



GEOGRAFIA AGRÁRIA E A SALA DE AULA: DO ENSINAR AO APRENDER

Bárbara Maria Barbosa Leal ¹
Raimunda Áurea Dias de Sousa ²

RESUMO

A disciplina Geografia Agrária tem compreendido que o processo ensino/aprendizagem da sala de aula seja Universidade e Educação Básica parte do princípio que o professor não pode trabalhar com conteúdo distante da realidade cotidiana vivenciada pelos sujeitos da práxis pedagógica. Nesse sentido, o presente trabalho partiu-se da seguinte problemática: Geografia agrária e sala de aula são (in)dependentes no processo de ensinar e aprender conteúdos peculiares à produção agrícola? Assim, teve como objetiva compreender que Geografia agrária e sala de aula seja na universidade ou na escola se relacionam e são dependentes no processo de ensinar e aprender conteúdos peculiares a produção agrícola presentes no cotidiano do Polo Juazeiro/Petrolina e como são apresentados por meio das habilidades contidos na Base Nacional Comum Curricular. Os caminhos metodológicos partiram-se desde: organização de uma pesquisa bibliográfica, construção de experiências formativas na sala de aula, auxílio direto ao docente na vigência do componente curricular – Geografia Agrária e, produção de relato de experiência. Como resultado percebeu-se a partir dos dados coletados que os recursos materiais necessários para um aprender e ensinar de forma significativa na sala de aula, ainda não atinge 100% das escolas públicas do Brasil e, ao tempo, que desmistifica o “mito” que a rede privada disponibiliza uma maior infraestrutura que a instituição pública de ensino.

Palavras-chave: Geografia agrária, Base Nacional Comum Curricular-BNCC, Ensino de geografia.

RESUMEN

El componente curricular de Geografía Agraria ha entendido que el proceso de enseñanza / aprendizaje en el aula es la Educación Universitaria y Básica, partiendo del principio de que el docente no puede trabajar con contenidos alejados de la realidad cotidiana vivida por los sujetos de la praxis pedagógica. En este sentido, el presente trabajo partió del siguiente tema: ¿Son la geografía agraria y el aula (in) dependientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos propios de la producción agrícola? Así, se apuntó a entender que la geografía

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina. Bolsista monitoria PFA/UPE. Integrante do CEA – Centro de Estudos Agrários UPE/Petrolina, faz parte do GPVASF - Grupo de Pesquisa em Sociedade e Natureza do Vale do São Francisco e participa do Grupo de Estudo: A política no Brasil e a questão agrária. E-mail: barbara.marial@upe.br;

² Doutora pela Universidade Federal de Sergipe - UFS, com Doutorado Sanduíche na Universidade de Lisboa-Portugal. Professora Associada da Universidade de Pernambuco/UPE - Campus Petrolina. Líder do GPVASF – Grupo de Pesquisa em Sociedade e Natureza do Vale do São Francisco, coordenadora do CEA – Centro de Estudos Agrários e coordenadora do Programa de Pós-graduação - Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI). E-mail: aurea.souza@upe.br.



agraria y el aula, ya sea en la universidad o en la escuela, están relacionados y dependen del proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos propios de la producción agrícola presentes en la vida cotidiana del Polo Juazeiro / Petrolina y cómo se desarrollan. se presentan a través de las habilidades contenidas en la Base Curricular Nacional Común. Los caminos metodológicos partieron de: organización de una investigación bibliográfica, construcción de experiencias formativas en el aula, asistencia directa al docente en la vigencia del componente curricular - Geografía Agraria, y elaboración de un relato de experiencia. Como resultado, se advirtió a partir de los datos recopilados que los recursos materiales necesarios para aprender y enseñar significativamente en el aula aún no llegan al 100% de las escuelas públicas en Brasil y, en ese momento, desmitifica el "mito" de que la red privada proporciona una mayor infraestructura que la institución educativa pública. Se concluye que la Base Curricular Nacional Común reduce los contenidos de todas las disciplinas en Brasil, particularmente en Geografía Agraria.

Palabras clave: Geografía agraria, Base Curricular Nacional Común-BNCC, Enseñanza de la geografía.

INTRODUÇÃO

A disciplina Geografia Agrária tem compreendido que o processo ensino/aprendizagem da sala de aula seja Universidade e Educação Básica parte do princípio que o professor não pode trabalhar com conteúdo distante da realidade cotidiana vivenciada pelos sujeitos da práxis pedagógica. Para isso aponta-se a pesquisa como elo entre teoria/prática, já que ela possibilita uma significância do que se ensina e aprende pela inserção dos problemas vivenciados no dia a dia na sala de aula. De acordo com Callai (2003), o aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço, como é a geografia que ainda é muito ensinada na escola ou mesmo na universidade.

Assim, trabalhar com a realidade do/da estudante tem sido o grande desafio entre geografia agrária e o ensino na sala de aula, uma vez que ambos aparentam diretamente desconectados. Diante da angústia, ou seja, de como iniciar a docência tendo como base a disciplina geografia, é comum na universidade os educadores esbarrar no como fazer e por que fazer? Esses questionamentos abrem para alternativas reais já que os municípios de Juazeiro/Petrolina integram o Polo agrícola de desenvolvimento e assuntos como: modernização da agricultura, uso intensivo dos agrotóxicos, transgenia, concentração de terras, conflitos por terra, produção de *commodities* e, conseqüentemente, diminuição de alimentos necessários à vida humana, como por exemplo: feijão, milho, mandioca, hortaliças etc. necessitam de uma atenção dos/as docentes de modo que o/a estudante consiga fazer relação com o que se ensina na sala de aula e a realidade.



Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo compreender que Geografia agrária e sala de aula seja na universidade ou na escola se relacionam e são dependentes no processo de ensinar e aprender conteúdos peculiares a produção agrícola em seus diversos níveis de escala (local, nacional e global) presentes no cotidiano do Polo Juazeiro/Petrolina e como são apresentados por meio das habilidades contidos na Base Nacional Comum Curricular.

Com base no objetivo, é importante que a universidade crie experiências didáticas formativas para melhor trabalhar as vivências dos estudantes mostrando que teoria e prática, geografia agrária e sala de aula não são independentes, mas que podem ser conectados tanto na universidade e, especialmente, na Educação Básica.

Assim, a metodologia seguiu os seguintes caminhos: **1.** Pesquisa bibliográfica composta por duas principais frentes de trabalho: a) sobre ensino de geografia – importância de ensinar tendo como base os conhecimentos prévios dos estudantes mediante consulta às bibliotecas digitais de teses e dissertações e ao portal de periódicos da CAPES e baseou-se em referências como GIROTTO e GIORDANI (2019); GIROTTO (2019); QUEIROZ (2019); CUNHA (2017), dentre outras; b) análises dos livros didáticos do Ensino Fundamental da coleção convergências da editora SM, para verificar como são abordados os temas oriundos da Geografia Agrária; **2.** Estudo dos documentos oficiais como a BNCC (Base Nacional Curricular) e do material coletado seguido de discussão no grupo de estudos do CEA – Centro de Estudos Agrários de modo a fortalecer a teoria para que as ações práticas tenham mais resultados. **3.** construção de experiências formativas que corresponde a elaboração de diversos instrumentos didáticos ligados aos conteúdos importantes da Geografia Agrária como o agro(negócio) e seus desdobramentos: modernização da agricultura, uso intenso dos agrotóxicos, transgenia, concentração de terras, conflitos por terra, produção de commodities e, conseqüentemente, diminuição de alimentos necessários à vida humana, como por exemplo: feijão, milho, mandioca, hortaliças etc. para que as aulas na Universidade e Educação Básica seja mais prazerosa.

Como resultado percebeu-se a partir dos dados coletados que os recursos materiais necessários para um aprender e ensinar de forma significativa na sala de aula, ainda não atinge 100% das escolas públicas do Brasil e, ao tempo, que desmistifica o “mito” que a rede privada disponibiliza uma maior infraestrutura que a instituição pública de ensino.



REFERENCIAL TEÓRICO

No contexto de aproximar os/estudantes do universo da sala de aula, o importante é que o/a docente antes de estar disposto a receber ou dar respostas às questões cotidianas, de acordo com Souza Neto (2008) deve fazer a si mesmo uma série de perguntas: a quem ensinar? O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? De acordo com Moreira (2014) na geografia universitária, o ensino é exercido de uma diversidade de especialistas em geografia física setorial e em geografia humana setorial, dentre elas a geografia agrária. Já na geografia escolar o ensino é exercido por um único professor, por essa razão os/as discentes universitários têm um vazio em sua iniciação à docência de que pouco se aprendeu na Universidade.

Conforme estudo, é importante analisar o papel do livro didático no processo ensino aprendizagem, pois na análise de Santos e Conceição (2009), o livro didático aparece como ferramenta de trabalho pedagógico e faz a interlocução do conteúdo de uma interpretação acadêmica para a leitura didática. “[...] Se determinada questão não é abordada nos livros, então não precisa ser discutida, nessa lógica de entendimento, e assim se construímos uma sociedade apática, desconectada da realidade e alienada [...]. (QUEIROZ, 2019, p. 75)

Do mesmo modo, é entender o papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para melhoria do ensino no Brasil, uma vez que ela, ou seja, “a BNCC não busca enfrentar as desigualdades educacionais brasileiras, uma vez que não discute as condições materiais das redes de ensino no país.” (GIROTTI, 2019, p. 3)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A GEOGRAFIA NA SALA DE AULA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum é um documento regulamentador de conteúdos que foi pensado desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) promulgada em 1996 (Lei nº 9.394/1996), quando menciona,

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL. 1996, p.19)



Dessa forma, especificamente denominada como “Lei Darcy Ribeiro”, a mesma determina as normas e bases da educação nacional, tornando-se norteador dos conteúdos mínimos dos currículos e orienta a definição das aprendizagens essenciais. Foi desenvolvida para assegurar o direito de toda população brasileira ter acesso à educação de qualidade e gratuita, da mesma forma, que estabelece o dever da União, dos Municípios com a educação pública e do Estado. Essa lei, já mencionava a necessidade de uma base nacional comum. Pode-se destacar a LDB como a lei mais importante quando se refere à educação.

Enquanto Base Nacional Comum (BNCC), a mesma foi se estruturando em 2015, quando ocorreu o I Seminário para a sua elaboração. No final desse mesmo ano, iniciou a comissão de especialistas para a construção da proposta do documento, contando com a contribuição de organizações e instituições científicas, assim surgiu a primeira versão. Em 2016, a versão preliminar foi finalizada. Somente em abril do ano seguinte (2017), o Ministério da Educação (MEC) apresentou o documento final ao Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo homologada em 20 de dezembro de 2017 a Base para Ensino Fundamental e posteriormente em 02 de abril de 2018 a versão final do Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, [...]. (BRASIL, 2017, p. 7).

Nesse sentido, ressaltamos que a Base tem como objetivo nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino, como também as recomendações pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Básica. Do mesmo modo que determina o Plano Nacional de Educação (PNE), que possui 20 (vinte) metas³ para a melhoria e qualidade da educação e 4 (quatro) delas são relacionadas à BNCC.

O referido documento em sua propaganda do Ministério da Educação, propõe a BNCC capaz de uma intervenção jamais vista na história educacional brasileira. De acordo com Giroto e Giordani (2019), o que foi expressado principalmente na propaganda da Base é que

³ PNE. **Ministério da Educação**, 2010. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.



com sua aprovação, todos os estudantes do Brasil terão as mesmas oportunidades, em outras palavras, será atribuído o acesso aos mesmos conhecimentos e igualdade na educação.

Figura 1 – Imagens exibidas no vídeo da propaganda da Base Nacional Comum Curricular



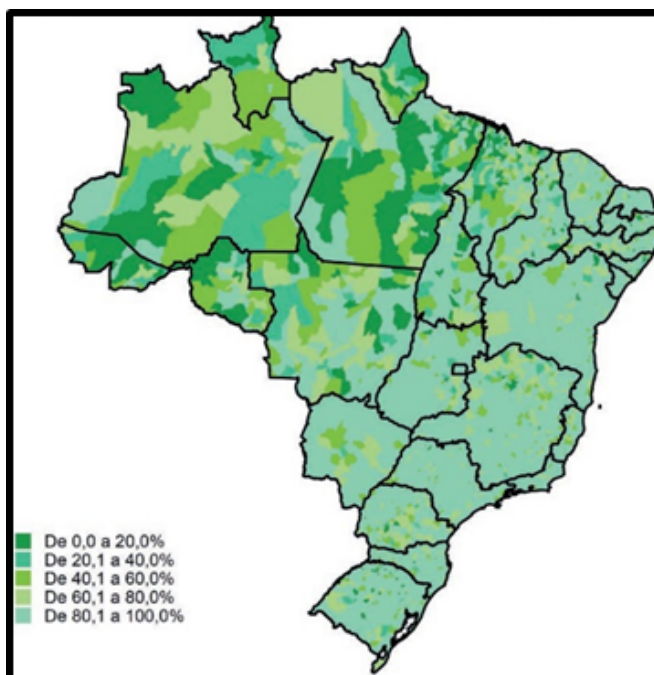
Fonte: MEC, 2018

Elaboração: LEAL, B. M. B., 2020

Nessa campanha exibida em todo território nacional, é proferido as seguintes frases: “O Brasil terá, pela primeira vez, uma Base Nacional Comum Curricular! Com a Base, **todos** os estudantes do país, de escolas públicas ou particulares, terão os mesmos direitos de aprendizagem.”, “Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão”. Em vista disso, percebe-se que a Base é para todos apenas no sentido figurado, pois difere da realidade das escolas do Brasil. A BNCC não fala das desigualdades, mascarando assim, que alguns alunos são mais beneficiados em relação a outros.

Alia-se a esse fato, que o comercial desconsidera os diferentes tipos de regiões das crianças e adolescentes, além disso, ignora os distintos tipos de realidades diante da particularidade de cada aluno. Há uma precariedade histórica das escolas públicas do Brasil, portanto, “a BNCC não busca enfrentar as desigualdades educacionais brasileiras, uma vez que não discute as condições materiais das redes de ensino no país.” (GIROTTI, 2019, p. 3)

Figura 2 – Percentual de escolas de Ensino Fundamental por município sem sistema de esgoto sanitário em 2018

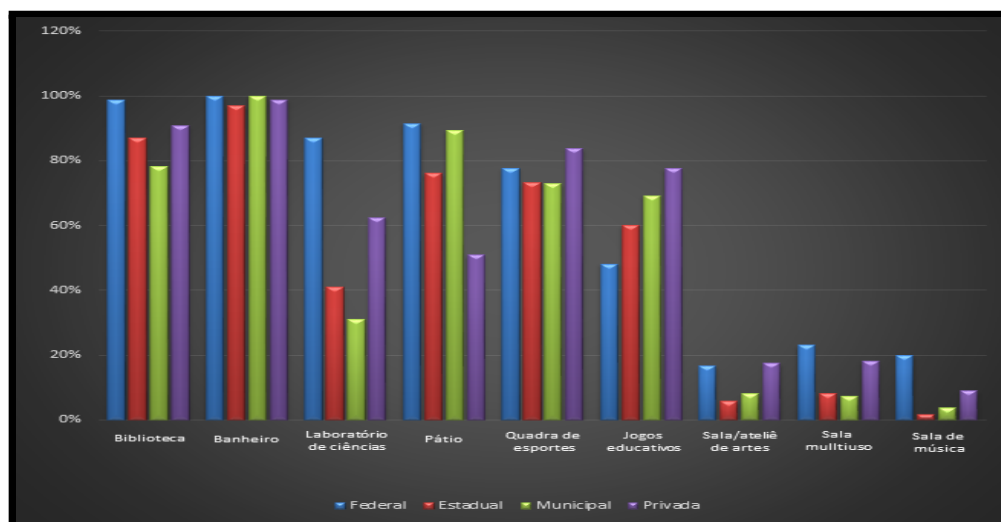


Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2018)

Como apontam os dados acima, as escolas brasileiras possuem falhas relacionadas aos recursos básicos de funcionamento, apresentando-se de forma precária em alguns lugares, que por sua vez não tem sistema de esgotos. A carência dos esgotos sanitários nas escolas de Ensino Fundamental é mais pertinente na Região Norte (figura 2), os estados mais afetados são o Pará, Maranhão, Amapá, Acre e Amazonas. A ausência dos esgotos sanitários nesses estados, pode estar ligado com outros déficits, como por exemplo, disponibilidade de água potável e energia.

Tais recursos são imprescindíveis na formação dessas crianças e jovens, pois afeta de forma direta o processo de aprendizagem significativa dos alunos. A insatisfação com a infraestrutura escolar, possivelmente está ligada com o afastamento do mesmo, por consequência, pode levar à desistência e a reprovação.

Gráfico 1 – Recursos relacionados à infraestrutura disponíveis nas escolas de Ensino Médio do Brasil em 2019



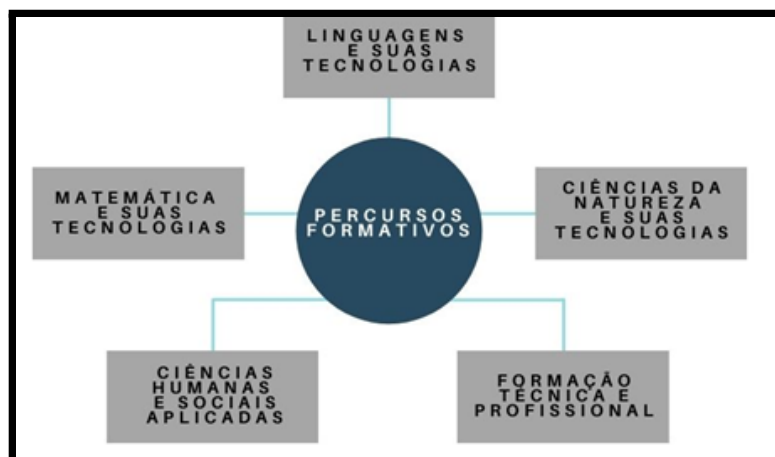
Fonte: INEP, 2020.

Elaboração: LEAL, B. M. B., 2020.

O gráfico 1, mostra que em 2019 os recursos materiais necessários para um aprender e ensinar de forma significativa na sala de aula, ainda não atinge 100% das escolas públicas do Brasil e, ao tempo, que desmistifica o “mito” que a rede privada disponibiliza uma maior infraestrutura que a instituição pública de ensino. Especificamente, nos dados analisados a quantidade de laboratórios de ciências, é relativamente baixo na rede municipal (menos de 31%) e estadual (menos de 41%), possivelmente, ocasiona danos aos alunos que pretendem percorrer futuramente a área ligada às ciências, pertencentes aos percursos formativos (quadro 1) encontrados na BNCC do Ensino Médio.

Os percursos formativos indicados pela Base fazem parte da reforma do Ensino Médio e já estavam previstos pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, que aponta abordagens interdisciplinares, currículos flexíveis e a ampliação da oferta da educação em tempo integral. Os percursos formativos são divididos em cinco (quadro 1), com a finalidade dos estudantes terem a liberdade de escolha relacionada ao seu projeto de vida e qual caminho profissional seguir.

Quadro 1 – Os cinco percursos formativos da Base Nacional Comum Curricular (Ensino Médio)



Fonte: BRASIL, 2018.

Elaboração: LEAL, B. M. B., 2021.

Acrescentamos, ainda, que a Base Nacional Comum Curricular diminuiu os conteúdos de todas as disciplinas, como afirma Guimarães (2018), “em primeiro lugar é possível notar que a referida base foi escrita de modo a obedecer a uma diretriz tecnicista, objetiva, breve, econômica e prática” (p. 1043). Particularmente na Geografia, os conteúdos do componente curricular Geografia Agrária [1], aparecem de forma ambígua no documento. Isso é evidenciado na fala de Queiroz (2019):

A abordagem e disposição dos conteúdos em unidades temáticas, objetivos e habilidades, abre um vasto campo de discussões por tornar vago a abordagem dos diferentes temas importantes para a Geografia Agrária, especificamente, tais como o aumento da produtividade agrícola; a reforma agrária; a agricultura camponesa; assim como a relação com a cidade, nos processos de favelização, movimentos migratórios e o acesso aos bens e serviços públicos. (QUEIROZ, 2019, p. 64)

A partir dessa análise, vamos mostrar como as questões da Geografia Agrária (a qual a nossa pesquisa está direcionada) foram inseridas na BNCC. A partir da descrição das habilidades encontradas nas etapas do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Analisaremos como aparece o espaço rural, agronegócio, menção ao campo, ou a aspectos que facilmente estão interligados e são reconhecidos dentro da perspectiva da Geografia Agrária⁴.

Em relação às habilidades específicas, está explícito no documento que elas estão fragmentadas em 5 (cinco) unidades temáticas: “O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e

⁴ Geografia Agrária – Empenha-se no estudo das relações sociais, ambientais e econômicas do campo. Ou seja, analisa as relações que se estabelecem no campo através do desenvolvimento da agricultura.



escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; Natureza, ambientes e qualidade de vida” (BRASIL, 2017)

A pesquisa partiu-se do 6º ano do Ensino fundamental – Anos Finais, a alusão aos conteúdos ou dimensões da Geografia Agrária acontecem de forma direta em apenas dois (2) itens, presentes em duas das unidades temáticas, sendo elas *Conexões e Escalas* e *Mundo do Trabalho*, apresentados no quadro abaixo (quadro 2).

Quadro 2 - Conteúdos relacionados à Geografia Agrária: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades – BNCC/Geografia - 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Conexões e Escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	(EF06GE04) - Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.
Mundo do Trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE06) - Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 385).

Elaboração: LEAL, B. M. B., 2020.

A primeira **(EF06GE04)**, o objeto de conhecimento são as *Relações entre os componentes físico-naturais*, a habilidade é direcionada ao ciclo da água. O nome *rural* aparece apenas quando menciona “ambiente urbano e rural”, o *rural* tem o intuito comparar as diversas condições de escoamento superficial, com isso deixa evidente que o ciclo da água cumpre os mesmos princípios em ambientes rurais ou urbanos, indicando que o nível de escoamento superficial está diretamente ligado a permeabilidade das superfícies.



Na segunda habilidade encontrada (EF06GE06), o objeto de conhecimento é a Transformação das paisagens naturais e antrópicas. Refere-se ao reconhecimento das características das paisagens transformadas pelo desenvolvimento, seja da indústria e agropecuária. Essas habilidades abrem possibilidades para amplas discussões, que entende-se a paisagem não somente como uma proporção visual dos lugares, mas como uma síntese da conflitualidade de várias “causas”, como por exemplo, os diferentes tipos de paisagens existentes no campo geográfico (naturais, culturais, antrópicas).

As habilidades encontradas no 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, da mesma forma, são apenas duas (2), elas se relacionam com o objeto de conhecimento Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas, ambas habilidades podem abrir possibilidades para debate dos temas que acercam a geografia Agrária.

Quadro 3 - Conteúdos relacionados à Geografia Agrária: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades – BNCC/Geografia - 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Mundo do trabalho	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	(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: BNCC (BRASIL, 2017, p. 389 - 391).

Elaboração: LEAL, B. M. B., 2020.

Na primeira habilidade identificada (EF09GE12), o objeto de conhecimento são Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas. Os estudantes devem 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 ênfase no Brasil. A geografia agrária traz diversas contribuições, uma delas pode ser no sentido de esclarecer que os espaços urbanos e rurais são interligados e dependentes, porém um não possui dominância sobre o outro. Como também mostrar que os processos agropecuários, o aumento desordenado do desemprego e a expansão do levantamento financeiro, está longe de ser sobre os efeitos do modo de urbanização, mas sim consequências do modelo capitalista de produção do século em que vivemos.

A segunda habilidade (EF09GE13), o objeto de conhecimento é o mesmo que foi citado na última habilidade. Essa habilidade coloca em evidência um fator bastante importante para Fernandes (2013), a questão alimentar, que é um dos impasses agrários. O problema da desigualdade mundial no acesso aos recursos alimentares tem sido pertinente e relevante para a geografia agrária do século atual.

O estudo das habilidades relativas ao componente curricular geografia do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, possibilitou compreender alguns temas que o documento menciona, que são importantes para a geografia agrária. Dentre eles, foram encontradas habilidades que se referem às mudanças tecnológicas e seus impactos em relação ao trabalho, assim como a produção agropecuária e o problema da desigualdade na distribuição dos recursos alimentares. Nos quadros acima (quadro 2 e 3), notamos que foram abordadas apenas duas (2) habilidades em cada ano citado. Dessa forma, notamos que a superficialidade dos assuntos não surge somente na matriz de assuntos que cercam a Geografia Agrária, mas também nos livros didáticos, que seguirão a obrigatoriedade da BNCC.

Para Santos e Conceição (2009), o livro didático aparece como ferramenta de trabalho pedagógico e faz a interlocução do conteúdo de uma interpretação acadêmica para a leitura didática. “[...] Se determinada questão não é abordada nos livros, então não precisa ser discutida, nessa lógica de entendimento, e assim se construímos uma sociedade apática, desconectada da realidade e alienada [...]”. (QUEIROZ, 2019, p. 75)

Ainda na análise de Queiroz (2019), o livro possui um papel importante, porém diversas vezes não cumpre com o seu dever, que é de ensinar e promover aprendizagem significativa, deixando de abordar assuntos como movimentos sociais, reforma agrária, relações de trabalho etc.



E ao considerar essa perspectiva, é importante enfatizar que a organização dos conteúdos pode trazer certo incômodo por não direcionar de forma clara/objetiva o que precisa ser trabalhado pelos docentes na Geografia Agrária.

Figura 3 – Livros utilizados para análise dos conteúdos



Fonte: Pesquisa no CEA, 2021.
Elaboração: LEAL, B. M. B., 2021.

Ao examinar os livros didáticos do Ensino Fundamental (6º e 9º ano) da coleção convergências da editora SM, identificou-se o seguinte:

1. O livro do **6º ano do Ensino Fundamental do conjunto convergência da editora SM**, coloca que “do ponto de vista do aumento da produção e da produtividade agrícola, as técnicas avançadas ou modernas são mais eficazes que as tradicionais ou rudimentares. Mas, se levarmos em consideração os impactos causados por essas atividades, podemos dizer que as técnicas rudimentares que alteram a natureza em escala menor, como aquelas que não utilizam agrotóxicos em grandes quantidades, são mais compatíveis com a conservação do meio ambiente” (p. 229). Nesse ponto, apesar de evidenciar a importância de atentar-se que o uso exacerbado dos agrotóxicos pode trazer muitos prejuízos ao meio ambiente, não aponta que essa prática é feita em grande escala pelo agronegócio⁵, que usa disparadamente muitos defensivos agrícolas.

⁵ Agronegócio é o modelo hegemônico de desenvolvimento que tem base na agricultura, mas não é o único modelo do mundo. A agricultura familiar ou camponesa é um modelo de desenvolvimento da agricultura que existe desde antes da criação do agronegócio. A diferença estrutural desses modelos são as classes sociais que produzem diferentes relações e territórios. (FERNANDES, 2017, p.2)



[...] os avanços obtidos pelo agronegócio vêm produzindo diversos riscos e impactos nos recursos naturais, notadamente no solo, nas águas e no ar, que podem repercutir na biodiversidade, na disponibilidade hídrica, na qualidade do ar e do solo e na saúde humana. (GOMES, 2019, p.65)

Já em outro momento mostra que “agricultura familiar: os produtos são destinados ao consumo das famílias produtoras, e parte é comercializada pelos agricultores em feiras livres ou estabelecimentos comerciais mais próximos. De modo geral, a agricultura familiar faz uso de técnicas tradicionais de cultivo e é responsável pela maior parte da alimentação da população brasileira.” (p. 236). Aqui mostra que a colheita de alimentos da agricultura familiar é para eles e para parte da população, e de fato é, mesmo enfrentando uma concorrência desleal frente ao agronegócio, esse tipo de agricultura é quem produz boa parte dos produtos que chegam às mesas dos brasileiros.

2. No livro do **9º ano do Ensino Fundamental do mesmo conjunto**, é possível perceber que não há muitos momentos que são colocadas questões relacionadas ao Brasil, mas sim, a produção agrícola do continente europeu e da Índia. “Alguns países da Europa apresentam grande produtividade agropecuária, e isso está diretamente relacionado à intensa mecanização e ao uso de sistemas de irrigação, de fertilizantes e de sementes selecionadas.” (p. 141). Em outro instante foi abordado sobre o cultivo do arroz na Índia, situado como “a produtividade das lavouras é bastante elevada por causa da irrigação, [...], e do uso intensivo de mão de obra, que impede a ocorrência de pragas e de doenças nas plantações.” (p. 185). Mais uma vez, essas práticas estão ligadas apenas ao benefício de um grupo da agricultura, que claramente, é o agronegócio que produz em larga escala e altamente tecnológica. Nesse sentido, recebem muitos benefícios do Estado em nome da geração de emprego e do “desenvolvimento”. Como o próprio livro mostra, “[...] o auxílio dos governos por meio de subsídios agrícolas contribui para haver maiores investimentos na modernização das técnicas agropecuárias, [...]” (p. 142). E dessa forma, expropria os camponeses pois os mesmos não possuem os meus recursos e formas de



plântio. Além disso, o avanço da tecnologia e maquinários, contribui para o desemprego no campo, pois não é mais necessária tanta mão de obra.

Os livros didáticos da coleção convergências da editora SM, mesmo a agricultura familiar como produtora de alimentos, não apontam as contradições diante do avanço do agronegócio e das investidas do Estado no referido modelo, forçando a pequena produção a inserção no mercado.

DO ENSINAR AO APRENDER GEOGRAFIA AGRÁRIA – EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

A pesquisa é fruto do projeto de Monitoria/2020, tendo como norteador a disciplina – Geografia Agrária, o mesmo ocorreu totalmente de forma remota, via plataforma Google Meet. Isso se deu devido a pandemia de COVID-19⁶, também identificada como pandemia de coronavírus, trata-se de uma doença respiratória aguda causada pelo vírus (SARS-CoV-2), que levou ao isolamento físico de toda humanidade e sendo impossível a realização de encontros presenciais.

O ato de ensinar e aprender envolve os sujeitos – professor e aluno, numa ligação de conhecimento sobre objetos que se integram na relação entre o homem e a natureza. “Para que a aprendizagem seja construída, é necessário que o professor adquira uma consciência da práxis com seu aspecto subjetivo, o que, por sua vez, implica em consciência das possibilidades objetivas de transformação social que pode se realizar.” (Cunha, 2017, p. 12). De acordo com Freire (1996, p. 25), “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Ou seja, é indispensável a troca de conhecimentos a partir das discussões pedagógicas, para a construção da aprendizagem.

O processo de ensino, em sua estrutura e funcionamento, caracteriza-se como *práxis*, na qual teoria e prática se determinam mutuamente, produzindo na relação com o objeto-sujeito desse processo – *o aluno* – um saber próprio da atividade docente que, ao se incorporar àquele que exerce sua ação sobre determinado objeto visando à sua transformação – no caso *o professor* –, também se autotransforma. (CALDEIRA & ZAIDAN, 2013, p. 26)

⁶ Estamos vivendo a pandemia do novo coronavírus desde o dia 11 de março de 2020. Inicialmente, em 31 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a infecção pelo novo coronavírus como emergência global e a seguir nomeou a doença de COVID-19. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0066-782X2020000400598>. Acesso em: 08 de dez. 2020.



Com essa percepção, foi desenvolvido a pesquisa “*Geografia Agrária e a sala de aula: do ensinar ao aprender*”, com o objetivo de analisar a Base Nacional Comum Curricular, expondo uma visão crítica e apresentando suas contradições, como os conteúdos oriundos da Geografia Agrária manifesta-se no documento e livros didáticos. Assim, apresenta-se estratégias de ensinar e aprender em sala a partir da realidade agrária, aproximando universidade/escola, tornando essa relação dinâmica e deixando mais significativa a realidade dos sujeitos da práxis pedagógica.

O papel do docente torna-se indispensável no processo de ensino e aprendizagem, pois durante as aulas de Geografia Agrária o mesmo poderá exemplificar tais conteúdos, discutindo-os e aprofundando-os de maneira reflexiva e crítica, manifestando certos temas pertinentes, como por exemplo, movimentos sociais, modernização e industrialização do campo, reforma agrária, a atuação do Estado, dentre outros. E não menos importante, tentar "desconstruir" a ideia de que o agronegócio não é o único modelo, há outros como a agricultura familiar ou camponesa que tem muita relevância para a humanidade.

Dessa forma, mostraremos algumas experiências que podem conceder um ensinar e aprender mais significativo:

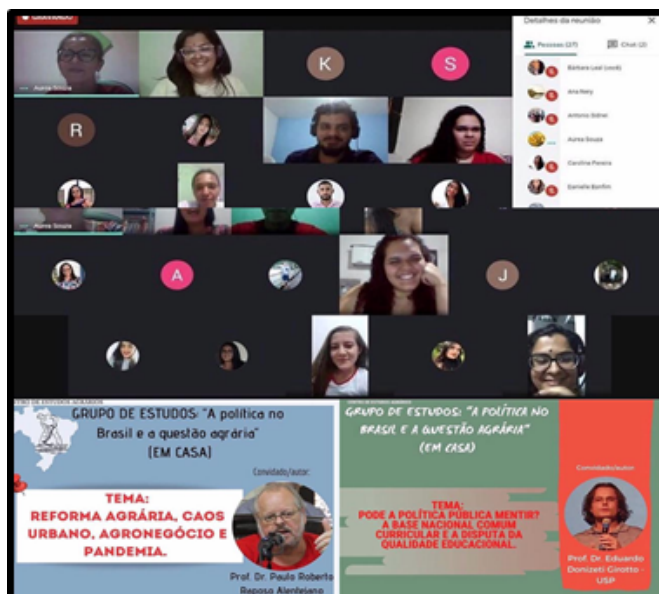
a) Grupo de estudos – A questão agrária e a política no Brasil (EM CASA):

O seu objetivo é discutir sobre os variados temas que circundam a questão agrária e tudo que ela gera, como por exemplo os conflitos por terra, agricultura familiar ou camponesa, agronegócio, movimentos sociais, disseminação de agrotóxicos, dentre outros. Os conteúdos escolhidos para a discussão surgem das questões políticas que refletem diretamente na vida das pessoas e sobretudo na questão agrária, tendo como fundamento o materialismo histórico dialético. O grupo ocorre às sextas-feiras, uma vez por semana, são definidos textos e disponibilizados com antecedência aos integrantes, para que o debate possa fluir e ter uma maior participação dos envolvidos. A dinâmica se constituiu a partir da presença de dois palestrantes a cada mês, os mesmos são convidados de outras universidades, consolidando assim, a relação de parceria com outras instituições de todo Brasil, a exemplo de: UFAL, UFS, UESB, UNB, UNEB, UERJ, USP e UEL. Os assuntos levantados nos textos e durante as palestras colaboram para o desenvolvimento da - Geografia Agrária. Deve-se salientar mais uma vez, que todos os



encontros ocorreram em 2020 e 2021 de forma online no ano de 2020, devido à pandemia.

Figura 4 – Encontros do grupo de estudos: A política no Brasil e a questão agrária (EM CASA), realizado em 2020



Fonte: Centro de Estudos Agrários – CEA, 2020

Elaboração: LEAL, B. M. B., 2020

- b) Evento promovido pelo CEA:** No mês de maio de 2020 foi realizada a VII Jornada Universitária em defesa da Reforma Agrária, com o tema: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) como condição de fortalecimento da educação pública e da agricultura familiar. A realização do debate contou com a presença de João Pedro Stédile (dirigente nacional do MST), Dra.^a Raimunda Áurea Dias de Sousa (UPE/Petrolina) e o mediador foi Leandro Cavalcanti Reis.

Figura 5 – Cartaz VII Jornada Universitária em defesa da Reforma Agrária



Fonte: Centro de Estudos Agrários – CEA, 2020

- c) **Vídeos mostrando os trabalhos do Centro de Estudos Agrários (CEA):** Os vídeos são disponibilizados por meio das plataformas digitais YouTube e Facebook, mostrando os trabalhos realizados pelo CEA: Uma referência interdisciplinar em ensino, pesquisa e extensão sobre a Questão Agrária/alimentar do Vale do São Francisco, para dessa forma proporcionar uma aprendizagem significativa para os discentes e para a comunidade. Como por exemplo: palestras, debates, informativos e entre outros.

Figura 6 – Reunião no espaço do CEA para iniciativa de vídeos



Fonte: Centro de Estudos Agrários – CEA, 2020

Essas experiências descritas são possibilidades que vão do ensinar a aprender em Geografia Agrária, porém podem ter outras que tornem mais dinâmicas a aprendizagem no dia a dia da sala de aula.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar os gráficos e os conteúdos voltados para o documento da Base Nacional Comum Curricular, percebemos que existe uma incongruência entre a sua proposta e a questão do investimento ou financiamento para a qualidade da educação, colocando em evidência que o mesmo não procura confrontar as desigualdades educacionais no país. A organização da BNCC com objetivos de aprendizagem não favorece a compreensão da própria proposta e, sobretudo, complica a avaliação, trazendo muitas vezes, abordagens duvidosas dos conteúdos do componente curricular Geografia Agrária, que enfatiza o rural como espaço somente da produção e produtividade em detrimento da existência humana.

Os conteúdos vistos no Ensino fundamental – Anos finais e nos livros didáticos, sozinhos, não possibilitam que estudante tenha um pensamento reflexivo sobre as questões relacionadas ao campo, já que os mesmos são abordados superficialmente, sem a devida argumentação da realidade agrária do campo brasileiro, marcado pela concentração de terras, conflitos e mortes.

É preciso considerar que, se não há um cuidado com aquilo que se ensina, no caso a questão agrária, pode ocorrer equívocos de reproduzir visões estereotipadas como exemplo – o agronegócio é positivo – mesmo que não se tenha conhecimento disso. Conteúdos como, agricultura camponesa, movimentos sociais do campo, reforma agrária etc., são imprescindíveis que sejam trabalhados na educação básica de forma mais elucidativa.

Conclui-se que a Base Nacional Comum Curricular diminui os conteúdos de todas as disciplinas do Brasil, particularmente na Geografia Agrária. O conhecimento é revolucionário, pode transformar sociedades e provocar mudanças no ensinar/aprender Geografia agrária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. 23/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** – 22 de set. 2020. Disponível em: <www.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 03 de ago. 2020.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Práxis pedagógica um desafio cotidiano. **Paidéia** r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum. Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 10 n. 14 p. 15-32 jan./jun. 2013.



CALLAI, Helena Copetti. **O ensino de Geografia: Recortes espaciais para análise**. In: Castrogiovanni, Antonio Carlos; Callai, Helena Copetti; Schäffer Neiva Otero; Kaercher, Nestor André (Org). *Geografia em sala de aula – práticas e reflexões*. 4 ed. Porto Alegre, Editora da UFRGS. 2003.

CUNHA, W. C. X.; SOUSA, R. A. D. **ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA AGRÁRIA**. Projeto de monitoria – Geografia Agrária, UPE - Universidade de Pernambuco/Campus Petrolina, Petrolina – PE, p. 1 – 22, 2017.

FERNANDES, B. M. (org.) *Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual*. São Paulo: **CLACSO/Expressão Popular**, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROTTTO, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 40, p. 1-21, 2019.

GIROTTTO, E. D.; GIORDANI, A. C. C. Princípios do ensinar-aprender Geografia: apontamentos para a racionalidade do comum. **GEOGRAFIA (RIO CLARO. IMPRESSO)**, v. 44, p. 113-134, 2019.

GOMES, C. S. IMPACTOS DA EXPANSÃO DO AGRONEGÓCIO BRASILEIRO NA CONSERVAÇÃO DOS RECURSOS NATURAIS. **Cadernos do Leste**, V.19, n. 19, p. 63-78, Jan-Dez/2019.

GUIMARÃES, I. V. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino em Re-Vista**, v. 25, n. 4, p. 1036-1055, 20 dez. 2018.

MEC, 2018. **GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO**. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2014.

QUEIROZ, K. K. R. **A geografia escolar e o agrário: o ensino de Geografia como possibilidade da formação cidadã**. 2019. 231f. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SANTOS, R. M.; CONCEIÇÃO, A. L. **A Questão Agrária Brasileira nos Livros Didáticos de Geografia no Ensino Fundamental**. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia - O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares, 2009, Porto Alegre. Anais 10. Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia - ENPEG, 2009.

SOUZA NETO, Manoel Fernandes de. **Aula de Geografia**. 2ª edição. Campina Grande PB: Bagagem, 2008.