

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

FILIFE FERNANDES CRESCÊNCIO

**GEOGRAFIA ESCOLAR E GEOGRAFIA CRÍTICA RUMO A UMA
GEOGRAFIA PARA ALÉM DO CAPITAL A PARTIR DA PEDAGOGIA-
HISTÓRICO-CRÍTICA**

Alfenas / MG

Ano: 2023

FILIFE FERNANDES CRESCÊNCIO

**GEOGRAFIA ESCOLAR E GEOGRAFIA CRÍTICA RUMO A UMA
GEOGRAFIA PARA ALÉM DO CAPITAL A PARTIR DA PEDAGOGIA-
HISTÓRICO-CRÍTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
comoparte dos requisitos para obtenção do grau
de Licenciado em Geografia pela Universidade
Federalde Alfenas.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra de Castro de
Azevedo

Alfenas/MG

Ano: 2023

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfnas
Biblioteca xxxxxx

Gere a ficha catalográfica no [Sistema de Geração de Ficha
Catalográfica](#) disponível na página das Bibliotecas.

Ficha gerada automaticamente com os dados fornecidos pelo autor.

FILIFE FERNANDES CRESCÊNCIO

**GEOGRAFIA ESCOLAR E GEOGRAFIA CRÍTICA RUMO A UMA
GEOGRAFIA PARA ALÉM DO CAPITAL A PARTIR DA PEDAGOGIA-
HISTÓRICO-CRÍTICA**

A Banca examinadora, abaixo assinada, aprova o Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte dos requisitos para obtenção do grau de Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Alfenas.

Aprovada em: 17 de fevereiro de 2023

Prof. Dra. Sandra de Castro de Azevedo
Universidade Federal de Alfenas

Assinatura:

Prof. Dr. Estevan Leopoldo de Freitas Coca
Universidade Federal de Alfenas

Assinatura:

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Universidade Federal de Alfenas

Assinatura:

Dedico este trabalho ao meu filho Akin Ryo Y. Crescêncio, que me fez entender a importância que temos neste mundo.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos a minha família que sempre me apoiou e acreditou no meu trabalho e no meu potencial! Aos meus irmãos Daniel e Lucas, a minha mãe Sandra, ao meu pai Mário, a minha avó Pilar, ao meu filho Akin e a todos os demais familiares, meus sinceros agradecimentos! Agradecimentos também a todos os professores do curso de Geografia da UNIFAL-MG, sem os quais não seria possível a realização deste trabalho, em especial, à professora Dra. Sandra, pois, sem ela, este trabalho não seria realizado, visto que acreditou no meu potencial em momento em que nem eu mesmo acreditava. Aos meus colegas de sala que agregaram enormemente, em especial, aos que fizeram parte de toda minha trajetória na Universidade: Welker, Caio, Cassio, Eduardo, Ariel, Allan, Kauê, meus sinceros agradecimentos pelos aprendizados!

RESUMO

O presente trabalho tem o intuito de contribuir com o debate referente à geografia escolar e à geografia crítica, passando pelas escolas geográficas e demonstrando seus reais interesses no desenvolvimento da ciência geográfica. Dessa maneira, vamos também abordar a pedagogia e a formulação dos métodos pedagógicos mais utilizados nos últimos tempos para, assim, demonstrar suas concretas intenções. Com essa proposta, desenvolvemos uma crítica à máxima liberal, a partir de suas contradições, as quais buscam se apoiar na “instituição formal escola”. Por fim, buscamos trazer à luz uma geografia escolar crítica por meio de uma pedagogia crítica. Para conseguirmos trilhar esse caminho, que passa pela geografia escolar e crítica, pela pedagogia, e pelos liberais e suas formulações de educação, foi necessária a utilização do método do materialismo-histórico-dialético, o qual busca abarcar a totalidade das contradições presentes em seu objeto de estudo.

Palavras-chave: Geografia Escolar; Geografia Crítica; Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Para Além do Capital.

ABSTRACT

The following text's purpose is contributing on the discussion concerning scholar and critical geographies, referring to diverse conceptions within the geographical schools and exemplifying its real interests in the development of geographical science. On that account, alongside pedagogy and the formulation of its latest and widely used methods, we are able to demonstrate its concrete intentions. With those interests and intentions presented, we can conclude a criticism of the liberal maxim through its contradictions, which intend to validate themselves on the formal school institution. Nevertheless, the goal is to reveal a critical scholar geography by means of a critical pedagogy. In order to go down this path of liberals and their educational approaches, pedagogy and scholar critical geography it was needed to use the method of dialectical and historic materialism, which looks to consider the totality of its contradictions regarding the study's object.

Key-words: Scholar Geography; Critical Geography; Historical Critical Pedagogy; Education Beyond Capital.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Alunos(as), professor e supervisora no trabalho de campo.62

Fotografia 2: Alunos(as), professor, supervisora e pessoas do MST durante o trabalho de campo. 63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PHC Pedagogia-Histórico-Crítica

E.E (Escola Estadual)

PNLD Programa Nacional do Livro Didático

MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

SIGEF (Sistema de Gestão Fundiária)

INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária)

UNIFAL-MG (Universidade Federal de Alfenas)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	DA GEOGRAFIA CRÍTICA À GEOGRAFIA CRÍTICA NA ESCOLA	13
2.1	O Panorama da Geografia.....	13
2.1.1	As Origens Geográficas e A Geografia Tradicional.....	13
2.1.2	A Escola Francesa e Paul Vidal La Blache.....	15
2.1.3	A Geografia Quantitativa, uma Mudança de Rumo do Pensamento Espacial?.....	17
2.1.4	A Geografia Crítica.....	18
2.1.5	Geografia Escolar e Geografia Crítica, o que falta para um encontro?	23
3.	O ESTADO E AS TEORIAS CRÍTICAS SOBRE O SISTEMA DE ENSINO: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA	26
3.1	A Teoria da Curvatura da Vara e o Resgate da Educação.....	29
3.2	Para Além da Teoria da Curvatura da Vara: A Pedagogia-Histórico-Crítica.....	31
4.	A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A GEOGRAFIA CRÍTICA: POR UMA GEOGRAFIA ALÉM DO CAPITAL	36
4.1	As Sequências Didáticas e a Aplicação: Por uma Geografia Escolar Além do Capital.....	42
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
6.	REFERÊNCIAS.....	66
	APÊNDICES	
	ANEXOS	69

1 INTRODUÇÃO

A ciência geográfica, no final do último século, obteve diversos avanços referentes a método e a críticas das sistematizações anteriores. Foi um momento de muitos avanços para a geografia, e esses avanços passaram para a geografia escolar o caráter que essa geografia carregava. Desse modo, temos muitos trabalhos referentes ao processo de ensino e aprendizagem de geografia na escola, de maneira crítica.

A pedagogia, no mesmo momento em que a geografia formulava e sistematizava essa crítica, passava por um momento turbulento, no qual, durante a ditadura militar, viu-se o tecnicismo avançar no ensino básico. Porém, em contraposição, temos autores que visualizam essa movimentação e formulam críticas referentes a esses processos que o ensino básico sofre.

Entretanto, tanto a geografia quanto a pedagogia, que formularam críticas contundentes relativas ao ensino básico e seus métodos, tiveram retrocessos em suas ciências e em seus métodos pela inserção neoliberal e seu crescimento durante a década de 90, o que é consequência dos tempos anteriores.

Portanto, a geografia e a geografia escolar vivenciaram um momento, principalmente durante a década de 80, iluminado relativo à crítica de seus métodos e recuperação das sistematizações clássicas bem como em relação à inserção de um pensamento advindo de uma teoria social na geografia, mudando os rumos da ciência geográfica.

Dessa forma, num primeiro momento neste trabalho, buscamos demonstrar um panorama das escolas geográficas, desde sua sistematização com Humbolt e Ritter no século XVII, passando pelas principais escolas geográficas assim como pelas origens da geografia na Grécia Antiga, para visualizarmos a geografia escolar de forma coesa e também vermos as controvérsias que a mesma enfrenta na busca por uma geografia crítica. Num segundo momento, buscamos realizar um panorama sobre o método pedagógico pautado na pedagogia histórico-crítica (PHC) formulada pelo professor (SAVIANI, 1999) em seu livro *“Escola e Democracia”*. Nesse momento, buscamos explicar o desenvolvimento de seu método pedagógico, que visualiza diversas polêmicas relativas ao método pedagógico e às teorias sobre o sistema de ensino.

Num terceiro momento, trazemos contribuições de Mészáros (2020) concernentes a uma educação para além do capital. Assim, demonstrando suas contribuições no tocante à junção da prática pedagógica da PHC com a geografia crítica na geografia escolar para, consequentemente, formular o que intitulamos de “uma geografia para além do capital”.

Por fim, num último momento, temos por objetivo unir as relações, que demonstramos nas teorias, entre a PHC, a geografia crítica e a educação além do capital em nossa prática pedagógica, a qual formulamos para o ensino médio do 3º colegial da Escola Estadual (E.E) Napoleão Salles, localizada no município de Alfenas-MG. Assim, acompanhamos os(as) alunos(as) do terceiro ano da E.E Napoleão Salles por dois meses até começarmos nossa prática pedagógica com os mesmos.

A duração das práticas englobou em entorno de três aulas por sala. Fizemos o trabalho em ambos os terceiros anos da escola para evitar ressentimento de alguma sala, situação que foi alertada pelo professor e pela supervisora em nossos diálogos.

Nos três primeiros momentos, fizemos um levantamento bibliográfico com relação às escolas geográficas, ao desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica e à formulação da educação para além do capital, pautado no método do materialismo-histórico-dialético, para compreendermos a totalidade envolvida no tema, através da observação participante que Foote-White (2004) propõe, e como Lukács (2003, pág. 107) explicita: “A totalidade só pode ser determinada se o sujeito que a determina é ele mesmo uma totalidade; e se o sujeito deseja compreender a si mesmo, ele tem de pensar o objeto como totalidade”.

2 DA GEOGRAFIA CRÍTICA À GEOGRAFIA CRÍTICA NA ESCOLA

2.1 O Panorama da Geografia

2.1.1 As Origens Geográficas e A Geografia Tradicional

A geografia, enquanto ciência, tem suas origens em sociedades milenares. Existem registros de geógrafos da Grécia Antiga, onde os dois principais entusiastas da ciência geográfica são Ptolomeu e Estrabão (MOREIRA, 2014). Ambos desenvolveram a geografia com perspectivas e visões diferentes, porém não há como negar a influência na ciência geografia moderna que eles têm.

Estrabão enxergava a geografia com uma visão pautada na superfície terrestre. Assim, o foco desse autor estava em como eram os movimentos migratórios, como as sociedades da época se comportavam e também quais eram suas relações mercantis e afins. Portanto, Estrabão tinha um enfoque de demonstrar a diversidade presente na Terra, através de culturas, organizações territoriais e afins. Dessa forma, seu enfoque é visto de uma forma mais horizontal.

Já Ptolomeu tem uma visão pautada na Terra e no Universo em que se desenvolve a geografia como uma ciência cartográfica. Dessa maneira, com uma perspectiva mais vertical de análise, seu foco fica principalmente em como demonstrar, através de registros cartográficos, as relações presentes no espaço a partir de relatos de viajantes, mercadores e Estados.

A paisagem, para ambos, é um fator fundamental, na qual, a partir de cenários diferentes, teremos perspectivas e visões de sociedades distintas, tanto num enfoque como no outro. Constatamos que Estrabão tem uma descrição mais direta da paisagem, visto que sua análise é pautada nas diversidades encontradas na superfície terrestre, com povos, culturas e organizações territoriais de Estados. Já Ptolomeu tem sua visão de paisagem pautada na Terra e sua complexidade cósmica no Universo, pois para ele essa complexidade que encontramos no planeta está relacionada a um entendimento de que as paisagens são consequências da relação entre a Terra e o Universo. Dessa forma, essa é uma visão mais vertical da paisagem, um olhar do Universo até a Terra.

Essa dupla concepção de geografia durará diversos séculos e irá se fortalecer com o tempo. Contudo, no século XVII, com um geógrafo alemão chamado Bernhadus Varenius, temos uma junção dessas interpretações. À vista disso, com esse geógrafo, temos uma intersecção de análises, na qual o ponto de vista vertical e o horizontal se cruzam, o que acaba por transformar o geocentrismo presente nessas concepções em um heliocentrismo, o que culmina em um novo entendimento sobre a organização do Universo.

As Grandes Navegações e a acumulação primitiva do capital têm um papel fundamental

para uma revisão da geografia na qualidade de ciência, pois, a partir delas, temos novos territórios conhecidos, novos povos, novas culturas e também um novo pensamento de mundo. Tudo isso claramente pautado no eurocentrismo. Essas questões históricas que ocorreram durante os séculos XVI e XVII são de grande importância para o desenvolvimento da ciência geográfica pelo fato de que as representações cartográficas de Gerald Kremer Mercator e da circum-navegação de Fernão Magalhães são novas percepções criadas no espaço-tempo da época.

Com essas novas concepções, a geografia avançou em suas análises, o que colocou em pauta a relação do homem com o meio, isso durante os séculos XVIII e XIX. O filósofo alemão Immanuel Kant é o principal influenciador para uma mudança e para um auxílio na sistematização da geografia, que só será realizada a partir dos dois geógrafos alemães: Von Humbolt e Carl Ritter, no século XIX.

Kant tem um papel fundamental para o avanço da geografia enquanto ciência moderna, pois ele substitui a ordem lógica desenvolvida por Lineus em *Sistemas da Natureza* pelo empirismo dos nichos geográficos. Dessa forma, ele realiza primeiro um fundamento da taxonomia e, depois, traz um sistema das ciências para o campo da linguagem e dos critérios de configuração geográfica. Ele realiza tal feito com Buffon que, naquele momento, é alvo de grandes atenções, até por conta de seu naturalismo. A partir disso, Kant reúne, no critério geográfico, uma reafirmação da visão de Estrabão e, portanto, da gnosiologia da paisagem sobre os fenômenos.

Esse é um momento importante para a compreensão de como a geografia se configura na atualidade e como essa influência kantiana vai se aprofundar com os neokantianos e, dessa maneira, resultar no dualismo da geografia que encontramos atualmente, algo que será muito problemático para o desenvolvimento da ciência geográfica, o que já era visualizado por diversos geógrafos, até mesmo no século XIX, como Élisée Reclus, por exemplo, quando escreve “*O Homem e a Terra*”.

Assim, é importante recuperarmos trabalhos desses geógrafos que foram esquecidos, como destaca Moreira (2014, 2017) e também Lacoste (1988), pois é um problema frequente encontrado na geografia escolar, como bem visualizou Resende (1986) e tantos outros autores que debatem a geografia escolar e a geografia crítica na escola. Esse problema parece persistir na geografia até os tempos atuais, o que nos leva a fazer um giro e levantamento entre as escolas geográficas ou até mesmo, como Moreira (2017) chama, escolas interimperialistas.

A geografia clássica, em sua origem, surge com Humboldt e Ritter. Esses alemães formam e sistematizam a geografia em sua origem. Humboldt, principalmente com seu empirismo e suas grandes viagens, contribui muito para essa sistematização, da qual Ritter, com seu determinismo, irá se utilizar para colaborar com seu avanço. Aqui, temos a dita primeira escola geográfica imperialista, pois a geografia se desenvolve na Alemanha

primeiramente, em razão da necessidade da unificação do Estado Prussiano, como destaca Moreira (2017).

Após essa unificação, cabe destacar como surge Ratzel e o seu pensamento, fruto da burguesia alemã que se forma com a unificação do Estado Prussiano. Aqui, nesse momento, já podemos trazer Moraes (2009), o qual trabalhará com o aspecto positivista da escola geográfica tradicional, a qual está pautada no real, no visível.

Portanto, a escola alemã, principalmente com Humbolt e Ritter, funda a geografia acadêmica, por conseguinte, a geografia produzida nos centros acadêmicos e ensinada nas escolas. Ritter e Humbolt têm visões sistemáticas diferentes, sendo que, para Ritter, a natureza tem como finalidade servir ao homem, logo tem uma visão antropológica. Já Humbolt é um naturalista, sendo assim, visualiza a geografia na concepção do mundo como unidade cósmica.

Aqui retornaremos à dualidade presente na geografia tradicional. É significativo vermos sua presença na geografia escolar. Moraes (2009) destaca: “Geografia Física/Geografia Humana, a qual surge na dicotomia e dualidade entre Ritter e Humbolt; Geografia Geral/Geografia Regional; Geografia Sintética/Geografia Tópica e Geografia Unitária/Geografias Especializadas”

Essas geografias, quando analisamos a geografia escolar, destacam-se brevemente e, assim, mantém-se esse pensamento tradicional, o qual Lacoste chama de geografia dos professores. Porém, aqui, talvez seja injusta essa nomeação, pois a geografia escolar, em nenhum momento, escolheu para si tal geografia. Essa foi imposta, como Lacoste destaca muito bem em seu livro. Nela, a geografia dos grandes Estados pode ser comparada às geografias interimperialistas de Moreira (2017). Portanto, esse dualismo reflete e se fortalece por uma máxima: a do capital. Capital esse que necessita dessa geografia, seja dos professores, seja interimperialistas, seja tradicional ou positivista. O interesse é único e máximo.

Entretanto, a reflexão sobre a geografia clássica presente na geografia escolar não é suficiente. Devemos refletir sobre as outras escolas geográficas que vêm após a escola alemã e que também mantêm as raízes clássicas nas quais podemos utilizar e relembrar de Milton Santos no livro “*Por uma Geografia Nova*”, no qual cita D. Bohm (1965, pp.9-10) “De considerar velhas formas de pensar inevitáveis”. As próximas e principais escolas geográficas também perpetuam isso, pois, quando vamos trabalhar as mesmas, vemos geografias pautadas em um interesse único dos Estados-Nações referentes a essas escolas, sendo elas a escola francesa e a escola anglo-americana.

2.1.2 A Escola Francesa e Paul Vidal de La Blache

O desenvolvimento da ciência geográfica na França surge em um momento crucial para o

Estado também. Entretanto, vai na contramão do pensamento alemão, principalmente pela argumentação de Ratzel, na qual, para os principais pensadores franceses da época, e aqui falamos de Paul Vidal de La Blache no caso da geografia, era autoritário e atentava muito sobre política. Aqui é importante citarmos os casos de política, pois isso é muito bem trabalhado em LACOSTE (1988); e Paul Vidal de La Blache é o grande entusiasta desse momento da modificação na ciência geográfica. No entanto, é valoroso lembrarmos e nos atentarmos para a mudança do enfoque geopolítico para o que Moraes (2009), Moreira (2017) chamam de “Geografia Colonial”.

O marco, nesse momento francês, é a perda da guerra franco-prussiana. Após essa derrota, o Estado francês colocara a disciplina de geografia como obrigatória nos colégios. Também devemos lembrar que no Estado da França temos a Comuna de Paris e a Revolução Burguesa mais apurada e, dessa maneira, os traços feudais, nesse local, são praticamente extintos do país. Assim, é de grande necessidade para esse Estado uma modificação brusca em seu pensamento e um mascaramento de suas atitudes internacionais, principalmente relacionadas à dita geopolítica.

Aqui, a primeira crítica de Vidal, a qual será levada em maior consideração em suas obras, é a contramão com relação à antropogeografia proposta por Ratzel. Enquanto Ratzel defendia uma geografia dos homens, por assim dizer, La Blache trabalhará com uma geografia dos lugares, ou geografia regional, por assim dizer.

Nesse estágio, a distinção entre a geografia alemã e a geografia francesa será em função de seus pensadores: enquanto a geografia alemã é influenciada pelo idealismo kantiano, e assim por Hegel e Schelling, a escola francesa irá se apoiar no funcionalismo de Durkheim, por exemplo, em seu “*Método da Investigação Sociológica*” e vai falar que “Os processos sociais são relações entre coisas, compreendendo cada qual como parte de um todo orgânico e harmônico” (MOREIRA, pág.36, 2009).

Aqui será um marco importante pelas críticas de La Blache ao caráter meramente naturalista presente na geografia alemã. Todavia, mesmo com a valorização do componente histórico, o qual era sua formação acadêmica, seu caráter geográfico não conseguiu romper totalmente com a tradição naturalista como bem demonstra diversos autores que estudam sua obra.

Porém, na escola francesa, temos muitas críticas à escola alemã, algo que agrega bastante para o desenvolvimento da ciência geográfica e também para a futura formulação da geografia crítica, como por exemplo, a crítica à generalização da ciência geográfica por parte da escola alemã e, assim, ao seu caráter determinista.

É de grande importância também destacarmos que, nesse momento da escola francesa, temos um marco para a geografia acadêmica e seu desenvolvimento, pois La Blache terá muitos discípulos de seu pensamento e, assim, negadores da dita “geopolítica”. Aqui, cabe destacar a geopolítica alemã, principalmente após as guerras mundiais. Isso será muito bem trabalhado por Lacoste (1988) e a crítica à geografia é formulada por Lucien Febvre, historiador, o qual esquece

muitas obras do próprio La Blache para formular sua crítica à geografia e tentar delimitar o campo do pensamento geográfico.

Assim, a escola francesa foi um marco para a geografia, com diversas contribuições para reflexões em relação ao desenvolvimento do pensamento geográfico. Dessas contribuições, podemos notar aquela frase, citada anteriormente, de La Blache “Visualizar uma Geografia dos Lugares”. Isso é, de fato, um marco, pois, nesse momento, vemos o espaço geográfico. Não há como negar que essa formulação, mais bem elaborada e trabalhada, contribuiu e contribui para o pensamento e desenvolvimento da geografia crítica.

Entretanto, devemos nos lembrar também do motivo e da ideologia dessa geografia, a qual Lacoste (1988) diz que serve para fazer a guerra ou, como diz Moreira (2017), o imperialismo. Já Santos (2020) vai pelo mesmo caminho ao dizer que a ideologia da geografia está correlacionada à acumulação primitiva do capital. Portanto, o desenvolvimento do pensamento geográfico não pode esquecer de seus reais interesses e, aqui, interesses exclusivamente do capital.

2.1.3 A Geografia Quantitativa, uma Mudança de Rumo do Pensamento Espacial?

A geografia quantitativa surge em um momento de turbulência internacional, parte de um ocidente totalmente destruído pós-finais de guerras mundiais. E isso nos fazendo crer na necessidade que o capital terá de reformular o pensamento geográfico para a quantificação de lucros e perdas para, assim, chegar ao real interesse: a acumulação.

A geografia teórica ou quantitativa vem com um discurso dito revolucionário a ponto de querer matematizar tudo presente no espaço geográfico analisado, com seus computadores e tecnologias em crescente desenvolvimento. Ela chega com uma proposta de dar fundamentos metodológicos para uma ciência meramente descritiva.

Ao mesmo tempo, ela tira a centralidade do imperialismo europeu, o qual passará o bastão para os Estados Unidos e é nesse país que a “New Geography” surgirá. Por conta das modificações, dos avanços tecnológicos presentes a partir da metade do Século XX em diante, vemos uma geografia diferente das anteriores escolas, uma geografia internacional.

A “New Geography” surge como algo revolucionário, e utilizar o termo revolucionário, nesse momento, é importante, pois as ciências, nesse instante do século, são revolucionadas com os avanços tecnológicos bem como os seus métodos. No caso da geografia, podemos visualizar uma mudança do positivismo para o neopositivismo. Moreira (2017, pp.46) destaca que a geografia permanecerá no mesmo lugar.

Todavia, os geógrafos da época, que utilizavam dessa quantificação, defendiam que essa utilização da matemática no meio geográfico era algo inovador, nunca visto nessa ciência.

Certamente, essa utilização no campo da ciência geográfica foi relevante, porém o viés probabilístico utilizado era em defesa de um ganho único. Podemos ver que, da metade desse século para frente, temos diversas guerras para o ganho do capital. Obviamente, devemos levar em conta o momento polarizado pelo qual o mundo passava, mas não se pode negar que esse método probabilístico era utilizado para ter noções não só descritivas, mas também prospectivas de ganhos para o capital.

De fato, isso é uma revolução mesmo, nesse caso, para o capital. Moreira (2017), em seu livro “*O que é Geografia*”, trabalha com a perspectiva das escolas geográficas a partir de seu pensamento em prol do capital. Sendo assim, através do imperialismo. Com isso, é importante pensarmos como essa mudança da descrição da paisagem para uma matematização da mesma é interessante para o capital, como a mudança da descrição morfológica para topologias de padrões espaciais é interessante para o mesmo.

Devemos lembrar que, nesse momento, com a polarização do mundo e ascensão recente dos Estados Unidos, essa mudança realmente foi revolucionária para o imperialismo norte-americano, ou anglo-americano que, nesse instante, enfrentava um inimigo poderoso e com muitos recursos: a URSS (União Soviética). Certamente, esses métodos probabilísticos e matemáticos auxiliaram para uma vitória do capital. Entretanto, falar isso é até tautológico.

O que nos interessa é repensarmos e trabalharmos para visualizar no que essa geografia se assemelha à geografia tradicional e o que a mesma pode agregar para uma geografia crítica. Além disso, por que a geografia é a única ciência que, nessa época, é regressiva. Aqui vale utilizar o termo “regressão”, pois é a única ciência que, exclusivamente, não terá transparência. O termo “revolução” não é em prol da classe, classe essa trabalhadora, claro.

Milton Santos, em seu livro “*Por uma Geografia Nova*”, analisa minuciosamente esse método quantitativo e aqui talvez seja o mais interessante e um dos grandes problemas dessa geografia: a simples utilização linear. No subcapítulo intitulado “*linearidade colinearidade e et coetera*”, brilhantemente, demonstra o caminho seguido nesse método que, a priori, foi bem-aceito por muitos geógrafos, porém, como sabemos, abandonado por suas problemáticas, essas que são muito bem abordadas no referido livro.

Por fim, ele termina seu capítulo sobre a geografia quantitativa nos trazendo uma reflexão importante sobre o que ele considera ser o “maior pecado” dessa escola, que é a simples exclusão do tempo, algo que não há como desassociar do espaço. Também chama a atenção para o fato de que essa geografia está preocupada apenas com resultados, ignorando os processos para chegar ao mesmo.

2.1.4 A Geografia Crítica

A geografia crítica tem seu ápice no território brasileiro por volta da década de 70, através

de livros publicados e renomados, como “*Marxismo e Geografia*” e “*A Geografia: Isso Serve em Primeiro Lugar para Fazer a Guerra*”, por exemplo. A partir daí, temos avanços significativos nos modos de pensar geográfico. Entretanto, mesmo com esses livros e tantos outros que debatem a geografia crítica e se contrapõem as outras escolas geográficas e suas problemáticas, a geografia crítica não é tão consolidada quanto se pensa.

A geografia crítica, nos últimos tempos, sofre com muitos ataques relacionados a seu método, em razão de seus principais autores se basearem principalmente no marxismo. Todavia, Carlos nos alerta: “A geografia abdicou do marxismo sem uma crítica aprofundada sobre o modo como essa perspectiva permitiu construir uma compreensão da realidade, de seus limites e possibilidades.”

Esse abandono do marxismo, sem uma revisão e justificativas claras, trazem à tona um discurso que se baseia, principalmente, nos avanços neoliberais que visualizamos na atualidade tanto dentro do meio acadêmico quanto no meio do ensino básico e da sociedade no geral. Importante lembrarmos disso, pois tivemos avanços significativos no pensar geográfico durante esse momento, e a geografia brasileira é uma grande potência nesse pensamento, com diversos autores críticos.

Portanto, antes de debatermos as críticas que a geografia crítica vem enfrentando, é de extrema relevância falarmos sobre sua história, sobretudo em âmbito nacional, com diversos autores que buscaram, e ainda buscam, consolidar essa escola geográfica que revolucionou o olhar e pensar geográfico.

Um dos pioneiros com relação ao debate epistemológico da geografia crítica é Yves Lacoste. Seu livro nos atenta para os reais objetivos da geografia e argumenta que esses objetivos geográficos sempre foram utilizados. Primeiro ele separa a geografia em duas áreas: a chamada “geografia dos professores” e a “geografia dos Estados-Maiores”.

A primeira citada é a geografia como conhecemos em seus modos tradicionais, os quais têm objetivos claros e simples: primeiramente mascarar a geografia que os Estados-Maiores utilizam e, depois disso, ela é utilizada enquanto fantoche para a geografia dos Estados-Maiores para levantamento de dados de pesquisas, para fortalecimento de uma identidade nacional e, dessa maneira, de forma ideológica dentro das escolas, principalmente com escopos de uma disciplina inútil em práticas cotidianas.

Outro fator relevante para destaque dessa parte da chamada “geografia dos professores” por Lacoste é o fato de a sua instrumentalização utilizar da dualidade kantiana citada anteriormente. Essa dualidade é o que impõe essa problemática na geografia escolar, como já destacamos. Porém é importante, pois esse nome colocado, muitas vezes, pode ser confundido e utilizado de maneira contraditória nos meios acadêmicos.

Lacoste é certo em sua crítica com relação à geografia dos Estados-Maiores e a chamada

geografia dos professores, apesar de o nome ser um tanto polêmico, Lacoste inspira diversos autores com sua crítica e auxilia a refletir sobre outras perspectivas de desenvolvimento do pensar e olhar geográfico.

A geografia dos Estados-Maiores pode ser facilmente intitulada, e também defendemos esse nome, como já citamos, de geografia imperialista, algo que deve ser destacado, pelo fato de essa ciência servir de braço direito para o desenvolvimento capitalista do que hoje conhecemos por neoliberalismo ou liberalismo; em seus primórdios, com a colonização e as Grandes Navegações.

A relevância de colocarmos e utilizarmos desse nome é para compreensão de como o dito “Novo Mundo” vai se desenvolver, pois, se a geografia crítica vai ganhar força no meio do século XX para frente, o imperialismo já está, no mínimo, cinco séculos à frente, visto que as Grandes Navegações começam por volta do fim do século XIV.

Outra questão é o entendimento de suas origens, tanto para fins ideológicos como para fins de sua superação, pois, se a crítica não relembrar o verdadeiro intuito pelo qual a ciência geográfica se desenvolveu, ela nada mais será do que um aparato do capital, como a “*New Geography*”, segundo SANTOS (2020) ou “*Geografia Pragmática*”, segundo MORAES (2009) que nos atenta para isso, pois, como já citamos, essas geografias vêm com um discurso de revolucionar o pensar geográfico, entretanto não superam em nada, por assim dizer, o pensamento tradicional.

Além de Lacoste, temos outros importantes pensadores da geografia crítica. Santos (2020) nos traz um debate epistemológico sobre a questão do espaço, do tempo e seu desenvolvimento nas escolas geográficas, nos demonstrando as problemáticas que envolvem o pensar e desenvolver geográfico nessas escolas, propondo uma superação e relembrando os péssimos hábitos sobre a retomada da dualidade na ciência da geografia.

Assim, Milton Santos contribui, principalmente, no que diz respeito à relação da produção do espaço social. Para isso ele vai demonstrar como é essencial correlacionar o espaço social como algo histórico, retomando a relação entre espaço e tempo. Aqui, nesse instante, ele relembra a importância da relação na produção do espaço ser um fato social e, dessa maneira, a natureza é socializada.

Dessa forma, se a natureza será socializada, é de extrema relevância a reflexão sobre em qual sociedade e sistema vivemos. Ora, se vivemos em um sistema capitalista, com uma sociedade capitalista, a natureza socializada para a qual Milton chama a atenção é baseada na acumulação de seu sistema. E, portanto, as formas espaciais que encontramos são baseadas em processos passados e futuros, processos esses resultados de um objetivo único, o qual foi imposto ao mundo globalizado, para o qual o próprio Milton Santos nos chama a atenção no programa Roda Viva, em 1997: “A globalização é o estágio supremo do imperialismo”.

Nesse livro, Milton Santos é categórico em suas análises com relação ao espaço e ao tempo e seus avanços no pensamento geográfico, os quais vão demonstrar as problemáticas intrínsecas do capital, para as quais MARX (2017, pág. 194) já chama atenção:

Todos querem a concorrência sem as consequências funestas dessa. Todos querem o impossível, isto é, as condições da vida burguesa sem as consequências necessárias dessas condições. Nenhum deles compreende que a forma burguesa de produção é uma forma histórica e transitória, assim como o era a forma feudal. Esse erro deriva de que, para eles, o homem burguês é a única base possível de toda a sociedade, deriva de que não conseguem imaginar um estado social em que o homem deixa de ser burguês.

Na carta para Ánnenkov, que está incluída no livro *“Miséria da Filosofia”*, Marx explicita bem que os modos de vida social e também a produção do espaço é um fato social, como Milton Santos irá defender em seu livro *“Por uma nova Geografia”* e, inclusive, irá revolucionar o método e o pensar geográfico, pois é fato que os defensores desse sistema não aceitam que o ser humano, o ser social, o espaço social e a natureza socializada são fatos históricos e, para análise dos mesmos, devemos refletir e relembrar como se deu esse sistema que impera e impôs um modo de produção social global.

Ruy Moreira, em seu artigo *“A Geografia serve para Desvendar Mascaras Sociais”*, do livro *“Geografia, teoria e crítica: o saber posto em questão”*, avança e contribui muito com a contraposição à dualidade kantiana que vemos até os tempos atuais na geografia e que é uma questão de extremo interesse para o capital.

Nesse artigo, ele busca, desde o início, contribuir para uma teoria do espaço pautada em uma teoria social. Para isso o autor nos leva a grandes reflexões iniciais, primeiramente sobre a transformação da chamada “primeira natureza”, o que nada mais é do que o “espaço físico”, seu processo de transformação e desenvolvimento de uma dada formação econômico-social gerada num espaço geográfico que será uma “segunda natureza”, “que nada mais é do que a própria formação econômico-social.” (MOREIRA, 1982).

Para isso Moreira (1982) defende que é necessária uma análise, a partir do conceito de arranjos espaciais, para uma compreensão da formação econômico-social, pois, como já citamos aqui, é extremamente relevante relembrarmos e trazermos a natureza social do espaço, que Moreira bem explicita:

A natureza social do espaço geográfico decorre do fato simples de que os homens têm fome, sede e frio, necessidades de ordem física decorrentes de pertencer o homem ao reino animal, parte de sua dimensão cósmica. No entanto, à diferença do animal, o homem consegue os bens de que necessita intervindo na "primeira natureza", transformando-a. Transformando o meio natural, o homem transforma-se a si mesmo. Ora, como a obra de transformação do meio é uma realização necessariamente dependente do trabalho social (a ação organizada da coletividade dos homens), é o trabalho social o agente de mutação do homem, de um "ser animal" para um "ser social", combinando esses dois momentos em todo o decorrer da história humana. (MOREIRA, 1982, pág.7)

Moreira é assertivo nessa denominação pelo fato de que os geógrafos, muitas vezes, esquecem essas relações e as transformações que o próprio homem fez na chamada “primeira natureza” para, dessa maneira, chegar à natureza que conhecemos hoje, a “segunda natureza”. Portanto são dois conjuntos de interações: homem-meio e homem-homem. Essas são as chamadas

relações sociais que, articuladas, formam o espaço e a formação econômico-social.

Aqui é importante destacar que Moreira defende que essas relações ocorrem sempre simultaneamente, de uma forma dialética e isso é algo que não pode ser esquecido, pois, se separadas essas relações, retornamos ao dualismo tão criticado por todos esses autores já citados e, como ele mesmo destaca, há o porquê dessa simultaneidade:

O caráter simultâneo e articulado dessas interações pode ser expresso nos seguintes termos: os homens entram em relação com o meio natural através das relações sociais travadas por eles no processo de produção dos bens materiais necessários à existência. Engels já observava que os homens entram em relações uns com os outros através de "coisas". No caso, não haveria relações sociais se não houvesse a necessidade de os homens transformarem, por via do trabalho social, o meio natural em meio de subsistência ou de a esse chegarem. (MOREIRA, 1982, pág.8)

Moreira avança, e muito, no debate geográfico, defendendo uma teoria social para a geografia. Todavia, devemos avançar rumo aos nossos objetivos, os quais passarão pelo esquecimento do marxismo, ou do método marxista na geografia, e pelo empobrecimento que isso causará. Ninguém melhor do que Carlos (2007) para nos trazer essas problemáticas envolvendo esse esquecimento e negação de método.

Portanto, após esse breve debate e demonstração das principais vertentes que impulsionaram a geografia crítica no século XX, é interessante retomarmos a questão da criticada geografia crítica, em que Carlos (2007) aborda muito bem as problemáticas em relação à crítica sofrida por essa escola geográfica e dá abertura para refletirmos sobre como essa crítica está afetando diretamente a geografia escolar.

A primeira questão a ser trabalhada por Carlos (2007) é a abdicação, sem uma crítica concreta, ao marxismo. Marxismo esse que, como demonstrado no texto, foi essencial para uma revisão e um real avanço no método geográfico. Essas críticas são pautadas na crença de que essa escola geográfica “reduziu a obra de Marx a um dogma ou a um plano político concluindo que, com a derrocada do socialismo, o marxismo certamente pereceria.” (CARLOS, 2007, pág.2).

Porém, essa crítica é infundada, pois Marx escreve não só sobre o socialismo. Ele faz uma análise de uma dada realidade da época, assim, ele desenvolve um método de análise da realidade, no qual, com um avanço nos planos ontológicos e epistemológicos, desenvolve uma filosofia da práxis. A obra de Marx propõe algo em dado momento, entretanto, reduzir sua obra e seu método a um modelo socialista que, nesse caso, é a União Soviética (URSS) é, no mínimo, desonestidade intelectual.

É inegável que, por volta da metade do século XX, o marxismo sofria com problemáticas. Todavia, essas servem para uma superação de um pensamento da época, algo que Carlos (2007) utiliza de Heller (1983) para argumentar que essa crise faz parte do marxismo, porém, na geografia, essa crise vem ultrajada de neoliberalismo com uma negação e um abandono da filosofia de práxis marxista, como Carlos (2007, pág.4) reforça: “Um ponto que parece importante hoje, como ponto de partida para a reflexão, é o abandono do marxismo sem uma crítica profunda e consequente

capaz de focar seus limites, bem como a necessidade de sua superação.”

Dessa maneira, novamente, a geografia retorna a uma crise dualista que demorou séculos para chegar a uma geografia realmente crítica. Entretanto, essa crise vem em momento oportuno do capital, num momento em que ele vê que a geografia está avançando no campo de uma teoria social (MOREIRA, 1982, SANTOS, 2010, LACOSTE, 1988) e que, como o próprio LACOSTE (1988) demonstra, teóricos de outras áreas das ciências humanas são cúmplices do capital nessa crítica à geografia, tentando limitar e delimitar seu campo de pesquisa.

Para além da questão da dualidade na ciência, CARLOS (2007) chama a atenção para outros problemas que esse abandono trouxe para a análise do espaço, como também para a questão entre espaço e reprodução:

da noção de produção que permitiu superar a ideia de espaço como palco da ação humana, possibilitando a compreensão da dimensão social do espaço produzido por uma sociedade diferenciada por classes, superando as análises que viam a sociedade como agrupamento indiferenciado de pessoas – tratou-se, fundamentalmente, do movimento de passagem da quantidade para a qualidade.

Diversos outros autores(as) trabalham essa questão e relação entre espaço-reprodução/produção-acumulação. Moreira (1982) explicita muito bem essa questão também, porém o que queremos trazer é o porquê desse abandono e as problemáticas que isso trouxe para a geografia. Carlos (2007, pág.6) vai demonstrar o pensamento de Claval e a sua defesa na perspectiva cultural:

A perspectiva cultural implica na renúncia aos pontos de vista totalizantes e lança mão de generalizações sem fundamentos sólidos que essas proporcionavam. Ela parte do indivíduo e de suas experiências porque é através delas que os homens descobrem o mundo, a natureza, a sociedade, a cultura e o espaço. Trata-se de um enfoque que “indaga também a respeito do real, da maneira como é percebido, das palavras que dizem e das imagens que o traduzem” (Berdoulay, 1988).

Entretanto Carlos (2007) mostra diversos problemas com relação a essa visão de Claval. Algo importante a se destacar quanto a isso é que a perspectiva cultural não necessita abandonar um método, uma filosofia, por simples modéstia, algo que muitos autores fazem, e Carlos (2007, pág.6), nesse caso de Claval, bem explicita:

Ora, Claval se esquece que não há no mundo moderno uma identificação imediata entre o espaço real e concreto da vida e a sua representação, a consideração do “cotidiano” enquanto categoria de análise (decorrente do desdobramento da noção de reprodução) revela, de forma clara, este fato; ao mesmo tempo que o autor parece ignorar a dimensão ideológica das representações. Por outro lado, a noção de espaço produzido pela sociedade se dilui na elaboração da paisagem enquanto imagem.

É importante trazermos essa questão, pois isso gera e gerará muitos obstáculos no âmbito da geografia escolar, a qual sofre com diversos problemas e crises pelo fato de a ciência geográfica também sofrer, e essa é a abertura para trabalharmos isso.

2.1.5 Geografia Escolar e Geografia Crítica, o que falta para um encontro?

Através desse giro com diversos autores que trabalham a geografia crítica, fica uma dúvida pendente sobre a questão: afinal, o que falta para a aplicação dessa geografia crítica na geografia escolar? Essa questão é motivo de interesse de diversos autores há muito tempo (RESENDE, 1986), quando eles trabalhavam a crise da geografia, já citada, e essa crise na escola, como Moreira (1987) também cita.

Temos também a obra de Vesentini (1992) na qual ele reúne diversos artigos do autor para trabalhar a questão da geografia crítica na escola e como ela se dará. Obviamente, as visões desses três autores variam e se interligam em determinados momentos, todavia é importante debatermos um pouco o que cada um trabalha para compreendermos essas perspectivas que buscam algo em comum.

Esses três autores(as) trabalham, por caminhos diferentes, a inserção da geografia crítica na escola. Primeiramente nos atentaremos para o que Resende (1986) busca. O trabalho dessa autora, a princípio, era uma dissertação de mestrado, a qual depois se transformou em um belíssimo livro chamado “*A Geografia do Aluno Trabalhador caminhos para uma prática de ensino*”. Nele, a autora investiga uma geografia pautada na vivência e história dos alunos.

Inicialmente, ela faz um recorte dos problemas que a geografia enfrenta e depois chega a uma conclusão que é um ponto de encontro entre todos os autores: ver a problemática da geografia descritiva, com métodos positivistas que reduzem a ciência geográfica e até dificultam a transição do invisível geográfico para o visível.

Com os relatos dos alunos e utilizando o método materialista-histórico-dialético, proposto nas obras de Marx, ela constrói uma geografia do cotidiano do aluno. Assim, ela consegue trazer uma prática social para a geografia desses alunos bem como consegue transformar o invisível geográfico em algo visível. Dessa maneira, traz a transição do abstrato para o concreto pensado.

Já Moreira (1987), em seu livro, trabalhará a epistemologia e a ontologia da geografia, algo essencial para compreendermos a geografia atualmente e a geografia escolar. Ele recorre a pensadores da Grécia Antiga que, naquele momento, começavam a formular e a delimitar um pensamento geográfico de maneiras distintas, porém, com o desenvolvimento dessa ciência, principalmente durante a modernidade europeia, vemos uma utilização pautada em interesses burgueses e do capital.

Ele nos atentará para as visões e para o cruzamento das mesmas, que já citamos anteriormente neste trabalho, e que irão se perpetuar por conta de Kant, o qual foi até professor de geografia e devemos lembrar que os dois geógrafos alemães que sistematizaram a mesma beberam da fonte kantiana. Posteriormente, com os neokantianos, essa visão se perpetuará na geografia até os tempos atuais.

Aqui é interessante destacar que, nas próprias obras de Engels e Marx (2010), já existe

um alerta com relação ao pensamento neokantiano que estava surgindo naquele momento nas academias, principalmente com Bruno Bauer e Feuerbach que, inclusive, eram seus colegas.

Com isso, Moreira (1987) trabalhará essas questões e tratará das problemáticas na análise geográfica, principalmente com a dualidade kantiana presente na geografia. Obviamente, é importante compreendermos que isso faz parte de interesses burgueses em prol do capital, que viu na geografia uma ciência para os grandes Estados-Nações. Porém Moreira (1987), nessa análise, busca trazer uma estrutura em comum em todos esses pensadores, que perpassará para a geografia escolar.

Dessa maneira, ele demonstrará que ela está presente na ciência geográfica moderna, que passa para a geografia escolar e, conseqüentemente, passará para os livros didáticos que irão às escolas e a todas as outras instâncias que agem sobre a geografia escolar.

Com relação a Vesentini (1992), trata-se de um livro com diversos artigos escritos em momentos distintos, entretanto que formam uma coletânea e fazem uma abertura referente à inserção da geografia crítica na escola. Vemos muitas questões em comum com os autores citados anteriormente.

É no primeiro capítulo que ele discorre sobre como a geografia escolar se desenvolveu e também sobre a perspectiva que temos nos meios escolares bem como as geografias presentes. Inicialmente, ele vai mostrar como a educação sempre foi utilizada por interesses de minorias; primeiramente, com a instituição da igreja, que depois passa o bastão para o Estado. Todavia, devemos lembrar que, mesmo a igreja utilizando da educação com vieses ideológicos, o momento já era de transição para o modo capitalista, com as grandes navegações, as quais chamamos de acumulação primitiva do capital e é referente à colonização e escravização de milhares de povos espalhados pelo mundo.

Assim Vesentini (1992) traz uma questão que é importante para compreendermos a geografia escolar, a qual Moreira (1987) também nos atenta, que é com relação a quem são os escritores de livros didáticos. Além disso, atenta para o fato de que esses mesmos escritores utilizaram dessa ferramenta como forma de perpetuação de um pensamento; pensamento esse dos grandes Estados-Nações. Esses geógrafos são Vidal de La Blache, na França, e Aroldo de Azevedo, no Brasil. Com relação a La Blache é relevante recordarmos a questão referente aos geógrafos anarquistas de sua época, os quais foram totalmente renegados por interesses de uma geografia dos Estados-Nações, e não uma geografia internacionalista como eles propunham; são eles: Piort Kropotkin e Elisée Reclus.

Portanto, vemos diversos pontos que dificultam que a geografia crítica seja inserida na geografia escolar. Entretanto, em textos mais atuais, já vemos geógrafos críticos que defendem que para uma inserção de uma geografia crítica na geografia escolar é necessário um método pedagógico crítico que se alinhe com o método geográfico crítico.

3. O ESTADO E AS TEORIAS CRÍTICAS SOBRE SISTEMA DE ENSINO: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA

Nos últimos tempos, o sistema de ensino público vem sofrendo com diversos problemas e ataques. Essas duas questões já são bem conhecidas nos campos de pesquisas da área da educação e afins.

No Estado de Minas Gerais, essas problemáticas são alarmantes: o piso salarial do professor não é respeitado; piso previsto na lei nº11.738 de julho de 2008. Aliás, grande parte dos municípios e estados do Brasil não cumpre essa lei, reforçando a desvalorização do profissional de educação e contribuindo assim para a precarização do trabalho docente e sucateamento da educação.

Outra maneira muito utilizada de sucateamento pelos estados e municípios são as PPP (parceria público-privada). Além da questão do sucateamento nessas relações, temos um problema que encontramos em todos os outros campos dessas relações, que é a corrupção. Cabe destacar aqui que esse tipo de relação favorece pessoas de uma determinada classe e com certo status social (burgueses). Esses burgueses, nos últimos tempos, viram na educação uma ótima forma de lucrar e ter acesso direto à formação da mão de obra que eles mesmos contratarão.

Por esses fatores, é de extrema importância, antes de entrarmos no método pedagógico em teoria, passarmos pelos conceitos sobre o sistema de ensino que temos atualmente. Por isso há professores pesquisadores que defendem que, em meio a tantos ataques vindos a todos os campos, é necessário pensar a questão escolar. Sobre essa questão escolar, o que queremos dizer é que devemos pensar em uma teoria do sistema de ensino público educacional utilizando autores que contribuem para a análise. Desses autores, nesta pesquisa, são destacados três teorias que devem ser lembrados por suas contribuições. Coincidentemente, as três são de franceses: BOURDIEU, PASSERON, 1975; ALTHUSSER, 1985; e ESTABLET & BAUDELLOT, 1971.

A relevância de trazermos essas teorias está pautada na questão da marginalidade; da subalternidade de certas classes, raças e gêneros por esse sistema de ensino.

Com relação a essas três visões e debates em torno da relação entre escola e sociedade, temos diversos professores pesquisadores que contribuíram muito para essa discussão, entre eles, Snyders (1977) e Saviani (1999, 2011). Esses colaboraram muito pelo fato de nos apresentar panoramas dessas três visões e dos problemas epistemológicos que se encontram nas mesmas.

É importante essa questão, pois o professor Saviani, para desenvolvimento de sua metodologia, inicialmente debateu essas três perspectivas de análises entre escola e sociedade, em um panorama sobre o sistema de ensino. Algo relevante a destacar é o ponto-chave de seu desenvolvimento que fica bem explícito: o intuito é debater essas perspectivas baseadas no sistema de ensino público brasileiro, o qual vai ter uma configuração diferente do sistema

francês, entretanto com resquícios e contradições que se aproximam. Sendo assim, são trabalhos extremamente relevantes para a análise de nosso sistema.

Com Bourdieu e Passeron, a crítica está relacionada à violência simbólica presente na escola. Dessa forma, é pautada na chamada Teoria da Violência Simbólica. A violência simbólica se encontra em quatro graus, segundo o autor Saviani (1999, pág. 29) explicita:

Em suma, o axioma fundamental (proposição zero), que enuncia a teoria geral da violência simbólica, se aplica ao sistema de ensino que é definido, pois, como uma modalidade específica de violência simbólica (proposições de grau 4) através de proposições intermediárias que tratam, sucessivamente, da ação pedagógica (proposições de grau 1), da autoridade pedagógica (proposições de grau 2) e do trabalho pedagógico (proposições de grau 3).

Portanto, a teoria de Bourdieu e Passeron está pautada na violência simbólica presente dentro da escola. Para isso ele utiliza a AP (Ação Pedagógica), a AuP (Autoridade Pedagógica) e o TP (Trabalho Pedagógico). Assim, o TP seria o momento de inculcação desses alunos, entretanto é importante diferenciar o TP primário (educação familiar) do TP secundário que, institucionalmente, é o TE (Trabalho Escolar).

Para esses autores o conjunto que vai formalizar a produção e reprodução da chamada violência simbólica, a qual está pautada nos que detêm os capitais econômico e cultural sobre os que não o detêm, é a junção dos graus 4 e 3 que se expressam diretamente no grau 1 que é a AP. Assim, essa teoria defende que o papel da escola é único: reproduzir as desigualdades sociais presentes no sistema capitalista. Por isso, Snyders (1977) denomina essa teoria como “a luta de classes impossível”.

A segunda crítica ao sistema de ensino vem com Louis Althusser (1985) com a escola enquanto AIE (Aparelho Ideológico do Estado). Dentre esses aparelhos, em suas obras, temos diversos, sendo eles: o AIE religioso, o AIE escolar, o AIE familiar, o AIE político, o AIE jurídico, o AIE sindical, o AIE da informação e o AIE cultural. Esses aparelhos atuam, primeiramente, com a ideologia e, secundariamente, através da repressão.

Para Althusser, o aparelho ideológico dominante, o qual após uma violenta luta de classes foi escolhido para esse topo, é o AIE escolar. Isso pelo fato de que caberá a ele essa reprodução das relações de tipo capitalista. Assim, todos os indivíduos de todas as classes estão sujeitos a essa inculcação.

Diferente de Bourdieu e Passeron, Althusser traz à tona as questões relacionadas à luta de classes na escola, todavia, durante sua formulação, a luta de classes vai se “diluindo” pelo peso da dominação burguesa (SAVIANI, 1999) (SNYDERS, 1977).

A terceira crítica é sobre a teoria da Escola Dualista de Baudelot & Establet, (1971) presente no livro “*A Escola Capitalista na França*”. Nessa teoria, os autores, que inclusive foram alunos de Althusser, tentam trazer a luta de classes de maneira mais acentuada, diferente

da luta de classes “dissolvida”, presente na teoria do AIE escolar. Dessa forma, os autores defendem uma escola que é dividida em duas redes, e essas redes são correspondentes às duas classes do sistema capitalista, logo burguesia e proletariado.

Os autores utilizam a teoria do AIE de Althusser e adicionam seis proposições para essa teoria, sendo elas: as duas primeiras formadas por redes de escolarização; a primeira rede secundária-superior (rede S.S) e a segunda rede primária-profissional (rede P.P). Eles defendem que não existe uma terceira rede; A quarta proposição é que essas duas redes, pelas relações que se formam nelas, temos daí o aparelho escolar capitalista, desse modo, o AIE.

A quinta proposição vem com o argumento que, pela quarta proposição, temos o AIE capitalista, logo ele terá como intuito a reprodução dessas relações capitalistas, assim, a divisão da sociedade em classes. A última proposição é que essa divisão antagonista de classes explica as duas primeiras redes de escolarização e também os seus “modus operandi”.

Portanto, essa teoria tenta e se empenha na compreensão da relação de luta de classes e escolarização, todavia a crítica, presente em Saviani (1999) e Snyders (1977), é que os autores não visualizam a escola enquanto um “palco e alvo da luta de classes”, mas apenas como um AIE, assim, um mero reprodutor das ideologias e inculcações burguesas, por isso a definição de Snyders (1977, pág.338-44): “Baudelot-Establet ou a luta de classe inútil”.

É importante destacar que essas teorias, chamadas por Saviani (1999) de “crítico-reprodutivistas”, não oferecem ao leitor um método pedagógico, apenas demonstram um fracasso escolar que, na realidade, é um sucesso de um programa burguês que, dessa maneira, defende interesses únicos: os do capital, algo que podemos relembrar que já destacamos nesse trabalho com relação à geografia.

Ora, demonstrar o fracasso escolar é uma coisa; culpabilizar o professor é outra. Todavia, as teorias de Bourdieu e Passeron (1975) demonstram que, indiferentemente de método, o sistema escolar é único e dado e, indiferente de qualquer reação ou proposta pedagógica, a violência simbólica estará presente. Como já vimos, Snyders (1977) quando debate a proposta da violência simbólica, termina com a seguinte conclusão: “Bourdieu e Passeron ou a luta de classes impossível”. Além do mais, essa violência simbólica de Bourdieu e Passeron nada mais é do que uma contradição que esse sistema cria na instituição formal da escola, em que os(as) professores(as) são agentes diretos nesse processo, por conseguinte, através de uma visão crítica referente a essas questões do capital cultural e capital econômico e também da crítica sobre o sistema de ensino dos mesmos, há de se fazer um trabalho que modifique, qualitativamente, essa estrutura posta.

Todavia o intuito não é debater essa teoria e as outras por completo, algo que outros autores(as) já realizaram. O intuito é demonstrar que para uma teoria crítica da educação devemos levar em consideração, e colocar como agentes ativos, os marginalizados, os

subalternizados e, dessa maneira, trazer a luta de classes para o palco e campo do sistema escolar e, para além disso, para o método pedagógico, algo que Saviani (1999) propõe.

3.1 A Teoria da Curvatura da Vara e o Resgate da Educação

Para falarmos sobre a “Teoria da Curvatura da Vara” presente na obra *“Escola e Democracia”* do professor Dermeval Saviani é de relevância trazermos a importância do trabalho educativo e qual o seu papel na sociedade. Saviani (2011, pág. 6) dirá que: “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

Através dessa perspectiva com relação ao trabalho educativo, devemos entrar nas questões referentes às duas pedagogias mais utilizadas nas escolas nos últimos tempos, ou até mesmo séculos, as quais iremos denominar como pedagogia da existência e pedagogia da essência, dessa maneira, seguindo o pensamento aludido em Saviani (1999, 2011) e Duarte (2008).

Cabe destacar que é impossível uma pedagogia neutra, isenta de ponto de vista/ideologia, pois, como coloca Saviani (2011, pág.8), “Não existe conhecimento desinteressado”, como também não existe neutralidade na geografia, muito menos geografia desinteressada. Como já demonstramos, é impossível tanto uma pedagogia dita neutra quanto uma geografia neutra, pois vão ao encontro de interesses visados pelo capital e pelos grandes Estados-Nações. Nesse momento, tanto na pedagogia quanto na geografia, tem-se a questão positivista, na qual, associa-se a objetividade à neutralidade.

Portanto, para falarmos da teoria da curvatura da vara citada por Saviani (1999) e criada por Lênin, aqui é interessante trazermos a fala citada por Lênin para essa teoria: “Quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e, se você quiser endireita-la, não basta colocá-la na posição correta. É necessário curvá-la para o lado oposto” (SAVIANI, 1999, pág.48/49). Assim, entraremos primeiramente no campo da política educacional.

Nessa teoria, Saviani (1999, pág.48) defende três teses. A terceira está explícita acima, e as duas primeiras são: “Quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática.”

Para compreendermos a primeira pedagogia, a qual já denominamos de pedagogia da essência, devemos retornar para as origens da mesma, ao contrário do que alguns pensadores cogitam, Saviani (1999) não defende que o início dessa pedagogia foi nas sociedades gregas, pois para ele essas sociedades eram pautadas em regimes escravistas de produção, e apenas os homens, ditos livres, teriam direito à educação.

É durante a Idade Média que essa concepção essencialista ganha um status diferente, a qual estava pautada na essência humana em predeterminações, desde o nascimento do ser, através da criação divina (igreja). Dessa forma, temos uma diferenciação na sociedade entre os senhores e os servos, já determinada na essência humana, portanto isso justificaria essas classes.

Nesse momento, a burguesia se apresenta como revolucionária por se opor a essa visão divina entre os nobres e o clero, pois a dominação dessas classes era: “Não natural, não essencial, mas social e acidental; portanto, histórica.” (SAVIANI, 1999, pág.50). Através da contraposição desse fator, a burguesia se mostra revolucionária, pois se coloca em prol do desenvolvimento da história.

Por conseguinte, a burguesia defenderá a igualdade essencial dos homens, pelo fato de que os privilégios presentes nessa sociedade não eram naturais, nem divinos, eram sociais.

Dessarte era necessária uma mudança, uma revolução nessa sociedade; e é sobre essa base de igualdade essencial dos homens que a burguesia ascende ao poder, e tem-se a criação da pedagogia da essência, assim como a filosofia da essência, por exemplo, (ROUSSEAU, 2017). Para isso, principalmente no último século, vemos uma expansão dos sistemas de ensino público e gratuitos, algo que nos séculos anteriores não tínhamos, em razão da necessidade da classe burguesa se sobrepôr e se manter no poder. Cabe o destaque aqui para o que já citamos neste trabalho referente à geografia e às escolas interimperialistas: a matéria de geografia foi essencial para as classes burguesas, por exemplo na França, no sentido de impor um ideal nacionalista para a criação de uma identidade do Estado-Nação (MORAES, 2009, MOREIRA, 2017) algo que pode ser visto até os tempos atuais na geografia escolar.

Por meio dessa breve explicação da pedagogia da essência, podemos entrar na pedagogia da existência, na qual podemos ver intitulada de pedagogia nova, ou de pedagogia do aprender a aprender (DUARTE, 2001). Essa concepção de pedagogia vem com concepções opostas à pedagogia tradicional, dessa maneira, com movimentos filosóficos baseados nas correntes do Pragmatismo, do Vitalismo, do Historicismo, do Existencialismo, e da Fenomenologia.

Ora, o ponto central não está na diversidade dos movimentos filosóficos aqui citados, porém no principal movimento que influencia o escolanovismo e os reais interesses para o seu surgimento, o qual está sistematicamente ligado ao pragmatismo em que o Brasil se encontrava nas primeiras décadas do Século XX, com as relações técnico-pedagógicas, pois havia necessidade, no contexto brasileiro, de uma sobrevida pelo fato de os movimentos populares, operários, socialistas e afins estarem fortes naquele momento, dessarte, para um controle social.

Portanto a pedagogia da existência defende uma pedagogia que faça sentido no momento agora, não posterior, por exemplo, as metodologias pautadas em pesquisas. O próprio

Saviani (1999) debate muito bem essa relação, na qual ensinar não é pesquisar, no sentido de que não há como fazer uma pesquisa sem conhecimento prévio. Saviani (1999, pág.50)explicita: “O desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio já conhecido”.

Outra questão que já citamos, mas é relevante reforçar, é o fato de essas pedagogias novas aumentarem as disparidades entre as classes sociais, pois estamos visualizando isso no momento, no sistema de ensino público atual: enquanto as escolas públicas aderiram à reforma do ensino médio, as escolas particulares estão mantendo a estrutura dita “tradicional” dos conteúdos. Assim, estão apenas incluindo o obrigatório a fim de manter a estrutura, já as escolas públicas estão eliminando alguns conteúdos.

Aqui podemos rever que as duas teses de Saviani, citadas anteriormente, demonstram como a movimentação do escolanovismo, da pedagogia nova, da pedagogia da existência tem como mascaramento e desculpa um debate com relação à democratização da escola, revisão de métodos ultrapassados, entretanto surge com um interesse maior: o de estagnar os movimentos populares.

Com essa questão da estagnação, podemos ver que esse meio filosófico pragmático, principalmente no campo pedagógico, acentua-se com o golpe militar de 1964, no qual a educação terá um caráter ideológico bem delimitado nessa época, de educação técnica.

É justamente visualizando esse movimento que Saviani vai desenvolvendo seu pensamento e escrevendo os textos que, em conjunto, formaram o livro “*Escola e Democracia*”.

Como já citamos Lênin e a Teoria da Curvatura da Vara, é nesse ponto em que Saviani (1999) defenderá o discurso de caráter científico da pedagogia tradicional, enquanto que, na pedagogia nova, temos um caráter de uma pseudociência, além de acentuar os problemas sociais, em prol de interesses maiores.

Por isso a titulação de a Teoria da Curvatura da Vara e o Resgate da Educação, pois, no entendimento que vamos prosseguir com a pedagogia histórico-crítica, o intuito é o resgate da prática pedagógica enquanto uma prática realmente transformadora, de maneira revolucionária, isso em sentido histórico, não a fim de não fortalecer as disparidades causadas e acentuadas pela pedagogia nova e não realizar e perpetuar a estagnação da pedagogia tradicional.

3.2 Para Além da Teoria da Curvatura da Vara: A Pedagogia Histórico-Crítica

Para chegarmos nesse momento fizemos breves conceituações com relação à pedagogia tradicional e à pedagogia nova. Nosso intuito foi realizar um breve panorama para podermos

chegar à pedagogia histórico-crítica e, dessarte, ir além dessas pedagogias.

Foi necessário recuperarmos algumas questões com relação a essas pedagogias, porque são pedagogias que, atualmente, são muito utilizadas em todos os sistemas de ensino e, no ensino público, a pedagogia nova, com metodologias ativas e pedagogia das competências, vem crescendo muito, o que nos retorna ao problema do professor que, a partir desses métodos, é culpabilizado pelo chamado fracasso escolar, seja por não transmitir os conteúdos ou por colocarem os alunos para copiar a apostila.

Sabemos que os problemas que envolvem os professores vão além desses já citados, entretanto não levar em consideração esses fatores citados e colocar na conta apenas do corpo docente o fracasso escolar é, simplismo ou, até mesmo, “desonestidade intelectual”. Assim, o intuito dessa parte do trabalho será conceituar o método utilizado para a prática pedagógica sendo que, através dela, vemos na educação um lapso de prática revolucionária.

Como já citamos, a pedagogia histórico-crítica começa a ser conceituada por volta da década de 70. Nesse momento, o Brasil passava por uma situação delicada de pós-golpe militar de 1964. Saviani (2011) deixa claro que o objetivo do desenvolvimento dessa pedagogia é a urgência de um método pedagógico que realmente busque avançar perante as pedagogias dominantes.

Durante o momento anterior ao início da formulação de Saviani, temos uma influência muito grande do maoísmo, o qual é uma versão chinesa do marxismo. Essa visão vem para se opor ao marxismo russo, que estava muito associado à figura de Stálin, que tinha cometido crimes de guerras e invadido diversos países. Após isso, em 1968, temos a eclosão da revolta estudantil. Essa rebelião fracassou e, com ela, vieram teóricos que queriam compreender a razão para esse fracasso.

Para Saviani (2011) as teorias crítico-reprodutivistas surgem desse estágio. Vale ressaltar que essa rebelião vem com o intuito de modificar as estruturas da sociedade através da cultura. Aqui coloco que a experiência chinesa de “revolução cultural” foi em um momento diferente e, para analisá-la, é necessário grande atenção, o que não é o objetivo, porém, com relação à revolta e rebelião estudantil, vimos que não é apenas com a cultura que modificaremos essas estruturas, pois, como é sabido, a cultura não determina uma sociedade, e sim, a sociedade determina uma cultura.

Cabe aqui destacar que é nesse contexto que surgem as maiores críticas sobre o sistema de ensino, sendo elas: a de Althusser (1985), a de Bourdieu e Passeron (1975) e Baudelot e Establet (1971).

Sobre essas teorias já colocamos os pontos que nos atentam, portanto aqui é apenas uma breve contextualização histórica do momento pelo qual a educação passava, e em que Saviani desenvolveu seu método pedagógico.

Dessa forma, é interessante avançarmos ao desenvolvimento e irmos além, tanto da pedagogia tradicional/essência quanto da pedagogia nova/existência. Aqui, neste instante, devemos dizer que o intuito é demonstrar que a pedagogia da essência tem resquícios a serem recuperados para assim desenvolver uma pedagogia revolucionária, a qual acreditamos ser a pedagogia histórico-crítica.

O primeiro ponto-chave é a transmissão do conhecimento, dessarte, transmissão de conteúdos culturais. A busca de uma igualdade real vai implicar em uma distribuição real e acesso ao saber e, com isso, uma distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. É importante frisar, nesse estágio, que os conteúdos culturais são históricos e o caráter revolucionário dos mesmos está visceralmente associado à sua historicidade.

Nessa altura, é relevante lembrarmos que a questão da igualdade essencial dos homens é uma distintiva da pedagogia das essências, e assim Saviani (1999, pág.74) disserta: “A transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos.”

Todavia, o movimento escolanovista, em conjunto com a pedagogia nova, vem denunciar e descaracterizar os conteúdos da pedagogia tradicional. Essa crítica vem com relação ao caráter mecânico, artificial e desatualizado dos mesmos. Porém, ao fazer esse reconhecimento e absorção da formalidade e estaticidade dos conhecimentos transmitidos pela escola, esse movimento da Escola Nova funcionou como uma recomposição da hegemonia burguesa pelo fato de ter sujeitado as aspirações populares aos interesses burgueses e, com isso, ter deixado à classe burguesa e dominante o protagonismo. Lembrando que ela era a principal interessada em uma reforma escolar. Nem precisamos citar que seus interesses conflitavam com os interesses populares. Saviani (1999, pág.74) coloca: “Reforma esta que viria finalmente atender aos interesses de toda a sociedade contemplando, ao mesmo tempo, suas diferentes aspirações, capacidades e possibilidades”. Através dessa argumentação, a transmissão dos conhecimentos foi colocada em segundo plano, para uma pedagogia das diferenças, com foco nos métodos e processos, o que relembra o momento que estamos passando.

Portanto uma pedagogia dita revolucionária pensa na igualdade essencial entre os homens, porém não numa igualdade apenas formal, e sim real, concreta. Como Saviani (1999, pág.75) explicita:

Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumentos a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular.

Logo, uma pedagogia revolucionária é crítica e, por isso, compreende a educação como não sendo determinante, e sim secundária e determinada por interesses sistêmicos, mas longe

da concepção crítico-reprodutivista, a qual enxerga apenas o fracasso escolar, como já demonstramos nesse trabalho anteriormente. Dessarte, compreender que a educação é determinada pela estrutura social, pautada em um sistema imposto socialmente, economicamente e culturalmente, no qual ela vai “dissolvendo” a sua especificidade, assim se entende que ela se relaciona dialeticamente com a sociedade.

Por conseguinte, uma pedagogia revolucionária valorizará métodos e a escola, mas em busca da superação dos métodos tradicionais e novos, por incorporação dos mesmos, Como Saviani (1999, pág.79) disserta:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos, sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológicos, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Assim, ele sistematiza seu método pedagógico em cinco passos, sendo eles: o primeiro passo, o ponto de partida, é a prática social comum entre professor e aluno. Aqui, claramente professor e aluno podem se posicionar de diferentes formas, como agentes diferenciados. Saviani (1999) reforça que devemos compreender também que não podemos perder de vista que professor e aluno estão em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social.

Nesse ponto, sua argumentação está pautada na questão de o professor ter uma “síntese precária” e a compreensão dos alunos ser de “caráter sincrético”, pois, para Saviani, (1999) essa compreensão do professor é sintética pela experiência e conhecimento que o mesmo detém, entretanto é precária, pois a inserção de uma prática pedagógica como uma prática social envolve uma antecipação do que será possível realizar com os alunos, dos quais o nível de compreensão ele não pode conhecer no ponto de partida, senão de maneira precária.

Já a compreensão dos alunos é sincrética, pois, uma vez que eles tenham conhecimentos e experiências sobre o assunto, a própria condição de alunos implicará numa impossibilidade, no ponto de partida, de conexão da experiência pedagógica na prática social de que estão participando.

O segundo passo seria a problematização, a qual consiste na identificação dos principais problemas presentes e postos por essa prática social. Dessa forma, estamos falando de questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social.

O terceiro passo chama-se instrumentalização. Nesse momento, “trata-se de se apropriar de instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 1999, pág. 81). Assim, deve-se compreender como esses instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente.

O quarto passo é a catarse, na qual, adquiridos os instrumentos e compreensão, ainda que de forma básica e parcial, é chegado o momento da nova forma de entendimento da prática social que se elevou, a qual Saviani descreve (1999, pág. 81), utilizando-se da concepção gramsciana, como “Elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens.” (GRAMSCI, 1978, pág. 53).

O quinto e último passo é o retorno à prática social, agora compreendida de outra maneira, não de forma sincrética pelos alunos. Aqui, o aluno eleva sua análise ao nível sintético, o qual o professor já tinha em seu ponto de partida e, dessa maneira, reduz a precariedade da síntese, a qual o professor tinha, para tornar a compreensão mais orgânica.

Aqui é interessante entender que esse processo busca trabalhar a compreensão e entendimento da prática social passando por uma alteração qualitativa, na qual a prática social do início e do fim é e não é a mesma, pois é a mesma uma vez que é a própria prática que constituiu o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma se considerarmos que ela se transformou qualitativamente por intermédio da ação e mediação pedagógica.

Dessarte, por meio desse método pedagógico, propusemos a sua aplicação em uma escola pública para vermos a sua efetividade em termos de busca por uma igualdade de acesso a conteúdos da disciplina de geografia, a qual é extremamente necessária para uma formação transformadora. Portanto, propusemos a pedagogia histórico-crítica enquanto perspectiva de uma geografia escolar crítica/popular.

4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A GEOGRAFIA CRÍTICA: POR UMA GEOGRAFIA ALÉM DO CAPITAL¹

A escolha desse título vem com a contribuição de Mészáros em seu livro “*A Educação Para Além do Capital*”. Nele, Mészáros (2020) critica a lógica liberal e reformista com relação aos problemas da marginalidade, que estão associados, diretamente, à educação. Isso é relevante trazermos antes de iniciarmos a explicação de nossa prática pedagógica, pois é sobre esse viés de internalização liberal que Mészáros (2020) fala que queremos combater.

Ora, mas o que seria essa internalização que Mészáros fala? Essa internalização trata-se das lógicas liberais com relação aos problemas e às contradições que esse sistema capitalista gera. Ele utiliza, primeiramente, o economista Adam Smith e o reformista Robert Owen para demonstrar como eles enxergavam os problemas referentes à marginalidade. Depois, ele se vale de John Locke para demonstrar como se lidava com a problemática referente a esse assunto.

Para Adam Smith, o grande problema está no chamado “espírito comercial”, no qual ele advoga que o trabalhador está preocupado apenas com o seu trabalho e, dessa maneira, negligencia a educação e não consegue se elevar. Porém, como Mészáros (2020) chama a atenção, Adam Smith esquece um detalhe muito importante que é o fato de o sistema capitalista impor essa condição ao trabalhador. Após isso, Adam Smith vem com um discurso moralista para finalizar, no qual, culpabiliza, mais uma vez, o trabalhador dizendo que os jovens trabalhadores, em seus tempos livres, por ignorância, gastam suas economias em embriaguez, intemperança e libertinagem.

Com relação a Robert Owen, como já citamos, trata-se de um reformista. Dessa maneira, sua proposta está pautada na ideia de que, através da razão, o homem não infligirá sofrimento a outro homem, pois, para ele, o empregador vê o empregado apenas como “*mero instrumento de ganho*”. A problemática presente em Robert Owen (1927) é o fato de ausentar o sistema que gera essa contradição e acreditar que, por força da razão, as coisas irão se resolver. Todavia vemos que essa proposta de Owen é pautada em um desespero do próprio autor, pois, como ele cita, se a situação seguir da mesma maneira, “mais cedo ou mais tarde, fará o país mergulhar num formidável e talvez complexo estado de perigo. A finalidade direta dessas observações é incentivar melhoria e evitar o perigo.” (Owen, 1927, pág. 124).

¹ Utiliza-se o termo *Por uma Geografia Além do capital* com uma junção de Santos “*Por uma Geografia Nova*” (2022) e Mészáros “*A Educação Para Além do Capital*” (2020), em uma analogia às conceituações em ambos os livros.

Assim Mészáros nos chama a atenção para o fato de que esse chamado “erro lógico” que Owen (1927) aponta, trata-se de um ponto central “à incorrigibilidade da lógica perversa do capital”, para o qual já chamamos a atenção anteriormente neste texto com Marx (2017). Portanto o que, no final, Owen vai propor é uma alteração na exploração da força de trabalho do proletário da época, algo que, durante os séculos e anos que se passaram, vimos acontecer.

Isso posto, podemos levar a uma outra questão que Mészáros trabalhará em seu livro, na qual ele parafraseia a epígrafe de José Martí que diz: “As soluções não podem ser formais: elas devem ser essenciais”, pois, como vimos, essas soluções são de caráter indispensável para a sociedade. Como veremos a seguir com John Locke, considerado o pai do iluminismo, as soluções encontradas são apropriadas pela classe burguesa e, dessarte, não resolvem a problemática da marginalidade. Por essa razão, culpabilizam outros agentes, inclusive os/as trabalhadores/as. Aqui se engloba a questão referente à família, pois são esses/as trabalhadores/as que constituem a família dos alunos, como já demonstramos e demonstraremos.

Para essa culpabilização ocorre o falseamento da história, da geografia e da educação por parte dos/as autores/as cooptados(as) por esse sistema. Essas deturpações são alertadas há muito tempo. O próprio Marx (2015) já alertava, no Século XIX, fazendo uma anedota com relação a Adão e o fruto proibido, na qual coloca que o homem foi condenado, através da acumulação primitiva do capital, “a comer o pão com o suor de seu rosto”, que “os primeiros acumularam riquezas, e os últimos nada tinham para vender, senão sua própria pele” e, dessa forma, nasceu o pecado econômico.

Portanto podemos ver que o nascimento já é uma necessidade do capital e, com isso, é relevante trazermos o pensamento de Locke com relação à marginalidade e sobre a resolução da mesma, a qual já posso afirmar que influenciou os tempos atuais e influência até hoje os modos de pensar da classe burguesa que detém o poder e, conseqüentemente, a educação e o ensino.

Para Locke (1876), em sua época, o problema da marginalidade está associado a uma questão moral. Assim, ele põe em questão a disciplina e os hábitos que, segundo ele, são corrompidos, pois para Locke (1876) a diligência e virtude estão de um lado, e o ócio e o vício de outro. Logo, para os pobres e marginalizados trabalharem, deve-se restringir a libertinagem dos mesmos, com leis rigorosas dos tempos do monarca Henrique VIII. Cabe destacar que essas leis eram sangrentas. Enquanto as leis de Henrique defendiam que homens flagrados mendigando perdessem uma orelha, Locke (1876) propunha uma “melhoria” que seria o corte de ambas. Isso para réus primários; para outros, defendia que fossem mandados para o que ele chamava de “casas de correções” e nelas mantidos em trabalhos forçados.

Isso posto, chega-se a um ponto central da teoria do mesmo, pois para ele os filhos dessas pessoas deviam ser enviados a escolas profissionalizantes e, dessa forma, eles seriam obrigados a frequentar e conhecer a igreja com seus professores, pois isso os livraria dos males do ócio e levaria moralidade aos mesmos.

Cabe destacar aqui neste momento, que o próprio Locke (1876) recebia uma remuneração anual de 1.500 libras por serviços prestados ao governo, e propunha um salário aos pobres de um centavo ao dia.

Essas ações educacionais brutais tiveram que ser deixadas de lado e que fique claro que não por questões humanitárias, mas sim por questões econômicas e, por vezes, até nos tempos atuais essa brutalidade reacende, como (MÉSZÁROS, 2020 pág. 44) alerta:

Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum seja permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno. Apenas em períodos de crise aguda volta a prevalecer o arsenal de brutalidade e violência, com objetivo de impor valores, como demonstraram, em tempos recentes, as tragédias dos muitos milhares de desaparecidos no Chile e na Argentina.

Assim, ele também nos alerta que a instituição formal de educação não é a força ideológica que consolida o sistema do capital. O papel da mesma é produzir consenso, conformidade de que as coisas estão fadadas ao mesmo modelo. Dessarte, o papel principal das instituições educacionais é “*romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*”. Por esse fator, as soluções devem ser essenciais e não formais e, dessa maneira, devem “abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (MÉSZÁROS, 2020, pág. 45).

Isso colocado, cabe a reflexão sobre como romper essa lógica presente no capital e sobre a aprendizagem ser uma maneira de internalização do consenso e da conformidade, dessa forma, visando apenas uma sobrevivência nesse sistema. Mézáros (2020) contribui muito para essa problemática em relação à educação formal, na qual, utiliza-se de uma frase de Paracelso que diz “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice”. Através dessa frase, podemos tirar muitas reflexões, todavia queremos fugir um pouco das questões lógicas, pois essa frase poderia muito bem ser dita mesmo por um aluno em sala de aula, mas o que queremos trabalhar aqui, neste momento, é um pouco do que Gramsci explicitara:

Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual - o *Homo Faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto *contribui para manter ou mudar a concepção do mundo*, isto é, para estimular novas

formas de pensamento.²²

Nessa citação, Gramsci é profundamente democrático com relação ao processo educativo do homem moderno, e como Mészáros (2020) destaca: essa é a única forma sustentável de se pensar. Gramsci deixa claro também duas questões: a primeira com relação à ideia de que todo ser humano contribui, de uma forma ou de outra, para a formação de uma concepção de mundo. A segunda é que essa contribuição pode resultar na “manutenção” e/ou na “mudança”, pois como Mészáros destaca, ambas podem acontecer simultaneamente.

Para o professor que vai para a sala de aula do ensino básico isso é extremamente importante, no que se refere a levar essa consciência consigo para dentro da sala, pois, durante os últimos tempos, vemos uma carência com relação à formação dos/as professores/as que vão para as salas do ensino básico. SACCOMANI, COUTINHO (2015) defendem que atualmente temos um problema de dualidade, principalmente referente à formação de pedagogos, todavia isso passa para os professores de outras áreas. Há certa dualidade de visão sobre o professor, o qual ora é visto como teórico da educação, ora como prático. As autoras falam que esse processo vem causando, nos últimos anos, um esvaziamento dos fundamentos científicos no processo educativo.

Esse processo claramente é alicerçado à classe burguesa, a qual visualiza uma brecha para obter lucros a partir da venda de cursos profissionalizantes e afins. Dessa maneira, com um olhar apenas mercadológico, esquecendo do verdadeiro papel do(a) educador(a) (SACCOMANI, COUTINHO, 2015). Isso acaba por contribuir com a manutenção, no caso, como Gramsci destaca, desse sistema.

Além dessa citação de Gramsci referente à frase de Paracelso, temos outros fatores importantes referentes à reflexão sobre a mesma. Um deles é que não são apenas as instituições formais de educação que influenciam no processo contínuo de aprendizado. Na realidade, grande parte desse aprendizado ocorre fora, isso revela o fato de que tais processos não podem ser manipulados e controlados pelo sistema educacional imposto (MÉSZÁROS, 2020).

Outro fator que é crucial aos/as professores/as é o que (MÉSZÁROS, 2020, pág. 55) destaca: “Mas para tornar essa verdade algo óbvio, como deveria ser, temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical”. Visto que hoje a educação cumpre um papel de internalização de conformismos, de sobrevivência perante um sistema

²² Antônio Gramsci, “The formation of intellectuals”, em *The Modern Prince and Other Writings* (Londres, Lawrence and Wishart, 1957), pág. 121.

massacrante, que impõe uma estrutura, que devemos lembrar e frisar aqui: racista, machista³, tecnicista, classista.

Portanto é urgente o processo de resistência, ao qual Mészáros vai chamar de “contrainternalização” e destacar que deve ser coerente e sustentado, para que não se esgote em uma negação. Mészáros utiliza-se de um pensador político filipino chamado Renato Constantino, o qual estava mantido sobre rígidas restrições do governo estadunidense quando escreveu o livro aqui citado. Neste trecho, ele explicita esse processo de internalização:

Desde seu início, a colonização espanhola operava mais através da religião do que pela força, afetando portanto, profundamente, a consciência [...] A modelagem de consciências no interesse do controle colonial seria repetida noutra plano pelos americanos que, após uma década de dura repressão, operavam de modo similar através da consciência, usando, dessa vez, a educação e outras instituições culturais⁴.

Mészáros (2020) também destaca que, nesse mesmo livro, ele deixa claro o processo de constituição de uma contraconsciência descolonizada, a qual deve envolver as massas populares na iniciativa crítica. Aqui, o que ele propõe para o que denomina de “filosofia da libertação”:

Em si, ela é algo em desenvolvimento, dependendo do aumento da conscientização. [...] Não é contemplativa, é ativa e dinâmica e abrange a situação objetiva, assim como a reação subjetiva das pessoas envolvidas. Não pode ser uma tarefa de um grupo selecionado, mesmo que esse grupo se veja motivado pelos melhores interesses do povo. Precisa de participação da “*espinha dorsal da nação*”.⁵

Portanto o que ele defende é uma abordagem educacional nos mais amplos moldes, os quais passam pelas práticas culturais, políticos e educacionais que estão diretamente associadas à transformação emancipadora do ser (MÉSZÁROS, 2020). Dessa maneira, podemos conceber uma missão educativa para os/as professores/as.

Posto isso, uma educação para além do capital busca uma “contrainternalização” da lógica liberal. Essa lógica, como demonstramos neste texto, utiliza da ciência geográfica e da educação para realizar a manutenção do capital. Por vezes, entretanto, não podemos nos limitar apenas a esses dois elementos. A estruturação do capital, como vimos, utiliza-se do aprendizado para criação de um consenso, naquele molde simplista que aventa que “as coisas são assim porque são”; sem uma devida explicação da totalidade, seja na educação, seja na geografia.

³ Aqui queremos colocar que o termo machista para englobar questões ao sistema patriarcal, e também relativo as questões LGBTQI+.

⁴ Renato Constantino. Neocolonial identity and counter-counciousness: essays on cultural decolonization (Londres, The Merlin Press, 1978). Nos Estados Unidos, publicado por M. E. Sharpe, Nova York, White Plains, 1978. Pág. 20-1.

⁵ Ibidem, pág. 23.

Portanto, quando vamos refletir sobre uma educação e uma geografia para além do capital, devemos levar em conta alguns fatores extremamente relevantes, dentre eles, citaremos aqui a autoalienação do trabalho, que já foi revelada historicamente até pelos próprios liberais, como Frederic Winslow Taylor coloca:

Um dos principais requisitos para que um homem seja apto a lidar com ferro fundido como ocupação regular é que ele seja tão estúpido e fleumático que mais se assemelhe, no seu quadro mental, a um boi [...] O operário que é mais adequado para o carregamento de lingotes é incapaz de entender a real ciência que regula a execução desse trabalho. Ele é tão estúpido, que a palavra “percentagem” não tem qualquer significado para ele.⁶⁶

Logo, uma superação dessa alienação e da formação inicial dos professores (SACCOMANI, COUTINHO, 2015), que auxilia para essa alienação, demonstra-se de extrema necessidade. Pois, quando pensamos em uma educação para além do capital, como as autoras defendem em seu artigo (SACCOMANI, COUTINHO, 2015), a formação dos professores para um processo educativo significativo leva em consideração uma formação para humanização do ser. Porém esse processo, durante os últimos anos, vem sendo esvaziado, principalmente pelo movimento do escolanovismo, o qual defende metodologias que, por vezes, são insignificantes, liberais e não buscam uma ruptura e mudança desse sistema, como (DUARTE, 2008, 2013, 2021, SAVIANI, 1999, 2011, SACCOMANI, COUTINHO, 2015) chamam atenção em seus trabalhos.

Para isso uma educação para além do capital busca uma sociedade qualitativamente diferente. Sendo assim, a educação e a ciência geográfica são fatores fundamentais para uma superação e uma busca de alternativas para além do capital.

Neste momento, é importante destacar que este debate é não só válido, como necessário para a geografia, pois a ciência geográfica sofre com as apropriações feitas por esse sistema. Dessas apropriações são realizadas as explorações e aquilo que destacamos: a geografia dos grandes Estados-Nações, logo esse debate se demonstra de extrema necessidade para pensarmos e realizarmos uma geografia emancipadora e libertária, diferente das geografias dos grandes Estados-Nações ou da geografia intitulada “dos professores”.⁷

⁶ F.W. Taylor, *Scientific management* (Nova York, Harper & Row, 1947), pág. 29 [ed. Bras: *Princípios de administração científica*, São Paulo, Atlas, 1990].

⁷ Essa Geografia intitulada por Yves Lacoste em *Geografia-Issos, Serve em Primeiro Lugar para Fazer a Guerra*, 1988, na qual já debatemos que talvez essa intitulação não seja a mais adequada, para a geografia escolar atual e geral.

Dessa maneira, relembramos a proposta de Santos (2022) em seu livro *“Por uma Geografia Nova”*, no qual ele debate e propõe uma nova visão para a geografia e, além disso, destaca a urgência da ascendência desse novo olhar geográfico, que Resende (1986) também ressalta, e Moreira (1982, 2014) igualmente o faz propondo visualizar a análise geográfica com base em uma teoria social.

Santos propõe, em outros trabalhos (2004, 2007), pensar em um espaço do homem, do cidadão. Para isso é necessário levar para a escola uma geografia além do capital, pois, como o próprio Santos (2022) alerta, o espaço é produtor e produto, e assim entra na reprodução desse sistema.

Enfim, com relação à geografia crítica, já fizemos considerações, as quais demonstram a urgência da mudança de visão bem como a urgência da recuperação ou um não abandono do método marxista sem uma crítica fundamentalmente coerente. Aqui o que queremos trazer, alicerçada com essa geografia crítica, é a contribuição de Mészáros (2020) para aplicação de um método pedagógico crítico e, assim, para uma geografia escolar além do capital.

4.1 As Sequências Didáticas e a Aplicação: Por uma Geografia Escolar Além do Capital

Com o objetivo de compreender a possibilidade do uso da pedagogia histórico-crítica na realidade escolar atual, foi realizado um período de regência em uma escola pública estadual de Minas Gerais.

Nesse momento, traremos os planos de aulas que foram aplicados no 3º ano do Ensino Médio na escola estadual Dr. Napoleão Salles, no município de Alfenas-MG. Essa breve introdução referente a uma educação para além do capital vem com o intuito de auxiliar na proposta aqui demonstrada, e já aplicada; dessa maneira, auxiliando na descrição de como foram as aplicações desse material.

A E.E Dr. Napoleão Salles foi uma escola em que, durante o meu período universitário, realizei diversos trabalhos e também visualizei trabalhos que foram realizados nessa mesma escola. Pude acompanhá-los por cerca de dois anos com estágios e o programa residência pedagógica. Após esses períodos de observação, retornei com uma proposta de aplicação do método pedagógico da PHC em uma das salas de ensino médio.

Existem alguns pontos que foram levados em consideração na escolha dessa escola, além desse período que passei nos estágios, sendo que já entrei em diversas escolas de Alfenas-MG, entretanto escolhi essa por dois fatores fundamentais: o primeiro é por se tratar de uma escola periférica, a qual é a que está mais distante da universidade, pois a E.E Padre José Grimminck, outra escola periférica da cidade, tem uma das melhores estruturas das escolas do município.

Quando acompanhei as aulas no Napoleão Salles, os professores utilizavam métodos tradicionais para o ensino, com cópias técnicas da lousa e do livro didático. Logo, esse trabalho veio com o intuito de mostrar um método pedagógico diferenciado não só no quesito de cópia e técnica, mas sugerindo que o ensinar e o aprender podem ser diferentes e ir além desses métodos tradicionais. Pelo fato de os alunos não se sentirem confortáveis com aulas dialogadas e acreditarem que o conhecimento de vida que têm não agrega nada para o conhecimento escolar, vimos um problema referente ao método, o qual não está levando em conta questões fundamentais do meio pedagógico e da valorização dos saberes. Esses pensamentos dos alunos são consequências do desenvolvimento de aulas tradicionais, pautadas em leitura superficiais, cópias de livros e realização de atividades simples, onde normalmente os alunos já encontram respostas nos livros.

Posto isso, cabe trazer a problemática que envolvia o livro didático e os tópicos propostos a serem aplicados. Com a reforma do ensino médio, tivemos uma mudança em relação aos livros didáticos, os quais estão aglutinados em ciências humanas e sociais aplicadas (CRESCENCIO, AZEVEDO, 2022).

Além da problemática dessa junção dos conteúdos de história, filosofia, sociologia, e geografia no mesmo livro, fizemos uma análise detalhada do livro, tanto no Guia do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático, 2021) (CRESCENCIO, AZEVEDO, 2022) quanto no livro didático que estava na escola para utilização do professor. Esse livro didático não tratava de absolutamente nada sobre reforma agrária. Tratava, superficialmente, de movimentos sociais e sobre a questão indígena, porém nada que agregasse à aula e justificasse sua utilização. Além disso, da forma como era tratada, não parecia referir-se a um conteúdo destinado à disciplina de geografia. Portanto o livro didático que está colocado nas escolas para utilização é defasadíssimo; não há geografia explícita, muito menos geografia crítica⁸⁸ (CRESCENCIO, AZEVEDO, 2022).

Isso não é exclusivo desses novos livros de geografia, o problema do livro didático é antigo. Vesentini (1992) Moreira (2014) Resende (1986) Couto (2017) chamam a atenção sobre as estruturas e fragmentações que esse material carrega há tempos. Mas o fato de não termos mais um livro de geografia para o ensino médio piorou, ainda mais, a educação, pois agora os professores têm dificuldades de usar o livro, mesmo que seja da forma tradicional, visto que

⁸ Ora como vimos a ciência geográfica é ampla, e como sabido espaço e tempo não podem se separar, entretanto no caso desses livros categorias fundamentais para a compreensão da totalidade geográfica (MOREIRA, 2007) são esquecidas e por vezes jogadas, de forma que “diga” que existe geografia.

não existe uma geografia sistematizada que possa ser observada mais atentamente, afirmam CRESCENCIO e AZEVEDO (2022). Contudo, isso não é exclusividade do novo ensino médio. Kaercher (2004) realizou entrevistas com professores, tanto do ensino fundamental quanto do médio, perguntando sobre a adoção de livros didáticos e, de dez entrevistados, apenas um disse que realmente gosta. Entretanto, com essa reforma, cabe um trabalho acerca disso.

As questões aqui citadas não são problemas do professor. Vale reforçar e deixar claro: isso é um problema do sistema e da instituição formal escola, que criamos burocracias e obstáculos para a não realização de trabalhos que busquem a socialização do conhecimento para certa classe social. Socialização do conhecimento que nada mais é do que as aulas dadas pelo(a) professor(a) (DUARTE, 2013, 2019), de maneira coerente com uma geografia crítica, (MOREIRA, 2007) para uma educação emancipadora.

As aulas aqui colocadas são referentes aos tópicos de reforma agrária e movimentos sociais, espaço rural e desenvolvimento sustentável no campo. A escolha desses tópicos veio pela seguinte razão: estávamos acompanhando duas salas do ensino médio, com observação do 3º e 2º anos, todavia, quando vimos esses tópicos para os terceiros anos, visualizamos uma brecha e oportunidade para realização de um trabalho diferenciado, o qual abordaria perfeitamente a microrregião do Sul de Minas Gerais, na qual está localizada a escola.

Outro fator fundamental para a escolha desses tópicos foi o curso de geografia da UNIFAL-MG, o qual desenvolve diversos trabalhos com grupos de pesquisas referentes a essa temática de geografia agrária, que acreditamos ser referência nesse assunto e, se não é, virá a ser.

Para evidenciar o trabalho realizado apresentaremos, a partir daqui, a explicação da sequência didática que será acompanhada de comentários sobre acontecimentos da sala de aula, sendo que os slides com material utilizado em aula estarão em anexo.

<p>I. Sequência didática:</p>
<p>II. Dados de Identificação:</p> <p>Professor (a): Filipe Fernandes Crescêncio;</p> <p>Disciplina: Geografia;</p> <p>Série: 3º</p> <p>Turma: 1 e 2;</p> <p>Período:</p> <p>Manhã;</p> <p>Quantidade de aulas: 2</p>

<p>III. Tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soberania alimentar. • Movimento Camponês/Agricultura Familiar.
<p>IV. Objetivos: Compreender o papel da soberania alimentar no cotidiano do aluno e os impactos que ela traz para o prato de comida diário dos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros(as);</p> <p>Objetivo geral: Debater como o camponês tem um papel fundamental na soberania alimentar dos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros(as);</p> <p>Objetivos específicos: ao nível de conhecimento – Indagar os alunos sobre quem coloca a comida no prato dos cidadãos e cidadãs brasileiros(as);</p> <p>Ao nível de aplicação – Associar, com os alunos, o papel que os movimentos camponeses e o campesinato (agricultura familiar) têm na soberania alimentar dos brasileiros;</p> <p>Ao nível de solução de problemas – desconstruir para construir, com os alunos, uma perspectiva de desmistificação dos movimentos camponeses.</p>
<p>V. Conteúdo: 1º Soberania alimentar e 2º Reforma agrária.</p>
<p>VI. Desenvolvimento do tema: Os temas serão trabalhados a partir da concepção que os alunos têm sobre as indagações que o professor levará à sala de aula. Essas indagações serão produzidas por recortes de jornais, imagens, vídeos sobre os conteúdos abordados para, dessa maneira, ficarem mais lúcidas e lúdicas para os alunos.</p> <p>1º Soberania Alimentar</p> <p>No início, a proposta é indagar quem é que coloca a comida no prato dos(as) brasileiros(as) e por que os alimentos tiveram aumento de preço tão grande na pandemia. Para isso será levado a eles imagens, recortes de notícias, a fim de ouvi-los sobre o conhecimento que possuem sobre o assunto. Na primeira imagem, a intenção é colocar alimentos produzidos por agricultores familiares/camponeses. Também será mostrado um vídeo curto de uma propaganda financiada pelo agronegócio. Depois, será perguntado a eles quem produz determinada coisa; de onde vêm esses alimentos; como é realizada essa produção. Tudo isso feito com conceitos-chaves e sempre com textos explicativos acompanhando para disponibilizar esse material para a escola e quem mais tiver interesse. Com isso, o professor iniciará o debate sobre soberania alimentar, insegurança alimentar e a fome, em conjunto com os alunos. Perguntará qual a relação que a propaganda tem com as indagações que ele levou anteriormente, bem como qual é a associação que pode ser</p>

realizada entre a propaganda e o recorte de jornal sobre o aumento dos preços da comida

durante a pandemia. Também será trazido para os alunos, nos slides, questões chaves para a compreensão do conceito de soberania alimentar e um debate sobre a fome, a inflação dos alimentos, principalmente com foco na (in)segurança alimentar.

<https://www.youtube.com/watch?v=o27VY2ILNRs>

2° Reforma Agrária

Com relação ao desenvolvimento do conteúdo de reforma agrária, será exibido um vídeo sobre o Quilombo Campo Grande, que fica localizado no município de Campo do Meio - MG, pois é um grande exemplo prático de reforma agrária, próximo dos alunos, pelo fato de terem cestas que são entregues semanalmente na cidade. Com esse vídeo, o intuito é demonstrar toda a produção que esse movimento social consegue realizar sem nenhum subsídio do Estado e, dessa maneira, inculcar nos alunos informações sobre a reforma agrária e o que é produzido pelos movimentos sociais. Através disso, o intuito é desmistificar algo construído ideologicamente pelo sistema que vivemos. Após o vídeo ser exibido, levaremos um recorte de vídeo e jornal sobre “invasão” que o movimento realizou. O vídeo é da deputada Joyce Hasselman, do segundo 50 até o minuto 1 e 30 segundos, pois, a partir desses recortes de jornais/revistas e do vídeo, tentaremos trabalhar a importância desse movimento social na soberania alimentar, no combate à insegurança alimentar e na agroecologia, que são conceitos que foram trabalhados anteriormente. Posteriormente, traremos três perspectivas de reforma agrária a saber: 1° - Distribuição massiva de terras; 2° - Distribuição de terras pelo Estado e 3° - Não cumprimento de função social.

<https://www.youtube.com/watch?v=i0oAfr2VmtI>

<http://youtube.com/watch?v=8wbo6fuE6lk>

<https://g1.globo.com/bahia/noticia/grupo-invade-fazendas-e-incendeia-galpao-em->

<protesto-no-oeste-da-bahia.ghtml>

<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2022/01/volta-do-brasil-ao-mapa-da-fome-e-retrocesso-inedito-no-mundo-diz-economista.shtml#:~:text=O%20ano%20de%202018%20j%C3%A1,a%20um%20quadro%20de%20fome.>

VII. Recursos didáticos: Lousa, slides e vídeos.

VIII. Avaliação: Um texto de no máximo 15 linhas para averiguar as associações que fizeram, durante a aula, entre a soberania alimentar, a reforma agrária e a importância dos movimentos sociais para a mesma.

XIX. Bibliografia: Altieri, Miguel A. "Agroecologia, agricultura camponesa e

soberania alimentar." Revista nera 16 (2012): 22-32.

COCA, Estevan Leopoldo de Freitas. **A soberania alimentar como parte dos contra-espacos do Brasil contemporâneo.** Boletim Alfenense de Geografia. Alfenas. v. 2, n.3, p. 25-43, 2022. ISSN: 2764-1422.

COUTO, Marcos A. C. **ENSINO DE GEOGRAFIA: ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA.** Revista Tamoios, v. 5, p. 2-15, 2009.

_____ **Para a crítica da Geografia que se ensina através dos livros didáticos.** In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; SANTANA FILHO, M. M.; MARTINS, R. E. M. W.; COSTELLA, R. Z. (Org.). O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA PARA APRENDIZAGEM. 1ªed. PORTO ALEGRE - RS: EDITORA SULINA, 2017, v. 1, p. 191-220.

MOREIRA, Ruy. **A formação do espaço agrário brasileiro.** Editora: Brasiliense. São Paulo, 1990.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Autores Associados, 2020.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador caminhos para uma prática de ensino.** São Paulo, Loyola, 1989.

ROSSI, Rafael. **Em defesa do realismo no ensino de geografia.** Germinal: marxismo e educação em debate, v. 12, n. 3, p. 469-478, 2020

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 32ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados. 1999.

<https://www.poder360.com.br/opinio/alta-do-preco-do-arroz-especulacao-capitalista-e-soberania-alimentar-por-stedile/>

[https://www.poder360.com.br/brasil/inflacao-precos-de-alimentos-sobem-214-desde-o-inicio-da-pandemia/#:~:text=Os%20vil%C3%B5es%3A%20arroz%20e%20botij%C3%A3o%20de%20g%C3%A1s&text=Desde%20que%20come%C3%A7ou%20a%20pandemia,aluguel%20\(5%2C42%25\).](https://www.poder360.com.br/brasil/inflacao-precos-de-alimentos-sobem-214-desde-o-inicio-da-pandemia/#:~:text=Os%20vil%C3%B5es%3A%20arroz%20e%20botij%C3%A3o%20de%20g%C3%A1s&text=Desde%20que%20come%C3%A7ou%20a%20pandemia,aluguel%20(5%2C42%25).)

<https://olheparaafome.com.br/>

<https://www.cidac.pt/index.php/o-que-fazemos/comercio-e-desenvolvimento/soberania-alimentar/>

[fazemos/comercio-e-](https://www.cidac.pt/index.php/o-que-fazemos/comercio-e-desenvolvimento/soberania-alimentar/)

[desenvolvimento/soberania-alimentar/](https://www.cidac.pt/index.php/o-que-fazemos/comercio-e-desenvolvimento/soberania-alimentar/)

<https://g1.globo.com/bahia/noticia/grupo-invade-fazendas-e-incendeia-galpao-em->

[protesto-no-oeste-da-bahia.ghtml](#)

[https://www.brasildefato.com.br/2017/11/30/sul-de-minas-area-do-mst-emprega-80- mais-que-fazenda-de-cafe/](https://www.brasildefato.com.br/2017/11/30/sul-de-minas-area-do-mst-emprega-80-mais-que-fazenda-de-cafe/)

<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2022/01/volta-do-brasil-ao-mapa-da-fome-e-retrocesso-inedito-no-mundo-diz-economista.shtml#:~:text=O%20ano%20de%202018%20j%C3%A1,a%20um%20quadro%20de%20fome.>

[https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/o-que-influencia-o-aumento-no- preco-dos-alimentos/](https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/o-que-influencia-o-aumento-no-preco-dos-alimentos/)

Posto isso, nessa primeira sequência didática, na qual ficamos por aproximadamente três aulas, buscamos trabalhar primeiramente a soberania alimentar, por levar em conta uma prática social que os alunos tinham contato direto, pois refere-se à alimentação dos mesmos. Neste momento, coloco em destaque que, se tivéssemos já habituados a uma interação mútua, entre professor e alunos, as trocas seriam muito mais ricas, porém essa é uma limitação deste trabalho, a qual será levada em conta em futuras atividades referentes a essa temática e, como já citamos, os próprios alunos não estavam habituados com esse diálogo. Todavia, isso não foi limitador do conteúdo nem impeditivo para a aplicação da tarefa, muito pelo contrário: isso levou a desafios instigantes em relação a formas de buscar uma participação maior dos alunos, assim contribuindo para estratégias didáticas e pessoais do professor.

Como está descrito no plano de aula, o intuito era levar duas imagens no primeiro slide (Anexo 1); depois levamos uma propaganda da Chevrolet (Anexo 2), a qual faz uma defesa do agronegócio, para assim questionar os alunos sobre quem realiza essa produção, quem leva a comida para o prato do(a) brasileiro(a). Esse instante foi singularmente interessante, pois os alunos expuseram as questões introduzidas no imaginário social, que alegam que é o agronegócio que produz nossos alimentos, algo que fica explícito na propaganda; entretanto, a partir disso, pudemos desenvolver as problematizações desse ponto, dentre elas, a fome, a insegurança alimentar e o aumento dos preços da comida durante a pandemia.

Com relação a essas imagens e ao vídeo exibido, uma das dificuldades foi a não participação espontânea dos alunos, os quais acreditavam, por vezes, que suas opiniões não eram válidas. Em todos os momentos em que isso transpareceu, houve conversas para além dos conteúdos, visando demonstrar que a participação deles era de extrema importância, tanto para eles próprios quanto para o professor. Durante a primeira conversa nessa circunstância, o intuito foi frisar que desenvolveríamos o conteúdo a partir das concepções dos alunos. Muitas vezes,

isso causava estranheza e eles achavam que seus pontos de vista não eram necessários para o conteúdo, porém o oposto foi demonstrado.

A instrumentalização dessa questão virá em conjunto com dados da inflação dos alimentos, da insegurança alimentar e da fome (Anexo 4). Em seguida, junto com os alunos, debatemos a questão da soberania alimentar e alguns pilares da mesma (Anexo 5, 6) (COCA, 2022).

A segunda parte dessa sequência didática (Anexo 7), na qual falamos sobre a reforma agrária no Brasil, será essencial para os próximos processos de instrumentalização e de catarse, pois é nesse momento que trabalhamos com uma reforma agrária concreta, a qual ocorre bem próxima do município dos alunos, em Campo do Meio-MG, chamado Acampamento Quilombo Campo Grande, do movimento social MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Esse acampamento atende a população dos municípios próximos, com uma feira agroecológica, que leva os alimentos produzidos. Aqui, cabe destacar que grande parte dos alunos não conhecia o movimento, e os que conheciam não sabiam que essa feira atende também a cidade. Sobre isso temos duas hipóteses: a primeira é que, quando a feira ocorria no centro, os(as) alunos(as) não a frequentavam em razão da localização e por ocorrer aos sábados pela manhã; a segunda hipótese é que, pelo fato de a feira ocorrer de maneira virtual atualmente e também em razão de os(as) aluno(as) não conhecerem o movimento, não participam.

Algo essencial para desenvolver a compreensão sobre o tema, o qual trabalhamos de forma conjunta com os alunos, foi abordar a agricultura camponesa que, em alguns meios, é chamada de familiar. Isso foi de suma importância para discutirmos quem são esses agricultores que produzem os alimentos que vão à mesa dos/as brasileiros/as. Tal discussão foi essencial para conseguirmos prosseguir com as temáticas.

Para essa instrumentalização ocorrer, como descrito no plano de aula, viemos com dois vídeos que se referiam ao MST. Um dos vídeos era relativo aos ataques que a extrema direita faz ao movimento. O vídeo escolhido foi o da Joice Hasselman, (Anexo 8), uma política que era uma grande aliada do ex-presidente Jair Bolsonaro. Nele, ela faz acusações infundadas, ridículas e esdrúxulas sobre o movimento. O segundo vídeo escolhido foi um vídeo produzido pelo acampamento Quilombo Campo Grande (Anexo 9), no qual as pessoas contam um pouco da trajetória, dos desafios, das produções, dando um panorama geral do acampamento e do movimento. Após a apresentação desse vídeo, questionamos os alunos sobre as declarações e sobre o vídeo do acampamento. Nesse contexto, o interessante foi ver a perplexidade dos alunos perante as acusações, visto que o vídeo do acampamento foi mostrado por último.

Após a exibição dos vídeos, conversamos um pouco sobre a história do acampamento (no vídeo, isso já é tratado também), (Anexo 10). Trouxemos recortes de jornais referentes aos processos trabalhistas e às dívidas da Usina para ficar esclarecida a situação do acampamento.

A seguir, falamos sobre o conceito de contraespaço (Anexo 11) e sobre os modelos de reforma agrária que já ocorreram historicamente (Anexo 12). Isso posto, fomos à segunda parte da sequência didática que está abaixo.

<p>II. Sequência didática:</p>
<p>II. Dados de Identificação:</p> <p>Professor (a): Filipe Fernandes Crescêncio;</p> <p>Disciplina: Geografia;</p> <p>Série: 3°</p> <p>Turma: 1 e 2;</p> <p>Período:</p> <p>Manhã;</p> <p>Quantidade de aulas: 3</p>
<p>III. Tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capitanias Hereditárias e Sesmarias. • Lei de Terras e Concentração fundiária. • Revolução Verde.
<p>IV. Objetivos: Compreender o impacto das capitanias hereditárias e das sesmarias no processo de formação do território brasileiro; demonstrar os impactos que a lei de terras tem sobre os brasileiros e as consequências da revolução verde no campo.</p> <p>Objetivo geral: Entender esses fenômenos e como eles impactam no cotidiano do aluno.</p> <p>Objetivos específicos: ao nível de conhecimento – Demonstrar que esses acontecimentos têm interferência na situação atual do campo.</p> <p>Ao nível de aplicação – Assimilar esses processos históricos com a concentração fundiária atual.</p> <p>Ao nível de solução de problemas – Alcançar e auxiliar o conhecimento e a visão cotidiana que os alunos têm sobre o campo no geral.</p>
<p>V. Conteúdo: As capitanias hereditárias e a formação do espaço agrário brasileiro; a concentração fundiária; a lei de terras e a libertação dos escravos; a revolução verde e o desenvolvimento tecnológico do campo.</p>

VI. Desenvolvimento do tema: O tema será desenvolvido a partir de um diálogo com os alunos. Dessa maneira, de início, levaremos perguntas a eles indagando se sabem o porquê de o Brasil ter uma concentração fundiária tão grande. Depois, questionaremos se eles sabem o que foram as sesmarias e as capitâneas hereditárias. Após isso, levaremos um mapa para mostrar a separação que ocorreu no território nesse período. Também é importante destacarmos os papéis que os bandeirantes tiveram na inserção do território brasileiro e demonstrar como os povos originários (indígenas) foram tratados nesse período.

Após essa etapa, debateremos as leis de terras e os impactos que ela trouxe para os dias atuais com relação à concentração fundiária, assim, demonstrando a problemática histórica na formação do território brasileiro. Os destaques aqui vão para as lutas quilombolas e as resistências que ocorreram nos períodos citados até chegarmos nos dias atuais.

Importante ressaltar, nesses estágios, os momentos atuais e antigos, assim, na busca de realização de uma visita histórica trazendo sempre à tona o método do materialismo-histórico-dialético, um instrumento essencial para a compreensão de classes, que carrega esses conteúdos e categorias.

Com esses diálogos, será necessário trazer o caráter histórico do que passamos recentemente: o da revolução verde, na qual houve essencialmente um aumento da fome, concentração de renda e produção de grãos no Brasil.

Primeiro levaremos aos alunos um mapeamento de uma fazenda localizada no município de Alfenas-MG. Essa fazenda tem uma extensão territorial maior que a mancha urbana da cidade. A partir dessa comparação, poderemos iniciar o debate com a associação entre a concentração fundiária e a revolução verde, que atualmente traz diversas problemáticas ao campo.

Após essa introdução, iremos ver a contextualização histórica com relação à concentração fundiária e sua estrutura. Mostraremos, na atualidade, como ela se encontra e as razões para a mesma estar consolidada da forma que está, para muito além do campo. Para isso exibiremos vídeos muito conhecidos por todos: os vídeos “agros”, do grupo Globo. Neles, podemos observar consequências que ocorreram no campo, como a mecanização do trabalho e o avanço tecnológico. Entretanto, o foco será nas problemáticas que esses vídeos trazem por serem vídeos financiados pelo agronegócio. O intuito é desmistificar a indústria e a burguesia por trás desse agronegócio. Para isso serão exibidos dois vídeos do chamado “Deolho nos ruralistas” para ajudar no debate e indagar os alunos sobre como isso afeta o

cotidiano deles, dos trabalhadores do campo (camponeses), do Brasil no geral, seja em sua estrutura fundiária histórica, seja nas relações de trabalho no campo.

VII. Recursos didáticos: Lousa, slides, gráficos, mapas e vídeos.

<https://www.youtube.com/watch?v=eMDCBUdxRJE>

<https://www.youtube.com/watch?v=VENm5PbXhZ0>

<https://www.youtube.com/watch?v=zCh6bDG-UI0>

<https://www.youtube.com/watch?v=qBSX3FgYJjs>

<https://www.youtube.com/watch?v=R4LAeznqa5Q>

VIII. Avaliação: Não haverá avaliação nessas aulas.

XIX. Bibliografia: CASTRO, Luís Felipe Perdigão. Modernização conservadora no agro brasileiro: trajetória, contradições e alternativas. Revista Percurso, v. 9, n. 1, p. 3-23, 2017.

CARNEIRO, Patrício Aureliano Silva; PEREIRA, Mirlei Facchini Vicente. Territórioda desigualdade: pobreza, fome e concentração fundiária no Brasil contemporâneo. Geografia, v. 30, n. 2, p. 255-269, 2005.

CAVALCANTI, Matuzalem; FERNANDES, Bernardo Mançano. Territorialização do agronegócio e concentração fundiária. Revista Nera, n. 13, p. 16-25, 2012.

COCA, Estevan Leopoldo de Freitas. **A soberania alimentar como parte dos contra-espacos do Brasil contemporâneo.** Boletim Alfenense de Geografia. Alfenas. v. 2, n.3, p. 25-43, 2022. ISSN: 2764-1422.

COHEN, David. **A próxima revolução verde já está acontecendo.** Revista Exame, p. 1-22, 2019.

COUTO, Marcos A. C. **ENSINO DE GEOGRAFIA: ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA.** Revista Tamoios, v. 5, p. 2-15, 2009.

_____ **Para a crítica da Geografia que se ensina através dos livros didáticos.** In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; SANTANA FILHO, M. M.; MARTINS, R. E. M. W.; COSTELLA, R. Z. (Org.). O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA PARA APRENDIZAGEM. 1ªed. PORTO ALEGRE - RS: EDITORA SULINA, 2017, v. 1, p. 191-220.

DE OLIVEIRA, ARIIVALDO UMBELINO. **"Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária."** (2007).

_____ **"Agricultura brasileira: transformações recentes."** Geografia do Brasil (2011).

MOREIRA, Roberto José. Críticas ambientalistas à revolução verde. **Estudos**

sociedade e agricultura, 2000.

MOREIRA, Ruy. **A formação do espaço agrário brasileiro**. Editora: Brasiliense. São Paulo, 1990.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Autores Associados, 2020.

GERMANI, Guiomar Inez. "Condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro." *GeoTextos* 2 (2006).

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo, Loyola, 1989.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados. 1999.

SERRA, Letícia Silva et al. *Revolução Verde: reflexões acerca da questão dos agrotóxicos*. *Revista Científica do Centro de Estudos em Desenvolvimento Sustentável da UNDB*, v. 1, n. 4, p. 2-25, 2016.

XAVIER, G. T. P.; COCA, E. L. DE F. **AGROECOLOGIA E POLÍTICAS DE SEMENTES**. *Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Três Lagoas*, v. 1, n. 31, p. 555-582, 1 jun. 2020.

<https://revistacafeicultura.com.br/index.php?tipo=ler&mat=17159>

<https://www.comprerural.com/rei-do-cafe-fazenda-tem-mais-de-28-milhoes-de->

[pes/#:~:text=A%20Fazenda%20Campo%20Verde%2C%20localizada,destinados%20ao%20Oplantio%20do%20caf%C3%A9](https://www.comprerural.com/rei-do-cafe-fazenda-tem-mais-de-28-milhoes-de-pes/#:~:text=A%20Fazenda%20Campo%20Verde%2C%20localizada,destinados%20ao%20Oplantio%20do%20caf%C3%A9).

Nessa sequência, trouxemos a prática social relacionada à terra e ao direito à mesma. Foram utilizadas por volta de três aulas também. Dessarte, com questionamentos que estão presentes no plano de aula, sobre temas referentes à concentração fundiária e o porquê de ela ocorrer (Anexo 13). Desse modo, entramos nas problematizações das sesmarias e da lei de terras de 1850. Esse momento foi interessante, pois os alunos as desconheciam, algo que é crucial para a compreensão dessa concentração e de outros fatores, visto que estamos falando de uma escola periférica. Além de ser importante também para questionamentos futuros que os alunos trouxeram no decorrer dessa sequência didática, do que falaremos posteriormente. Levamos aos alunos um mapa referente às capitâneas hereditárias (Anexo 14) para podermos falar sobre as sesmarias e a lei de terras de 1850.

E assim entramos nos próximos processos de instrumentalização e catarse. Com um

mapa das capitâneas hereditárias, falamos sobre a formação do espaço agrário brasileiro e explicamos como se configurou o mesmo. Os motivos para a criação das leis de terras foram trazidos de forma dialogada com os alunos. Posteriormente, trouxemos mapas referentes às concentrações de terra no Brasil. Primeiro, um mapa do ano de 1995 (Anexo 16) com as terras com mais de 500 hectares. Foi questionado aos alunos se eles conheciam a medida de hectares. O que eles desconheciam foi explicado e isso foi algo que os chocou por conta da dimensão. Depois trouxemos um mapa mais atualizado sobre o Índice Gini da estrutura fundiária de 2014 (Anexo 17), no qual, quanto mais próximo da numeração 1,0, mais desigual. Os alunos desconheciam o mesmo, e isso foi explicado no diálogo referente a esse mapa; observamos que os alunos se mostraram surpresos.

A seguir, trouxemos dados estatísticos das terras do agronegócio e da agricultura camponesa (Anexo 18). Posteriormente, trouxemos dois gráficos (Anexos 19 e 20): o primeiro mostrava que a produtividade, durante a década de 90, teve um aumento significativo sobre a área plantada. O segundo trazia informações referentes à produção e aos famintos, demonstrando que esse aumento de produtividade mostrado no primeiro gráfico era falso, pois o aumento da produção, que no caso desse gráfico é de commodities, não teria acabado com a fome.

Após isso, trouxemos um mapa (Anexo 21), no qual marcamos uma das maiores fazendas de café da região, conforme dados retirados do site do SIGEF (Sistema de Gestão Fundiária) do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). Essa fazenda pertence ao grupo Ipanema Coffes, cujo proprietário é João Faria da Silva. Tal fazenda e o grupo são bem conhecidos na região, pois esse grupo já foi o maior exportador de café do Brasil. Tiramos as medidas para demonstrar o tamanho da fazenda e algo que impressionou quando realizamos o mapa foi o fato de a fazenda ser maior que a mancha urbana da cidade. A partir dessa constatação, vieram questionamentos interessantes dos alunos, pois alguns acreditavam que não havia problemas nisso, por conta de o dono, ou os donos, terem trabalhado para ter essas terras. Porém, quando questionamos se era justo ele deter essas terras, visto que a população que tem essa concentração fundiária a tem através de uma herança histórica, demonstrada anteriormente, além do fato de os próprios familiares dos donos (os que são dessa região) não deterem essas terras, aliás, alguns não têm nenhuma; aqui, não fazendo referência a um pedaço de terra para plantio, mas para viver, para morar. Seria isso justo ou os familiares não trabalharam para isso?

Esse momento foi realmente interessante, pois partimos para outros assuntos, os mais diversos. Entretanto, um bastante relevante foi a criação de um consenso social de justiça, trabalho e afins que, no discurso atual, geram problemas psíquicos, pois inculcam na consciência da pessoa que o fracasso e o sucesso dependem apenas dela.

Por fim, falamos sobre a revolução verde e suas problemáticas no campo. Na própria fazenda do grupo Ipanema, localizada em Alfenas-MG, praticamente não há mais mão de obra. Abordamos também a questão dos transgênicos e, para essa discussão, trouxemos vídeos da Globo sobre o agronegócio, com as famosas propagandas e os slogans que dizem: “Agro é Tudo” (Anexo 23), “Agro é Pop” (Anexo 24), “Agro é Tec” (Anexo 25). Em seguida, discutimos os vídeos do “De olho nos Ruralistas”: “O Agro não é Pop - De Olho no Agronegócios” (Anexo 26) e “O Agro é Tóxico -De Olho na Comida” (Anexo 27). Trata-se de uma rede independente que produz conteúdos de diversos tipos referentes ao agronegócio, fomentando sua desmistificação.

Aqui os vídeos foram mostrados para questionar os alunos sobre as opiniões que tinham referentes aos mesmos. Claramente, nesse momento, já tinham outra percepção referente ao agronegócio e suas contradições. O vídeo da rede independente “De Olho nos Ruralistas” veio com um complemento sobre as mentiras contadas nos vídeos do grupo Globo.

Para retornar à prática social inicial, nossa proposta foi uma visita técnica ao acampamento Quilombo Campo Grande, em Campo do Meio-MG. Essa visita ocorreu com supervisão do professor Tiago Silva e da supervisora Claudiele. Infelizmente, não pude comparecer, pois, devido a problemas de chuvas, a data inicial teve que ser alterada e, por motivos pessoais, tive que me ausentar de Alfenas. Ainda assim, o projeto ocorreu com sucesso e registro aqui meus agradecimentos ao professor e à supervisora, bem como a Hellen, do acampamento Quilombo Campo Grande. Aqui, abaixo, a proposta que foi enviada à superintendência para a visita. O roteiro foi realizado pela Hellen e pelos moradores do acampamento. Um adendo: a superintendência apenas aprovou a retirada dos alunos da escola, não deu uma verba para o transporte, porém a escola, com sua própria verba, alugou um ônibus.

III. Sequência didática:
II. Dados de Identificação: Professor (a): Filipe Fernandes Crescêncio; Disciplina: Geografia; Série: 3°; Turma: 1 e 2; Período: Manhã;
III. Tema: Trabalho de Campo Quilombo Campo Grande
IV. Objetivos: Objetivo geral: Compreensão de um sistema sustentável no campo;

Objetivos específicos: ao nível de conhecimento – Demonstrar uma perspectiva de reforma agrária brasileira;

Ao nível de aplicação – Conhecer a agricultura familiar que planta alimentos que vão diariamente aos pratos de trabalhadoras(es);

Ao nível de solução de problemas – Apresentar um sistema de agricultura e desenvolvimento do campo agroecológico.

V. Conteúdo: Para a realização desse trabalho estamos pautando algumas habilidades presentes na BNCC, ensino médio. Primeiramente, utilizaremos a competência específica número 3, a qual visa analisar e contextualizar a relação entre sociedades e naturezas, bem como o consumo sustentável e relações escalares, entre global e local. Assim, na habilidade “(EM13CHS302): Analisar e avaliar os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais e o compromisso com a sustentabilidade.” Portanto, uma visita a acampamento Quilombo Campo Grande, do MST, no município de Campo do Meio-MG, visa demonstrar aos alunos a agricultura familiar presente na região do Sul de Minas Gerais, como também sua produção agroecológica, sustentável e toda sua diversidade para, dessa maneira, refletirem a respeito de um consumo local. Também pretende demonstrar a habilidade “(EM13CHS204): Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.” No currículo de referência mineiro, temos também as habilidades baseadas em uma investigação científica que visa “(EMIFCHSA03): Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.” Dessa maneira, esse trabalho busca trazer ao aluno uma ferramenta fundamental para a profissão do geógrafo, e de outros campos das ciências humanas, para uma pesquisa científica sobre o assunto da reforma agrária e movimentos sociais do campo.

VI. Desenvolvimento do trabalho: O roteiro visa fazer uma visita técnica para conhecerem o trabalho do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Trata-se do maior movimento social do campo atualmente no Brasil e é também representante da La Via Campesina no país, que é a principal referência na discussão sobre soberania alimentar no mundo. Assim, mostrando para eles uma agricultura que visa a sustentabilidade. Outra questão importante é apresentar o trabalho de campo aos alunos e o caráter fundamental para a aprendizagem que ele tem. Para ir além de uma perspectiva empirista da geografia, utilizando de uma observação participante, a qual pressupõe uma metodologia de pesquisa que utiliza de diversos elementos para uma compreensão da prática social que o movimento está incluído.

Roteiro de Visita Assistida dos Estudantes da E.E Dr. Napoleão Salles;

7h: Chegada

7h15: Café da manhã

7h45: Mística

8h: História do Quilombo Campo Grande

8h30: Visita à horta e à Agrofloresta do Coletivo de Mulheres com Mutirão

10h00: Café

10h30: Visita à horta do Otelino e viveiro (nesse momento, seria importante dividir os estudantes em grupos para irem nos dois espaços)

VIII. Avaliação: Será pedido aos alunos um relatório de campo sobre o que visualizaram na visita técnica ao acampamento Quilombo Campo Grande.

Nesse relatório, será necessário, junto com o conhecimento e conteúdos passados em aula, demonstrar a importância da agricultura familiar para uma perspectiva de reforma agrária no Brasil.

XIX. Bibliografia: Altieri, Miguel A. "Agroecologia, agricultura camponesa e soberania alimentar." Revista nera 16 (2012): 22-32.

COCA, Estevan Leopoldo de Freitas. **A soberania alimentar como parte dos contra-espacos do Brasil contemporâneo.** Boletim Alfenense de Geografia. Alfenas. v. 2, n.3, p. 25-43, 2022. ISSN: 2764-1422.

COUTO, Marcos A. C. **ENSINO DE GEOGRAFIA: ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA.** Revista Tamoios, v. 5, p. 2-15, 2009.

_____ **Para a crítica da Geografia que se ensina através dos livros didáticos.** In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; SANTANA FILHO, M. M.; MARTINS, R. E. M. W.; COSTELLA, R. Z. (Org.). O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA PARA APRENDIZAGEM. 1ªed. PORTO ALEGRE - RS: EDITORA SULINA, 2017, v. 1, p. 191-220.

DE OLIVEIRA, ARIIVALDO UMBELINO. **"Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária."** (2007).

_____ **"Agricultura brasileira: transformações recentes."** Geografia do Brasil (2011).

Moreira, Roberto José. "**Críticas ambientalistas à revolução verde.**" Estudos sociedade e agricultura (2000).

MOREIRA, Ruy. **A formação do espaço agrário brasileiro.** Editora: Brasiliense. São Paulo, 1990.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Autores Associados, 2020.

Germani, Guiomar Inez. "Condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro." GeoTextos 2 (2006).

RESENDE, Márcia Spyer. A geografia do aluno trabalhador caminhos para uma prática de ensino. São Paulo, Loyola, 1989.

ROSSI, Rafael. **Em defesa do realismo no ensino de geografia.** Germinal: marxismo e educação em debate, v. 12, n. 3, p. 469-478, 2020

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados. 1999.

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaxa_site_110518.pdf

No plano de trabalho proposto acima, tivemos que utilizar a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) por questões burocráticas, no sentido de conseguir uma aprovação na superintendência do trabalho de campo. Além disso, como sabemos, o governo do estado de Minas Gerais é conservador, destarte, foi uma configuração que encontramos para aprovação do trabalho. Apesar disso, reforço que a BNCC é um desserviço à classe dos professores e dos profissionais da educação.

Uma observação nesse plano de trabalho de campo é a proposta avaliativa do relatório de trabalho de campo, a qual não conseguimos realizar pelo fato de que o trabalho acabou atrasando e já não estava mais acompanhando os alunos, mas isso é algo referente à docência, a qual planejamos, entretanto nem sempre sai conforme o planejado.

Temos que destacar alguns pontos: o primeiro é a demora da superintendência para aprovar o trabalho, o que acabou por estender o prazo e, desse jeito, os alunos realizaram esse trabalho tempos depois do previsto. Contudo, como citado, o trabalho foi um sucesso e os(as) alunos(as), o professor e a supervisora, com toda certeza, tiveram um processo catártico no mesmo (DUARTE, 2019).

Dessa forma, essa visita dos alunos ao acampamento Quilombo Campo Grande do MST (Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra), em Campo do Meio-MG, foi o retorno à prática social da soberania alimentar, da comida que vai ao prato dos/as brasileiros/as, da reforma agrária, do direito à terra - esse negado pelo Estado -, do combate à fome e à insegurança alimentar.

Foto 1. Trabalho de Campo alunos(as), professor e supervisora.



Fonte: Acervo Pessoal.

Foto 2. Alunos(as), professor, supervisora e pessoas do MST.



Fonte: Acervo Pessoal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, acreditamos que a nossa proposta, a qual intitulamos “Por Uma Geografia Além do Capital” foi bem sucedida nos pontos que buscamos trazer aos alunos e à escola: uma socialização do conhecimento que estruturalmente é negada aos mesmos. Através de conversas durante os conteúdos da matéria, pudemos observar um processo de extrema importância para a docência, o qual vai além da questão referente a conteúdos obrigatórios da BNCC ou de qualquer currículo já visto na escola, a saber: o conhecimento da vida cotidiana dos alunos e alunas e a valorização do mesmo, aliados aos conteúdos de geografia de maneira crítica pelo fato de que, como Duarte (2013, pág. 12) chama a atenção:

Precisamos desse conhecimento para compreender o mundo e a nós mesmos de uma maneira que supere a superficialidade e o fetichismo próprios ao senso comum. Precisamos do conhecimento para ultrapassar os limites locais que nos aprisionam a uma vida medíocre, infeliz, frustrante, que é a vida que a sociedade capitalista tem a nos oferecer se não nos engajarmos numa luta consciente pela superação da sociedade capitalista. Precisamos, portanto, do conhecimento, para formar em nós mesmos essa concepção de mundo mais ampla.

Assim, esse processo de valorização do conhecimento dos(as) alunos(as) unido a uma prática pedagógica crítica, que busque a superação dessa lógica liberal no ensino, é de grande relevância para uma mudança qualitativa. Contudo não podemos nos enganar, pois isso é um ponto a ser melhorado no ensino público, dessarte, uma brecha nesse sistema liberal de ensino que temos atualmente.

Consequentemente, devemos lembrar que essa problemática vai além do(a) professor(a), do(a) supervisor(a), do(a) diretor(a), da escola no geral. Devemos lembrar também que essa mudança qualitativa só é possível com uma união desses trabalhadores do sistema educacional, na busca de uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2020).

É preciso destacar a parceria da escola, o auxílio do corpo docente no geral, que foi essencial para desenvolvermos deste trabalho. É de extrema importância mostrar essa perspectiva, seja na questão da reforma agrária, como aqui trabalhado, seja em qualquer outro conteúdo de geografia.

Dessa maneira, o objetivo principal deste trabalho foi realizar, através desse método pedagógico, um processo catártico nos alunos pela perspectiva que (DUARTE, 2019) explicita bem, ao descrevê-lo como um processo individual e coletivo ao mesmo tempo bem como um processo de transformação qualitativa da visão de mundo e de sociedade, algo em que o MST é uma grande referência.

Logo, no caso da geografia escolar, queríamos demonstrá-la como uma “*ciência de práticas e saberes espaciais*” (MOREIRA, 2017), pelo fato de que “Toda sociedade é

geograficamente o acúmulo da sucessão de práticas espaciais”. Moreira (2017) irá demonstrar que o conjunto de práticas e saberes espaciais são “Práxis instruídas na percepção e na ideologia” e ambas vão se interligando com as práticas e saberes espaciais, algo que, acreditamos, foi muito bem sucedido. Pretendemos, dessa forma, mostrar uma geografia que abarcasse o cotidiano dos(as) alunos(as), que não se limitasse a apenas uma geografia descritiva, esquecendo do dualismo neokantiano que assombra a ciência geográfica e que, portanto, fosse pautada em uma teoria social, sendo assim, uma geografia além do capital.

REFERÊNCIAS

- . ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, v. 2, 1985.
- BAUDELOT, C & ESTABLET, R. *L'école capitaliste em France*. Paris, François Maspero, 1971.
- CGPLI- Coordenação Geral dos Programas do Livro (Brasil) Edital de Convocação 03/2019. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias, e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2021. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; DA SILVA, C. Perdigão Gomes. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 1975.
- LOCKE, John. “**Memorandum on the reform of the poor law**”. em BOURNE, Henry Richard Fox. *The Life of John Locke*. HS King, 1876.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A Geografia Crítica e a crítica da Geografia**. Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, n. 11, p. 2, 2007.
- CRESCENCIO, F. F.; AZEVEDO, Sandra de Castro de. ‘**A Reforma do Ensino Médio e o livro didático: a Geografia e o PNLD de 2021**’. 2022. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).
- COUTO, Marcos A. C. **ENSINO DE GEOGRAFIA: ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA**. Revista Tamoios, v. 5, p. 2-15, 2009.
- _____. Para a crítica da geografia que se ensina através dos livros didáticos. **O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA PARA APRENDIZAGEM**, 2017.
- DA SILVA SACCOMANI, Maria Cláudia; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. **Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora**. *Geminal: marxismo e educação em debate*, v. 7, n. 1, p. 233-242, 2015.
- DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*. Autores associados, 2008.
- _____. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Autores Associados, 2012.
- _____. **A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si**. *Geminal: Marxismo e Educação em debate*, p. 59-72, 2013.
- _____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Autores Associados, 2021.

_____. **A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. Pro-Posições**, v. 30, 2019. DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *Pro-Posições*, v. 30, 2019.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. 2010.

FOOTE-WHYTE, W. **Treinando a observação participante**. In: GUIMARÃES, A. Z. (Ed.). *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2004. p. 77–86.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Autores Associados, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **A Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 2004.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo (Nova edição)**. Editora Companhia das letras, 2019.

LACOSTE, Yves-A.; SERVE, **Geografia-Isso. em Primeiro Lugar, para Fazer a Guerra**. (edição francesa de 1985), trad. Maria Cecília França. 1988.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

_____. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. Boitempo Editorial, 2017.

MARX, Karl. *O Capital-Livro 1: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital*. Boitempo Editorial, 2015.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2020.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. Annablume, 2009.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. Brasiliense, 2017.

_____. **A Geografia serve para desvendar máscaras sociais**. *Geografia, teoria e crítica: o saber posto em questão*. Petrópolis: Vozes, p. 33-63, 1982.

_____. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina**. Dois Pontos, 1987, 2014.

_____. **Conceitos, categorias e princípios lógicos para o método e o ensino da Geografia**. MOREIRA, R. *Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. São Paulo: Contexto, p. 105-118, 2007.

_____. **Uma ciência das práticas e saberes espaciais.** Revista Tamoios, v. 13, n. 2, 2017.

OWEN, Robert. *A new view of society and other writings.* Londres, Everyman 1927.

ROSSI, Rafael. **Em defesa do realismo no ensino de geografia.** *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 12, n. 3, p. 469-478, 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social ou princípios do direito político.* BOD GmbH DE, 2017.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica.** Edusp, 2022.

_____. **Geografia: além do professor?** *GEOgraphia*, v. 13, n. 25, p. 7-15, 2011.

_____. **Pensando o espaço do homem.** Edusp, 2004.

_____. **O espaço do cidadão.** Edusp, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.* 32ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados. 1999.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* Autores associados, 2011.

_____. **A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar.** *Germinal: Marxismo e educação em debate*, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013.

SILVA, Samuel. RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador caminhos para uma prática de ensino.** São Paulo, Loyola, 1986. **Em Aberto**, v. 7, n. 37, 1988.

SMITH, Adam. **Lectures on justice, police, revenue and arms:** Delivered in the University of Glasgow. Clarendon Press, 1896.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes.** In: *Escola, classe e luta de classes.* 1977. p. 406-406.

VANEIGEN, Raoul. **A arte de viver para as novas gerações.** Porto: Afontamento, 1980.

VESENTINI, Jose William. **Para uma geografia crítica na escola.** Ática, 1992.

6. ANEXO – Slides Aulas

Anexo.1- Slide 1



Fonte: Elaboração do autor; Foto 1 Daniela-Moura-Voz-do-Movimento, Feira Nacional de Reforma Agrária; Foto 2; Google.

Anexo. 2- Slide 2



Fonte: Youtube.

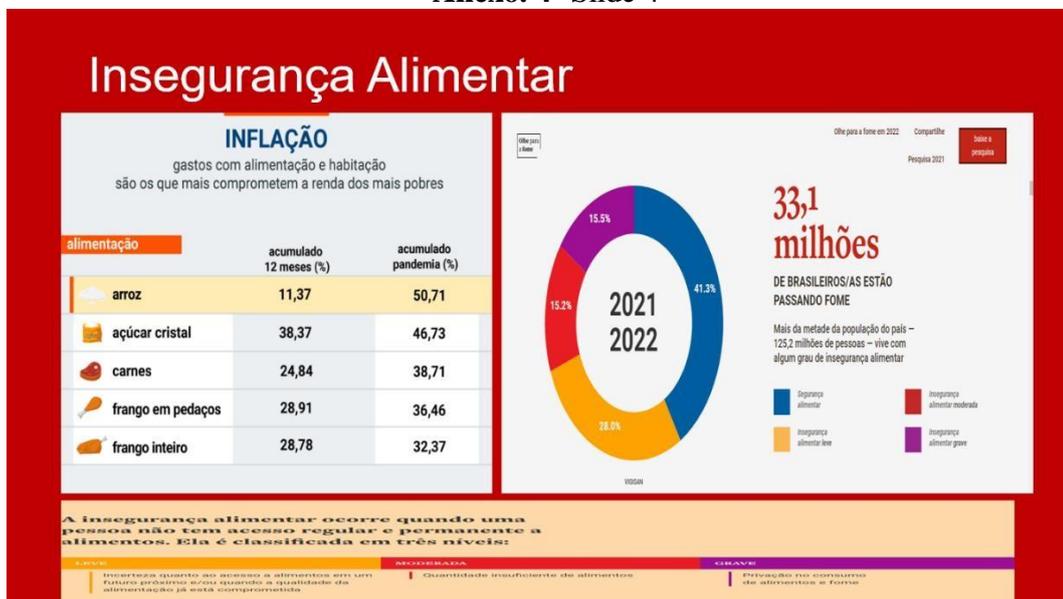
Anexo. 3- Slide 3

O que é soberania alimentar?

- Porque o aumento dos preços de alimentos durante a pandemia?
- Afinal quem produz o alimento que vai para o prato do brasileiro(a)?
- “Quando falamos em soberania alimentar, referimo-nos a outra coisa: ao direito de todos os povos a decidir sobre as suas políticas agrícolas e alimentares, o que significa, nomeadamente: decidir o que cultivar, o que e como comercializar, o que destinar ao mercado interno e ao mercado externo, e controlar os recursos naturais básicos.”
- “A soberania alimentar coloca em primeiro lugar o direito efetivo à alimentação saudável e respeitadora do ambiente para todas as pessoas, não deixando em último lugar aqueles que cultivam os produtos com os quais a comida é confeccionada.”

Fonte: Elaboração do autor.

Anexo. 4- Slide 4



Fonte: Elaboração do autor.

Anexo.5- Slide 5

A fome, a Soberania Alimentar e a Agroecologia

“O relatório mais recente da própria Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), uma das agências das Nações Unidas, apontou que 23,5% da população brasileira, entre 2018 e 2020, deixou de comer por falta de dinheiro ou precisou reduzir a quantidade e qualidade dos alimentos ingeridos. Os resultados evidenciam que, em 2020, a fome no Brasil retornou aos patamares de 2004.”

“A soberania alimentar se enfoca na autonomia local, nos mercados locais, nos ciclos locais de produção-consumo, na soberania energética e tecnológica, e nas redes de agricultor a agricultor.”

O país voltou ao Mapa da Fome em 2018 e, em 2020, registrou 55,2% da população convivendo com a insegurança alimentar, segundo pesquisa da Rede Pennsan. Cenas observadas em 2021, como peessoas buscando ossos e carcaças para se alimentar e os diversos protestos contra a fome, não podem ser creditadas só à crise provocada pela pandemia, diz ele.

★

A que o sr. atribui o avanço da fome nos últimos anos? O aumento era previsível. Tivemos uma redução até 2014 e a subida começa a aparecer já em 2017. O ano de 2018 já configura uma volta do Brasil ao Mapa da Fome. Esse dado se confirma e agrava nos anos seguintes, segundo dados da Reden Pennsan e ONU. Em 2022, a tendência é de continuidade nesse aumento.

Fonte: Elaboração do autor.

Anexo.6- Slide 6

- “São necessários sete pilares:
- I) a comida deve ser destinada para as pessoas;
- II) é preciso construir conhecimentos e habilidades locais;
- III) o trabalho agrícola deve ser efetivado com respeito aos recursos naturais;
- IV) os valores dos provedores de alimentos precisam ser preservados;
- V) é fundamental o privilégio aos sistemas alimentares locais;
- VI) os povos locais devem ter o controle sobre os seus sistemas alimentares e;
- VII) A dimensão sagrada do alimento.”

Fonte: Elaboração do autor.

Anexo.7- Slide 7**A Reforma Agrária e os Movimentos Sociais**

Fonte: Elaboração do autor; Foto: Jonas Santos, retirado ditede do MST.

Anexo.8- Slide 8

Fonte: Elaboração do autor; Vídeo: Youtube

Anexo. 9- Slide 9



Fonte: Youtube.

Anexo. 10- Slide 10

MST Campo do Meio-MG

Nesse município existe um imbróglio de quase 20 anos, em que parte das terras da Usina Ariadnópolis, envolvida em diversos problemas trabalhistas, inclusive situações de escravidão, estão ocupadas por famílias vinculadas ao MST, porém, mesmo essas terras tendo sido decretadas para reforma agrária pelo governo estadual, uma série de contestações judiciais ainda impede que isso ocorra.

Brasil de Fato

Início Opinião Política Direitos Humanos Cultura Geral Saúde Internacional Especiais Rádio Podcast

400 processos trabalhistas

Segundo o Sindicato dos Empregados Rurais de Campo do Meio, aproximadamente 400 ex-trabalhadores da usina Ariadnópolis processam a empresa na Justiça. Eles foram demitidos em 1994, sem receber rescisão e descobriram que o FGTS e o INSS também não foram recolhidos. "Tem trabalhador com R\$ 300 mil para receber, no valor atualizado em 2011", relata Paulo Evandro Cardoso Fernandes, coordenador geral do sindicato. A estimativa é que a empresa deve R\$ 8 milhões somente nestes processos, em valores de 2011.

Com a empresa falida, existem duas possibilidades defendidas por advogados para o pagamento dos ex-funcionários. "A primeira é o processo normal da penhora, que leva os bens a leilão. Mas isso infelizmente não dá para pagar todo mundo. A outra tese, levantada pelo advogado do MST, é levar esse terreno à desapropriação, pois assim vai ser pago pelo governo", relata.

A exploração escravista e a dívida foram razões que motivaram os trabalhadores do MST a ocuparem a fazenda Ariadnópolis. Desde a década de 90 a usina já tinha baixado enormemente sua produção e estava listada como grande devedora e alvo de processos trabalhistas. Estima-se que a dívida da empresa seja de R\$ 300 milhões, enquanto seu patrimônio está estimado pelo governo estadual em R\$ 74 milhões.

Fonte: Elaboração do autor.

Anexo. 11- Slide 11

Os contra-espços e a Reforma Agrária

- O MST, os movimentos sociais e os indígenas que resistem no campo;
- Esses movimentos e pessoas tem um papel crucial quando entramos no debate de reforma agrária brasileira, visto que em seu cotidiano eles debatem e sustentam um modo de vida, no qual resistem a diversos ataques e pressões, principalmente vindo dos ruralistas com diversos conflitos entre as partes;

Fonte: Elaboração do autor.

Anexo. 12- Slide 12

Mas afinal o que é Reforma Agrária?

- Uma reorganização das terras;
- Diversas perspectivas de reforma agrária;
- 1º Distribuição massiva de terras;
- 2º Distribuição de terras pelo Estado;
- 3º Não cumprimento de função social;
- Portanto uma reforma agrária visa uma melhor redistribuição de terras, para isso é necessário modificações nos regimes de posse de terra.

Fonte: Elaboração do autor.

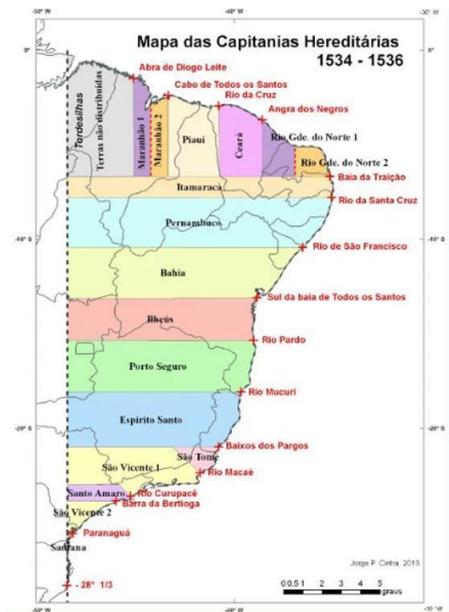
Anexo. 13- Slide 13

A Concentração Fundiária

- O que é concentração fundiária?
- Porque ela ocorre?
- Quais processos históricos influenciaram ela?
- Sesmarias e Capitânicas Hereditárias
- Lei de Terras de 1850

Fonte: Elaboração do autor.

Anexo. 14- Slide 14



Fonte: Elaboração do autor; Imagem: Google.

Anexo. 15- Slide 15

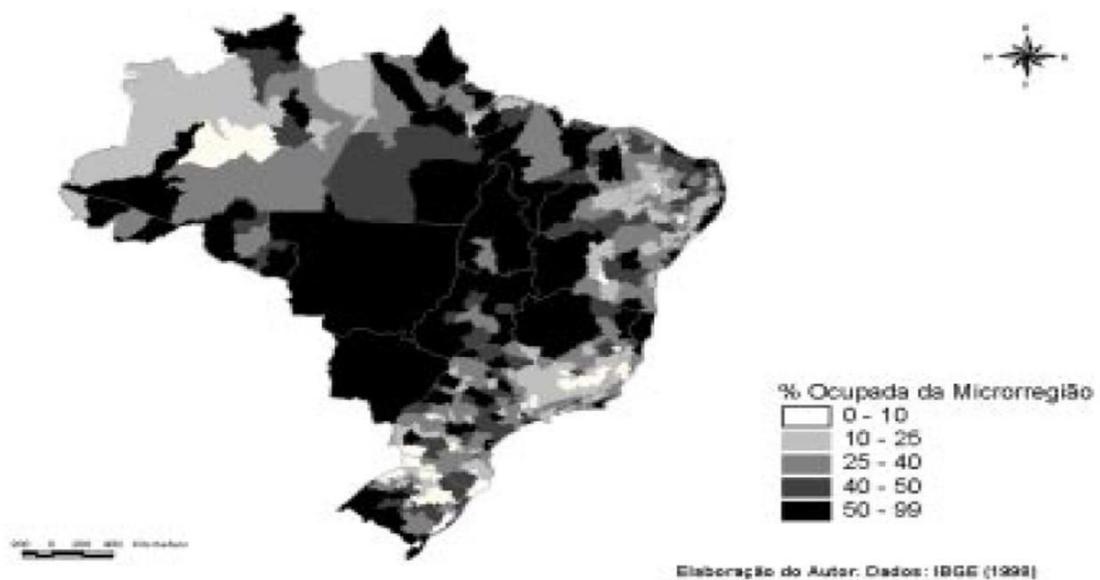
A formação do espaço agrário brasileiro

- “O entendimento da formação espacial brasileira deve passar pela compreensão da invasão portuguesa nos territórios indígenas, o que Fernandes (2001) entende como princípio da luta pela terra no Brasil.”
- Dois processos cruciais: “O primeiro desencadeado pelos bandeirantes, ocasionando a desterritorialização dos indígenas e o segundo, foi efetivado pelos jesuítas, quando houve a realocação dos indígenas, confinando-os em pequenos espaços.”

Fonte: Elaboração do autor.

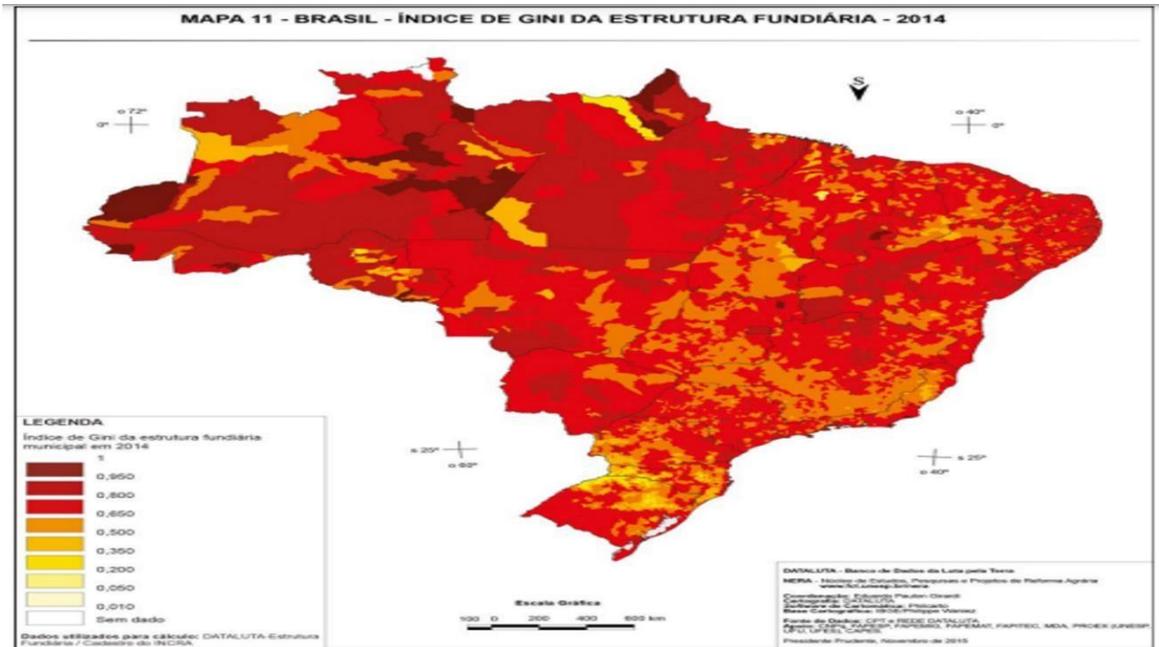
Anexo. 16- Slide 16

Figura 3 - Porcentagem das terras ocupadas pelas propriedades acima de 500 ha nas microrregiões brasileiras em 1995-96



Fonte: CARNEIRO, Patrício Aureliano Silva; PEREIRA, Mirlei Facchini Vicente. Território da desigualdade: pobreza, fome e concentração fundiária no Brasil contemporâneo. Geografia, v. 30, n. 2, p. 255-269, 2005.

Anexo. 17- Slide 17



Fonte: IBGE (2014).

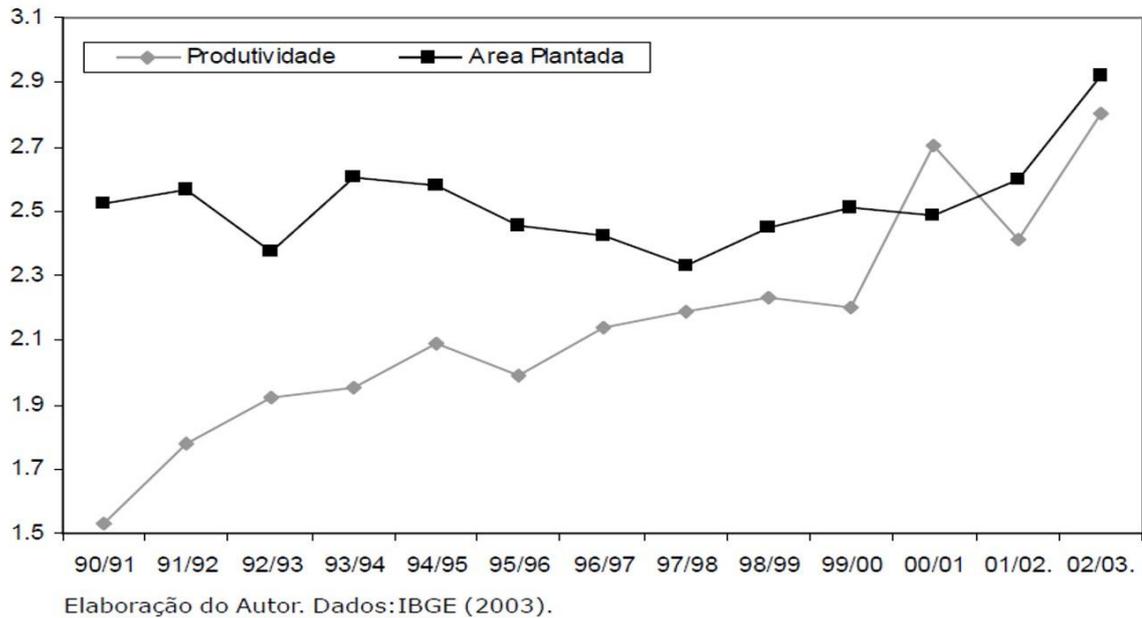
Anexo. 18- Slide 18



Fonte: Censo Agropecuário, 2017.

Anexo. 19- Slide 19

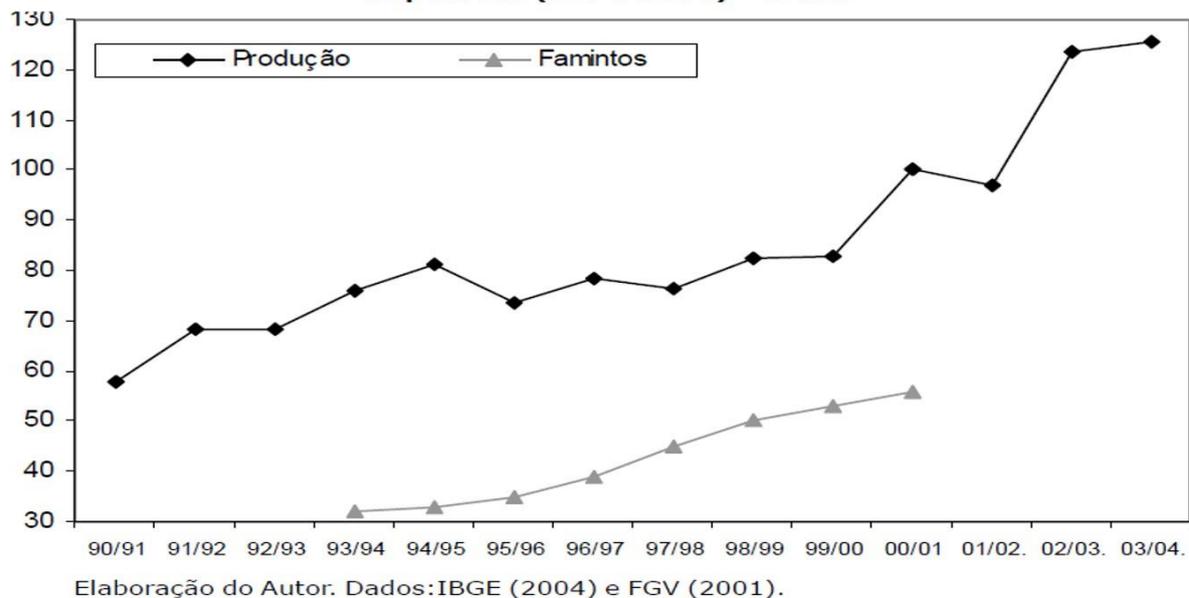
**Figura 2 - Área plantada (ha) e produtividade (kg/ha)
Safr de grãos 1990/91 a 2002/03 - Brasil**



Fonte: CARNEIRO, Patrício Aureliano Silva; PEREIRA, Mirlei Facchini Vicente. Território da desigualdade: pobreza, fome e concentração fundiária no Brasil contemporâneo. Geografia, v. 30, n. 2, p. 255-269, 2005.

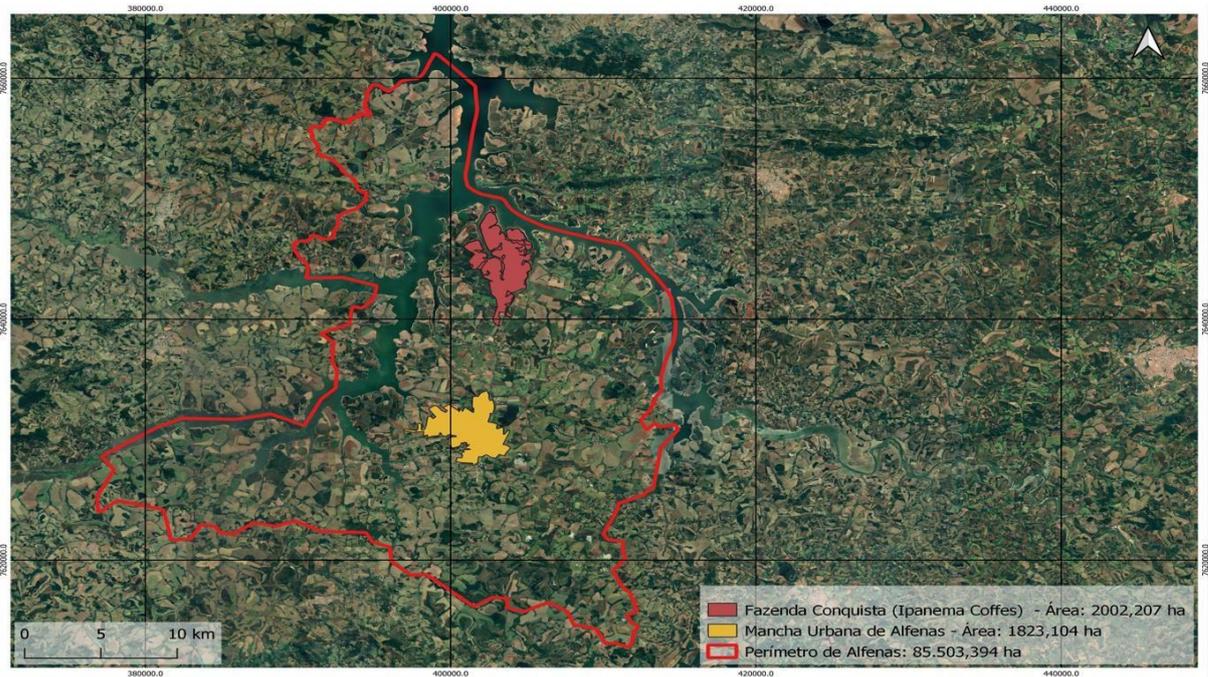
Anexo. 20- Slide 20

Figura 1 - Crescimento da safra de grãos em milhões de toneladas (1990/91-2003/04) e da população de famintos em milhões de pessoas (1994-2001) - Brasil



Fonte: CARNEIRO, Patrício Aureliano Silva; PEREIRA, Mirlei Facchini Vicente. Território da desigualdade: pobreza, fome e concentração fundiária no Brasil contemporâneo. Geografia, v. 30, n. 2, p. 255-269, 2005.

Anexo. 21- Slide 21



Fonte: Elaboração do autor.

Anexo. 22- Slide 22

A Revolução Verde

- No espaço rural, esta produção industrial adquiriu a forma dos pacotes tecnológicos da Revolução Verde e, no Brasil, assumiu – marcadamente nos anos 60 e 70 – a prioridade do subsídio de créditos agrícolas para estimular a grande produção agrícola, as esferas agroindustriais, as empresas de maquinários e de insumos industriais para uso agrícola – como tratores, herbicidas e fertilizantes químicos –, a agricultura de exportação, a produção de processados para a exportação e a diferenciação do consumo – como de queijos e iogurtes (Moreira, 1999b: 9-81).
- Três Principais problemáticas:
 - 1° Crítica da Técnica
 - 2° As questões sociopolíticas
 - 3° A questão socioeconômica

Fonte: Elaboração do autor.

Anexo. 23- Slide 23



Fonte: Youtube.

Anexo. 24- Slide 24



Fonte: Youtube.

Anexo. 25- Slide 25

Fonte: Youtube.

Anexo. 26- Slide 26

Fonte: Youtube.

Anexo. 27- Slide 27

