



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA CURSO DE LICENCIATURA
EM GEOGRAFIA**

ISADORA RODRIGUES DE OLIVEIRA

**O CAMPO BRASILEIRO RETRATADO NOS LIVROS DIDÁTICOS
JUSTIFICA AS AÇÕES CONTEMPORÂNEAS DE VIGILÂNCIA DO ENSINO?
ANÁLISE DE CONTEÚDO EM UMA COLEÇÃO DIDÁTICA A PARTIR DA
BNCC**

**UBERLÂNDIA – MG
2025**

Isadora Rodrigues de Oliveira

O campo brasileiro retratado nos livros didáticos justifica as ações contemporâneas de vigilância do ensino? Análise de conteúdo em uma coleção didática a partir da BNCC

Trabalho de Conclusão do Curso para
obtenção de grau Licenciado em
Geografia do Instituto de Geografia,
Geociências e Saúde Coletiva da
Universidade Federal de Uberlândia.

Orientador: Prof. Dr. Mirlei Fachini
Vicente Pereira

Uberlândia – MG
2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

O48 Oliveira, Isadora Rodrigues de, 2001-
2025 O campo brasileiro retratado nos livros didáticos
justifica as ações contemporâneas de vigilância do
ensino? [recurso eletrônico] : Análise de conteúdo em
uma coleção didática a partir da BNCC / Isadora
Rodrigues de Oliveira. - 2025.

Orientador: Mirlei Fachini Vicente Pereira.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em
Geografia.
Modo de acesso: Internet.
Inclui bibliografia.

1. Geografia. I. Pereira, Mirlei Fachini Vicente,1981-
, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia.
Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

ISADORA RODRIGUES DE OLIVEIRA

O campo brasileiro retratado nos livros didáticos justifica as ações contemporâneas de vigilância do ensino? Análise de conteúdo em uma coleção didática a partir da BNCC

Trabalho de Conclusão de Curso ao Instituto de Geografia, Geociências e Saúde Coletiva da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Uberlândia – MG, 02 de maio de 2025

Banca Examinadora:

Mirlei Fachini Vicente Pereira – Doutor (IGESC/UFU) Orientador

Alex Cristiano Souza – Doutor (IGESC/UFU)

Laís Ribeiro Silva – Doutora (IGESC/UFU)

AGRADECIMENTOS

As condições pelas quais concluí essa pesquisa e toda a trajetória acadêmica até aqui não foram fáceis. É inevitável pensar em como teria sido se a pandemia de 2020 nunca tivesse acontecido. Se tivéssemos conseguido criar laços com facilidade, ter semestres e férias regulares e sentir de verdade o que é fazer parte de uma universidade. Então, agradeço a todas as pessoas que vieram antes de mim que contribuíram para que pessoas como eu – que vieram de uma realidade onde a educação é exceção, não regra – pudessem chegar até aqui, mesmo com todos os percalços no caminho.

Quando penso em agradecimentos, o primeiro rosto que me vem à mente é o da minha irmã Lara Beatriz, que tem feito da minha existência um peso muito mais suportável de ser carregado com sua simples presença de criança.

Agradeço de peito aberto a todos que fizeram da graduação uma experiência boa. Em especial, a minha querida amiga Gabriella Rodrigues, que está comigo antes mesmo do começo e acredito que estará do meu lado mesmo depois do fim. E a minha grande amiga Júlia Faria por fazer dos últimos meses da graduação um período de risadas e acolhimento.

Agradeço imensamente a meu orientador Mirlei por todas as oportunidades e a paciência de um Buda durante toda a nossa pesquisa de Iniciação Científica e durante a realização do Trabalho de Conclusão de Curso. Agradeço a todos os professores do IGESC que contribuíram para minha formação, em especial à professora Gláucia Carvalho Gomes, por ser uma grande inspiração como profissional.

Agradeço à minha mãe Viviane e ao meu pai, Ronaldo, pela educação que me deram e pelos ensinamentos de perseverança. Minha mãe tem sido uma força norteadora em todos os aspectos da minha vida desde que me entendo por gente e na graduação não foi diferente.

E por último, quero agradecer a cumplicidade dos poetas que, por meio de diferentes expressões artísticas, fazem a vida e tudo que fazemos dela ter algum sentido.

“Cedo fui obrigada a reconhecer, sem lamentar, os esbarros de minha pouca inteligência, e eu desdizia o caminho. Sabia que estava fadada a pensar pouco, raciocinar me restringia dentro de minha pele. Como, pois, inaugurar agora em mim o pensamento? E talvez só o pensamento me salvasse.”

(LISPECTOR, 1964, p.11)

Resumo:

Recentemente, um conjunto de polêmicas entorno dos conteúdos do ensino referentes ao campo brasileiro em materiais didáticos no país foram levantadas por organizações da sociedade civil, que alegam supostamente a presença de conteúdos ideológicos que distorcem a imagem e compreensão do chamado “agronegócio” no Brasil, bem como visam a necessidade de defesa de seus interesses e potencialmente a ingerência sobre a produção de tais conteúdos didáticos. O trabalho teve por objetivo avaliar como o conteúdo de ensino referente a temas como “campo” e “agricultura” são retratados em livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental (6º a 9º anos), visando reconhecer se tais preocupações se justificam. Para tanto, fora avaliada uma coleção didática aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD (composta por quatro livros), à luz das recomendações expressas na Base Nacional Curricular Comum – BNCC para o tratamento do tema. Para a coleção avaliada, conclui-se que tais preocupações oriundas da classe ligada aos interesses do agronegócio não se justificam, reconhecendo mesmo um conjunto de limitações e tratamento superficial do tema.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Geografia Agrária; Contradições.

Abstract:

Recently, a series of controversies surrounding educational content related to the Brazilian rural landscape in school textbooks has been raised by civil society organizations. These groups claim the alleged presence of ideological content that distorts the image and understanding of what is commonly referred to as 'agribusiness' in Brazil, as well as advocate for the defense of their interests and, potentially, influence over the production of such educational materials. This study aimed to assess how topics such as 'rural areas' and 'agriculture' are portrayed in middle school Geography textbooks (6th to 9th grades), in order to determine whether these concerns are justified. To this end, a textbook series approved by the National Textbook Program (PNLD), consisting of four volumes, was analyzed in light of the guidelines set out in the Common National Curriculum Base (BNCC) for the treatment of the subject. The analysis concluded that the concerns raised by groups aligned with agribusiness interests are unfounded, revealing instead a set of limitations and a superficial treatment of the topic in the evaluated collection.

Keywords: Geography teaching; agrarian geography; contradictions.

1. Introdução

A produção agrícola marca, desde o início, a história da constituição do território brasileiro. Antes mesmo de ser reconhecido como Estado nacional, a atividade agrícola já eram um dos fatores que impulsionavam a exploração do território, atravessou séculos e ganhou importância econômica e, até hoje, se impõe com centralidade e define funções do país na divisão internacional do trabalho.

No entanto, com o avanço do tempo, podemos afirmar que o espaço rural brasileiro se tornou palco de relações socioeconômicas mais complexas, que não podem ser resumidos meramente apenas à atividade produtiva. Segundo Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2003), o campo não pode mais ser entendido apenas como o espaço da agricultura, tão pouco pela visão dicotômica entre campo e cidade. O espaço agrário brasileiro, historicamente subordinado às dinâmicas do mercado, transforma-se de modo mais profundo no contexto atual, marcado pela financeirização das atividades agropecuárias. O que antes já era caracterizado pela produção agrícola para fins comerciais, agora se integra a uma lógica mais ampla, que articula diretamente o setor rural com os circuitos do capital financeiro, o avanço tecnológico, a reestruturação produtiva e a reorganização das relações entre campo e cidade.

Delgado (2012) comprehende que o campo brasileiro é, desde a conjuntura estabelecida a partir dos anos 1990, caracterizado por um “o novo pacto de economia política do agronegócio”, costurado por estratégias que envolvem o capital financeiro, a grande propriedade fundiária e interesses do próprio Estado. Neste contexto, o campo também passa a ser a dominado por um modelo político e ideológico que sustenta a hegemonia de grandes corporações por uma integração sistêmica ao capital financeiro global. Como argumenta Pereira (2024, p.154),

No Brasil contemporâneo, não é novidade o modo como setores produtivos ligados à agricultura e pecuária são lidos como fundamentais à sustentação da economia, destinando ao chamado agronegócio uma importância e um peso na condução de políticas, que viabilizam sua competitividade, inclusive em detrimento de outras atividades econômicas. É assim que normas são formuladas, isentando a produção agropecuária de uma série de impostos e taxas, que planos safra robustos viabilizam custeio a juros baixos (subsidiados pelo Estado, a partir de esforços conjuntos da nação), além de uma captura sistemática de fundos públicos voltados à construção de caras infraestruturas que corrigem gargalos e conferem competitividade ao campo moderno.

A complexidade das relações socioeconômicas materializadas no campo

brasileiro é, em grande parte, resultado da consolidação de um projeto interesseiro, que articula interesses estrangeiros e também de segmentos de classe internos, visando um uso corporativo do território nacional, com reforço de um modelo primário-exportador (Pochmann; Silva, 2023).

Essa transformação reflete uma reconfiguração do campo, onde as decisões produtivas e estratégicas estão cada vez mais condicionadas por interesses político-econômicos que ultrapassam as fronteiras locais, conectando o campo brasileiro às dinâmicas globais do capitalismo e de sua lógica predatória, reforçando ainda mais a posição subordinada do Brasil no sistema internacional. É interessante ressaltar que a própria noção de “agronegócio” é importada dos EUA, a partir das elaborações de Davis e Goldberg que, em 1957, empregaram pela primeira vez o termo “agribusiness” para descrever “(...) operações de produção e distribuição de suprimentos agrícolas e processamento industrial, realizadas durante e depois da produção agropecuária, cuja soma econômica constituiria uma nova espécie de setor de atividade econômica” (Delgado, 2012, p. 89). Assim, o termo *agribusiness* surgiu de uma articulação político-econômica em Harvard, que tinha como objetivo a legitimação acadêmica de interesses econômicos que se voltavam para o setor agrícola:

Com efeito, a partir do final da década de 1960 e começo da seguinte, algumas organizações, especialmente dos Estados Unidos, passaram a divulgar a noção de *agribusiness* no Brasil. [...] Pouco tempo após ser criado pela articulação do governo dos Estados Unidos e algumas de suas corporações, a fim de atuar no âmbito da “guerra contra a fome”, o *Agribusiness Council* escolheu o Brasil como um dos locais com maior potencial para operação. Líderes desse consórcio fizeram uma série de visitas ao país durante os anos 1960 e 1970, oferecendo assessoria técnica e pesquisando empreendimentos para investir. (Pompeia, 2021, p.95)

Como amplamente discutido por Santos (2000), o processo de globalização que se seguiu desde as últimas décadas do século XX, tem como um de seus principais alicerces a autocracia da informação, que tem como objetivo confundir e alienar, nunca puramente informar. Isso não diz respeito somente ao papel arbitrário dos veículos midiáticos de se pôr a serviço da lógica capitalista, mas se enquadra, também, no papel do conhecimento institucionalizado. A Educação Básica é quase sempre alvo para difusão de interesses de homogeneização de pensamento e legitimação de realidades intencionalmente construídas para serem como são.

Desse modo, qual a melhor forma de normalizar no pensamento de uma nação inteira que é mais vantajoso sua economia girar em torno de um setor primário “*high tech*” que visa exportação, do que orientar-se pelas demandas no próprio mercado interno por

um desenvolvimento tecnológico nacional, senão por meio da escola? A escola, historicamente, foi usada para homogeneizar massas, com o pretexto de democratizar o conhecimento, isso, pois a ciência (e consequentemente as instituições de ensino) herda da religião o poder sagrado de dizer a “verdade” (Souza, 2020, p.50). Assim, nenhum conceito científico que é previsto nos conteúdos escolares está livre de ser apresentado através de um dado prisma, com ocorre o conceito geográfico de “campo”. Segundo Vitiello e Cacete (2021),

O livro didático, manual ou compêndio escolar, é um objeto de estudo complexo que reúne vários elementos para a sua análise. Constitui-se em uma obra pedagógica que reflete os conhecimentos científicos e características culturais de uma dada sociedade em determinado período histórico e espaço geográfico. Além disso, acompanha os processos técnicos e mercadológicos da produção editorial, sendo uma das vertentes curriculares no ambiente escolar. (Vitiello; Cacete, 2021, p.6)

A partir de tais argumentos, o objetivo principal desta pesquisa foi avaliar como são construídos conteúdos sobre a “agricultura” e “campo brasileiro” em livros didáticos voltados aos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º anos) e se o que hoje comumente reconhecemos como “agronegócio” (em linhas gerais, e em sua imagem mais difundida, a moderna agropecuária e serviços a ela associados), estabelece mecanismos para a criação de uma imagem (positiva ou negativa) de tal segmento na educação. Com isso, buscamos entender de que modo se justifica o surgimento recente de movimentos defensores do agronegócio, especialmente no que tange a ações realizadas a certa defesa de seus interesses no campo da educação, como é o caso da organização denominada “De olho no material escolar”, criada em 2021, que visa fiscalizar conteúdos de ensino em materiais didáticos, devido ao que compreendem como “informação abusiva”.

A organização “De olho no material escolar”¹ surgiu a partir de iniciativa de Letícia Zamperlini Jacintho, paulista nascida em Barretos, que se reconhece como “produtora rural” e “mãe preocupada” com o modo como o agronegócio é retratado nos materiais didáticos utilizados nas escolas brasileiras (Revista Perfil, 2023). É filha de empresários da área de construção civil e agronegócio e graduada (2004) em Administração de Empresas pela Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP). Desde então, atuou no mercado financeiro como analista de crédito e comercial na área de *Corporate Finance*

¹ Segundo o próprio site da organização, entre suas ações estão a participação em audiências e debates com parlamentares na Câmara dos Deputados e no Senado em 2024 e campanhas digitais. A organização também se diz responsável pela visitação de escolas em institutos de pesquisa, feiras, agroindústrias e propriedades privadas de associados desde 2021.

do Banco Crédit Agricole, além de trabalhar na área de captação e fundos do Banco BBM. Em 2006, tornou-se sócia do ZJ Investimentos, empresa com atuação no agronegócio, onde ocupou o cargo de diretora administrativo-financeira por 14 anos, até a fusão da companhia em 2020 (Revista Perfil, 2023). Ainda de acordo com a entrevista concedida à Revista Perfil (2023), Letícia Zamperlini Jacintho assumiu a vice-presidência do Núcleo Feminino do Agronegócio (NFA) em 2021, com mandato até 2024. Além disso, desde janeiro de 2021, integra o Conselho Superior do Agronegócio (COSAG) da FIESP. Segundo Letícia Zamperlini Jacintho, fundadora da organização, a iniciativa surgiu a partir de observações incomodas em relação ao conteúdo dos materiais escolares:

Em outubro de 2020, inconformada com os conteúdos relacionados ao agronegócio que eu via nos materiais didáticos das crianças, questionei outros pais o que achavam sobre esse assunto. E assim nasceu o movimento De Olho no Material Escolar. O movimento ganhou corpo e, a partir de um conjunto de pessoas que enxergaram um caminho para melhorar a educação brasileira, constituímos uma associação. O objetivo do De Olho no Material Escolar é a atualização dos materiais didáticos, com dados científicos, públicos e atualizados. (Revista Perfil, 2023)

Para Jacintho, o conteúdo sobre o agronegócio nos materiais escolares tende a apresentar uma visão única e negativa, retratando o segmento como causador de injustiças e destruição. Para ela, essa abordagem reduz a agropecuária ao “estereótipo de vilão” e isso não contribui para superar os desafios do país (Revista Perfil, 2023).

Outro nome associado a liderança da organização é o de Andréia Bernabé. Segundo o perfil de Andréia Bernabé no site *LinkedIn* (2025), ela é cofundadora da organização “De Olho no Material Escolar” e declara possuir mais de 26 anos de experiência no setor agropecuário. Contudo, o primeiro vínculo profissional registrado é de 2002, quando atuou como secretária executiva da Associação dos Produtores de Sementes de Mato Grosso (Aprosmat). Ainda de acordo com o perfil, há menção à Universidade de Franca (Unifran) e à Universidade Federal de Viçosa (UFV), mas sem especificação do curso, período de formação ou grau acadêmico obtido. Ainda segundo seu perfil, atua hoje como consultora em agronegócio na empresa Agro B. Em suas entrevistas e depoimentos públicos, Bernabé não parece ter o mesmo nível de engajamento com a educação tal quanto Jacintho declara. Sua abordagem está voltada para o discurso de um “agronegócio sustentável”. Em seu perfil informa que ocupa o cargo de vice-presidente da associação “De Olho no Material Escolar” desde pelo menos julho de 2024. No entanto, o cargo de vice-presidente atualmente está associado a Christian Lohbauer, que presidia a Croplife Brasil até 2023.

O financiamento da organização “De olho no material escolar” provém de empresas e associações ligadas ao agronegócio. Segundo um artigo do Brasil de Fato, publicado em maio de 2021, a associação De Olho no Material Didático integra um movimento mais amplo de pressão política e ideológica por parte de representantes do agronegócio sobre o sistema educacional. Como se pode deduzir a partir do histórico profissional das responsáveis pela organização, o grupo é formado por empresárias ligadas diretamente ao agronegócio, com histórico de atuação em empresas rurais, financeiras e entidades agropecuárias. Embora a organização se apresente como apartidária, a matéria publicada pelo Brasil de Fato em 2021 destaca que ela tem apoio financeiro e respaldo político de setores ligados à Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA), além de receber apoio institucional de órgãos do governo durante a gestão Bolsonaro (Brasil da Fato, 2021).

Esse apoio teria favorecido a inserção da referida organização em debates sobre políticas educacionais e currículos escolares. Entre os apoiadores estão a Associação Brasileira do Agronegócio (Abag), que representa empresas como JBS, Cargill, Itaú BBA e Cosan. Além disso, a Croplife Brasil, representante das maiores fabricantes de agrotóxicos, também figura entre as finanziadoras. Desde sua criação, a organização tem realizado diversas ações visando influenciar o conteúdo educacional relacionado ao agronegócio, justificando-se por compreender que as escolas brasileiras propagam uma visão negativa do agronegócio.

Dessa forma, retoma-se aqui o objetivo central de nossa avaliação: investigar como o campo brasileiro tem sido representado nos materiais didáticos e, a partir disso, compreender as razões que impulsionaram o surgimento de iniciativas voltadas à defesa dos interesses do agronegócio no âmbito educacional, como exemplificado pela criação de organizações como a “De olho no material didático”. Para tanto, tomamos como estudo empírico uma coleção de livros didáticos de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, denominada “Vontade de Saber”, publicada pela editora Quinteto, e que possui como única autora a geógrafa Neiva Camargo Torrezani.

A escolha de tal coleção não foi arbitrária – trata-se de material utilizado em escolas do município de Uberlândia, a que tivemos acesso através de realização das atividades da componente curricular Prointer² (Projeto Interdisciplinar), do curso de

² O Prointer (Projeto Interdisciplinar) é um componente curricular obrigatório do curso de licenciatura em Geografia oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e tem como objetivo a elaboração de um projeto educacional

Licenciatura em Geografia da UFU, entre os anos de 2022 e 2023. Os livros foram indicados pelas escolas parceiras do projeto, a Escola Estadual João Rezende, Escola Municipal Professor Sérgio de Oliveira Marquez e a Escola Estatual Joaquim Saraiva.

O presente texto é organizado em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Destinamos à primeira seção uma breve análise dos conteúdos e habilidades de Geografia indicadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando reconhecer de que modo temas como “campo”, “agricultura”, “espaço rural”, “atividades agrícolas” e correlatos comparecem como conteúdos no documento oficial. A segunda seção consiste na apresentação e avaliação da coleção didática, quanto aos referidos temas selecionados. O terceiro item se debruça na investigação empírica de como os conceitos de “campo” e “agricultura” foram apresentados na coleção didática selecionada, visando discutir se o modo como o campo brasileiro é retratado nos livros didáticos justifica as ações contemporâneas de “vigilância pedagógica”, tal como observamos surgir recentemente no país.

2. As “atividades do campo” e o “campo brasileiro” como conteúdo do ensino de Geografia na BNCC

A idealização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem origem na Constituição Federal de 1988, que estabelece a necessidade de um referencial base para a educação nacional (BRASIL, 1988, Art. 210). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, reforçou essa diretriz ao prever a definição de “conteúdos mínimos” para garantir uma formação básica comum a todos os estudantes do país (BRASIL, 1996, Art. 26). O desenvolvimento formal da BNCC teve início em 2015, sob coordenação do Ministério da Educação (MEC) e passou por inúmeras revisões e debates públicos, muitos de cunho político. Isso se deu pois muitos professores e intelectuais da área da educação alegavam que essa aparente preocupação em homogeneizar a Educação Básica, a fim de estabelecer um nível mais equitativo a todos os estudantes, seria na verdade um engessamento da educação, negando seu caráter evolutivo e transformador. Em seu livro *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*, Luiz Carlos de Freitas (2018) analisa como essa homogeneização

com abordagem interdisciplinar integrando ensino, pesquisa e extensão universitária com foco na docência (IGESC/UFU, 2018).

da educação brasileira é algo muito bem orquestrado para potencializar o desnívelamento das diferentes realidades escolares. O autor destaca como as bases curriculares e as avaliações em larga escala, guiadas pela lógica da *accountability* (ou responsabilização), colocam as escolas, especialmente as públicas, dentro da lógica de mercado. Partindo do pressuposto de que tudo que está fora dessa lógica é ineficaz e descartável, sem considerar as condições reais dessas instituições. Nesse modelo, o estudante deve dominar um conjunto fixo de conteúdos, habilidades e competências definidos nas bases curriculares, independentemente do seu contexto:

Em vez de cuidar da remoção das condições que impedem o setor público de ampliar sua qualidade (por exemplo: instalar turmas menores, eliminar o professor horista, combater a pobreza, entre outras), essa política não reconhece limites estruturais da ação da escola e prega a definição de “padrões” que permitam a “elevação da régua” nos testes (Sentell, 2018), ou seja, acrescentam mais exigências sem remover os impedimentos que afigem as redes públicas. (Freitas, 2018, p. 81)

A versão final do documento que, delimita todas as fases da Educação Básica no país, foi homologada em dezembro de 2017 (Brasil, 2018) tornando-se o referencial obrigatório para a formulação do currículo escolar de todas as instituições de ensino, públicas e privadas, desde 2018. Consequentemente, a BNCC é um referencial normativo indispensável para qualquer pesquisa que se proponha analisar como os conceitos científicos de qualquer área são apresentados aos alunos da Educação Básica brasileira.

No entanto, devemos ter em mente que a BNCC não define conteúdos específicos a serem ensinados, mas sim competências e habilidades que os alunos devem, na teoria, desenvolver ao longo do processo educativo. No entanto, Estados e municípios elaboram documentos complementares, como o Currículo Referência de Minas Gerais. Essas instâncias têm a possibilidade de diversificar, verticalizar ou complementar os “conteúdos”, respeitando as especificidades regionais e ampliando as diretrizes gerais da BNCC. Para melhor visualização de como o tema aparece nos anos finais do EF, as habilidades que tratam desse conceito e seus correlatos foram organizadas em um quadro (Quadro 1).

Segundo essa ordem, no 6º ano, os alunos estudam as transformações das paisagens provocadas pelo trabalho humano, com ênfase no desenvolvimento da agropecuária e da industrialização (EF06GE06). Além disso, são introduzidas as diferentes formas de uso do solo e de apropriação dos recursos hídricos, analisando seus impactos e aplicabilidades em distintos contextos históricos e espaciais (EF06GE10) (Brasil, 2017).

Quadro 1: Habilidades de Geografia na BNCC sobre os temas “Campo” e “Agricultura”

Habilidades da BNCC do 6º ano do Ensino Fundamental
EF06GE06 – Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.
EF06GE10 – Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.
Habilidades da BNCC do 7º ano do Ensino Fundamental
EF07GE03 – Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
Habilidades da BNCC do 8º ano do Ensino Fundamental
EF08GE09 – Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).
EF08GE10 – Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.
EF08GE013 – Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.
EF08GE18 – Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.
EF08GE24 – Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de- açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).
Habilidades da BNCC do 9º ano do Ensino Fundamental
EF09GE12 – Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.
EF09GE13 – Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.

Fonte: Org. própria, com base na BNCC (Brasil, 2018).

No 7º ano, o estudo do campo brasileiro avança com foco no caráter territorial, incluindo a análise dos modos de vida e dos direitos territoriais de povos indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais, tanto no campo quanto na cidade (EF07GE03) (Brasil, 2017). Esse conteúdo insere-se na discussão sobre a ocupação e a apropriação do espaço geográfico, mas não menciona diretamente conflitos territoriais e

processos de resistência, inerentes a esse tema.

No 8º ano, as atividades agropecuárias são analisadas em uma escala global. Como apresentado no quadro (Quadro 1), a BNCC propõe a investigação dos padrões econômicos mundiais de produção agrícola e industrial, destacando os Estados Unidos e os países do BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) (EF08GE09). Segundo, há o estudo sobre conflitos e os movimentos sociais no campo e na cidade, em comparação com os movimentos sociais de outros países latino-americanos (EF08GE10). A influência da ciência e da tecnologia na organização da economia e dos tipos de trabalho no espaço rural e urbano também é abordada (EF08GE13). Outros temas incluem o uso da cartografia para análise da dinâmica territorial (EF08GE18) e a caracterização das principais atividades econômicas dos países da América Latina, como a exploração mineral e os circuitos agropecuários (EF08GE24) (Brasil, 2018).

Por fim, no 9º ano, a relação entre urbanização e agropecuária é abordada, evidenciando a reestruturação produtiva do campo e sua ligação com o desemprego estrutural e a expansão do capital financeiro (EF09GE12 e EF09GE13). Segundo Vitiello e Cacete (2021), o currículo escolar é uma necessidade social, sobretudo econômica e cultural, “expressando relações de poder, ideologias, valores e concepções distintas em relação ao processo educacional” (Vitiello; Cacete, 2021, p.3)

Desse modo, a organização das habilidades prescritas pela BNCC deveria, em tese, contemplar a dinâmica contemporânea da sociedade brasileira em sua totalidade, considerando suas relações econômicas, sociais e culturais, é uma tarefa à qual a Geografia escolar deveria contribuir, a partir de uma abordagem espacial/territorial.

3. A coleção didática avaliada

A coleção “Vontade de Saber Geografia”, publicada pela Editora Quinteto e elaborada por Neiva Camargo Torrezani, destina-se às séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Cada livro é, em tese, alinhado à BNCC, planejado para atender os critérios desse documento normativo, com um volume específico para cada ano escolar. Essa estrutura facilita a progressão dos conteúdos, desde as noções iniciais de Geografia até o aprofundamento das dinâmicas espaciais nos últimos anos: “Nos Anos Finais, os alunos devem fortalecer também sua autonomia ao refletir de modo crítico, realizando argumentações coerentes, análises embasadas criteriosamente e buscando sempre valorizar o diálogo e os princípios dos direitos humanos.” (Torrezani, 2018a, p.18).

Os volumes analisados são versões com materiais específicos para os docentes, compondo o “Manual do Professor”, trazendo deste modo informações sobre o desenvolvimento e intenções das obras. Como afirma a autora:

No decorrer desta coleção, procuramos estimular os alunos à participação social, política e cidadã. Para isso, nesta obra, os alunos encontrarão auxílio para compreender a cidadania como a efetivação de seus direitos básicos, de modo a combater as diversas formas de segregação (Torrezani, 2018a, p.20).

O material de cada volume possui uma média de 280 páginas, com atividades, explicações teóricas, exercícios de fixação e recursos visuais, como mapas, gráficos, fotografias e desenhos ilustrados, que são essenciais para a compreensão dos conteúdos da Geografia. Como a própria autora justifica:

O uso de diferentes recursos didáticos propicia maior dinâmica em sala de aula, além de possibilitar que o aluno tenha acesso à informação por meio de diferentes linguagens, desenvolvendo assim estratégias de aprendizagem diversas, afinal, realizar uma pesquisa em um livro é diferente de realizar a mesma pesquisa em uma revista ou na internet, ainda que seja sobre o mesmo assunto, ler uma imagem é diferente de ler um texto verbal, e assim por diante. (Torrezani, 2018a, p.29).

Em termos de abordagem pedagógica, os livros buscam, em tese, proporcionar uma aprendizagem ativa e reflexiva, como pode ser observado pelos trechos anteriores retirados do livro, com atividades que estimulam a interação do aluno com o conteúdo e o contexto ao seu redor. Cada volume é estruturado para “facilitar” o trabalho do professor em sala de aula, com sugestões de atividades práticas e abordagens que contemplam diferentes estilos de aprendizagem.

A Editora Quinteto, responsável pela distribuição da coleção, foi fundada em 2005 e logo no ano seguinte incorporada a Editora FTD Educação, uma das maiores e mais antigas editoras de livros didáticos do país. Conforme uma matéria publicada em 2024 pela Revista Educação, as principais metas da editora atualmente tem sido consolidar uma prática sustentável e inovar as soluções educacionais. A coleção “Vontade de Saber Geografia” foi aprovada no PNLD 2020 e, como resultado, foi adotada por muitas escolas de todo o Brasil. A adoção no PNLD é um indicador importante de que a obra está sendo utilizada em muitas instituições de ensino, proporcionando um alcance significativo. Informações sobre a tiragem específica para identificar o número de escolas e suas localidades, no entanto, não estão amplamente disponíveis.

A autora, Neiva Camargo Torrezani, possui formação acadêmica em Geografia, sendo licenciada e bacharela pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR) com conclusão em 2006. Torrezani concluiu uma especialização em Análise e Educação

Ambiental em Ciências da Terra em 2010 e defendeu sua dissertação do mestrado em Geografia em 2016, também pela UEL. Em 2019 concluiu sua segunda licenciatura em pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR). Analisando brevemente sua dissertação de mestrado, podemos captar que a autora adota uma abordagem crítica e contemporânea da geografia, acionando autores como Milton Santos, Carlos Walter Porto-Gonçalves e Antônio Carlos Robert Morais, defendendo a necessidade de compreensão do espaço geográfico em sua totalidade. Ela ainda reforça a concepção de educação enquanto prática social e política, enfatizando o papel da geografia escolar como principal meio de desenvolvimento da consciência espacial e social dos educandos. No entanto, sua coleção de livros didáticos parece seguir uma abordagem simplista da realidade, com foco na Educação Ambiental e sustentabilidade, como será apresentado mais adiante. Sua trajetória inclui a atuação como professora de Geografia em escolas de rede privada e a produção de materiais didáticos que buscam integrar a teoria geográfica com as questões ambientais. Sua coleção “Vontade de Saber Geografia” é apresentada inicialmente como um material bem estruturado para o Ensino Fundamental II, com uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da compreensão crítica dos fenômenos geográficos, segundo palavras da autora.

4. O campo e a agropecuária no Brasil retratados nos livros didáticos

4.1 Livro Vontade de saber Geografia do 6º ano do EF

As edições disponibilizadas gratuitamente pela editora na internet são edições comentadas e explicadas do livro didático do professor. Assim, tivemos acesso não somente ao conteúdo do livro didático que os alunos usariam, mas também a explicação da organização da obra e alternativas sugeridas para o melhor uso possível do material segundo a autora da coleção. As primeiras 52 páginas do arquivo disponível explicam a estrutura da obra, a BNCC e todas as habilidades que são contempladas direta e indiretamente em cada capítulo, o papel do professor no ensino, as práticas pedagógicas inerentes a prática docente, a proposta teórico-metodológica da coleção e as referências bibliográficas usadas para embasar o livro didático (Figura 1).

Figura 1: Sumário do Manual do professor “Vontade de Saber Geografia” – 6º ano

A estrutura da obra	V	Proposta teórico-metodológica da coleção.....	XXXII
● Livro do aluno	V	● O ensino de Geografia	XXXII
● Manual do professor	XII	● Importantes estratégias para o ensino de Geografia	XXXVI
● Material digital	XVI	● Principais conceitos/categorias da Geografia	XXXIX
A Base Nacional Comum Curricular	XVII	Habilidades do 6º ano de Geografia na BNCC	XLIII
● As competências da BNCC	XVIII	Quadro de conteúdos Geografia 6º ano	XLIV
● Os temas contemporâneos e a formação cidadã	XX	Referências bibliográficas.....	XLVII
O papel do professor	XXII		
Práticas pedagógicas	XXIII		
● A avaliação	XXIII		
● A defasagem em sala de aula	XXV		
● O ensino interdisciplinar	XXVI		
● A competência leitora	XXVIII		
● Recursos didáticos	XXIX		

Fonte: Reproduzido de Torrezani (2018a).

Todos os livros avaliados da coleção, do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, seguem a mesma estrutura de apresentação e de reflexão sobre o trabalho docente e a relevância da BNCC e suas habilidades.

As transformações que estão ocorrendo no mundo globalizado têm exigido, cada vez mais, mudanças na educação. É preciso formar cidadãos capazes de analisar e interpretar criticamente a grande quantidade de informações transmitidas a eles diariamente. Nesse sentido, esta coleção foi elaborada e organizada para o ensino de conceitos e temas geográficos, mas também para colaborar com esse objetivo. A fim de contribuir ainda mais com esse trabalho, este Manual do professor apresenta-se como um guia prático com comentários e sugestões que cooperam com o trabalho docente, tornando as aulas mais atraentes e agradáveis. [...] Espero, sinceramente, que você, professor, realize um bom trabalho! (Torrezani, 2018a, p.5)

Com essa apresentação e intenção exposta, a autora inicia a sua obra.

Alisando o Manual do professor, revisamos a tabela de habilidades por capítulo de cada livro e buscamos identificar se as habilidades relacionadas ao campo que identificamos na BNCC eram contempladas. Todas as habilidades foram identificadas em cada livro referente ao seu respectivo ano. No primeiro livro, destinado ao 6º ano, são contempladas apenas duas habilidades relacionadas ao campo: como a habilidade EF06GE06 tem o objetivo de identificar as transformações da paisagem causadas pelo trabalho humano, as atividades econômicas desenvolvidas no campo aparecem apenas como um dos diferentes fatores de mudanças antrópicas. A habilidade EF06GE10 é a segunda habilidade relacionada ao campo no 6º ano e tem como objetivo identificar as

diferentes formas de apropriação dos bens naturais pelas atividades econômicas realizadas no campo e as “suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares” (BNCC, 2018). Desse modo, o campo não se destaca como conteúdo principal em nenhum dos capítulos do 6º ano, sendo apresentado a agropecuária e setores associados apenas como atividades econômicas importantes para a mudanças das paisagens e a manutenção da sociedade como conhecemos, como se pode observar pela figura a seguir (Figura 2).

Figura 2: Explicação de como a habilidade código EF06GE06 é contemplada

O trabalho, as técnicas e as transformações das paisagens

Observe as imagens a seguir.



A agricultor trabalhando em horta no município de Naviraí (MS), 2018.



Os pedreiros trabalhando em construção no município de Silva Jardim (RJ), 2018.

BNCC

- Ao reconhecer que é por meio do trabalho e das técnicas que o ser humano transforma as paisagens em busca de suprir suas necessidades, estão sendo desenvolvidas as habilidades **EF06GE06** e **EF06GE07**.
- Aproveite a oportunidade e comente com os alunos sobre a importância de respeitar os diferentes tipos de trabalho na sociedade, exercidos tanto por homens quanto por mulheres. Dessa forma, possibilita-se um trabalho com as competências gerais 6 e 9 da BNCC.

Fonte: Reproduzido de Torrezani (2018a, p.29).

Apesar de conter textos relacionados às atividades econômicas e sua apropriação dos bens naturais, em nenhum momento é mencionado as contradições socioeconômicas relacionadas a essas atividades (Figura 3). O que já seria esperado para este volume, visto que, segundo a orientação da própria BNCC, tais temas devem ser abordados principalmente nos últimos dois anos do Ensino Fundamental.

Figura 3: Trecho do livro didático do 6º ano sobre exploração de recursos naturais



As atividades econômicas e os recursos da natureza

Conforme já estudamos, o ser humano sempre se relacionou com a natureza, retirando dela os recursos naturais necessários para a sobrevivência.

Entretanto, ao longo do tempo, a necessidade de mais alimentos e de produtos industrializados foi ampliada pela sociedade, que passou a exigir das atividades econômicas um ritmo mais acelerado de produção. Além disso, o acúmulo de conhecimento permitiu ao ser humano explorar cada vez mais os recursos naturais.

Essa exploração intensa tem ocasionado interferências extremas, de modo que, em algumas situações, a natureza não consegue repor tudo o que é retirado dela, pois nela existem recursos naturais renováveis e recursos naturais não renováveis. Veja a seguir o que isso significa.

Fonte: Reproduzido de Torrezani (2018a, p. 196).

As únicas questões ou problemáticas expostas no livro são relacionadas a degradação ambiental causada pela exploração e uso dos bens naturais, mas, inicialmente tais questões são apresentadas como fatalidades do progresso ou como resultados do desenvolvimento tecnológico. Em um comentário ao lado da figura a seguir (Figura 4) do Manual do professor, a autora informa:

BNCC: Este capítulo permite desenvolver um trabalho em conjunto com os temas contemporâneos Educação ambiental e Saúde, pois trata dos problemas ambientais acarretados pelas ações humanas ao desenvolver as atividades econômicas, tanto no espaço urbano quanto no espaço rural, para suprir suas necessidades. Esses danos à natureza envolvem diretamente a sociedade, pois prejudicam nossa saúde e a conservação dos recursos naturais do planeta. (Torrezani, 2018a, p.217).

Considerando a Lei nº 9.795 que prevê a inclusão da Educação Ambiental na educação formal e a importância desse conteúdo expressado na BNCC, fica evidente que as contradições relacionadas ao esgotamento de “recursos” naturais se enquadra apenas como uma forma de integrar todos os assuntos exigidos no material didático e não como uma apresentação crítica do conteúdo, como observamos, por exemplo, na figura a seguir (Figura 4).

Figura 4: Alerta sobre os problemas ambientais no livro do 6º ano

Ao desenvolver as atividades econômicas, o ser humano promove a produção dos bens de consumo para a sociedade e transforma, constantemente, o espaço geográfico.

Contudo, muitas dessas transformações têm ocasionado problemas ambientais em razão da intensa exploração dos recursos naturais, além da maneira irregular como algumas atividades têm sido realizadas. É o que vamos estudar neste capítulo.



Embora os problemas ambientais constantemente ocorram, é possível colocar em prática ações que os combatam. Ainda que sejam atitudes simples em nosso cotidiano, elas podem contribuir para a preservação e a recuperação dos recursos da natureza, além de beneficiar as gerações futuras.

Fonte: Reproduzido de Torrezani (2018a, p.217).

Foi identificado um único texto que relaciona a crise ambiental como consequência da crise sistêmica contemporânea, e não como fatalidade. A forma como a sociedade contemporânea enxerga os bens naturais apenas como recursos para produção e manutenção do sistema capitalista é apresentada no início do capítulo 8. No entanto, o conteúdo parte de uma perspectiva individualista e não coletiva, comum das abordagens mais utilizadas da Educação Ambiental. Essa abordagem traz a visão que a sociedade consumista é a principal culpada pela crise ambiental e não uma outra consequência relacionada da mesma crise (no caso, a sistêmica) (Figura 5).

Figura 5: Problemas ambientais no livro do 6º ano



Os problemas ambientais

A natureza vem passando por um processo de degradação por causa do desenvolvimento de diferentes atividades econômicas, que, mesmo com a crescente conscientização ambiental, vêm sendo intensificadas, ao longo do tempo, para atender às necessidades da população mundial, cada vez mais numerosa e **consumista**. Os efeitos desse processo manifestam-se em problemas ambientais, como poluição do ar que respiramos, do solo onde cultivamos lavouras e pastagens e das águas que utilizamos.

Veremos, a seguir, alguns dos principais problemas ambientais e os malefícios que eles causam não só para o meio ambiente, mas também para as demais formas de vida do nosso planeta.

Poluição atmosférica

Consumista: indivíduo que tem o hábito de consumir bens não essenciais para sua sobrevivência, geralmente impulsionado por propagandas ou pela moda.

Fonte: Reproduzido de Torrezani (2018a, p.218).

Considerando os resultados da análise do primeiro livro da coleção para o 6º ano, podemos concluir que o livro não faz, em momento algum, críticas diretas ao dito agronegócio, muito menos propaga “informações abusivas”, uma vez que o campo brasileiro e sua complexidade não aparecem de forma significativa nesse volume. Apesar do livro usar linguagem apropriada e fazer uso de recursos visuais para o processo de ensino e aprendizagem da Geografia, a autora não se arrisca de fato a oferecer uma visão abertamente crítica sobre o espaço rural e suas contradições. O que já era esperado, pois o livro está em perfeito alinhamento as habilidades da BNCC, que permitem apresentar reflexões espaciais mais bem elaboradas no 8º e 9º ano. O livro não vai além do que ele se propõe: um produto editorial que tem como objetivo claro o alinhamento com a BNCC e o facilitamento (ou engessamento, dependendo do ponto de vista) da prática docente.

4.2 Livro Vontade de saber Geografia do 7º ano do EF

Seguindo a estrutura do volume anterior, o material disponibilizado na página da editora na internet, destinado ao 7º ano, também tem as mesmas informações do Manual do professor, mudando somente a parte referente as habilidades da BNCC, que contempla as habilidades correspondentes ao 7º ano do Ensino Fundamental. Apesar desse ano do EF possuir apenas uma habilidade relacionada com o espaço rural, a habilidade EF07GE03 é uma das que trata as contradições socioeconômicas e suas implicações no

espaço geográfico de forma direta. A habilidade mencionada do 7º ano tem como objetivo reconhecer as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades (BNCC, 2018), ao qual exemplificamos pelo conteúdo da figura a seguir (Figura 6).

Figura 6: Mapa e explicação da população indígena no 7º ano

População indígena atual no Brasil

De acordo com os dados do Censo de 2010, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a população indígena atual em nosso país é de aproximadamente 897 mil habitantes, ou seja, apenas 0,43% da população brasileira.

Essa redução do número de indígenas deve-se, em grande parte, à mortalidade intensa desses povos, tanto em razão dos confrontos com os colonizadores quanto das doenças adquiridas dos europeus.

Ainda segundo o IBGE, em 2010, de um total de 897 mil indígenas no Brasil, cerca de 315 mil viviam fora de terras indígenas, como áreas urbanas, por exemplo.

Estudantes indígenas do povo Guarani Kaiowá durante uma aula de folclore em escola municipal de Amambai (MS), 2018.



Fonte: Reproduzido de Torrezani (2018b, p.21).

Alisando a forma como essa habilidade é contemplada no livro, percebemos que ela não segue uma abordagem totalizadora e que permita a compreensão do fenômeno em sua atualidade, optando por uma abordagem que apenas menciona como tais grupos sociais são marginalizados, sem mencionar ou muito menos reconhecer a territorialidade e a resistência de seus lugares e seu direito de existir no país. Na verdade, podemos dizer que a proposta segue muito mais uma abordagem histórica, relacionando comunidades

indígenas e quilombolas ao passado colonial do país, o que, de forma indireta, pode criar a visão de um modo de vida ultrapassado, não permitindo o alcance de uma visão crítica sobre a complexidade dos territórios. Além disso, a abordagem do assunto pode reforçar a ideia do “outro”, como se o reconhecimento dos direitos e da territorialidade das comunidades originárias fosse uma concessão benevolente da sociedade brasileira “comum”, como podemos ver nesse comentário:

Este tema permite trabalhar com a habilidade EF07GE03, pois possibilita aos alunos conhecerem a territorialidade dos povos indígenas na atualidade, assim como sua importância na história da ocupação e formação do território brasileiro. Trabalhe o tema contemporâneo Diversidade cultural, enfatizando a importância de conhecer e respeitar os hábitos e costumes desses povos, conforme orienta a competência geral 9. Para isso, questione os alunos sobre os hábitos e costumes indígenas que se tornaram comuns entre a população brasileira. Como exemplo, é possível mencionar o hábito de comer frutos, peixes e pratos feitos à base de milho, descansar em redes, técnicas de trabalho com cerâmica e o uso de colares e brincos. Permita o diálogo entre os alunos e trabalhe a competência específica de Ciências Humanas 1, pois dessa forma os alunos podem compreender a si e ao outro como identidades diferentes, exercitando o respeito pelas diversas manifestações culturais. (Torrezani, 2018b, p.20).

Os hábitos e costumes indígenas não se tornaram comuns entre a população brasileira, eles *são* hábitos e costumes brasileiros e os povos indígenas fazem parte da população brasileira. A forma como os temas são abordados apenas com o intuído de concluir o “checklist” de conteúdos exigidos pela BNCC pode ir contra sua intenção inicial e reformar estereótipos problemáticos. Indo além, a Geografia se debruça sobre as relações do espaço físico e sua constante modificação pelas relações humanas a fim de compreender as dinâmicas espaciais atuais. Obviamente que o espaço não pode ser explicado sem considerar sua historicidade, o que também contribui na interdisciplinaridade com a História, no entanto, esse tipo de dinâmica seria mais bem aproveitado em um livro de História e não de Geografia. Ainda, os conflitos territoriais enfrentados pelas comunidades não são associados ao termo agronegócio em momento algum no livro. São apenas associados ao campo brasileiro de forma rápida, sem menções diretas ao agronegócio, como exemplifica o trecho a seguir:

Alguns grupos indígenas do Centro-Oeste mantiveram relativo isolamento do resto do país até meados do século XX. Entretanto, a construção de Brasília e a expansão das fronteiras agrícolas intensificaram o contato desses grupos com a sociedade não indígena. Para a maior parte dos povos indígenas, esse contato foi prejudicial, pois muitos grupos tiveram sua população reduzida em razão de doenças e conflitos, assim como boa parte da cultura de alguns povos foi extinta e suas terras foram ocupadas por grandes propriedades agrícolas. (Torrezani, 2018b, p.207).

Não existe associação considerável do campo com outra coisa que não seja as

atividades econômicas realizadas nele e mesmo essas atividades são apresentadas por um recorte da realidade brasileira. Isso pode reforçar a visão já ultrapassada do campo como lugar exclusivo da produção agropecuária. Nas poucas vezes que esses conflitos no campo são mencionados, isso é apresentado com um problema do passado, sem continuidade atualmente:

Essa redução do número de indígenas deve-se, em grande parte, à mortalidade intensa desses povos, tanto em razão dos confrontos com os colonizadores quanto das doenças adquiridas dos europeus. Ainda segundo o IBGE, em 2010, de um total de 897 mil indígenas no Brasil, cerca de 315 mil viviam fora de terras indígenas, como áreas urbanas, por exemplo. (Torrezani, 2018b, p.21).

E ainda, mais adiante no livro:

O contato inicial com povos não indígenas e, consequentemente, com doenças — como sarampo e gripe — levou inúmeros indígenas à morte. Posteriormente, ao longo do século XX, a implantação de madeireiras, garimpos, mineradoras, fazendas de gado, grandes lavouras monocultoras, hidrelétricas e rodovias foi gradativamente restringindo as terras desse povo. Atualmente, muitos indígenas abandonaram suas terras tradicionais e passaram a viver em comunidades rurais ou nas cidades. No entanto, nessas áreas, em geral, os índios convivem com violência, fome e miséria. (Torrezani, 2018b, p.231).

Os textos apresentados exemplificam, a nosso ver, a falta de conexão do campo com o objetivo da habilidade EF07GE03. O texto responsabiliza fatos do Brasil colonial com a redução da população indígena no país, o que não deixa de ser verdade; no entanto, os conflitos territoriais atuais com grileiros e grandes produtores não é mencionado. As comunidades quilombolas e ribeirinhas não são associadas ao campo.

4.3 Livro Vontade de saber Geografia do 8º ano do EF

Continuando a análise da coleção de livros didáticos, o livro didático do 8º ano apresenta a mesma estrutura que os anteriores. O 8º ano do EF é o que possuí mais habilidades da BNCC relacionadas ao campo brasileiro como apresentamos anteriormente na quadro 1. Desse modo, é o ano em que mais são apresentados conteúdos que possibilitam uma visão totalitária do campo e sua complexidade, indo além do espaço rural como espaço exclusivamente da agropecuária, como pudemos vislumbrar nos anos anteriores. Nesse volume, também são apresentadas de forma direta as contradições do espaço rural da América Latina no geral, com foco no campo brasileiro, evidentemente:

A organização atual do espaço agrário da América Latina possui raízes em seu passado colonial. Naquele período, o interesse dos colonizadores era formar colônias de exploração que fornecessem riquezas necessárias ao desenvolvimento econômico de suas metrópoles, como gêneros agrícolas (cana-de-açúcar, fumo, algodão etc.), matérias-primas vegetais (madeira etc.) e minerais (ouro, prata, diamante etc.) (Torrezani, 2018c, p.182).

O livro didático do 8º ano apresenta para os alunos as dinâmicas territoriais presentes no espaço rural e sua relação com as dinâmicas do espaço urbano em interdisciplinariedade com a História, uma vez que a historicidade desses conflitos e o desenvolvimento do território nacional são evidenciados como fatores importantes na construção da atual conjuntura:

A estrutura fundiária não sofreu grandes transformações em relação ao modelo agrário desenvolvido durante o período colonial. Nesse modelo, os trabalhadores rurais perdem a propriedade da terra e abandonam o campo em razão, sobretudo, da falta de financiamentos e de infraestrutura oferecidos pelos governos. A concentração de terras nas mãos de uma minoria de proprietários está na origem de diversos movimentos sociais que atuam contra a exclusão social e a favor da reforma agrária, reivindicando a desapropriação de terras improdutivas e a implantação de assentamentos nos quais as famílias recebem pequenos lotes para praticar agricultura. (Torrezani, 2018c, p.183).

O trecho retirado do livro de Torrezani (2018c) está alinhado especialmente com a habilidade EF08GE10, que propõe a análise dos conflitos e movimentos sociais brasileiros no campo. O trecho aborda de forma direta a questão da concentração fundiária, que é uma das principais causas dos conflitos agrários no Brasil, destacando a origem histórica dessa situação desde o período colonial e suas consequências para os trabalhadores rurais. Conforme Macêdo (2009), os livros didáticos de História e Geografia têm o poder de normalizar ideias pela sua abrangência e pelo poder de legitimação de uma narrativa (Macêdo, 2009, p. 99-100). Ao mencionar os movimentos sociais que lutam pela reforma agrária e pela redistribuição de terras improdutivas (Figura 7), o texto vai contra o senso comum negativo que foi propositalmente desenvolvido entorno da imagem desses movimentos sociais, apresentando suas verdadeiras origens e intenções.

Figura 7: Apresentação de um assentamento do MST no livro do 8º ano



Fonte: Reproduzido de Torrezani (2018c, p. 183).

Pode se dizer que o texto apresenta o tema de maneira crítica, uma vez que evidencia a permanência de uma estrutura agrária desigual e aponta a falta de apoio governamental como um dos fatores que levam os trabalhadores a abandonar o campo. A crítica é reforçada ao mencionar que a concentração de terras favorece uma elite de proprietários e gera exclusão social, o que sugere que o texto não apoia a conjuntura atual, mas sim expõe suas falhas estruturais, partindo de dados de fontes oficiais e fatos históricos amplamente conhecidos, o que sustenta sua argumentação. O trecho oferece uma introdução acessível e direta sobre a complexidade do campo brasileiro. Assim, os alunos podem associar que o problema da terra no Brasil é histórico, com raízes no período colonial, e que os movimentos sociais são consequências diretas da necessidade de mudanças na estrutura.

Como mencionada algumas vezes anteriormente, a coleção está em concordância com as orientações gerais da BNCC para o ano, seguindo fielmente o que o documento propõe. Nos 6º e 7º anos a BNCC não se faz menções a nenhum assunto considerado “delicado” no atual cenário político polarizado, mas no 8º ano esse documento normativo tende a abranger questões mais diretas da realidade brasileira, exigindo maior destaque à natureza do campo brasileiro.

4.4 Livro Vontade de saber Geografia do 9º ano do EF

O último livro analisado da coleção segue a estrutura dos demais. O conteúdo de

Geografia do 9º ano foca na escala global, e visa aprofundar conhecimentos sobre as dinâmicas socioeconômicas e espaciais da Europa Ocidental, da Ásia, do Oriente Médio, Oceania e regiões polares e o mundo globalizado como um todo. Sendo assim, o espaço rural brasileiro propriamente dito não é contemplado como conteúdo específico. Assim, são apresentadas a moderna agricultura e as tecnologias voltadas para o campo em outras regiões do globo terrestre. Uma breve menção ao campo brasileiro, e conteúdos a ele relacionados, aparece somente no último capítulo desse volume, com foco novamente na Educação Ambiental.

Ainda assim, e apesar do último ano do Ensino Fundamental ser o que menos trata questões relacionadas ao campo brasileiro, o último capítulo do livro didático do 9º ano é o único momento na coleção em que identificamos críticas diretas a moderna agropecuária e os serviços associados a essa atividade produtiva. Para desenvolver o assunto, a autora traz como orientações gerais dados sobre o desmatamento de áreas de preservação: “Comente com os alunos que a pecuária avança por áreas protegidas e é responsável por 65% do desflorestamento.” (Torrezani, 2018d, p. 259). No entanto, todas as críticas são direcionadas aos impactos ambientais causados pelo modelo de grande produção agropecuária segue no Brasil:

O uso intensivo de maquinários agrícolas, associado ao pastoreio excessivo, tem acarretado problemas significativos para o solo, entre eles a erosão e a compactação. Além disso, a aplicação exagerada de agrotóxicos nas plantações tem contribuído para contaminar não apenas os solos, mas também as águas dos rios e das reservas subterrâneas. Outro problema é o uso de solos com baixo potencial para o desenvolvimento da agricultura. Isso ocorre, por exemplo, na região Norte do Brasil, onde extensas áreas de vegetação nativa da Floresta Amazônica são devastadas todos os anos dando lugar às lavouras monocultoras. (Torrezani, 2018d, p. 259).

Além disso, o assunto é tratado, a nosso ver, de modo ambíguo. Em um trecho analisado, a autora considera que as relações comerciais estabelecidas entre produtores e consumidores influenciam no modelo de produção e, consequentemente, na relação entre a sociedade e a natureza (Torrezani, 2018d, p. 258). Mas, logo em seguida, no mesmo texto, a autora trata esses impactos ambientais como uma fatalidade inevitável para atender as demandas primárias de sobrevivência da humanidade de modo geral, como a alimentação. O texto apresentado no livro (Figura 8), de modo indireto, deixa subentendido que a produção agropecuária em larga escala é a responsável pela alimentação da população mundial.

Figura 8: A produção alimentar retratada no 9º ano

Meio ambiente e agricultura

A alimentação humana constitui um dos principais vínculos entre as pessoas e o meio ambiente. A maneira como os alimentos são produzidos e até mesmo as relações comerciais estabelecidas entre produtores e consumidores influenciam na relação entre a sociedade e a natureza.

Atualmente, a produção mundial de alimentos é mais do que suficiente para alimentar a população do mundo. No entanto, para o futuro próximo, a situação será desanimadora quanto à questão que envolve o acesso aos alimentos.

Observe, a seguir, o mapa que apresenta a condição dos solos no mundo.



Fonte: Reproduzido de Torrezani (2018d, p. 258).

Como apontado por Morais (2014), é por meio dos livros didáticos “que muitos conhecem o mundo e as suas histórias” (Morais, 2014, p.13), de modo que esse material pedagógico pode ser visto pelos alunos como um difusor de verdades. Em especial no Ensino Fundamental, quando ainda são muito influenciáveis pela hierarquia etária: o que os adultos falam é a única verdade. Desse modo, se a fome no mundo não é discutida de forma direta como um problema real e projetado, a ideia de que “o mundo não está tão ruim assim”, para alunos que não têm esse problema social como realidade, começa a ser apropriada desde muito cedo. O que, futuramente, pode dificultar na formação de pessoas que realmente conseguem desenvolver abstrações mais críticas sobre o mundo de forma autônoma, como a BNCC e a autora defendem almejar.

Ainda, em alguns trechos de outros volumes apresentados ao decorrer da análise da coleção, a autora menciona que a grande produção agrícola se dedica a monocultura.

Como bem sabemos, a monocultura é o modelo de produção necessário para abastecer o mercado externo, visando a exportação de *commodities* e não o abastecimento do mercado nacional. No entanto, em uma parte do conteúdo onde a autora apresenta os alimentos transgênicos e sua produção, sugere-se que esse avanço tecnológico e sua produção são uma solução para a fome:

É assim que alimentos como a maçã, o morango, o milho ou a batata, de tamanho reduzido e pouco saboroso, em estado selvagem, converteram-se nos vistosos e suculentos itens que encontramos hoje nas prateleiras dos supermercados. [...] No entanto, a manipulação genética dos alimentos em laboratório, apesar de trazer esperança na resolução dos problemas alimentares do mundo globalizado, gera muita apreensão, especialmente com relação aos seus possíveis efeitos na saúde humana a longo prazo. (Torrezani, 2018d, p. 260).

Essa narrativa se faz um tanto quanto confusa. Isso se considerarmos que, apesar da importância desse avanço tecnológico, os “problemas alimentares” – como a autora denomina, pois em nenhum momento ela usa a palavra “fome” para explicar o problema de distribuição alimentar no mundo – são consequências de um conjunto de interesses que perpassam hoje o sistema alimentar, especialmente ao afirmar sobretudo aos alimentos a condição primeira de mercadoria.

O artigo 2º da Lei 9.795, define que a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, “de forma articulada com a vida e o meio ambiente” (Brasil, 1999). Isso inclui implicitamente questões de saúde e alimentação, já que ambas estão ligadas à qualidade ambiental. Observa-se uma tendência de muitos agentes da área de educação a se atentarem especialmente a esse recorte da proposta de educação ambiental. Essa tendência pode ser observada na forma como a autora escolhe apresentar conteúdos relacionados, negligenciando a visão “holística” e a totalidade da conjuntura que promove a crise ambiental e alimentar (Figura 9).

Figura 9: Problemática dos transgênicos no 9º ano

Produtos transgênicos: abrangência e rapidez

Diferentemente do melhoramento genético tradicional, que é um processo lento desenvolvido por agricultores, a manipulação de genes em laboratórios de Engenharia Genética é capaz de obter resultados em períodos de tempo mais curtos.

Com base em muitas pesquisas, frutas podem ser produzidas sem sementes, com a casca alterada, com gomos modificados e, principalmente, com tamanho e suculência exacerbados, multiplicando muitas vezes seu volume original. Além disso, sementes resistentes a pragas, pesticidas e condições ambientais antes consideradas adversas, como as regiões pouco chuvosas, têm gerado fartas colheitas.



Na fotografia registrada na cidade de Zagreb, Croácia, 2016, pessoas protestam contra produtos transgênicos exibindo cartaz com a sigla inglesa GMO, que em português significa Organismos Geneticamente Modificados.

Fonte: Reproduzido de Torrezani (2018d, p. 261).

A Geografia, como ciência que estuda o espaço e as relações entre o ser humano e o meio ambiente, possibilita a compreensão dos impactos das atividades humanas ao longo da história no meio ambiente e como essas ações afetam todas as formas de vida. Nesse contexto, vemos o esforço de muitos profissionais da área da educação em associar a Geografia e a Educação Ambiental (EA). No entanto, considerando que a crise ambiental, alimentar e de saúde são algumas das muitas consequências do modo de produção capitalista e da busca pela acumulação financeira, uma educação ambiental mais eficiente exigiria a compreensão dessa realidade e a recusa de explicações simplistas. Qualquer intervenção social que almeje mudanças que não faça críticas claras aos limites postos pelo modo de produção capitalista, torna-se vazio de significado.

5. Considerações finais

A crescente polarização política no cenário brasileiro tem colocado o ensino e o

papel da escola no centro do debate público, considerando que o sistema educacional é, em grande medida, reflexo das articulações entre as esferas política, econômica e social em que está inserido. Nesse contexto, grupos como a organização “De Olho no Material Escolar” surgem a exemplo dessa conjuntura.

Movimentos como este questionam a forma como o agronegócio e o espaço rural são representados nos materiais didáticos, sugerindo que haveria uma abordagem ideológica e enviesada, que potencialmente prejudica a imagem do segmento e sua compreensão no país. No entanto, ao menos no que se refere ao exemplo da coleção de livros didáticos aqui avaliada, tais preocupações carecem de fundamento, uma vez que o tema é tratado de maneira pontual, e, ao nosso ver, superficial. Ainda, tratar o tema de tal modo, ou mesmo por um viés unicamente ambiental, de fato implica também em oferecer um caráter ideológico, completamente contrário, inclusive, a que esses movimentos sugerem.

É importante destacar que, ao longo de toda a coleção, o termo “agronegócio” sequer é mencionado, inclusive talvez pelo receio de represálias ou polêmicas que pode suscitar. Quando o campo é abordado, isso ocorre geralmente em contextos históricos ou ambientais, no mais das vezes relacionando o desenvolvimento rural à ampliação do conhecimento técnico-científico e às transformações econômicas. Essas menções não incentivam qualquer posicionamento político, uma vez que o assunto surge de forma superficial e fragmentada ao decorrer dos anos escolares, o que enfraquece os argumentos que justificariam qualquer forma de censura ou controle sobre o conteúdo.

Ainda, poderíamos constatar, as próprias orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que já apresentam uma abordagem fragmentada e pouco aprofundada sobre a questão agrária (vide o exposto no Quadro 1), não são plenamente alcançadas na coleção analisada. Isso evidencia que o ensino sobre o campo brasileiro, longe de estimular uma reflexão crítica e pautada em problemas evidentes, permanece superficial e carente de aprofundamento no material avaliado. Em vez de promover o debate e o conhecimento aprofundado de conteúdo tão importante à compreensão do território nacional, o material tende a apresentar o espaço rural como um dado técnico, desvinculado das contradições sociais e dos conflitos territoriais que o caracterizam.

Diante o exposto, a análise realizada da coleção didática selecionada e da BNCC reforçam a ideia de que as ações de vigilância sobre os conteúdos escolares relacionados ao campo não se justificam diante da realidade dos materiais didáticos em circulação. Tal constatação permite interpretar esses movimentos de vigilância como estratégias políticas

que buscam mobilizar a opinião pública por meio da construção de “inimigos simbólicos” (indivíduos ou instituições que se proponham a questionar criticamente a configuração do espaço agrário brasileiro e os interesses que o sustentam). A limitação do tratamento do tema a aspectos técnicos e ambientais demonstra que a preocupação com a doutrinação, nesse caso específico, revela mais um discurso político do que uma análise concreta do que está sendo ensinado nas escolas. Ao invés de reforçar o controle, seria pertinente promover o debate qualificado e o fortalecimento de uma educação crítica e plural, que contemple a complexidade do espaço agrário brasileiro.

Referências:

- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.
- Brasil. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 24 mar. 2025.
- Brasil. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- Brasil de Fato. Lobby do agronegócio se organiza para “fiscalizar” material escolar. *Brasil de Fato*, 10 maio 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/05/10/lobby-do-agronegocio-se-organiza-para-fiscalizar-material-escolar/>. Acesso em: 9 abr. 2025
- Bernabé, A. Perfil profissional. *LinkedIn*. Disponível em: <https://br.linkedin.com/in/andreia-bernab%C3%A9-66257942>. Acesso em: 9 abr. 2025
- Bernabé, A. *Sustentabilidade é um caminho sem volta para o agro*. Planeta Campo, 23 nov. 2023. Disponível em: <https://planetacampo.canalrural.com.br/agricultura/bernabe-sustentabilidade-caminho-volta-agro/>. Acesso em: 9 abr. 2025.
- Delgado, G. C. *Do capital financeiro na agricultura à economia do agronegócio: mudanças cíclicas em meio século (1965-2012)*. Campinas: Editora da Unicamp, 2012
- Jacintho, L. Z. Perfil profissional no LinkedIn. Disponível em: <https://br.linkedin.com/in/leticia-zamperlini-jacintho-59a8b7185>. Acesso em: 9 abr.

2025.

Freitas, L. C. de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

Macêdo, C. de S. *O índio como o outro: O desafio de construir uma identidade positiva a partir dos livros didáticos*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades. Campina Grande, 2009, 149p. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/250089333.pdf>. Acesso: 20 mar. 2025.

Morais, C. I. de. *Olhar entre as páginas: O consumismo nos livros didáticos de Geografia*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/108534/000946988.pdf;jsessionid=DEC6BD2AD8FF6DF256A77409C1041F6D?sequence=1>. Acesso em: 24 mar. 2025.

Oliveira, A. U. de. *Território e luta pela terra*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2003.

Oliveira, M. de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. A Terra é Redonda [S. l.], 24 dez. 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/a-reforma-empresarial-da-educacao-nova-direita-velhas-ideias/>. Acesso em: 17 fev. 2025.

Pereira, M. F. V. A hegemonia do agronegócio brasileiro: Tecnosfera, psicosfera e o poder da informação. In: SILVA, L. P. D.; FRANK, B. J. *Psicosfera: contribuições teóricas a partir de investigações geográficas*. Porto Alegre: Totalbooks, 2024,p.143-168. Disponível em: <https://doi.org/10.5263/978.65.88393.43.7.6>. Acesso em 28 mar. 2025.

Pochmann, M.; Silva, L. C. da. *O Brasil no capitalismo do século XXI*. Campinas: Editora da Unicamp, 2023.

Pompeia, C. *Formação política do agronegócio: estratégia e hegemonia*. São Paulo: Elefante, 2021.

Revista Perfil. Entrevista com Letícia Zamperlini Jacintho. *Revista Perfil*, 2023. Disponível em: <https://www.perfilrevista.com.br/edicoes-2023/116-cases-de-sucesso/150-entrevista-com-leticia-zamperlini-jacintho>. Acesso em: 9 abr. 2025.

Souza, J. *A elite do atraso: da escravidão à lava jato*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2017.

Torrezzani, N. C. Vontade de Saber Geografia: Geografia 6º ano: ensino fundamental: anos finais. 1 ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018a.

_____. Vontade de Saber Geografia: Geografia 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 1 ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018b.

_____. Vontade de Saber Geografia: Geografia 8º ano: ensino fundamental: anos finais. 1 ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018c.

_____. Vontade de Saber Geografia: Geografia 9º ano: ensino fundamental: anos

finais. 1 ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018d.

Vitiello, M. A.; Cacete, N. H. Currículo, poder e a política do livro didático de geografia no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, e260013, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260013>. Acesso em: 22 mar. 2025.