

A LUTA PELA TERRA NO BRASIL RETRATADA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA¹

Sérgio Aparecido Nabarro – UEL
sergionabarro@seed.pr.gov.br

Ruth Youko Tsukamoto – UEL
tsukamoto@uel.br

Introdução

A luta pela terra no Brasil se apresenta como uma tentativa de tornar a distribuição da posse da terra mais justa. O fato é que concentração fundiária não é um problema recente, tendo suas bases calcadas no processo de ocupação do território, ainda durante o século XVI, por meio de doações ou concessões de grandes quantidades de terras, as chamadas sesmarias, para pessoas da elite da época.

Ocorreu ainda a criação de alguns instrumentos jurídicos ao longo da história que tiveram por objetivo legitimar a concentração da posse da terra no Brasil, como é o caso da Lei de Terras de 1850, criada para respaldar, e consolidar, os latifúndios no território nacional.

Neste contexto, a atual luta pela terra, iniciada nos primeiros anos da década de 1980, liderada pelos movimentos sócio-territoriais, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), representa uma forma de resistência de uma classe historicamente injustiçada e oprimida, expropriada de suas terras, ficando também sem trabalho, sobretudo com a modernização conservadora da agricultura, iniciada no Brasil na década de 1960. Estes trabalhadores lutam não apenas por terra, mas por trabalho, melhores condições de vida, dignidade, e também por um território. Tantos foram, e ainda são, os casos de violência no campo brasileiro que, mesmo antes da criação do MST foi criada a Comissão Pastoral da Terra (CPT), organização vinculada à Igreja Católica que teria entre outras atribuições a de registrar os casos de violência no campo.

Por conseguinte, a histórica e complexa luta se faz presente no cotidiano do educando, sobretudo através dos veículos de comunicação. Neste sentido, é de fundamental importância pensar o tema nas aulas de geografia, tendo em vista que assuntos polêmicos como este, retratados pela mídia com forte viés ideológico, são os que despertam maior interesse nos educandos e proporcionam maior participação nas discussões durante as aulas.

Para trabalhar o assunto, além de professores capacitados, são necessários materiais de apoio para as aulas. Entre esses materiais destacamos o mais utilizado nas escolas brasileiras: o livro didático. O problema é que abordagens distorcidas e tendenciosas, além da ausência do conteúdo nos livros, podem criar falhas importantes de aprendizado e perpetuar visões equivocadas sobre o que realmente significa a luta pela terra no Brasil e as consequências dessa luta para toda a sociedade.

¹ Este trabalho é parte integrante da pesquisa “Questão Agrária e Livro Didático de Geografia: uma análise do conteúdo apresentado nos livros didáticos adotados pelas escolas de ensino fundamental da rede pública de Londrina-Pr”, desenvolvida junto ao curso de Especialização em Ensino de Geografia da Universidade Estadual de Londrina.

Entendendo o livro didático como um importante instrumento de apoio, tanto para os professores quanto para os alunos, analisaremos neste trabalho como a luta pela terra no Brasil está sendo tratada nos livros didáticos de geografia, aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Para a realização da pesquisa foram entrevistados professores da rede pública do município de Londrina, estado do Paraná, que lecionam a disciplina de Geografia nas escolas estaduais que ofertam o ensino fundamental e também analisamos os três principais livros didáticos, de 6ª série do ensino fundamental (série em que é, ou ao menos deveria ser, trabalhada a luta pela terra no Brasil), utilizados por estes professores e que foram opções de escolha no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2008.

Contextualizando a Luta pela Terra no Brasil

Para um correto entendimento da luta pela terra no Brasil é de fundamental importância a realização de um resgate histórico a fim de entender a origem da concentração da posse da terra. A concentração fundiária, causadora de inúmeros problemas sociais, que atingem não apenas o campo, mas também é materializado nas cidades, tem sua origem nos processos de colonização/ocupação do território brasileiro pela coroa portuguesa.

Neste estudo histórico, com intuito de contextualizar a atual luta pela terra, tomamos como base os três principais instrumentos jurídicos, conhecidos como legislação fundiária (a Lei das Sesmarias, a Lei de Terras, e o Estatuto da Terra), tendo em vista que os mesmos serviram como base para a legitimação da concentração do uso e posse da terra no Brasil.

O primeiro instrumento jurídico que regulou a posse da terra no Brasil foi o regime de sesmarias. Lei que não foi criada especificamente para a ocupação das terras brasileiras.

“Inspirando-se na legislação do Império Romano, D. Fernando I, o último dos reis portugueses da dinastia de Borgonha, aprovou a lei de 26 de junho de 1375, conhecida como Lei das Sesmarias e publicada em Santarém. Estabeleceu o monarca luso, (...) a praxe consuetudinária de fazer concessões, a particulares, de terras ainda não apropriadas e, mesmo, de construções abandonadas ou em ruínas, para o fim de terem efetiva aplicação à produção da riqueza (...)” (MAIA, 1952, p. 145).

Em Portugal, o objetivo principal do regime de sesmarias era o de “aproveitar a terra com vista à produção alimentar, sendo assim, a lei não especificava as áreas das doações, fixando um critério vago de distribuição, cujo princípio era o de quanta terra pudesse o beneficiário fazer produzir” (JAHNEL, 1987, p. 106). Já no Brasil, a concessão de sesmarias adquiriu características bem distintas das de Portugal.

O regime de doações de terras no Brasil, com base na Lei das Sesmarias, foi introduzido oficialmente com as Capitânicas Hereditárias, em 1532, com o intuito de povoar, e principalmente defender, as terras brasileiras de invasões de outros países, sobretudo a Espanha. De acordo com Porto (1965, p. 95-96), uma das primeiras doações de terras no Brasil teria sido as lhas de São João, atual Arquipélago de Fernando de Noronha, para que seu donatário e seus filhos fizessem seu uso com fins de exploração e geração de riqueza. Portanto não havia uma efetiva preocupação com a extensão das propriedades no Brasil.

“(…) medindo-se os lotes por muitas léguas. O que é compreensível: sobravam as terras, e as ambições daqueles pioneiros recrutado a tanto custo, não se contentariam evidentemente com propriedades pequenas; não era a posição de modestos

camponeses que aspiravam no novo mundo, mas de grandes senhores e latifundiários. Além disso, e sobretudo por isso, há um fator material que determina este tipo de propriedade fundiária. A cultura da cana semente se prestava, economicamente, a grandes plantações”. (PRADO JR, 2004, p. 33).

Verifica-se que os pioneiros chegavam ao Brasil com ambições de grandes proprietários, porque o tipo de colono europeu que procurava os trópicos e nele permanecia, não foi o trabalhador, ou o simples povoador, mas predominantemente o explorador.

Com o intenso processo de colonização do território cresce a demanda por terra no Brasil, e surge a necessidade de regular estabelecer regras para o controle das sesmarias. Uma das primeiras regras estabelecidas é a fixação do máximo de cinco léguas para cada sesmaria, “posteriormente houve casos de restrição a até meia légua em algumas áreas mais povoadas. Outra medida tomada foi o pagamento de um foro pelas terras de sesmarias, com base na extensão e na qualidade da terra” (JAHNEL, 1987, p. 108).

Além dos problemas já apontados, a Lei das Sesmarias apresentava um ainda maior: o não reconhecimento dos posseiros, excluídos da economia colonial, porque “a lei não reconhecia a figura do posseiro, do prearista, do rendeiro, só levando em conta o sesmeiro, isto é, aquele colono que havia recebido as datas dentro do ordenamento jurídico vigente. Nesta fase os conflitos por terras no Brasil passam a ocorrer com maior frequência pois quando um sesmeiro exigia o foro de uma determinada área, e não era atendido, tratava de despejar o mero ocupante daquele pedaço de terra, e normalmente após esta atitude a justiça acabava lhe dando o ganho da causa” (PORTO, 1965, p. 89).

“(…) posseiros e sesmeiros, que em regimes desiguais de ocupação da terra correspondiam às desigualdades sociais que definiam o fazendeiro como homem de condição e o posseiro como bastardo sem lugar próprio na sociedade” (MARTINS, 1982, 73).

Em virtude da crescente demanda por terra e do aumento cada vez maior dos conflitos por terras, em 1822 são suspensas as concessões de terras por meio da Lei das Sesmarias. Com a suspensão das concessões de terras através desse regime o Brasil passa por um período de absoluta falta de legislação fundiária que é marcado pela ocupação incessante, dado que a posse era a única forma de obtenção de terras. Neste contexto, e 28 anos após o fim do regime de sesmarias, é criada a lei nº 601 de 1850, chamado de Lei de Terras.

“A Lei de Terras regulamentou a situação de posse e propriedade das terras após o vazio legal que se seguiu à extinção do regime de sesmarias, depois da independência do Brasil em 1822. Ela legitimava o direito de posse em terras ocupadas por culturas efetivas, recompensava o cultivo eficiente concedendo ao posseiro outro tanto do que possuísse, garantindo, dessa forma, as condições preexistentes de acesso a terra”. (MEDEIROS, 2003, p. 11).

Logo em seu artigo primeiro a Lei de Terras deixava claro que ficariam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro meio que não fosse pela compra. Neste momento, a terra no Brasil legalmente passa a ser mercadoria e os latifúndios são legalizados.

Outro fator importante para a criação da Lei de Terras foi o fim do regime de trabalho escravista, porque “antevendo o fim da escravatura, que decorreria necessariamente do fim do tráfico negreiro, as classes dominantes tomaram providências de ordem legal para encaminhar o processo de substituição de escravo sem prejuízo para a economia da grande lavoura, principalmente café e cana. Tais medidas se concretizam na Lei de Terras, não por coincidência promulgada no mesmo ano de 1850”. (MARTINS, 1990, p. 41).

“A Lei de Terras e a legislação subsequente codificaram os interesses combinados de fazendeiros e comerciantes, instituindo as garantias legais e judiciais de continuidade da exploração da força de trabalho, mesmo que o cativo entrasse em colapso. Na iminência de transformação do regime escravista, criavam as condições que garantissem, ao menos, a sujeição do trabalho. Importava menos a garantia de um monopólio de classes sobre a terra do que a garantia de uma oferta compulsória de força de trabalho à grande lavoura”. (MARTINS, 1979, p. 59).

Em suma, a Lei de Terras implanta a propriedade privada da terra no Brasil, e abre as portas para o comércio de terras. Também legitima a terra como um instrumento de dominação e exclusão, na medida em que apenas pessoas de alto poder aquisitivo podiam comprar as terras, ou seja, a promulgação da lei nº 601 de 1850 representou uma vitória para os fazendeiros e legalizou o modelo da grande propriedade no Brasil.

Com a grave crise econômica mundial, materializada, sobretudo pela quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, o Brasil passa por uma nova conjuntura política e econômica. Desta forma, a década de 1930 é marcada pela crise do modelo agro-exportador e assim a questão agrária volta a ser discutida. Segundo Medeiros, essa discussão ficou restrita aos círculos intelectuais.

“Até a década de 1950, o debate sobre a questão agrária ficou restrito a estreitos círculos intelectuais e políticos. Em torno dele não havia se constituído um movimento social expressivo, uma vez que apesar de serem recorrentes os conflitos por terra em diversos pontos do país, eles não se expressavam por meio da linguagem da reforma agrária”. (MEDEIROS, 2003, p. 14).

Apenas em 1955 é que apoiados pela Igreja Católica, por alguns sindicatos e pelo Partido Comunista, um grupo de trabalhadores rurais se organiza para reivindicar, entre outras coisas a realização da reforma agrária no Brasil. Com a união de vários grupos de trabalhadores rurais surge as Ligas Camponesas, definida por Medeiros (2003, p. 17) como “a expressão política de conflitos que se expandiram na Zona da Mata nordestina, em especial nas áreas próximas ao Agreste, no momento em que as mudanças nas relações tradicionais começaram a se evidenciar com os aumentos considerados abusivos do foro (aluguel que os trabalhadores pagavam ao proprietário pelo uso da terra) e o cada vez mais comum corte do sítio (área de terra a que alguns trabalhadores dos engenhos podiam ter acesso para o plantio de alimentos)”.

As Ligas Camponesas ficam conhecidas em todo o Brasil pelas suas constantes mobilizações, e assim criam um fato novo: os trabalhadores rurais se manifestam no centro de grandes cidades, por meio de passeatas. Entre suas reivindicações a realização da reforma agrária era a mais importante.

Já na década de 1960, em meio a manifestações e cobranças pela reforma agrária cada vez mais constantes e disseminadas em protestos em várias partes do Brasil, o governo de João Goulart anuncia a realização da reforma agrária no Brasil. Mas, dias após o anúncio o presidente é deposto pelo golpe militar, em 1964.

O golpe militar, realizado sob a justificativa de manter a ordem nacional, na realidade objetivava desarticular a luta dos trabalhadores rurais que, cada vez mais organizados e mobilizados, lutavam pela realização da reforma agrária no Brasil. É nesse contexto que nove meses após o golpe foi promulgado o terceiro instrumento jurídico voltado para a questão da posse da terra em nosso país: o Estatuto da Terra, ou Lei nº 4.504.

Na realidade o Estatuto da Terra “abre caminho para que o governo federal enquadre e administre institucionalmente as reivindicações e os surtos de inquietação camponesa, ele abre a possibilidade de reforma agrária localizada e restrita nas áreas de tensão social grave,

ao mesmo tempo que descarta a possibilidade de uma reforma agrária de âmbito nacional” (MARTINS, 1990, p. 31).

Segundo o Estatuto da Terra, as propriedades rurais são classificadas em quatro tipos: minifúndio, empresa rural, latifúndio por exploração e latifúndio por dimensão. Para medir e classificar as propriedades rurais a lei cria o “módulo rural”, área de terra, medida em hectare, que apresente condições suficientes para a sobrevivência de uma família. Mas ao mesmo tempo o Estatuto da Terra consagra a propriedade empresarial, fundamentalmente capitalista, e inviabiliza a realização da reforma agrária a nível nacional.

De uma forma geral o Estatuto da Terra, mesmo que possibilitasse a realização da reforma agrária, não alterou a base da política fundiária brasileira.

“O Estatuto faz, portanto, da reforma agrária brasileira uma reforma tópica, de emergência, destinada a desmobilizar o campesinato sempre e onde o problema da terra se tornar tenso, oferecendo riscos políticos. O Estatuto procura impedir que a questão agrária se transforme numa questão nacional, política e de classe” (MARTINS, 1990, p. 96).

A Ditadura Militar, período de maior repressão de toda e qualquer manifestação, vigorou até 1985, mas, mesmo durante esse período, a luta pela terra no Brasil não desapareceu. No início da década de 1980, em um encontro na cidade de Cascavel, estado do Paraná, é formado o maior e mais organizado movimento social do Brasil: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Acreditamos que seu grau de organização e mobilização supera todos os demais movimentos sociais brasileiros, e não apenas os de luta pela terra.

No final da década de 1980, devido à pressões dos movimentos sociais, é anunciado o primeiro plano nacional de reforma agrária, que não cumpriu sua meta de famílias assentadas, não atendendo assim as expectativas da sociedade.

Na década de 1990, o MST intensifica ainda mais a sua luta pela reforma agrária no Brasil e os conflitos por terras passam a crescer ano após ano, sobretudo durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, entre os anos de 1995 e 1998 (tabela 1), porque os militantes alegavam que o então presidente governava de acordo com os interesses das classes dominantes, em detrimento das menos favorecidas.

Tabela 1 – Conflitos de Terra no Brasil

Ano	1995	1996	1997	1998
Nº de Conflitos	440	653	658	751
Assassinatos	39	46	29	38
Pessoas Envolvidas	318.458	481.490	477.105	662.590

Fonte: Comissão Pastoral da Terra, 2003.

É importante destacar o número de assassinatos nos anos de 1995 e 1996. O Massacre de Corumbiara, em 1995 no estado de Rondônia, teve como resultado 9 trabalhadores mortos e 55 torturados por mais de 24 horas. No ano de 1996, Eldorado de Carajás, no estado do Pará, 19 trabalhadores foram mortos em uma desastrosa ação militar, influenciada pelas oligarquias locais.

É neste contexto de completa tensão social e intensa luta pela reforma agrária que o governo federal cria, por meio de financiamentos do Banco Mundial, os chamados *programas de desenvolvimento rural*, pautados na visão neoliberal, e equivocada do Banco Mundial, onde a reforma agrária é tratada como uma mera questão mercadológica.

O primeiro programa criado foi o Banco da Terra, nascido de uma experiência, chamada de “bem sucedida” pelo governo da época, realizada no estado do Ceará, e depois expandido para a região Nordeste com o nome de Cédula da Terra até ser disseminado por todo o Brasil, sob o nome de *Fundo de Terras e da Reforma Agrária – Banco da Terra*, que consistia em um programa que financiava terras para agricultores sem terra ou com pouca terra para que os mesmos começassem a pagar este financiamento após três anos de cultivo. Ocorre que o programa apresentou vários problemas, entre os mais graves estão o aumento do preço da terra e o endividamento dos “beneficiados” pelo Banco da Terra.

Com o final do governo Fernando Henrique Cardoso o Banco da Terra é extinto, entretanto o atual governo mantém outros programas com a mesma ótica e, com se não bastasse, anunciou a criação do II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) com a meta de assentar um milhão de famílias, mas até o presente momento não cumpriu nem 30% da meta, reforçando a luta pela terra dos movimentos sociais e ao mesmo tempo afastando a possibilidade de realização da reforma agrária por iniciativa governamental e sem pressão popular. Neste sentido as ações do MST no intuito de cobrar a realização da reforma agrária são legítimas, tendo em vista que sem a pressão nenhuma família será assentada nesse país.

É nessa perspectiva que devemos entender a Questão Agrária no Brasil.

“Quando se estuda historicamente a estrutura fundiária no Brasil, ou seja, a forma de distribuição e acesso à terra, verifica-se que desde os primórdios do período colonial até os dias atuais essa distribuição foi desigual” (OLIVEIRA, 2005, p. 481).

As políticas governamentais e os instrumentos jurídicos relacionados ao uso e posse da terra no Brasil foram marcados por iniciativas imediatistas voltadas a entender aos interesses das elites que comandavam o processo econômico brasileiro. Mas é necessário um esclarecimento, sobretudo do professor de Geografia aos seus alunos, que contraditoriamente a todos esses processos, ao longo da história do Brasil desenvolveu-se uma outra forma de apropriação da terra: a unidade de produção familiar, onde a terra é vista não como mercadoria ou um mero lugar de produção, mas como um espaço de vida de sonhos e de esperança.

A Relevância do Tema no Ensino de Geografia

O Ensino de Geografia, assim como toda a Educação, passa por intensas transformações desde a década de 1990. Transformação não apenas no sentido científico, mas principalmente no institucional.

A promulgação da Lei nº 9.394 de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou apenas como LDB, trouxe a obrigatoriedade de mudanças em todo o sistema educacional e reforçou a função social da escola. Assim, o Ensino de Geografia, que como já abordamos na primeira parte desse trabalho, tem a função de formar cidadãos conhecedores de sua realidade e que sejam críticos-reflexivos, ganha ainda maior importância no processo educacional.

“A escola nesse momento é fundamental, muito mais que antes, para quem deseja sobreviver a esta hecatombe da exclusão global e a Geografia é importantíssima para que se compreenda os múltiplos aspectos dessa realidade multifacetariamente complexa” (SOUZA NETO, 1999, p.15).

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) vários outros documentos norteadores da educação no Brasil foram editados, com destaque maior para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e a nível estadual as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs). Nestes documentos fica claro que o Ensino de Geografia no Brasil deve estar voltado para a construção da cidadania.

“Espera-se que, ao longo dos oito anos do ensino fundamental, os alunos construam um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionadas à Geografia que os possibilitem questionar e serem ativos no seu meio social” (PCNs, 1998, p. 121).

“Estas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica valorizam a noção de que o aluno possa, ao final do percurso, avaliar melhor a realidade em que vive, sob a perspectiva de transformá-la”. (DCEs, 2006, p. 50).

Entretanto esses documentos norteadores da educação no Brasil também apresentaram pontos falhos, por isso foram alvos de críticas por parte de estudiosos da Educação no Brasil.

A maior crítica feita à LDB foi o fato de ao mesma que, aumenta consideravelmente a responsabilidade da escola e dos professores, mas provoca uma precarização na formação continuada dos docentes na medida em que não prevê a organização de cursos de capacitação freqüentes.

Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a principal crítica, feita principalmente por geógrafos, é o fato de que suas bases não estão calcadas na educação brasileira, ou seja, foi algo que “deu certo” na Espanha e foi implantado no Brasil e em alguns países da América Latina, e ainda homogeneízam todo o processo educacional a nível nacional, não se importando assim com as diferenças regionais e as especificidades de cada estado brasileiro. Uma outra crítica aos PCNs foi a não participação de associações científicas e profissionais das disciplinas curriculares na sua elaboração.

“Os Parâmetros Curriculares Nacionais, originários da Cataluña passam a ser implantados em vários países *cucarachas*, como Chile, Brasil e Argentina. Trabalhando em torno de ciclos e não mais de séries, reformulam as disciplinas a partir do estabelecimento de eixos temáticos e da proposta de temas transversais. Os formuladores dos PCNs, na área de Geografia como é sabido, na elaboração dos quatro ciclos equivalentes ao hoje Ensino Fundamental e Médio, passaram por cima das associações científicas e profissionais, desconhecaram diversas outras propostas curriculares e vieram, não se sabe de onde, especialistas já que tem pouquíssima ou quase nenhuma vivência na educação geográfica. O resultado foi um desastre.” (SOUZA NETO, 1999, p. 16-17).

Com críticas ou sem críticas, fato é que esses documentos estão atualmente em vigência no Brasil e norteiam todo o processo educacional do país. Mas, qual a sua relação com a luta pela terra? e qual a responsabilidade do professor neste contexto?

Ora, o próprio PCN de Geografia especifica que o professor deve criar e planejar situações de aprendizagem em que os alunos possam conhecer e utilizar os procedimentos de estudos geográficos. A observação, descrição, analogia e síntese são procedimentos importantes e podem ser praticados para que os alunos possam aprender e explicar, compreender e representar os processos de construção de diferentes tipos de paisagem, territórios e lugares (PCNs, 1998, p. 30). Neste sentido, o entendimento e interpretação da luta pela terra no Brasil aparece como de suma importância para o conhecimento e a apreensão da realidade onde o aluno se insere, ou caso não esteja inserido na realidade do campo brasileiro, com certeza sofre interferência dos desdobramentos dos problemas do rural.

Um ponto de partida interessante para o professor despertar nos alunos a curiosidade para o tema seria fazer, além do estudo sobre a história da ocupação e posse da terra no Brasil, como já abordamos, um estudo sobre a agricultura brasileira.

Para Oliveira (2005, p. 467) um estudo da agricultura brasileira deve ser feito tomando como ponto de partida a compreensão dos processos de desenvolvimento do modo capitalista de produção no território brasileiro. Entretanto é necessário levar em conta que esse desenvolvimento é contraditório e, ao mesmo tempo, combinado. Isso significa dizer que, ao mesmo tempo em que esse desenvolvimento cria relações tipicamente capitalistas (como por exemplo o trabalhador rural assalariado – bóia fria) também reproduz, contraditoriamente, relações camponesas de produção, ou seja, produção agrícola através do trabalho familiar.

Ainda segundo Oliveira (2005, p. 468), o estudo desse processo, que ocorre no espaço rural, é fundamental para entender também a dinâmica populacional porque ele contribui para o inchaço dos grandes centros urbanos. Analisa que a partir da década de 1960, quando a população urbana ultrapassa a população rural, as regiões metropolitanas passam a concentrar a maior parte da população rural que, expropriada de suas terras, sobretudo pela modernização da agricultura, acabam migrando para as cidades em busca de melhores condições de vida. Mas, cidades não estavam preparadas para absorver esse contingente populacional. O resultado desse fenômeno, que foi iniciado no rural, é que o urbano sofreu as maiores conseqüências, ou seja, não havia condições de moradia, emprego e educação para todos. Isso resulta em parte dessas pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza, sem as mínimas condições de vida.

Relacionando esses processos à luta pela terra, Oliveira analisa que no campo, esse processo de desenvolvimento capitalista está marcado pela industrialização da agricultura.

“O desenvolvimento da agricultura tipicamente capitalista abriu aos proprietários de terras e aos capitalistas/proprietários de terras a possibilidade histórica da apropriação da renda capitalista da terra, provocando uma intensificação na concentração da estrutura fundiária brasileira”. (OLIVEIRA, 2005, p. 468).

Neste sentido é possível entender ainda a inserção do capital industrial no campo e a monopolização/manipulação do território pelo capital. Fenômeno que a nosso ver representa uma das maiores contradições existentes no campo, ou seja, ao mesmo tempo em que o capital manipula o território, sem se territorializar de fato, ele reforça, por meio da subordinação dos pequenos produtores familiares, relações familiares de produção. Assim, uma determinada empresa monopoliza uma área ou até mesmo uma região, sem possuir sequer um hectare de terra. É pela compreensão desse processo que o aluno deverá entender a luta pela terra.

O fato de a maioria da população viver no espaço urbano dificulta, mas não impossibilita, a compreensão dos problemas do campo. Neste sentido é necessária a realização, por parte do professor de Geografia, de uma superação do desconhecimento do rural para que seja desenvolvida a criticidade dos alunos ao serem analisados os problemas do campo. Para Freire (1996, p. 31) a superação se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica.

É papel do professor despertar a curiosidade dos alunos, sobretudo dos que vivem nas áreas urbanas e nunca vivenciaram diretamente os desdobramentos sociais da questão agrária.

Freire ainda analisa que:

“Não haveria criticidade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente

porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente”. (FREIRE, 1996, p. 32).

Quanto maior as mudanças na sociedade, maiores são também as contradições e neste sentido o papel do professor se torna ainda mais importante. Freire (1996, p. 98) afirma que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que o educando é um interventor. Essa intervenção deve se dar com objetivo de desmembrar a ideologia dominante.

“Intervenção que além de conhecimentos dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmembramento” (FREIRE, 1996, p. 98)

Outro ponto que consideramos a Luta pela terra de fundamental importância na escola é o que se refere à análise dos discursos. Tanto os PCNs quanto as DCEs apontam que o aluno crítico é aquele que também sabe analisar discursos ideológicos e formar a sua opinião. Desta forma o tema também auxilia na análise dos discursos presentes na sociedade, que na maioria das vezes reflete os valores das classes dominantes como corretos.

Alguns professores entrevistados para esse trabalho relataram que *“se torna mais difícil trabalhar temas como esse porque os alunos já vêm com sua opinião sobre, por exemplo o MST, formada pela mídia e não aceitam o fato de que algo informado pela televisão possa estar equivocado ou que possa ter sido manipulado de acordo com interesses”*. Acreditamos que o papel do professor nesse caso é ainda mais importante no sentido de mudar a visão dominante que está equivocada. Concordamos com Freire (1996, p. 99) quando o autor diz que *“do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvidas de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades”*.

“Seria demasiado ingênuo, até angelical de nossa parte, esperar que a bancada ruralista aceitasse quieta e concordante a discussão, nas escolas rurais e urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico, político e ético da maior importância para o próprio desenvolvimento nacional”. (FREIRE, 1996, p. 99)

Como vimos, o tema não pode faltar nas salas de aula e se apresenta como um dos mais importantes para a construção da cidadania, objetivo da educação e também do ensino de Geografia nas escolas, e que o papel do professor aparece agora como ainda mais importante para o entendimento das contradições sociais e para a formação de cidadãos.

A Luta pela Terra no Brasil retratada nos Livros Didáticos de Geografia

Nesta análise trabalharemos sob duas frentes. A primeira diz respeito à avaliação de elementos como: a abordagem teórico-metodológica, ideologia e coerência ao tratar a Luta pela terra. Concomitantemente à primeira, trabalharemos, na segunda frente, com os cinco elementos indicados por Castrogiovanni e Goulart (2003, p. 133-134), que devem ser levados em consideração na escolha dos livros didáticos. Estes elementos são: fidedignidade das informações, estímulo à criatividade, correta representação cartográfica, abordagens que valorizam a realidade e enfoque do espaço como totalidade.

Geralmente os livros didáticos seguem a mesma disposição dos conteúdos. A grande maioria das coleções apresenta em seu livro da 5ª série, noções básicas de Geografia e cartografia. Já na 6ª série trabalham o Brasil, caracterizando as regiões geográficas através da

descrição física e de alguns aspectos da cultura local e das principais cidades. No livro de 7ª série é trabalhado o continente americano, da mesma maneira que da abordagem feita para tratar o Brasil no livro anterior, mas dando ênfase aos aspectos econômicos de cada país. Já no livro de 8ª série são trabalhados os demais continentes sempre com viés economicista.

Especificamente sobre a luta pela terra, de acordo com a disposição dos conteúdos, também com as recomendações dos PCNs deveria ser trabalhada na 6ª série, ao ser abordado o espaço agrário brasileiro, ela aparece dispersa entre os livros.

Na coleção A², o tema é tratado no livro da 5ª série. Depois de capítulos sobre as definições básicas de Geografia e cartografia, há três capítulos que tratam *As diferenças entre o campo e a cidade*, outro sobre *A Cidade*, outro sobre *O Campo* (títulos dos capítulos 4, 5 e 6 respectivamente). Em primeiro lugar acreditamos que a ordem dos capítulos está equivocada. Para o aluno compreender as diferenças e relações entre o campo e a cidade entendemos que primeiro ele deva aprender saber quais as características, não só da paisagem, do urbano e do rural.

Outro ponto identificado é o fato do capítulo sobre o campo tratar quase todo das atividades econômicas desenvolvidas na área rural, e no final trazer um texto, deslocado do contexto, sobre a função social da terra aparecendo até trechos da constituição para respaldar a função social da terra, mas em momento algum fala da luta pela terra e dos movimentos sociais rurais no Brasil. Já o livro da 6ª série trabalha o Brasil, mas simplesmente não aborda a concentração fundiária e a luta por terra. Estes temas são tratados apenas no livro da 7ª série que traz um estudo do espaço agrário brasileiro, porém numa perspectiva voltada ao econômico e ao ambiental. Itens como a distribuição e o uso das terras no Brasil e a reforma agrária aparecem, mas trabalhados de forma superficial, desconexo do contexto e sem profundidade.

Estas, entre outras fragilidades, foram identificadas antes mesmo do livro ser encaminhado às escolas. No próprio guia de livros didáticos do PNLD 2008, em que o livro aparece entre um dos indicados para a escolha dos professores, o livro aparece com a seguinte ressalva:

A proposta teórico-metodológica da obra vincula-se aos princípios da Geografia crítica, na compreensão e explicação do espaço geográfico. A abordagem crítica dos conteúdos é garantida pela presença das relações espaço-temporais e das relações sociedade-natureza, ainda que com ênfases diferentes nos diversos capítulos. [...] Há, no entanto, uma fragilidade teórico-metodológica referente à abordagem dicotômica e fragmentada dos recortes regionais discutidos em alguns capítulos dos livros. Tais conteúdos são tratados de forma descritiva e desarticulada dos demais capítulos em subtítulos separados para os aspectos sociais e naturais. Isso acentua o caráter dicotômico, compromete o enfoque político e empobrece o conceito de região. (BRASIL, 2007, p. 55).

Na coleção B, temas relacionados à luta pela terra são trabalhados nos livros de 5ª e 6ª série.

No livro de 5ª série são tratados o campo e a cidade, mas de forma dicotômica, ou seja, o que não é urbano por consequência seria rural e vice-versa. O espaço agrário novamente é tratado como uma área estritamente de produção, e sua paisagem é retratada com fotografias de lavouras, e não com imagens que retratem um espaço de vida e de cultura própria, que também apresenta seus problemas sociais, sobretudo os conflitos oriundos da luta pela terra. Há ainda um texto com o título *O lugar da agricultura familiar no Brasil* onde a forma de produção familiar aparece como representativa para a economia do país, mas em momento

² Por questões éticas iremos identificar as coleções analisadas como: coleção A, coleção B e coleção C.

algum aparece como uma forma de organização de trabalho que resiste em ser “engolida” pelo sistema capitalista de produção.

Já no livro da 6ª série também há um capítulo específico sob o título *Brasil: campo e cidade* onde são trabalhados os problemas sociais e ambientais das áreas urbanas com atenção especial ao desemprego e ao problema do destino dos resíduos sólidos. Nos itens sobre o espaço agrário, recebe atenção especial os problemas da concentração fundiária e os conflitos no campo, sobretudo o da luta pela terra. No entanto, é interessante o fato de mesmo o título de o capítulo estar tratando do campo e da cidade, de forma a relacioná-los, o que se percebe é uma completa fragmentação e desarticulação da abordagem entre os dois e também com a realidade do educando, reforçando assim a dicotomia e a desconexão entre os espaços agrário e urbano.

Assim como a coleção anterior, a coleção B, foi aprovado pelo Guia do Livro Didático do PNLD, mas também com ressalvas importantes em relação à metodologia empregada no tratamento das informações contidas nos livros, e aos exercícios propostos, que não envolvem o educando como participante da realidade.

O professor que adotar esta coleção deverá estar atento para propiciar maior interação do aluno no desenvolvimento dos conteúdos e no trabalho com as representações cartográficas, que são pouco exploradas. No seu desenvolvimento, há atividades que se configuram como meras reproduções dos conteúdos, embora haja outras atividades que estimulam e propiciam o envolvimento do aluno na construção de novos conhecimentos. A preocupação com a articulação com outras áreas do conhecimento também deverá ser estimulada bem como o aprofundamento das leituras complementares. (BRASIL, 2007, p. 77).

A coleção C traz o conteúdo apenas no livro de 6ª série, mas em contrapartida apresenta maior coerência no ordenamento dos assuntos a serem trabalhados nos livros de 5ª a 8ª série.

Outro ponto positivo identificado no livro de 6ª série é o fato de trazer além dos capítulos sobre: relações campo e cidade, especificamente sobre a cidade, e após, um capítulo dedicado ao campo. Além disso, o livro apresenta um capítulo específico sobre a luta pela terra no Brasil sob o título *A questão da terra no Brasil*, onde são trabalhados temas como: instrumentos jurídicos que respaldaram ao longo da história a concentração fundiária no Brasil, os movimentos sociais e a reforma agrária, expansão da fronteira agrícola e a multiplicação dos assentamentos rurais no Brasil, luta pela terra e a demanda por terra.

Outro ponto positivo da coleção é o fato do livro definir claramente os termos ligados à luta pela terra, como: reforma agrária e estrutura fundiária.

Segundo o Guia do Livro Didático PNLD 2008, na coleção C:

A análise multiescalar é adequadamente trabalhada, mostrando-se ao aluno a articulação existente entre o local e o global, através de exemplos de realidades próximas e distantes, utilizando-se ilustrações de diversas localidades do país e do mundo. No entanto, a disposição dos capítulos não contribui para a exploração dos conhecimentos prévios dos alunos ao apresentar as atividades apenas no final, como verificação da aprendizagem. Da mesma forma, recorre-se pouco ao conhecimento prévio do aluno para se propor encaminhamentos adequados que o conhecimento se desenvolva do senso comum para o conhecimento científico. Como as atividades da coleção são apresentadas ao final de cada capítulo e concebidas para promover a memorização dos conteúdos e pensadas para serem realizadas individualmente, o professor, ao adotar esta coleção, deverá planejar outras atividades para, durante as aulas, levantar os conhecimentos prévios dos alunos e problematizar o senso comum, seja por meio de exercícios em dupla ou em pequenos grupos, pois as habilidades de criatividade, criticidade e formulação de hipóteses são pouco desenvolvidas; além disso, os conhecimentos prévios dos alunos são poucos explorados em toda a coleção e o professor deverá planejar suas atividades prevendo

estratégias que trabalhem com os conhecimentos que os alunos possuem sobre os conteúdos de cada capítulo. (BRASIL, 2007, p. 74).

No tocante à dimensão histórica da luta pela terra no Brasil, a maioria das coleções analisadas apresentam o tema partir das Ligas Camponesas, década de 1950 e 1960. Ocorre que o problema da concentração fundiária no Brasil teve início com o processo de colonização do território (conteúdo estudado na disciplina de História, na mesma série em se trabalha a luta pela terra em Geografia). Desta forma, quatro séculos de história são simplesmente ignorados, e fatos importantes para a compreensão do tema, como a promulgação da Lei de Terras, em 1850, são simplesmente apagados do contexto.

Pode ser identificado ainda que quando se fala em modernização do campo, a referência é de 1980 em diante.

“O espaço rural brasileiro tem passado, nos últimos 20 anos, por um processo de modernização que tem proporcionado a utilização de técnicas, máquinas, possibilitando que as lavouras sejam mais produtivas”. (Coleção B, 2006, p. 171).

Ora, sabemos que a modernização da agricultura ocorreu na década de 1960. Assim, a referência de modernização deveria ser contextualizada nos últimos 40 anos.

Outro equívoco identificado é a na definição do que realmente seja reforma agrária. Verificamos, na leitura de alguns textos constantes na coleção A (livro de 5ª série), que reforma agrária é quando o governo compra, de grandes proprietários, terras e as financiam para quem não tem condições de comprá-las. Mesmo havendo programas como o Banco da Terra, onde a sistemática de funcionamento era parecida e isso era chamado pelo governo de reforma agrária, o fato é que podem ocorrer desapropriações de propriedades improdutivas. No Brasil já está mais que comprovado a existência de milhões de hectares de terras improdutivas, portanto, passíveis de desapropriação para a reforma agrária.

Outro ponto a ser analisado é o fato de que os livros não deixam claro que uma reforma agrária não é a mera distribuição de terras, mas também do oferecimento de condições básicas para os recém assentados se consolidarem e se auto-sustentarem. Além disso, é sabido que a assistência técnica para o cultivo dos lotes é de suma importância para a consolidação dos assentamentos e para o sucesso da reforma agrária.

Importante também é definir o papel de cada sujeito na realização de uma reforma agrária. Num dos livros analisados aparece a seguinte afirmação:

“A solução dos problemas do campo é complexa e demorada, exigindo o empenho do governo, dos trabalhadores sem-terra e dos grandes proprietários”. (Coleção A, 2007, p. 121).

Será que o grande proprietário está empenhado na realização da reforma agrária? E mesmo que estivesse qual seria a sua função? Seria a de informar ao INCRA as terras improdutivas que possui e que são passíveis de desapropriação?

Importante também é ressaltar a importância das definições dos termos utilizados nos livros didáticos. Verifica-se, em duas das três coleções analisadas, que os termos grande propriedade e latifúndio são constantemente utilizados, e até mesmo criticados, mas não há uma definição clara do tamanho de uma grande propriedade, ou ainda, que existem latifúndios por extensão e por exploração. Identificamos ainda que são apresentados gráficos com a área ocupada dos estabelecimentos de tamanhos variados (de 10, 100, 200, 500, 1000, 2000 e acima de 2000 hectares), mas não é esclarecido qual é o tamanho de uma pequena propriedade, de uma média e de uma grande. Também, apenas em uma coleção foi trabalhado o módulo fiscal e o porque do seu tamanho variar de um município do para outro.

Considerações Finais

Muitos foram os problemas identificados, no entanto cabe ao professor o trabalho de esclarecer os equívocos e dar as definições adequadas aos termos empregados de forma incorreta nos textos dos livros didáticos. Mesmo com livros didáticos cada vez mais modernos, no que se refere às imagens de satélite, fotos com riqueza de detalhes, e até acompanhados de cd-rom com animações para os educandos, o papel do professor ainda é fundamental para que os estudantes saibam como utilizar esse material.

“O caso é que não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro é apenas um livro, um instrumento auxiliar de aprendizagem”. (LAJOLO, 1996, p. 8).

Durante a análise puderam ser percebidos dois problemas centrais na abordagem da luta pela terra. O primeiro é em relação à homogeneização da *Questão Agrária* com a *Questão Agrícola*. Mesmo que intrinsecamente interligadas “muitas vezes a maneira pela qual se resolve a crise agrícola pode servir como para agravar a questão agrária”. (GRAZIANO DA SILVA, 1998, p. 11). É necessário este esclarecimento nos livros porque identificamos que as duas são tratadas como um único elemento.

Em segundo lugar, identificamos um problema de decodificação na linguagem utilizada para abordar a luta pela terra no Brasil. Nas referências bibliográficas das obras analisadas, aparecem trabalhos clássicos de autores importantes para o tratamento do tema. No entanto, ao transformar (decodificar) a linguagem acadêmica em texto de livros didáticos percebe-se um empobrecimento nas informações e nas análises contidas nas obras.

Deixamos claro que nosso posicionamento não é o da crítica pela crítica à disposição dos conteúdos dos livros didáticos de Geografia. Não compactuamos com os que defendem uma dicotomia entre os conteúdos ou abordagens nos livros, ou seja, ou o livro didático apresenta conteúdos ideológicos ou científicos. Em primeiro lugar, acreditamos que a neutralidade científica é um paradigma quebrado a algum tempo. Desta forma, e em segundo lugar, a ideologia nos acompanha em todos os momentos da nossa vida e se materializa em tudo. Defendemos que o livro didático de Geografia seja crítico e presente, sobretudo ao abordar temas como a luta pela terra, um resgate histórico, e contextualize as causas que criaram os movimentos sócio-territoriais, e quais são as consequências da concentração da posse da terra para o país, não só economicamente, mas para o modo de vida das pessoas, inclusive as da cidade.

Não se trata apenas de mudar o livro. O que deve ser entendido é o papel da escola e como ele é bem desempenhado, através de vários recursos, como: livro didático, professor, métodos e técnicas etc.

“O livro didático poderia ser diferente, mas exigiria um professor diferente: assim como este professor diferente saberia fazer bom uso e até mesmo do livro didático aqui analisado”. (FARIA, 2000, p. 79).

Além de um novo livro didático, é necessário também de um novo professor, que possa dar conta desse novo livro didático. (FARIA, 2000, p. 89).

Não pretendemos apresentar soluções para os problemas da educação no Brasil, nem fazer com que todos sejam tão interessados na Questão Agrária brasileira quanto nós, apenas tentamos, através da análise de livros didáticos, pensar o ensino do tema para contribuir com a prática docente.

Referências

- ANDRADE, Manoel Correia de. Globalização e Geografia. Recife: Editora da UFPE, 1996.
- ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma Educação do Campo. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: Geografia. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007.
- BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. História, Produção e Memória do Livro Didático. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP, set / dez 2004, vol 30, nº 3, p. 471-473.
- CALDART, Roseli Salete. A Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CARVALHO, Marcos Bernardino de; PEREIRA, Diamantino Alves Correia. Geografias do Mundo. São Paulo: FTD, 2006.
- CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Castro; GOULART, Lígia Beatriz. A Questão do Livro Didático em Geografia: elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Castro; CALLAI, Helena Copetti; SCHAFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, Escola e Construção de Conhecimento. Campinas, SP; Papirus, 1998.
- CHAUÍ, Marilena. O que é Ideologia. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CHAVES, Sandra Torino. As Pesquisas Realizadas pelo Curso de Especialização em Ensino de Geografia da Universidade Estadual de Londrina (1992 – 2001). Monografia (Especialização em Ensino de Geografia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2003.
- CITELLI, Adilson. Linguagem e Persuasão. São Paulo: Ática, 1986.
- CHOPPIN, Alain. História dos Livros e das Edições Didáticas. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP, set / dez 2004, vol 30, nº 3, p. 549-566.
- COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Conflitos no Campo – Brasil 2002. Goiânia. CPT Nacional, Brasil, 2003.
- DCE. Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: Geografia. Curitiba: SEED, 2006.
- ETGES, Virgínia Elizabeta. Geografia Agrária: a contribuição de Leo Waibel. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2000.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Ideologia no Livro Didático. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERREIRA, Darlene Aparecida de Oliveira. Mundo Rural e Geografia - Geografia Agrária no Brasil: 1930-1990. São Paulo. Editora UNESP, 2002.
- FERREIRA, Claudinei Camargo. Façam o que eu digo, mas não façam o que eu faço: o Ensino de Geografia como Instrumento de Reprodução Ideológica. Monografia (Especialização em Ensino de Geografia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008.
- FILIPPI, Eduardo Ernesto. Reforma Agrária: experiências internacionais de reordenamento agrário e a evolução da questão da terra no Brasil. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.

- FNDE. www.fnde.gov.br - acesso em 25/06/2008.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Paulo César da Costa. *Geografia e Modernidade*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GRAZIANO DA SILVA, José. *O que é Questão Agrária*. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- JAHNEL, Teresa Cabral. *As Leis de Terras no Brasil*. In: *Boletim Paulista de Geografia* nº 65. São Paulo: AGB, 1987.
- LACOSTE, Yves. *A Geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 11ª Ed. Campinas – SP: Papirus, 1995.
- LAJOLO, Marisa. *Livro Didático: um (quase) manual do usuário*. *Revista Em Aberto: O Livro Didático e Qualidade de Ensino*, Brasília: INEP, nº 69, ano 16, jan/fev. 1996.
- MAIA, Paulo Carneiro. *Sesmarias*. In: *Revista Arquivo Municipal*. São Paulo, 1952 .
- MARTINS, José de Souza. *O Cativo da Terra*. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.
- _____. *Expropriação e Violência: a questão política no campo*. São Paulo: Hucitec, 1982.
- _____. *Os Camponeses e a Política no Brasil*. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- _____. *O Poder do Atraso: Ensaios de Sociologia da História Lenta*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- _____. *Reforma Agrária: o impossível diálogo sobre a história possível*. In: *Terra Social. Revista de Sociologia da USP*. Fevereiro / 2000. Vol. 11, nº 2, p. 129-153. São Paulo: FFLCH – USP, 2000.
- MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo. Martins Fontes, 1977.
- _____. *O Manifesto Comunista*. 16 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- _____. *Trabalho Assalariado e Capital & Salário, Preço e Lucro*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- MARX, Karl; ENGELS, Frederich. *A Ideologia Alemã*. 11ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MEDEIROS, Leonilde Servolo de. *Reforma Agrária no Brasil: história e atualidade da luta pela terra*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.
- MIRANDA, Sônia Regina; LIMA, Tânia Regina de. *O Livro Didático de História Hoje: um panorama a partir do PNL D*. *Revista Brasileira de História*, dez, 2004, vol 24, nº 48, p. 123-144.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia: peque história crítica*. 4ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1985.
- _____. *Geografia Crítica: valorização do espaço*. São Paulo: Hucitec, 1984.
- MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. *Trilhas da Geografia*. 3ª Ed. São Paulo: Scipione, 2007.
- OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. *Agricultura Brasileira: transformações recentes*. In: ROSS, Jurandy Sanches (org.). *Geografia do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2005.
- PARANÁ. *Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares de Geografia para a Educação Básica*. Curitiba, 2006.
- PCNs. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia*. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino (Orgs.). *Geografia em Perspectiva*. São Paulo. Contexto, 2002.
- PORTO, Costa. *Estudo sobre o sistema de Sesmarias*. Recife: UFPE, 1965.
- PRADO JR, Caio. *A Questão Agrária no Brasil*. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. *Formação do Brasil Contemporâneo*. 23ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

- _____. História Econômica do Brasil. 46ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- PRADO JR, Caio; FERNANDES, Florestan. Clássicos Sobre a Revolução Brasileira. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- PROJETO ARARIBÁ. Geografia. São Paulo: Moderna, 2006.
- RADICE, Lúcio Lombardo. Educação e Revolução. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- RUA, João; WASZKIAVICUS, Fernando Antônio; TANNURI, Maria Regina Petrus; PÓVOA NETO, Helion (Orgs.). Para Ensinar Geografia. Rio de Janeiro: Access, 2005.
- SANTOS, Milton. Por Uma Outra Globalização: do pensamento único à consciência universal. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- _____. A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4ª Ed. São Paulo: Edusp, 2006.
- SCHÄFFER, Neiva Otero. O Livro Didático e o Desempenho Pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Castro; CALLAI, Helena Copetti; SCHAFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.
- SOUZA NETO, Manuel Fernandes de. A Agora e o Agora. In: Revista Terra Livre nº 14, Jan. a Jul. de 1999. São Paulo: AGB, 1999.
- SPOSITO, Elizeu Savério. O Livro Didático de Geografia: Necessidade ou Dependência? Análise da Avaliação das Coleções Didáticas para o Ensino Fundamental. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). Livros Didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.
- STÉDILE, João Pedro (org.). A Questão Agrária no Brasil. São Paulo. Expressão Popular, 2005.
- VASQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- VEIGA, José Eli. O que é Reforma Agrária. 14ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- VESENTINI, José William. Geografia Crítica e Ensino. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). Para Onde Vai o Ensino de Geografia. São Paulo: Contexto, 2005.
- VESENTINI, José William. A Questão do Livro Didático no Ensino de Geografia. In: VESENTINI, José William (Org.). Geografia e Ensino: textos críticos. Campinas: Papirus, 1989.
- _____. Realidades e Perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, José William (Org.). O Ensino de Geografia no Século XXI. Campinas: Papirus, 2004.
- VLACH, Vânia. Geografia em Debate. Belo Horizonte: Lê, 1990.
- VLACH, Vânia. O Ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (Org.). O Ensino de Geografia no Século XXI. Campinas: Papirus, 2004.