores da Questão como: camponês, Educação do Campo, Sustentabilidade, desenvolvimento desigual e combinado, movimentos sociais, soberania alimentar, não ganham a real dimensão nas discussões propostas, sendo abordados superficialmente.

Dos documentos analisados, a Proposta Curricular da CENP (1988), preocupa-se com abordagem mais integrada, o estudo do espaço é proposição a partir da divisão social e territorial do trabalho e da produção, configurando espaços desiguais, constituídos por classes sociais que apresentam relações também desiguais; a adoção do método dialético, permite compreender o estudo da relação campo-cidade enquanto unidades distintas, mas não separadas, tecendo visão de

totalidade, a partir das relações de interdependência estabelecidas entre estes territórios.

Nos PCNs (1998) o campo e a cidade são abordados de maneira dicotômica, o campo associado ao ritmo de trabalho definido pelo tempo da natureza enquanto a cidade expressividade do tempo mecânico, desconsiderando os processos atuais de difusão do meio técnico-científico-informacional e a complexidade das novas relações campo-cidade. As questões que envolvem o campo e a cidade são tratadas de maneira superficial, não se problematizando as questões sociais, fazem referência aos impactos socioambientais, mas abordam principalmente os problemas ligados aos aspectos físicos: clima, solo, relevo, vegetação. Outra questão é a abordagem do espaço em tempos desiguais, o novo convivendo com o antigo. A ideia de “novo” é expressa na visão do campo moderno, de desenvolvimento da agricultura capitalista e seus negócios, e o antigo, o arcaico, é sinônimo da agricultura camponesa no campo brasileiro.

A abordagem do campo brasileiro, em sua face de modernidade, contrastando com o tradicional, também é contemplada no Currículo do Estado de São Paulo, currículo pautado nas transformações recentes, decorrente do avanço do meio técnico-científico-informacional em escala planetária. A ideologia predominante nesse material coaduna com o Paradigma do Capitalismo Agrário, enaltecendo, o processo de “modernização conservadora”, a agricultura capitalista e seus negociantes, as cadeias produtivas, a circulação, o mercado global de alimentos expressos na produção dos commodities, ou seja, o mundo dos negócios agropecuários, a expressão máxima da atuação do capital no campo brasileiro. Nesse sentido, o campo é o campo moderno, da agricultura capitalista, não faz sentido discutir a questão camponesa, estão em processo de transformação – metamorfoseando-se – uma vez que o espraiamento do desenvolvimento capitalista se estenderá, atingindo até mesmo os territórios mais longínquos, como demonstrado com a ocupação da soja e gado de corte. Nesta visão, estes territórios estão tornando-se produtivos, dispensando mão de obra, face a intensa mecanização. O campo é cada vez mais cientificizado, absorvendo cada vez mais tecnologia, exigindo profissionais mais qualificados, profissionais assalariados no campo (técnicos, mecânicos, médicos veterinários, engenheiros, administradores etc.), a ideia, portanto, é urbanização do campo. Esse campo, assim apresentado,

nega a luta pela terra, nega a existência das frações do território sob controle dos camponeses, indígenas, quilombolas, de grupos que lutam para entrar e permanecer na terra. Nega-se a ideia de terra de trabalho, do camponês e de sua (re)criação. Quanto à cidade, é vista de maneira apartada, quando se propõe o estudo das redes urbanas, por exemplo, compreende a abordagem da cidade somente, não compreende o todo do sistema urbano, desconsidera a divisão social e territorial do trabalho entre o campo e a cidade, os diferentes fluxos existentes entre campo-cidade.

A abordagem territorial, proposta inicialmente nesta dissertação, apresenta-se em conformidade com o Paradigma da Questão Agrária, na sua vertente camponista, para compreensão do que ocorre no campo brasileiro e da região a que pertence a autora em especial. Entende-se o campo brasileiro a partir da lógica de desenvolvimento capitalista de produção de maneira contraditória e combinada. Significa dizer que ao mesmo tempo em que esse desenvolvimento avança produzindo relações capitalistas de produção (trabalho assalariado, a presença do boia-fria no campo), produz, também, igual e contraditoriamente, relações não capitalistas de produção, relações camponesas (trabalho familiar). O campo está em disputa.

O Paradigma da Questão Agrária, prioriza a luta de classes na explicação da disputa territorial. O território, formado por classes sociais distintas, estabelecem-se relações sociais com o meio em que vivem (território material e imaterial), resultado das relações de poder, configurando, neste sentido, as frações do território controladas pelos camponeses, indígenas, quilombolas, em conflito com a agricultura capitalista e seus negociantes, empresas, latifundiários, portanto, onde se territorializa um, ocorre a desterritorialização do outro.

Pode-se explicar por essa vertente a resistência dos sitiante na Microrregião de Jales (SP), na luta pela manutenção das pequenas propriedades em contraposição ao processo de territorialização do capital, representado pela expansão mais recente da cana de açúcar. Nesta disputa, ressaltam-se aspectos culturais, o gosto pela agricultura e pelas criações, o trabalho, o significado da terra para esses grupos, terra da família, terra de trabalho, terra de morada, a referência identitária; as relações sociais estabelecidas de compartilhamento (de alimentos, principalmente animais de grande e médio porte, divididos entre as famílias,

conhecidos), de construção de conhecimentos por meio da comunicação entre vizinhos de informações acerca da produção, preços dos produtos, insumos, produtos a serem cultivados; bem como aspectos econômicos, na medida em que a diversificação da produção garante a permanência e manutenção da agricultura familiar camponesa na região. Esses aspectos são constitutivos das frações territoriais dos camponeses/sitiantes e de sua agricultura praticada (de base familiar), na região de Jales, resistindo à expansão do processo de territorialização do capital monopolista, representado pela agricultura capitalista canavieira.

Neste contexto, buscou-se propor sequencias didáticas priorizando-se as análises a partir do campo, no processo de desenvolvimento desigual e combinado. Existe a preocupação por parte da autora desta dissertação com a “desconstrução” da ideia de desenvolvimento associada a expansão da agricultura capitalista e seus negócios. Dialogando com Kimura (2008), no sentido de garantir uma abordagem da realidade vivida pelo aluno, com conteúdos socialmente significativos, levando-se em consideração os problemas reais existentes na localidade, para compreensão da realidade que o cerca; coloca-se no centro do debate a questão agrária, permeada pelas lutas de classe e conflitos por posse de terras. Entendendo-se a melhor distribuição das riquezas, daí a importância da luta pela Reforma Agrária, para melhoria das condições de vida para o trabalhador que vive no campo e na cidade.

As sequencias didáticas objetivam construir conceitos que propiciem a compreensão da relação campo-cidade no contexto atual; com ênfase no campo, aborda-se a agricultura camponesa, a relação com a terra, terra trabalho, terra morada, manutenção e resistência dos sitiantes na região de Jales (SP), caracterizando uma estrutura fundiária desconcentrada, em contraposição à agricultura capitalista e seus negócios, expressos a partir da expansão da cana de açúcar, na região, mas também a soja, o eucalipto, que desapropria, desemprega, degrada. Ampliando assim o debate, provocando generalizações (semelhanças e diferenças), estabelecendo relações entre o lugar e o distante, o local e o regional, o global. Para cumprir com os objetivos propostos, utilizou-se nas sugestões de atividades, diferentes gêneros textuais: música, notícias, imagens (fotos, tabelas, imagens de satélite), charges, texto literário, artigo científico; além de proposta de atividade de campo, visando a compreensão da relação campo-cidade.

As disputas no território são relevantes para essa compreensão e são, principalmente, significativas, quando adentram os sistemas escolares, por exemplo. Vê-se a Educação tratada nos moldes neoliberais em consonância com o capital, buscando formar mão de obra para o capital, principalmente ligado as condições de produção e modo de vida da cidade, formam-se assim seres individuais, consumidores ávidos, capazes de adaptar-se as constantes mudanças. É nesse sentido que a Educação do/no Campo consiste em um referencial para reflexões acerca do modelo de Educação que se queira construir. Tem sua origem ligada aos movimentos sociais da luta pela terra, pelo direito a uma Educação dos trabalhadores do campo e da cidade, frente as relações capitalistas de produção. É nesse sentido de Educação que se preocupe com a identidade territorial dos sujeitos que habitam no campo, com o modo de vida camponês; e a partir daí pode-se pensar em uma Educação para os sujeitos excluídos das cidades, dos pobres, marginalizados socialmente; uma Educação que vá ao encontro dos interesses desses grupos, possibilitando formação enquanto classe social.

A prática do professor de modo algum é apolítica. Quando se seleciona o que o aluno vai aprender, quando se faz um recorte dentro de uma temática, quando seleciona materiais didáticos de trabalho e se direciona as discussões, estes atos revelam um posicionamento político, teórico. As atividades sugeridas ao final desta dissertação exemplificam esta questão; se não estiver evidenciado esse papel do professor, não cumpriu com seus objetivos. A prática do professor, é sobretudo uma ação política.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec; Campinas: Unicamp, 1992.

_____. **Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000. (Texto para Discussão, n.702).

ALENTEJANO, P. R. **As relações cidade-campo no Brasil do século XXI**. Terra Livre, São Paulo, v.2, n.21, p. 25-39, jul./dez. 2003.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de; PAULINO, Eliane Tomiasi. **Terra e Território: a questão camponesa no capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p.56.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. Educação do Campo e Agroecologia: as bases teórico-metodológicas de intervenção na realidade. In: ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de (org.). **A práxis agroambiental no chão do assentamento**. Campo Grande – MS: Ed. UFMS, 2015, 301p.

AVANZI, Kauê. A Semana de Geografia e as Políticas Públicas para educação no Estado de São Paulo. In: **Anais. XVI Encontro Nacional de Geógrafos: Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças**, Porto Alegre, out. 2010. Disponível em: <<http://.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=1507>>. Acesso em: 9 jan. 2014.

ARBEX JÚNIOR, José. **Showrnalismo: a notícia como espetáculo**. São Paulo: Casa Amarela, 2001, 294 p.

BAGLI, Priscilla. Rural e urbano: harmonia e conflito na cadência da contradição. In: SPÓSITO, M. E. B; WHITACKER, A. M. **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p.102-105.

BERNARDELLI, Mara L. F. da H. Contribuição ao debate sobre o urbano e o rural. In: SPÓSITO, M. E. B; WHITACKER, A. M. **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia/ Ensino de quinta a oitava séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998,156p.

CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo R.; KOLLING, Edgar J. (orgs). **Educação do Campo: Identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso**. 2009. Trab. Ed. Saúde, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.35-64 mar./jun.2009.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**, São Paulo: AGB, n. 16, p.133-152, 1º semestre/2001. Disponível em: http://www.agb.org.br/files/TL_N16.pdf. Acesso em: 19 jun.2014.

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

_____. Educação do Campo: discutindo paradigmas e experiências. *Anais*. XVI Encontro Nacional dos Geógrafos: **Crise, práxis e autonomia**: espaços de resistência e de esperanças. Porto Alegre, 2010. Disponível em <<http://www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=133>> Acesso em: 21 Dez. 2014.

_____. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2014, 806p. [Orientador: Bernardo Mançano Fernandes].

CAMARGO, Luís Fernando de Freitas; FORTURNATO Maria Regina. Marcas de uma política de exclusão social para a América Latina: propostas neoliberais para Educação na região. In: Terra Livre. N. 13. Dossiê: **Os PCNs em discussão**. Associação dos Geógrafos Brasileiros. 1997, p. 20-29. Disponível em: http://www.agb.org.br/files/TL_N13.pdf. Acesso em: 19 jun. 2014.

CANDIOTTO, Luciano Z.P.; CORRÊA, Walquíria K. Ruralidades, urbanidades e a tecnicização do rural no contexto do debate cidade-campo. **Campo-Território**: Revista de Geografia Agrária, v.3, n.5, p.214-242, fev. 2008.

CARDOSO, Rafael Said Bhering; PIRES, Lucas. **Algumas considerações sobre a monocultura do eucalipto e suas implicações**. Universidade Federal de Viçosa, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/vsinga/trabalhos/Trabalhos%20Completo/Rafael%20Said%20Bhering%20Cardoso.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2015.

CARLOS, Ana Fani A. **O Espaço Urbano**: Novos Escritos sobre a Cidade. São Paulo: FFLCH, 2007.

_____. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 2008.

CARNEIRO, M. J. Ruralidade: novas identidades em construção. In: **XXXV Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia e Economia Rural, Natal, Anais**. Natal, agosto, 1997. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/view/135/13>> Acesso em 28 ago. 2014.

_____. **O ideal rurbano**: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: TEIXEIRA DA SILVA, F. C., SANTOS, R., COSTA, L.F.C. (orgs.) **Mundo Rural e Política**. Rio de Janeiro, Ed. Campus/Pronex, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2007, 167 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana.** São Paulo: Papirus Editora, 2010.

_____. A geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea. In: **O ensino da geografia e suas composições curriculares.** TONINI, Ivaine Maria et al. Porto Alegre: UFRGS, 2011, 180 p.

_____. **O Ensino de Geografia na Escola.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

CLEMENTE, Evandro C. **O programa de microbacias no contexto do desenvolvimento rural da região de Jales – SP.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2011.

COELHO, Douglas Cristian; FABRINI, João Edmilson. Estratégias de existência camponesa frente à expansão do agronegócio. ANAIS. VIII Semana Acadêmica e VIII Expedição Geográfica: **Ensino, práticas e formação geográfica**, 2013. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/eventos/semanageografia/anais2013/trabalhos/resumo_expandido/geografia/11.pdf> Acesso em: 06 mai. 2015.

COUTO, Marcos Antônio Campos. As formas-conteúdo do ensinar e do aprender em geografia. In: LACHE, Nubia Moreno; BELTRÁN, Mario Fernando Hurtado. (comp.). **Itinerarios Geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad.** 1. ed. Bogota: Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia, 2010. p. 89-105. Disponível em: <http://www.geopaideia.com/publicaciones/Itinerarios_geograficos.pdf#page=90>. Acesso em: 26 jun. 2015.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, 347p.

ENDLICH, Ângela M. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPÓSITO, M. E. B; WHITACKER, A. M. **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FABRINI, João Edmilson. **Latifúndio e agronegócio:** semelhanças e diferenças no processo de acumulação de capital. Revista Pegada. Presidente Prudente, vol.9 n.1, jun/2008. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/1643/1579>> Acesso em: 11 mai. 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano; PONTE, Karina Furini. **As vilas rurais do Estado do Paraná e as novas ruralidades.** Terra Livre. AGB. São Paulo, Ano 18, n.19, jul./dez. 2002, p.113-126. Disponível em: <www.agb.org.br/files/TL_N19.pdf> Acesso em: 05 mai. 2013.

_____; MOLINA, M. C. **O campo da educação do campo.** Presidente Prudente: Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – NERA / UNESP,

2005. Disponível em:
<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf> Acesso em: 22 set. 2015.

_____. **Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial.** 2008. Disponível em:
 <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/Bernardo_QA.pdf> Acesso em: 04 mai. 2013.

_____. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico.** Presidente Prudente (SP), 2013.

FERREIRA, Aurélio B.H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p.469.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, 150 p.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez, 2003, 182 p.

GRAZIANO DA SILVA, J. **A modernização dolorosa.** Estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

_____. **A industrialização e a urbanização da agricultura brasileira.** São Paulo em Perspectiva, 7(3): 2-10, jul/set. 1993.

_____. **O novo rural brasileiro.** Revista Nova Economia, Belo Horizonte. n.7, v.1, p.43-81, maio 1997. Disponível em:
 <<http://www.eco.unicamp.br/nea/rurbano/textos/congrsem/rurbano7.html>> Acesso em: 28 mar.2014.

_____. GROSSI, M. D. CAMPANHOLA, C. O que há de realmente novo no rural brasileiro. **Cadernos de Ciência & Tecnologia.** Brasília, v. 19, n.1, p. 37 – 67, jan./abr. 2002.

IBGE. **Censo Agropecuário 2006.** Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em:
 <www.ibge.gov.br/.../agropecuaria/censoagro/.../Brasil_censoagro2006.pdf> Acesso em 20 de Set. 2015.

KAERCHER, Nestor A. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, Nída Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo U. **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa.** São Paulo: Contexto, 2010, p. 125- 131.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas.** São Paulo: Contexto, 2008, 217 p.

_____. Território de luzes e sombras: a Proposta de Ensino de Geografia da CENP. **Terra Livre**. São Paulo/ SP. Ano 25, v.1, n.32, 2009, pp. 17-30.

KUDLAVICZ, Mieceslau. **Dinâmica agrária e a territorialização do complexo celulose/papel na microrregião de Três Lagoas/MS**. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia). UFMS, Três Lagoas, MS, 2011.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

LOBATO, José Bento Monteiro. **Urupês** (contos). São Paulo: Editora da Revista do Brasil, 1919, p. 162-176. Disponível em: <<https://archive.org/details/3394502>> Acesso em: 29 Jun. 2015.

LOCATEL, Celso D. **O desenvolvimento da fruticultura e a intensificação do processo de diversificação da agricultura na região de Jales-SP**. 2000. 1 v. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

LOCATEL, Celso D. O urbano e o rural no Noroeste paulista. In: NETO, Humberto P.; NARDOQUE, Sedeval; MOREIRA, Vagner J. **Nas margens da boiadeira, territorialidades, espacialidades, técnicas e produções no Noroeste paulista**. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p.120-121.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. **O conceito de espaço rural em questão**. Terra Livre. São Paulo, Ano 18, n. 19, jul./dez. 2002.

_____. **Entre o campo e a cidade**: Formação e reprodução social da classe trabalhadora brasileira. In: Agrária. São Paulo, N° 5, 2006, pp. 170-185.

MELO, Beatriz Medeiros. **História e memória na contramão da expansão canavieira**: um estudo das formas de resistência dos sitiantes do extremo noroeste paulista. São Carlos: UFSCar, 2013, Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2013, 463 f.

MELONI, Adaliza. Currículo e ensino de geografia: análise da implementação do programa São Paulo faz escola. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP. Marília (SP), 2013, 122f.

NARDOQUE, Sedeval. **Renda da terra e produção do espaço urbano em Jales – SP**. 2007. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista/UNESP. Instituto de Geociências Exatas. Rio Claro – SP, 2007, 445 p.

_____. **Apropriação capitalista da terra e a desconcentração fundiária em Jales-SP**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014.

_____. O campo e a cidade no ensino de geografia e a realidade na escola rural São Joaquim, Selvíria-MS. In: ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. **A práxis agroambiental no chão do assentamento**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2015, 301 p.

NASCIMENTO, Milton; HOLANDA, Chico Buarque de. **Cio da Terra**. 1977. Disponível em: <<http://letras.mus.br/chico-buarque/86011/>> Acesso em: 11 jul. 2015.

NOGUEIRA, Amélia R. B. Mapa mental: recurso didático para o estudo do lugar. In: PONTUSCHKA, Nída N; OLIVEIRA, Ariovaldo U. **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 125- 131.

OLIVA, Jaime T. Ensino de Geografia: um retrato desnecessário. In: CARLOS, Ana F. A. (org.) **A Geografia na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2010. p.34-49.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. **Barbárie e Modernidade: Transformações no campo e o agronegócio no Brasil**. Terra Livre. São Paulo. Ano 19, v.2, n.21, p.113-156, jul./dez. 2003.

_____; MARQUES, Marta I. Medeiros (orgs.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta, e de construção da justiça social**. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004.

_____. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007, 184p.

_____. Agricultura e indústria no Brasil. In: **CAMPO-TERRITÓRIO: Revista de Geografia Agrária**, v.5, n.10, p. 5-64, ago. 2010.

_____. **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 221-231.

PALMEIRA, Moacir. **Modernização, Estado e Questão Agrária**. Estudos Avançados. <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8532/10083>> Acesso em: 14 fev. 2014.

PAULINO, Eliane Tomiasi. **Agricultura e tecnificação: notas para um debate**. Agrária, São Paulo, nº 4, pp3-19, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/agraria/article/view/95/94>> Acesso em 19 jun. 2014.

PEREIRA, Diamantino. Geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos? In: **CADERNO PRUDENTINO DE GEOGRAFIA** Associação dos Geógrafos Brasileiros. Presidente Prudente, SP: AGB. vol. 26: nº 27, Dez 2005. Disponível em: <<http://agbpbp.dominiotemporario.com/doc/CPG27FINAL.pdf>> Acesso em: 21 Jul. 2015.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino

de (orgs). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia.** São Paulo: Contexto, 1999.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Reflexões sobre Geografia e Educação: notas de um debate. In: **O ensino da Geografia em questão e outros temas. Terra Livre.** 2. Julho de 1987, pp. 9-42.

_____. Reformas no mundo da educação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de (orgs). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia.** São Paulo: Contexto, 1999.

_____. Geografia da riqueza, fome e meio ambiente. In: OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino; MARQUES, MARTA Inez Medeiros. **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social.** São Paulo: Casa Amarela e Paz e Terra, 2004. p. 207-253

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do Poder.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

ROSA, Lucelina R.; FERREIRA, Darlene A. O. As categorias rural, urbano, campo, cidade: a perspectiva de um *continuum*. In: SPÓSITO, M. E. B; WHITACKER, A. M. **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROSAS, Celbo A. F. **A (des)construção da dicotomia rural-urbana no Extremo Noroeste Paulista.** 2010, 246 f., Tese (Doutorado), Universidade Federal de Uberlândia – Instituto de Geografia, Uberlândia, 04/02/2010.

ROSSI, Murilo. A nova proposta curricular do ensino de geografia na rede estadual de São Paulo: um estudo. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo (SP), 2011, 203 f.

RUA, João et al. **Para Ensinar Geografia: Contribuição para o trabalho com 1º e 2º graus.** Rio de Janeiro, RJ: ACCESS, 1993, 311 p.

_____. A ressignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. **Revista da ANPEGE**, Fortaleza, n.2, ano 2, p. 45-66, 2005.

_____. Urbanidades no rural: o devir de novas territorialidades. **Campo-Território: Revista de Geografia Agrária, Uberlândia**, v. 1, n. 1, p. 82-106, fev. 2006.

SANFELICE, José Luís. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**, UNESP, Presidente Prudente, ano XVII, v. 178, n. 18, p.147-159, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/730/742>> Acesso em 04 jan. 2014.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado.** São Paulo. Hucitec, 1991.

_____. **A urbanização brasileira.** São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção.** São Paulo: Edusp, 2006.

_____; SILVEIRA, M. L. **O Brasil território e sociedade no início do século XXI.** Rio de Janeiro: Record, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de geografia; 1º grau.** São Paulo: SE / CENP, 1988, 144 p.

SÃO PAULO, SEE. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia.** (Coord.) Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008. SÃO PAULO, SEE. **Caderno do professor: geografia, ensino médio – 2ª série, vol.2,** São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias/Secretaria da Educação;** (Coord.) Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2012. 152 p. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/781.pdf>> Acesso em: 03 Jun. 2015.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; geografia, ensino médio, 1ª série/Secretaria da Educação.** São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: caderno do aluno; geografia, Ensino Fundamental, anos finais, 5ª série/6º Ano, vol. 2, 2014.**

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: caderno do aluno; geografia, Ensino Fundamental, anos finais, 6ª série/ 7º Ano, vol. 2, 2014.**

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: caderno do aluno; geografia, Ensino Médio, 2ª série, vol.1, 2014.**

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. Por uma abordagem territorial das relações urbano-rurais no Sudoeste paranaense. In: SPÓSITO, M. E. B; WHITACKER, A. M. **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SOBARZO, Oscar. O urbano e o rural em Henri Lefebvre. In: SPÓSITO, M. E. B; WHITACKER, A. M. **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SPÓSITO, M.E.B. **Capitalismo e urbanização.** São Paulo: Contexto, 1988, p.64.

_____. **A questão cidade-campo:** perspectivas a partir da cidade. In: SPÓSITO, M. E. B; WHITACKER, A. M. Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

THOMAZ JÚNIOR, Antonio. A (des)ordem societária e territorial do trabalho: os limites para a unificação orgânica. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Marta Inez (orgs.). **O campo no século XXI:** território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004.

VEIGA, J.E. **Cidades imaginárias:** o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2002.

VIEIRA, Noemia Ramos. **As questões das geografias do ensino superior e do ensino fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias lugar, paisagem, território e região:** um estudo da Diretoria Regional de Ensino de Marília-SP. 2007. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista/UNESP, Presidente Prudente/SP, 2007, 196 p.

WANDERLEY, M. N. **A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas** – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. Estudos Sociedade e Agricultura, n. 15, p. 87-145, out. 2000.

ZERBATO, Célia Regina da Silva. **Currículo e alfabetização geográfica no contexto das políticas educacionais neoliberais:** leitura de suas interfaces em escolas públicas paulistas e sul-mato-grossenses. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas/Universidade Federal da Grande Dourados, 2013, p. 35-49.