



Geografia, livro didático e educação: problematizações da temática agrária no Ensino Fundamental

Geography, textbook and education: problematization of
agrarian issues in elementary school

Geografía, libro de texto y educación: problematización de la
temática agraria en la escuela primaria

Ricardo Gilson da Costa Silva  

Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho (RO), Brasil
rgilson@unir.br

Mirian Pereira Suave  

Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho (RO), Brasil
miriansinai@hotmail.com

Josélia Gomes Neves  

Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Ji-Paraná (RO), Brasil
joseliagomesneves@gmail.com

Resumo

A finalidade deste trabalho consistiu em analisar a temática agrária no livro didático a partir das perspectivas estudantis detalhadas em questões relacionadas e comparadas com o livro didático adotado: Expedição Geográfica, 6º ano do ensino fundamental (2015). Os procedimentos metodológicos envolveram a aplicação de questionários para 64 estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Juscelino Kubitschek do município de Santa Luzia d'Oeste, com posterior análise documental do material didático. A lente teórica adotada foi a educação crítica (FREIRE, 1987; 2002), concepção que sustenta as relações indissociáveis entre sociedade e escola com vistas às transformações sociais. Neste sentido, reconhece a importância de os estudantes apreenderem os atuais problemas sociais e ambientais que vêm impactando as estruturas agrárias no Brasil. Conclui-se que as percepções de aprendizagem dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental acerca das questões agrárias se aproximam das perspectivas descritas pelo livro didático, e este, por sua vez, está correlacionado ao planejamento anual do professor, e assim, postulam uma visão ancorada nas expectativas das políticas neoliberais sem questionar os seus efeitos na região amazônica, demandas para um processo formativo de cunho problematizador.

Palavras-chave: Geografia Agrária. Currículo. Livro didático. Educação crítica.



Abstract

This paper intends to analyze the agrarian theme in the textbook from the student perspectives, detailed in questions related and compared with the textbook adopted (Expedição Geográfica, 6th grade of elementary school, 2015). The methodological procedures involved the application of questionnaires to 64 students of the Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Juscelino Kubitschek in the municipality of Santa Luzia d'Oeste, in a subsequent documentary analysis of the didactic material. The theoretical lens adopted was the critical education of Paulo Freire, a conception that sustains the inseparable relations between society and school with a view to social transformations. This recognizes the importance of students apprehending the current social and environmental problems that have been impacting agrarian structures in Brazil. It is concluded that the learning perceptions of 6th grade students about agrarian issues are close to the perspectives described by the textbook, and this is correlated with the annual planning of the teacher and postulate a vision anchored in the expectations of neoliberal policies without questioning their effects in the Amazon region, demanded for a formative process of problematizing nature.

Keywords: letra tamanho 10, times new romam, espaço simples.

Resumen

El propósito de este trabajo fue analizar la temática agraria en el libro de texto desde la perspectiva de los estudiantes detallada en temas relacionados y comparada con el libro de texto adoptado: Expedición Geográfica, 6° año de primaria (2015). Los procedimientos metodológicos consistieron en la aplicación de cuestionarios a 64 alumnos de la Escuela Estatal de Educación Primaria y Secundaria Juscelino Kubitschek en el municipio de Santa Luzia d'Oeste, con posterior análisis documental del material didáctico. La lente teórica adoptada fue la educación crítica (FREIRE, 1987; 2002), concepto que sustenta las relaciones inseparables entre sociedad y escuela con miras a las transformaciones sociales. En este sentido, reconoce la importancia de que los estudiantes comprendan los problemas sociales y ambientales actuales que han impactado las estructuras agrarias en Brasil. Se concluye que las percepciones de los aprendizajes de los alumnos de 6o de Educación Primaria acerca de la temática agraria se acercan a las perspectivas descritas en el libro de texto, y esto, a su vez, se correlaciona con la planificación anual del docente, y así, postulan un Visión anclada en las expectativas de las políticas neoliberales sin cuestionar sus efectos en la región amazónica, exige un proceso formativo de naturaleza problematizadora.

Palabras-clave: Geografía Agraria. Reanudar. Libro de texto. Educación crítica.

Introdução

Nas mais diversas escolas públicas e privadas do Brasil o livro didático é um recurso metodológico, um guia curricular e, as vezes, a principal e única “ferramenta” sistematizada do conhecimento científico e social à disposição dos professores da educação básica. Para muitos estudantes o livro é a fonte principal do conhecimento analisado em sala de aula e de leitura do mundo.

Desse modo, o ensino e aprendizagem convergem para o livro didático, o que nos leva a advertir da impossibilidade deste recurso alcançar temas e abordagens necessárias a todas as fontes e temáticas que envolvem as disciplinas na educação básica. Há lacunas de diversas ordens com epistemologias e metodologias que guiam a construção textual do livro, qualificando e delimitando o ensino. Assim, em sua operacionalização, é preciso uma aproximação entre escola, currículo, conteúdos e professores, no sentido de trazer à realidade do estudante os temas escritos para que eles possam perceber, aprender e relacionar o mundo do livro com o mundo vivido nos lugares. A escala geográfica dos conteúdos e da aprendizagem se coloca como condição importante na construção do conhecimento e de mediação de temas/conteúdos para com o vivido espacial dos estudantes, seja no campo, na floresta, na cidade e nos diversos espaços geográficos habitados pela sociedade.

No Brasil, um país com graves assimetrias socioeconômicas e regionais, a questão agrária e as formas de trabalho e convívio dos grupos sociais com a natureza reúnem um conjunto temático a ser analisado em sala de aula, sobretudo, em função da diversidade social, cultural e territorial. Desse modo, se a expansão das fronteiras agrícolas no país fez emergir vários fenômenos, como a migração campo-cidade e a produção de commodities para a economia mundial, no outro polo da situação, a expansão do capital significa invasão dos territórios tradicionais do campesinato e das comunidades rurais. Sabe-se que os conflitos agrários e territoriais se intensificaram com a ação de grileiros e do agronegócio que desloca a fronteira para os assentamentos rurais, Unidades de Conservação e Territórios Culturais, de modo que, parte dos biomas anualmente se transforma em pastagens e área de soja. Os povos indígenas e as comunidades tradicionais têm seus direitos violados e, nesta direção, sofrem com as drásticas alterações que se impõem aos seus modos de vida.

Diante desse contexto, a proposta do artigo é analisar como a escola pública aborda o tema agrário no contexto da geografia escolar e quais conhecimentos os estudantes possuem referentes às temáticas que se considerou relevante na pesquisa, a saber: trabalho e produção de alimentos; modo de vida da população indígena; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e mulheres trabalhadoras rurais. A abordagem destes temas se fez na perspectiva da educação geográfica crítica, que possibilita ao estudante se perceber como participante do espaço onde os fenômenos

ocorrem, pois, são resultados da vida e do trabalho de homens e mulheres em processo histórico, no sentido de instigá-los a pensar como ocorreu a formação territorial do lugar onde vivem, considerando que eles não são neutros, sem vida, sem cultura e sem história (CALLAI, 2003).

Ao abordar as temáticas agrárias em sala de aula, fez-se necessário analisar como esses conteúdos vêm sendo retratados nos documentos curriculares que orientam o processo de ensino aprendizagem dos estudantes, principalmente o livro didático. Em seus aspecto metodológico, o estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, focada na compreensão dos processos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Desse modo, as fontes dos dados foram obtidas por meio de análise documental, com foco no livro didático e no planejamento anual do professor. Também se utilizou um questionário respondido por 64 dos estudantes do 6º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Juscelino Kubitschek, localizada no município de Santa Luzia d'Oeste (estado de Rondônia), cuja finalidade foi identificar as percepções de ensino e aprendizagem que os alunos apresentaram acerca dos conteúdos escolhidos no âmbito da geografia agrária.

Tratou-se de compreender a percepção de aprendizagem dos estudantes, suas referências de conhecimento, por meio da verificação dos conteúdos agrários no planejamento anual do professor. A pesquisa nos direcionou a verificar como as temáticas agrárias são abordadas no livro didático, ao examinar que o planejamento do professor está correlacionado com os conteúdos veiculados no livro didático “Expedição Geográfica” do 6º ano, aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ano de 2015.

De modo geral, o texto está estruturado nas seguintes seções: O contexto agrário no livro didático de geografia: escalas geográficas e abordagens dos conteúdos, em que se problematiza a questão das abordagens temáticas e sua escala geográfica da aprendizagem que aproxima o texto do contexto espacial do estudante. Em seguida, na seção Temáticas agrárias nos livros didáticos: uma crítica aos conteúdos escolares, a partir de temas selecionados – trabalho e produção de alimentos, modo de vida da população indígena, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e mulheres trabalhadoras rurais – do livro didático Expedição Geográfica do 6º ano do ensino

fundamental, analisa-se e problematiza-se a abordagem e as lacunas sociais que poderiam constar no livro, ainda que textualmente resumidas, no sentido de ampliar os entendimentos dos estudantes referentes às diferenças e desigualdades no campo brasileiro. Para encaminhamento final, elenca-se algumas questões do ensino e da aprendizagem da disciplina geografia.

O contexto agrário no livro didático de geografia: escalas geográficas e abordagens dos conteúdos

A educação, na perspectiva geográfica, representa uma possibilidade de construção e ampliação das aprendizagens no ambiente escolar. Para além de uma visão que privilegie de forma unilateral o ensino, o processo de aprendizagem pode ser repensado a partir do ponto de vista de quem aprende, ou seja, dialogando com o estudante enquanto sujeito pensante que vive e vivencia o lugar, seu espaço local.

Entende-se que um ponto de partida significativo na geografia escolar é a categoria lugar, tratando-se de uma situação geográfica que pode ser articulada aos saberes dos estudantes, ancorados em suas experiências de vida. Um conjunto de perguntas pode orientar a pauta curricular que objetiva o seu entendimento acerca da formação socioespacial em que mora: como era este lugar há 10 anos? E na atualidade, quais são os novos elementos? O que determinou tais alterações?

Assim, os seres humanos em sociedade produzem sua história e as materializam no espaço geográfico, que também é construído nas práticas sociais. As informações referentes aos lugares são fundamentais para analisar como foram construídas, tanto suas bases físicas, quanto históricas, bem como, compreender os sujeitos/grupos sociais que participam dessa construção. Assim, quando se observa uma paisagem, ela revela aspectos materiais e, principalmente, os elementos imateriais que possibilitam ao indivíduo compreender as transformações ocorridas no espaço geográfico e, ainda, questionar por que isso se materializou assim e não de outra forma (CALLAI, 2013). Este conjunto de questões se aproxima das premissas da educação crítica, na medida em que leva em conta que: “[...] é a força criadora do aprender de que fazem parte a

comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. [...]” (FREIRE, 2002, p. 13).

Deste modo, para que o estudo do espaço ocorra em uma escala geográfica significativa é necessário delimitá-lo através da identificação dos níveis de extensão territorial, especificando os elementos do local, regional, nacional e global (CALLAI, 2009). Significa afirmar que o entendimento da categoria lugar, enquanto espaço perceptível vivido, de mediação sujeito/mundo, pode ser discutido com base nas vivências dos estudantes em dialogia com os saberes geográficos (PONTUSCHKA, 1999).

Ao estudar o município em seu aspecto urbano, agrário e regional, os estudantes aprendem o processo de construção da sociedade, isto é, como os seres humanos interagem e como se organizam para promover sua subsistência; eles compreendem a formação socioespacial de como a sociedade vive. Essas reflexões dialogam com a educação crítica, concepção elaborada por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1987). Para este educador, os processos formativos são importantes recursos de elaboração do conhecimento para a compreensão, interpretação e transformação social. Assim, embora apresente limites, o saber crítico concebe uma possibilidade de intervir na realidade: “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e se desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 2002, p. 13).

O estudo precisa propiciar condições em que o estudante se vislumbre como integrante do que está estudando e como pertencente a uma realidade concreta, vivida cotidianamente, e não a coisas distantes e abstratas. Sendo assim, ao estudar o local, não se pode perder de vista os contextos regional, nacional e mundial, ou seja, a escala geográfica do acontecer histórico. O mundo não é uma somatória desses espaços estudados separadamente, de modo a ter sentido se for visto em sua totalidade, em sua interação escalar (CALLAI, 2003). No processo de construção do conhecimento, o estudante pode buscar uma maior interação com o espaço vivido, o envolvimento com problemas locais de modo a tornar-se um agente ativo e progressivamente consciente a produzir respostas adequadas aos desafios que interferem na vida cotidiana de sua comunidade. Neste sentido, representa uma possibilidade de ampliar sua compreensão

de mundo; no lugar que vivemos, pisamos, é que podemos ter a real dimensão do universo (CALLAI, 2012).

A simultaneidade do mundo pode ser vista e vivida como coexistência dos lugares, onde o global e o local se unem em um processo dialético de produção do espaço (SANTOS, 1996). Em diversas regiões do Brasil, um mesmo rio pode ser disputado pelo capital hegemônico e pelas comunidades ribeirinhas, de modo que toda expansão do capital em áreas rurais próximas ou distantes dos centros dinâmicos da economia nacional, significa, por seu turno, a invasão nos territórios das comunidades rurais. Expansão e invasão conformam processos dialéticos que evidenciam as transformações conflitivas no espaço agrário.

Há inúmeras situações dessa natureza em todo o Brasil. Na Amazônia, a partir da construção das hidrelétricas do Madeira, no município de Porto Velho (Rondônia), e Belo Monte, em Altamira (Pará), várias comunidades ribeirinhas foram desterritorializadas, expropriadas pelo Estado e pelo capital hidroelétrico. Neste contexto, perspectivas diversas e excludentes se entrecruzam. Para os ribeirinhos da Amazônia, por exemplo, os rios significam fonte de vida, local de onde retiram o alimento para o sustento da família, o meio de transporte que lhes dá acesso a outras comunidades e cidades. Além de sua utilidade, acreditam que os rios carregam as histórias de seus antepassados, suas crenças e religiosidades, simbologias que estão presentes em seu dia a dia. Para os atores hegemônicos, o rio é somente um meio para escoar suas mercadorias (no caso das hidrovias) ou produzir energia (no caso das hidrelétricas), com vistas ao processo de acumulação de capital e expropriação socioterritorial (COSTA SILVA, 2014).

Em temas como a migração, por exemplo, os conteúdos nos livros didáticos podem apresentar visões que produzem entendimentos discriminatórios. Evidências empíricas ancoradas em experiências com professores e professoras em sala de aula têm demonstrado que a concepção de migração pode ser entendida como uma “opção” natural do camponês de sair do campo e residir na cidade (SUAVE, 2019). Muitas vezes deparamo-nos com as seguintes frases dos estudantes: “Não adianta ficar na roça, a gente se mata de tanto trabalhar e as coisas da roça não têm valor” ou “Professora, tá

virando tudo pasto”. Esse tipo de concepção se perpetua com naturalização e fatalidade, como se a migração fosse algo sempre natural, ou ainda, como impossível de mudar.

Apesar dos apontamentos realizados pelos currículos oficiais, o trabalho do professor na seleção de conteúdo educacional é imprescindível. Na Amazônia, temas como o processo de colonização agrícola, expansão da fronteira agrícola, questões ambientais e econômicas, dinâmicas da população urbana e rural, migração e êxodo rural, povos originários e comunidades tradicionais, conflitos agrários, reforma agrária e territórios dos povos amazônicos, são todos pertinentes a serem desenvolvidos em sala de aula numa perspectiva multiescalar e multidimensional.

Dessa forma, temáticas como essas exigem intervenções pedagógicas problematizadoras, de modo que os estudantes possam compreender a existência de um conjunto de fenômenos ou um “campo de força” controlado por classes sociais/grupos de interesses que impulsionam modificações no território. As condições de moradia e emprego, economia, urbanização, meio ambiente, saúde, educação e qualidade de vida também refletem o processo de ocupação dos lugares em que vivem. Essas indagações objetivam problematizar, em vez de naturalizar, o que nos remete ao pensamento de Paulo Freire (1987; 2002), que argumenta ser o processo educativo uma forma de auxiliar na formação crítica, como “instrumento de libertação”, permitindo a leitura da realidade voltada para o processo de mudança social, indo além do discurso ideológico de naturalização da história humana.

Na escala regional, estudos referentes à formação socioespacial de Rondônia, por um lado, apontam o protagonismo camponês pelo acesso à terra para a sua sobrevivência, isto é, que viu a terra como condição de vida, sobretudo no período da colonização agrícola (1970/1990). Por outro lado, os grupos econômicos veem a terra com intuito de extrair a maior quantidade de lucros (terra-negócio), os quais são comandados pelo capital globalizado, principalmente a partir da expansão do agronegócio (COSTA SILVA, 2010 e 2012; RIBEIRO, COSTA SILVA, CORRÊA, 2015; COSTA SILVA; CONCEIÇÃO, 2017). Para uns, contemplou o aumento do capital e, para outros, a pobreza e a desigualdade socioespacial, além das pressões frequentes com efeito devastador na natureza e nos territórios do campesinato, dos povos indígenas e comunidades tradicionais, somadas às ações de violação aos direitos

humanos e à educação do/no campo da/na Amazônia (COSTA SILVA; NEVES, 2018; LIMA; COSTA SILVA, 2018).

As diversidades culturais podem ser trabalhadas, segundo os PCNs, respeitando o conhecimento e a valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que habitam o território nacional, as desigualdades socioeconômicas e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira (BRASIL, 1998). Já o Referencial Curricular para o estado de Rondônia, no 6º ano do ensino fundamental, diz ser necessário estudar os aspectos socioculturais dos povos indígenas, quilombolas e outros grupos étnicos, assim como, a modificação das paisagens, o modo de vida das populações tradicionais, considerando também a demarcação de terras para as comunidades remanescentes de negros escravizados no estado de Rondônia e os conflitos de interesses pelo uso e ocupação do território (RONDÔNIA, 2020).

A questão exige uma abordagem dialógica e escalar em sala de aula, considerando que os conteúdos da geografia geral estão expostos nos livros didáticos distribuídos pelo MEC, enquanto os regionais/agrírios dependem quase que exclusivamente da ação do professor em pesquisar e produzir as temáticas em atividades pedagógicas para, então, estabelecer conexões com as diferentes escalas do espaço geográfico. Contudo, sem material didático sobre o agrário de Rondônia, os conteúdos identificados no referencial curricular do estado tendem a perder sua importância no contexto da geografia escolar.

Nessa situação, seria interessante que o professor produzisse seu material didático para suprir a falta dos conteúdos relacionados à escala regional e local do espaço agrário rondoniense, e, assim, contribuir para efetivar a proposta curricular no ensino de geografia. Sabe-se que o trabalho com conteúdo regionalizado demanda tempo de qualidade para o professor pesquisar (ter aportes teóricos e metodológicos), principalmente porque as novas propostas educacionais subtraem muito tempo do professor na resolução de tarefas burocráticas, o que potencializa seu afastamento da capacidade criadora (intelectual) pelo fato de as escolas não fornecerem condições e incentivos à prática de leituras, pesquisas e qualificação docente.

As inquietações sobre o modo como a escola discute as temáticas geográficas, dentre as quais, a questão agrária, têm sido investigadas a partir de diferentes fontes e métodos, seja nos estudos que envolvem diversas preocupações, como as relações entre o livro didático e a prática pedagógica em Geografia (AZAMBUJA, 2015); a linguagem cartográfica nos anos finais do ensino fundamental (PRADO, 2014) e o livro didático como mediador dos saberes geográficos (SALES; VINHAL, 2013).

O livro didático é sem dúvida um grande instrumento de democratização do conhecimento geográfico. Todavia, em vários livros os conteúdos curriculares fazem fortes referências às políticas neoliberais, cuja maior preocupação é formar cidadão individualista, por vezes indiferente aos problemas sociais e regionais. Muito embora o livro didático seja a principal guia de abordagem em sala de aula, os professores devem se ater às questões que possam indicar situações controversas que impliquem em uma leitura equivocada e marginalizada da situação geográfica. Algumas dessas situações serão analisadas na seção seguinte.

Temáticas agrárias nos livros didáticos: uma crítica aos conteúdos escolares

Para compreender a percepção de aprendizagem dos estudantes e suas referências de conhecimento, a pesquisa se propôs a verificar como os conteúdos curriculares do 6º ano do ensino fundamental estão sendo trabalhados no planejamento anual da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Juscelino Kubitschek, município de Santa Luzia D'Oeste, estado de Rondônia. Essa investigação também nos direcionou a averiguar como as temáticas agrárias são abordadas no livro didático, principalmente ao verificar a aproximação do planejamento do professor com os conteúdos do livro didático intitulado Expedição Geográfica (ADAS; ADAS, 2015).

Os conteúdos curriculares passam por diferentes etapas em sua construção, sendo que uma delas é o currículo em ação, aquele que se torna exequível em sala de aula, ou seja, significa a “real proposta curricular”, o momento em que o prescrito é apresentado, moldado e posto em ação na prática docente (SACRISTÁN, 2000). Neste

caso, o livro didático tornou-se a única referência de aprendizagem no 6º ano da referida escola pesquisada.

Na situação em estudo, os conteúdos a serem analisados estão respaldados na proposta do PCN, no eixo temático Campo e Cidade como Formação Socioespacial, previsto para o 3º ciclo do ensino fundamental (6º e 7º anos). Geralmente os estudantes apresentam a faixa etária entre 11 e 13 anos, estando aptos a aprenderem sobre os diferentes usos desiguais do espaço, das disputas por recursos e territórios que expressam conflitos entre os modos de vida das sociedades (BRASIL, 1998).

Ao analisar o livro do 6º ano Expedição Geográfica percebe-se que, parcialmente, os temas estão de acordo com os PCNs e, até certo ponto, fazem o estudante pensar a sua realidade no cotidiano; os textos são curtos e quase todos têm imagens relacionadas aos conteúdos, o que permite uma leitura adequada à faixa etária; as representações gráficas e cartográficas complementam os textos e interagem com eles; as ilustrações são atraentes e os mapas temáticos contribuem para melhor compreensão dos conteúdos. Ainda no quesito infográfico, evidenciam-se ferramentas educacionais criativas e, de forma lúdica, trabalha-se a compreensão dos conteúdos de Geografia.

A análise pertinente ao livro, pontualmente, se relaciona à temática agrária e suas abordagens descritas na proposta curricular do livro do 6º ano. Ao ministrarmos as temáticas que refletem sobre as questões agrárias é importante considerar o pensamento de Paulo Freire (1987; 2002), que argumenta ser o processo educativo uma forma de auxiliar na formação crítica, “instrumento de libertação”, permitindo para além do discurso ideológico do capital, a leitura da realidade voltada para o processo de mudança social.

Tavares (2016) analisou a temática agrária no livro Expedição Geográfica do 6º ano e concluiu que o livro destaca as atividades no campo do ponto de vista do agronegócio, focando na agricultura capitalizada/empresarial e, por conseguinte, abrandando a importância da agricultura camponesa/familiar, os movimentos sociais e a violência no campo:

Os autores deram ênfase à simples enumeração dos produtos cultivados no

campo do ponto de vista do agronegócio. [...] foca apenas a descrição de conceitos relacionados à agricultura e reafirma a agricultura capitalista, deixando de lado discussões primordiais voltadas para a agricultura camponesa/familiar. Os autores apresentam o extrativismo, a agricultura, a pecuária e os sistemas de produção agrícola dando destaque apenas para a agricultura moderna e seus complexos agroindustriais. [...] não é falado sobre os conflitos pela posse da terra, no Brasil e no mundo. O debate sobre os movimentos sociais no mundo também não aparece no livro. No Brasil, foi citado o caso da luta dos seringueiros na construção das reservas extrativistas, mas sem que a importância desse movimento na atualidade, enquanto resistência dentro do sistema capitalista fosse analisada ou destacada. Outro ponto a ser analisado é a forma em que o campo é tratado: como uma área estritamente de produção. Sua paisagem é retratada apenas com fotografias de áreas produtivas (TAVARES, 2016, p. 55).

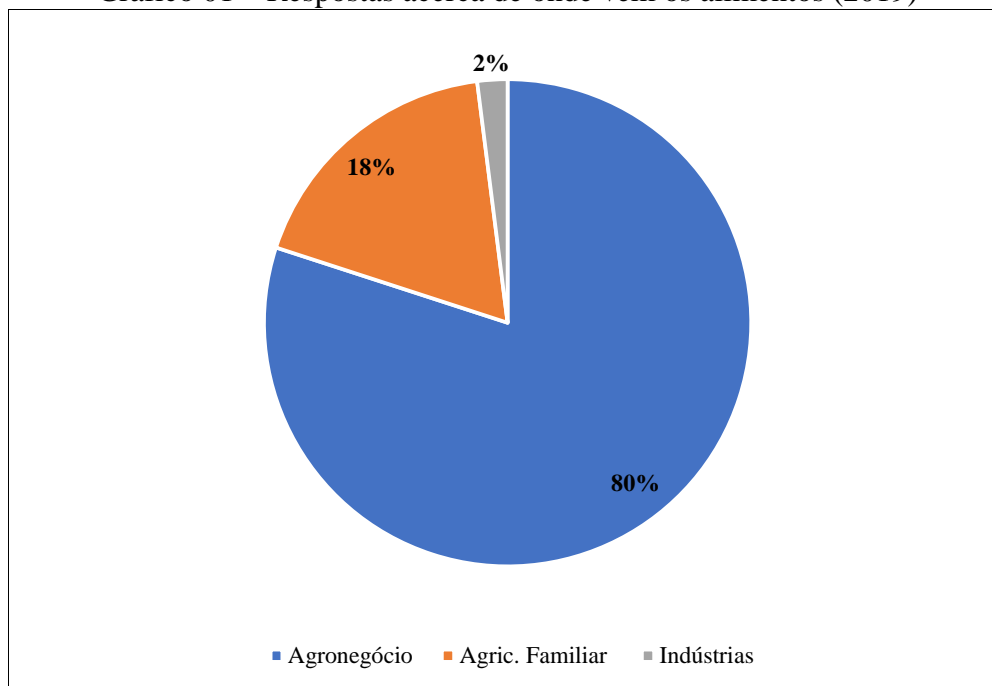
Os conteúdos agrários trabalhados no livro didático (LD) *Expedição Geográfica* do 6º ano relacionados ao tema “Agricultura” são tratados como uma área estritamente de produção agropecuária, uma visão setorial. A paisagem rural é retratada apenas com imagens de áreas produtivas, não tendo sido observados assuntos, imagens e citações que mencionassem o espaço do camponês, rico em cultura, espaço de vivências e de festejos.

Neste contexto, para fins da pesquisa, mediou-se vários temas do livro com os conhecimentos dos estudantes, cujo objetivo foi aproximar o mundo escrito no livro e o lugar vivido dos alunos. Assim, os temas *i*) trabalho e produção de alimentos, *ii*) modo de vida da população indígena, *iii*) movimentos sociais no campo (MST) e *iv*) mulheres trabalhadoras rurais foram escolhidos para articular os conteúdos abordados no livro com as vivências e leituras do mundo dos estudantes.

Trabalho e Produção de Alimentos

A temática *produção de alimentos* é muito importante para os estudantes, considerando que muitos são moradores ou migrantes da área rural. Nesse sentido, foi encaminhado um questionário de pesquisa aos 64 estudantes do 6º ano, salientando que 44% deles são moradores da área rural do município de Santa Luzia D’Oeste, com faixa etária entre 12 e 14 anos. Na oportunidade, os estudantes foram indagados se sabiam de onde vêm a maioria dos alimentos que chegam as nossas mesas (Gráfico 01).

Gráfico 01 – Respostas acerca de onde vem os alimentos (2019)



Fonte: Dados da pesquisa (SUAVE, 2019).

De imediato, os estudantes declararam que se tratava de uma pergunta de fácil resposta ao se referirem à propaganda sobre o agronegócio exibida na Rede Globo de Televisão, que tem como *slogan* “Agro é Tech, Agro é Pop, Agro é Tudo”. Essa campanha publicitária, iniciada em junho de 2016, busca captar a atenção dos telespectadores ao aglomerar uma combinação de elementos que reforçam a imagem positiva do agronegócio, que passa a ser o único produtor de alimento no Brasil, com música atraente, sequência de closes trazendo o colorido das plantações e a modernidade do maquinário, além de transmitir a “alegria” de quem mora no campo (CARVALHO, 2014).

É possível inferir que os estudantes, por um lado, tenham acesso a muitas informações direcionadas à construção de representações sociais, cujos interesses nem sempre visam melhorar as condições de vida da sociedade. Essas representações do cotidiano vivido se manifestam em suas percepções de aprendizagem. O livro do 6º ano *Expedição Geográfica* discute o tema solicitando aos leitores compararem dois modelos de produção agrícola a partir de técnicas e instrumentos usados no cultivo da lavoura, conforme explicitado na (Figura 01). A primeira imagem, de tamanho menor, evidencia uma representação de um trabalhador rural (lavrador) com equipamentos tradicionais

usados para o trabalho no cultivo da terra. De outro lado, em perspectiva ampliada, há uma imponente imagem de uma colheitadeira de soja.

Figura 01 – Os sistemas de produção agrícola



Fonte: ADAS; ADAS, 2015, p. 223. (6º ano). Figura escaneada.

A própria desproporcionalidade nas imagens já sugere uma hierarquização nos formatos de produção e informa status de inferioridade e superioridade. Na imagem relacionada ao pequeno agricultor, localizado no interior nordestino, a técnica adotada para o trabalho na terra é o tradicional arado de tração animal. Essas evidências nos levam a deduzir que há uma explícita desqualificação da unidade agrícola camponesa, considerando que a produção familiar é a responsável direta por boa parte dos alimentos que estão na mesa do povo brasileiro. Sendo assim, os estudantes podem ser levados a pensar que o camponês representa o “atraso”, o antigo, e que precisa “sair de cena” para dar espaço ao moderno, neste caso, ao agronegócio. Nesse sentido, independente da proposta didática do livro, a imagem por si releva a inferioridade e a desvalorização do trabalho familiar, ao tempo em que enaltece o trabalho com tecnologia do agronegócio,

contudo, não há problematizações referentes às relações de trabalho e de expropriação socioterritorial e impactos ambientais que o agronegócio promove no campo.

A atuação da docência na área de educação em geografia pode ampliar a problematização sobre a questão da produção de alimentos, analisando as respostas dos estudantes em comparação com as formas tecnológicas do trabalho, as desigualdades regionais e a sustentabilidade ambiental e agrícola. Momentos como estes representam oportunidades à discussão de estereótipos comumente veiculados por meio de imagens que apresentam determinadas realidades congeladas, como se fossem definidas apenas por aquelas características. É uma forma também de recusar a dinamicidade do processo nas pequenas unidades de produção agrícola e a universalidade social e produtiva do campesinato. Nesse sentido, cabe destacar a questão do estereótipo enquanto mecanismo de representação social:

[...] o estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. [...] É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a *representação* do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais (BHABHA, 1998, p. 117). [grifo do original].

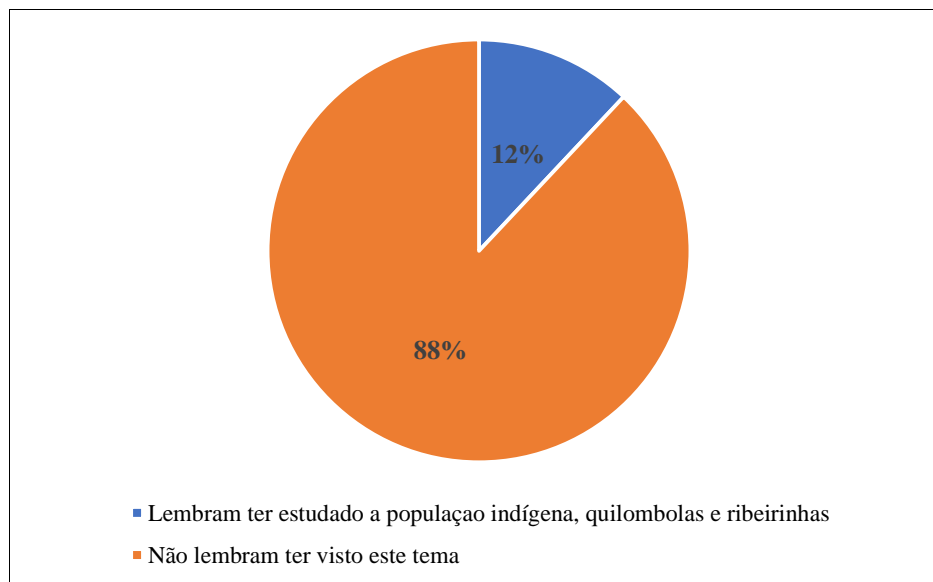
É perceptível que o livro didático analisado através desta atividade em discussão não reflita ou não deseje refletir as mudanças ocorridas na agricultura camponesa; que o desenvolvimento das atividades agrícolas envolve recursos existentes na própria propriedade, os quais são autogeridos e dizem respeito à mobilização tanto dos recursos sociais quanto dos naturais. Assim, o camponês possui uma relação com e de proteção à natureza de forma mais adequada, traduzida no manuseio das plantas, do solo e dos nutrientes, por exemplo. Nesta concepção, a terra e a família compõem, então, os pilares centrais da base de recursos, não só do ponto de vista material, como também do simbólico, vindo dessas relações a centralidade da terra nas lutas campesinas.

Modo de vida da população indígena, quilombola e ribeirinha

A segunda questão dirigida aos estudantes indagava se conheciam o modo de vida da população indígena, de comunidades quilombolas e ribeirinhas. A intenção foi

verificar os conhecimentos que possuíam referente aos sujeitos coletivos e seus territórios. A maioria dos estudantes não lembrou de ter estudado esse tema, como se verifica no gráfico 02.

Gráfico 02 – Conhecimentos dos estudantes – Povos originários da Amazônia



Fonte: Dados da pesquisa (SUAVE, 2019).

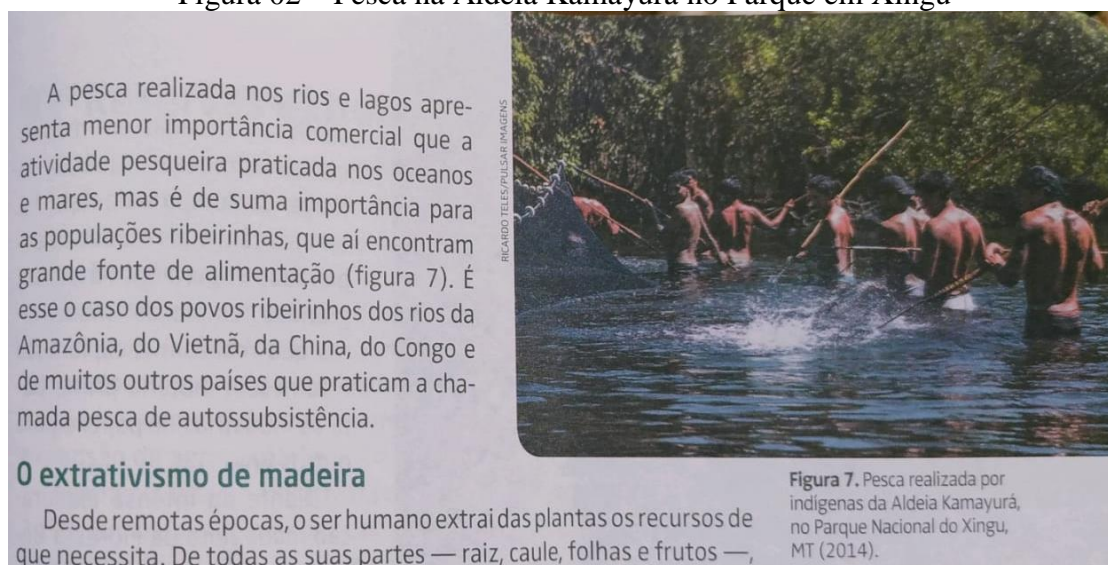
Seguindo o procedimento anterior, foi verificado como esse tema é tratado no livro didático Expedição Geográfica, material utilizado pelos estudantes participantes da pesquisa. As repostas dos estudantes indicam que 88% não lembraram de ter estudado esse tema em sala de aula, ao passo que somente 12% afirmaram ter estudado alguns temas relacionados. Ressalta-se que os estudantes vivem na Amazônia, região composta por inúmeros povos indígenas e comunidades tradicionais. Em Rondônia, a questão indígena aparece na mídia regional em temas complexos que abordam situações relacionadas à saúde, educação, cultura e invasões dos territórios dos povos amazônicos.

No exemplo retirado do livro didático (Figura 02), verifica-se um grupo de indígenas pertencente à etnia Kamaiurá, localizada no Parque Nacional do Xingu (Mato Grosso). Algumas análises apontam que a forma como o livro didático representa as sociedades indígenas evidencia desconhecimentos e alheamentos sobre suas formas de viver:

[...] os índios fazem canoas, andam nus, gostam de se enfeitar e comem mandioca, mas poucos falam a respeito da complexidade da vida dessas sociedades, dos rituais, das relações desses povos com o ambiente natural, com suas concepções de mundo (PRINTES, 2014, p. 202).

É possível observar que o livro, ao tratar dos povos indígenas, identifica seu pertencimento étnico e localização, um aspecto importante que leva em conta as exigências da Lei 11.645/2008. De acordo com essa normativa, os currículos escolares devem inserir em suas pautas formativas conhecimentos e contribuições das sociedades indígenas no processo pretérito e atual da formação do Brasil (BRASIL, 2008; NEVES, 2013).

Figura 02 – Pesca na Aldeia Kamayurá no Parque em Xingu



Fonte: ADAS; ADAS, 2015, p. 211. (6º ano). Figura escaneada.

A leitura mais atenta do texto constata que o tema pesca tem relação direta com a imagem referente ao povo Kamayurá e suas técnicas próprias de produzir sobrevivência. O livro limita-se apenas a um amontoado de informações sobre a pesca realizada por microssociedades, como prática que difere da grande produção.

Deste modo, o livro didático Expedição Geográfica, além de não ter aprofundado a importância da pesca no contexto da etnia Kamayurá, como uma prática milenar de sobrevivência e territorialidades e, a partir daí, confrontar com outras formas culturais históricas, não questionou as ameaças que pairam sobre os territórios indígenas, principalmente no que diz respeito às constantes invasões destas áreas para a

pesca e caça ilegal. Considerando o contexto amazônico, temas dessa natureza devem ser discutidos, sobretudo, em função da expansão das fronteiras agrícolas que significa invasão das áreas indígenas desencadeando tensões e conflitos. No que tange aos aspectos relacionados à perspectiva histórica, silencia a presença e intensidade da vida social indígena e as relações humanas nas aldeias e de preservação da natureza.

É comum observar em publicações referentes aos povos indígenas, denúncias de preconceito e discriminação sobre o modo de viver das etnias brasileiras (NEVES, 2013). É necessário que o estudante, no âmbito dos saberes geográficos, aprenda sobre a importância da cultura desses povos e que tenham condições de reconhecer suas contribuições para as representações simbólicas da identidade sociocultural do território brasileiro, principalmente em Rondônia, além da importância de suas permanências nos territórios estabelecidos.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

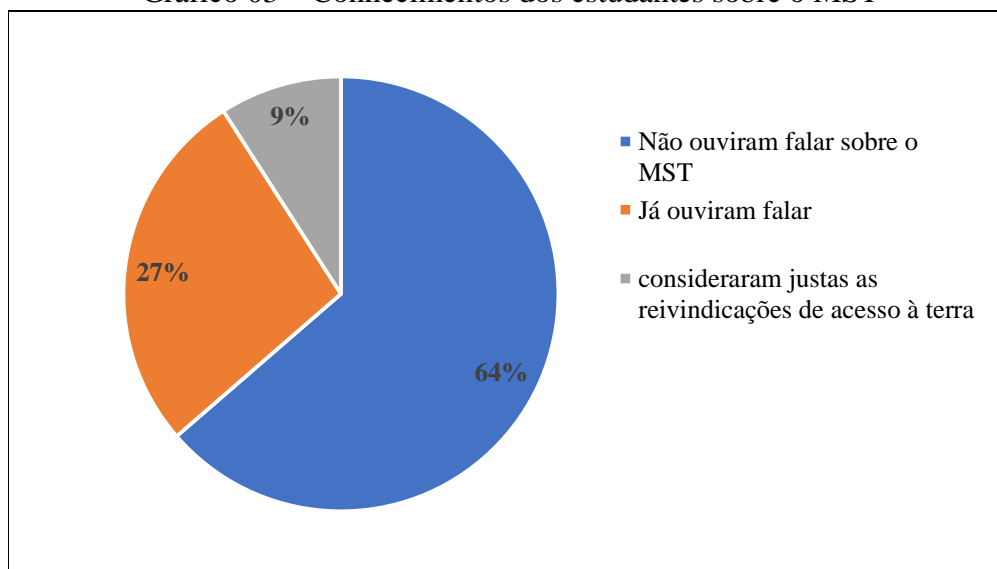
A terceira pergunta da pesquisa se referiu ao conhecimento e/ou informações referentes ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Solicitou-se aos estudantes que informassem o que conheciam a respeito desse movimento social, suas reivindicações e como compreendem a frase “luta pela terra justa”. Conforme Gráfico 03, apurou-se que 27% dos estudantes alegaram já ter ouvido falar sobre o MST e 64% não, e apenas 9% dos estudantes disseram ser justas as reivindicações pela reforma agrária.

No conjunto, alguns respostas reproduziram a mesma interpretação do senso comum veiculada por grandes especuladores de terras e mídia corporativa, a de que os membros deste Movimento são invasores, bandidos e violentos. Em função dessa visão, desaprovam as ocupações de terras realizadas pelo movimento.

De certa forma, são compreensíveis tais entendimentos, considerando a faixa etária estudantil, somada aos conteúdos pouco abrangentes no livro didático. Por isso, se faz necessária uma leitura mais ampliada da questão da terra e dos conflitos agrários, com mediações progressivas e intervenções pedagógicas do professor com o fito de

trazer outros elementos socioeconômicos inerentes à temática sobre movimentos sociais no campo, como a reforma agrária, concentração fundiária e acesso à terra pública no Brasil. Essas mediações são imperativas, dado que os conflitos agrários e territoriais ganham relevância na Amazônia e no estado de Rondônia.

Gráfico 03 – Conhecimentos dos estudantes sobre o MST



Fonte: Dados da pesquisa (SUAVE, 2019).

Essas respostas (Gráfico 03) permitiram entender o quanto é necessário rediscutir as aprendizagens críticas e necessárias no ambiente escolar. Uma proposta que se aproxime do que Torres Santomé nomeou de justiça curricular, uma proposição de trabalho pedagógico que: “[...] Exige questionar se as interações pessoais nas salas de aula e na escola, assim como os modelos de participação estão condicionados por preconceitos e falsas expectativas; [...]”. (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 9). Uma oportunidade pedagógica a problematizar como operam as estruturas de dominação e exploração de viés colonial que em muitas situações, “[...] mantém não só a estrutura fundiária, a repressão violenta aos que lutam; mas, também, a ‘imagem negativa’ de alguns movimentos sociais perante o restante da sociedade” (SILVA; ARCHANJO, 2019, p. 29).

Um modelo formativo que permita a inclusão de temas considerados polêmicos, como o MST, que encontre na pauta escolar possibilidades de compreensões de outras

lógicas socioterritoriais, próprias da tarefa educacional emancipadora; Compreender que o MST constitui uma das maiores organizações sociais do país em defesa da reforma agrária, e que nesta direção têm assumido a tarefa de questionar o latifúndio e a concentração fundiária como raízes das desigualdades sociais, representa uma aprendizagem fundamental do trabalho geográfico crítico.

Embora parte significativa dos estudantes participantes do estudo seja oriunda de pequenas propriedades da zona rural, como já mencionamos neste trabalho, isso não parece repercutir em suas leituras sobre as desigualdades existentes no tocante à gestão da terra e sua gigantesca assimetria. Análises da educação crítica interpretam esses comportamentos como ecos da subalternização que só podem ser revistos com problematizações emancipadoras:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora (FREIRE, 1987, p. 20).

A causa predominante dos focos de violência encontra-se nos problemas de grilagem de terras públicas pelos latifundiários e invasões de Áreas Protegidas (Unidades de Conservação, Terras Indígenas e Terras Quilombolas), regularização fundiária e morosidade pública para a consolidação de projetos de assentamento em terras públicas destinadas à reforma agrária. As invasões às Terras Indígenas e Quilombolas, assim como aos territórios das comunidades tradicionais amazônicas, em geral, são provocadas pela agrobandidagem, exploração ilegal de madeira, mineração, grilagem de terras e diversos crimes ambientais que geram conflitos com os camponeses e povos amazônicos. Esta temática não foi identificada no livro *Expedição Geográfica* do 6º ano, silêncio que recusa evidenciar as desigualdades sociais e fundiárias no campo brasileiro.

Mulheres Trabalhadoras Rurais

A quarta pergunta recorreu às memórias dos estudantes sobre as imagens de mulheres trabalhadoras rurais no livro *Expedição Geográfica*, indagando-os se

conheciam mulheres com esses perfis, ou seja, atuantes em atividades rurais. A intenção foi compreender se havia reconhecimento social expresso nos livros didáticos referente às mulheres e o mundo do trabalho na atualidade. Os resultados obtidos informaram que 83% dos estudantes não lembravam de ter visto tais imagens de mulheres trabalhadoras rurais, mas 100% dos entrevistados disseram conhecer mulheres que desenvolvem trabalho na pecuária e em atividades de plantio de alimentos.

Costa (2011) pesquisou livros didáticos de Geografia das escolas públicas a fim de detectar onde e de que forma está presente o tema de gênero, com a intenção de demonstrar a participação da mulher na construção do espaço geográfico, seu papel na divisão do trabalho e na produção de riqueza. Uma das conclusões da autora foi constatar a ausência de conteúdos que retratam questões sociais que envolvam o gênero feminino. Segundo a autora, quando o livro se refere a esse tema é de maneira superficial ou se encontra em atividades complementares, ficando a critério dos professores trabalharem ou não as temáticas e seus desdobramentos sociais.

Mas o que o livro *Expedição Geográfica* tem a dizer sobre o assunto? Foi possível localizar que o referido material faz referência à questão de gênero no meio rural, por meio da representação do trabalho de uma mulher quilombola e quebradeira de coco (Figura 3). Entretanto, observa-se que o texto não menciona suas atividades econômicas, nem a sua importância como contribuição significativa na renda familiar, além de deixar oculta a importância de políticas públicas destinadas às mulheres que vivem no campo.

Assim, as mulheres rurais têm uma longa trajetória de lutas, mas seu papel no campo ainda é considerado um trabalho doméstico, e o trabalho no roçado é, portanto, invisível, sem reconhecimento social, muito embora diversas pesquisas e lutas sociais vêm indicando transformações nessa questão social (ROSSINI, 1988; NASCIMENTO SILVA, 2012). Conforme dados do IBGE (2010), as mulheres representam 47,4% da população rural brasileira, tendo um papel estratégico na produção de alimentos, na agricultura familiar, a qual abastece mais de 70% do consumo de alimentos dos brasileiros. No Brasil, os dados indicam a existência de 15 milhões de trabalhadoras rurais atuando na agricultura e na pecuária em todo o Brasil. Há que se enfatizar a relação da mulher no processo produtivo, quando utiliza técnicas menos agressivas ao

meio ambiente (adubos orgânicos), principalmente na plantação de hortaliças e leguminosa que serão consumidas pela família.

Figura 03 – Mulher quilombola quebradeira de coco babaçu



Fonte: ADAS; ADAS, 2015, p. 208. (6º ano). Figura escaneada.

Como já mencionado, as mulheres são consideradas importantes aliadas para a busca do desenvolvimento sustentável. Neste sentido, é preciso provocar essa discussão no meio educacional, sobretudo no ensino da Geografia, ao considerá-las importantes tanto na organização e produção agrícola quanto nas mobilizações dos movimentos sociais do campo. As disparidades de conteúdo e imagens entre o feminino e masculino no LD de Geografia, principalmente no meio rural, reforçam a invisibilidade das mulheres na produção de alimentos, contradizendo a realidade, pois, segundo informativos da FAO:

As mulheres rurais, por exemplo, representam 45% da força de trabalho agrícola em países em desenvolvimento como Brasil, chegando a 60% em partes da África e da Ásia. São responsáveis por mais da metade da produção de alimentos e também desempenham um importante papel na preservação da biodiversidade, garantindo a soberania e a segurança alimentar a partir da produção de alimentos saudáveis (ZAVALA, 2019, p.1).

Portanto, a pesquisa realizada com os estudantes confirma tais contradições quando quase todos afirmaram não ter visto mulheres agricultoras nos livros didáticos, embora todos tenham confirmado a existência delas.

Livro didático e conteúdos agrários e regionais: quais caminhos?

Os conteúdos de geografia agrária analisados nas temáticas do livro do 6º ano Expedição Geográfica não explicitaram a complexidade que envolve o campo brasileiro, sobretudo na região amazônica. Como anteriormente afirmado, o livro didático não tem como abordar todas das temáticas envolvendo as disciplinas, o que se impõem o recorte epistemológico e didática assentado na proposição do livro. Cabe então aos professores analisarem os fundamentos teóricos dessas proposições e verificar a melhor abordagem de ensino-aprendizagem. Então, qual a saída a essas questões? Quais caminhos?

A primeira questão é a análise, pelos professores, do LD em suas bases teóricas, conceituais e metodológicas que guiam a lógica dos conteúdos e do ensino proposto. Desse modo, é importante conhecer o método de pesquisa adotado pelo(as) autor(es/as) dos livros didáticos e seu posicionamento teórico/político (BEM, 2011), bem como analisar como o livro aborda os distintos interesses sociais pela terra, ou seja, os latifundiários e capitalistas do campo organizam a terra como mera mercadoria, geradora de capital, especulação e poder, enquanto os camponeses têm a terra como trabalho, morada e vivência. O autor solicita aos professores que observem a coerência da conexão entre os conteúdos, como é o caso da questão ambiental, do “uso do solo, do financiamento público, os conflitos de classe e a luta pela terra, a apropriação desigual do território e as diferentes escalas de poder local, regional, nacional e internacional” (BEM, 2011, p. 140). Essas interconexões são importantes e indissociáveis no processo de transformação do espaço agrário.

Portanto, ao analisar o manual didático antes da escolha do LD, deve-se averiguar se os conteúdos sinalizam para a potencialidade de temas atinentes e relevantes dos processos sociogeográficos e das territorialidades que envolvem as

campesinidades, os povos indígenas e as comunidades tradicionais que vivem no espaço agrário brasileiro. Por fim, deve-se observar se o LD enfatiza a importância da agricultura camponesa/familiar para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental do país. Seria interessante que os professores pudessem responder às seguintes questões:

I – O livro didático prioriza as relações sociais de produção no campo ou, os produtos do campo?

II – O(s) autor(es) faz(em) a distinção entre o modelo e o desenvolvimento territorial baseado em grandes propriedades (latifúndio) do modelo de pequenas propriedades (agricultura camponesa)?

III – Os conteúdos de geografia agrária são trabalhados de forma integradora, buscando a totalidade espacial por meio do estudo da questão da estrutura fundiária e da formação socioeconômica do país, das relações sociais de produção no campo, da monopolização do território pelas multinacionais, dos impactos ambientais causados pelo modelo do agronegócio, da resistência dos movimentos sociais e a luta pela terra?

VI – O manual didático faz uma discussão crítica sobre a concentração de terras, buscando demonstrar ao leitor que a terra no Brasil é uma relação de poder; que existem enormes latifúndios no Brasil que pertencem a grupos empresariais de capital nacional e internacional; que a mesma gera desigualdade social e violência no campo?

V – O livro didático prioriza a necessidade de uma Reforma Agrária no Brasil, demonstrando aos estudantes a questão da sua viabilidade enquanto política de Estado, para promoção do desenvolvimento social e econômico do país, ou, se faz uso de argumentos para demonstrar os problemas de tal reforma nos dias atuais?

VI – Como a agricultura camponesa é retratada no manual didático:

a) Como mera produtora de alimentos para o mercado interno, como símbolo do atraso, personificada na pobreza do campo?

b) Como modelo de desenvolvimento territorial que pressupõe o incremento da população no campo, que através da produção agropecuária garante a soberania alimentar do país? (BEM, 2011, p.139).

A análise criteriosa e o posicionamento político e epistemológico dos professores devem ser considerados, na medida em que a escolha do livro didático em muitas situações, de maneira direta ou indireta, subtrai diversos temas/conteúdos em detrimento de outros, o que pode obliterar a realidade vivenciada pela maioria da população que vive nos campos do Brasil.

Outro caminho é a produção de materiais/livros adicionais didáticos e paradidáticos, financiado pelas Secretarias Estaduais de Educação, referente aos conteúdos regionais, urbanos e agrários dos estados e região com o fito de auxiliar os professores a ensinarem aos estudantes o mundo que a eles está mais próximo. O mundo dos lugares, do campo e da cidade, dos territórios das diversas comunidades tradicionais e povos originários, assim como, a proteção ambiental e o uso sustentável das Unidades de Conservação.

Tais produtos poderiam ser elaborados por universidades e grupos de pesquisas no âmbito de uma construção curricular que aproxime a universalidade do mundo ao cotidiano dos lugares, do espaço vivido dos estudantes. Ainda assim, é possível que outros tantos temas importantes não estejam contemplados em propostas regionais, contudo, não deixam de ser uma contribuição à proposição de material didático e paradidático com abordagem do lugar e região dos sujeitos da escola. Evidentemente, isso requer investimentos públicos.

O terceiro caminho é a formação no nexo pesquisa-ensino para os professores. Sabe-se que há muitos programas de formação continuada que atingem a rede pública de ensino, o que tem demandado tempo de dedicação dos professores e os sobrecarregado em sala de aula. Mas, um programa de formação focado na pesquisa, na construção do conhecimento e nos acessos às informações e dados inerentes aos conteúdos propostos nos livros didáticos certamente pode contribuir com a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem. Evidentemente, as escolas precisam ser esse espaço de formação intelectual, um laboratório do saber e da vida, onde os docentes possam construir suas experiências didáticas e teóricas, ou seja, precisam estar equipados para essa ação.

No plano do ensino-aprendizagem, a soma desses caminhos pode oportunizar que os estudantes fomentem a construção de um olhar crítico, minucioso e questionador referente à atual dinâmica agrária que vem se consolidando na Amazônia, principalmente em Rondônia, de modo a possibilitar que esses estudantes se veem como parte integrante do lugar de vida, da cidade, do campo e da floresta.

No que se refere à defesa dos povos amazônicos, é necessário que os estudantes compreendam as representações simbólicas das identidades socioculturais e dos grupos étnicos, entenderem seus costumes e tradições, e como são compartilhados entre as gerações. É reconhecível que o primeiro passo para a destruição da identidade desses povos está na destruição de seus territórios. Contudo, um dos maiores problemas enfrentados pelos povos indígenas e comunidades tradicionais e camponesas está na falta de demarcação e regularização de suas terras. Já com a situação da população indígena é mais difícil ainda, visto que, mesmo em condições de regularização oficial

desses territórios, tem ocorrido a invasão de garimpeiros, madeireiros, grileiros e a expansão do agronegócio.

Considerações finais

A finalidade deste estudo foi analisar como os conteúdos que retratam as temáticas agrárias no livro didático estão em dialogia com as perspectivas estudantis em relação ao mundo vivido, na escala local do acontecer histórico. Para isso, algumas temáticas foram escolhidas por serem pertinentes aos lugares de morada, da vida cotidiana. A conclusão indica um descompasso entre as visões dos estudantes e as explicações expostas no livro *Expedição Geográfica*, uma vez que poucas aprendizagens críticas foram construídas e relacionadas ao espaço vivido, à escala local e regional.

Em muitas situações, a docência na área da geografia reproduz veiculações dos livros didáticos que preconizam um ideário de agricultura capitalizada, *pari passu*, os conteúdos referentes aos territórios do campesinato, dos povos indígenas e comunidades tradicionais rurais, muitas vezes são ocultados ou pouco destacados nos textos e imagens, além de, em alguns contextos, distorcerem a realidade. O modelo de produção agrícola eleito para ser destaque em alguns livros didáticos é marcado por grandes interesses econômicos que, ao (des)organizar o território, desencadeiam diversos problemas de ordem social, econômica e ambiental. Esses fatos devem ser amplamente discutidos em sala de aula. Sendo assim, é de extrema importância que o professor, ao selecionar o livro didático, verifique como os autores abordam os distintos interesses sociais pela terra e natureza.

No que concerne aos conteúdos de geografia agrária, muitos deles não contemplam as relações sociais de produção no campo, os impactos socioambientais causados pelo agronegócio, assim como não fazem análises consistentes sobre a concentração de terra, desigualdades sociais e violência no campo, não priorizam a necessidade de uma reforma agrária no Brasil, com objetivo de demonstrar aos

estudantes a questão de sua viabilidade enquanto política de Estado para a promoção do desenvolvimento social, econômico e de produção soberana de alimentos no Brasil.

As percepções de aprendizagem dos estudantes de 6º ano resultantes da pesquisa realizada constataam que a referência de conhecimento acerca das questões agrárias se aproxima daquelas descritas pelo livro, que postula uma visão cunhada nas expectativas das políticas neoliberais, como a agricultura empresarial, esquecendo-se de problematizar as consequências que esse modelo de produção agrícola exerce no espaço agrário em todo Brasil, principalmente na Região Amazônica. Sem outras referências de “conhecimento”, os estudantes não conseguem fazer uma leitura das mudanças territoriais que desencadeiam drásticas alterações na estrutura agrária do estado, com repercussões impactantes em seus próprios espaços de vivência.

Por fim, alguns caminhos foram indicados: aos professores, deve-se fazer análises criteriosas dos livros didáticos para que os temas e conteúdos possam fazer abordagens qualificadas da diversidade do campo brasileiro, no sentido de permitir ao estudante a aproximação conceitual, factual e escalar dos conteúdos estudados; a produção de material didático e paradidático regional financiados pelas Secretarias Estaduais de Educação; formação continuada dos professores com o foco na pesquisa-ensino-aprendizagem, sendo a escola o espaço desse processo.

Agradecimentos

Agradecemos à Capes e FAPERIO, pelo apoio à pesquisa.

Referências

ADAS, M.; ADAS, S. **Expedição Geográfica**. 2. ed. v. 6 ano, São Paulo: Moderna, 2015.

AZAMBUJA, L. D. de. O livro didático e o ensino de geografia do Brasil. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S./], v. 4, n. 8, p. 11–33, 2014. Disponível em; <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/180>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BEM, A. A. Geografia Agrária nos Livros Didáticos: Primeira Aproximação para Uma Crítica do Conteúdo que Ensina na Escola. **Rev. Ens. Geogr.**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 137-150, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.3/Art%207%20REG%20v2n3%20BE M.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BHABHA, H. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE). **Análise de Gênero no Espaço Rural**. Brasília: IBGE, 2010.

BRASIL. **Lei nº. 11.645/2008**. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática — História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CALLAI, H. C. Estudar o Lugar para Compreender o Mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualização no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 83-134.

CALLAI, H. C. O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2003.

CALLAI, H. C. Educação Geográfica: ensinar e aprender Geografia. *In*: CASTELHAR, S. M. V.; MUNHOZ, G. B. (org.). **Conhecimentos Escolares e Caminhos Metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 73-87.

CARVALHO, F. A. de. **Agronegócio, mídia e ensino de Geografia**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, UEL, Londrina, 2014.

CAVALCANTI, L. S. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. *In*: SILVA, A. M. M. *et al.* Educação Formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: Recife: **Anais ENDIPE**, 2006. p. 109-126.

COSTA, C. L. A Presença e Ausência do Debate de Gênero na Geografia do Ensino Fundamental e Médio. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 76-84, ago./dez. 2011.

COSTA SILVA, R. G. **Dinâmicas territoriais em Rondônia**: conflitos na produção e uso do território no período de 1970/2010. 2010. 222 f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, Brasil, 2010.

COSTA SILVA, R. G. Das margens do Madeira ao interior da floresta: percursos da formação sócioespacial de Rondônia (1970-1995). In: ALMEIDA SILVA, A; NASCIMENTO SILVA, M. G. S; SILVA, R. G. C. (Orgs.) **Colonização, Território e Meio Ambiente em Rondônia**: Reflexões geográficas 1ed. Curitiba: Editora SK, 2012, v. 1, p. 58-82.

COSTA SILVA, R. G. Espaço, sociedade e natureza em Rondônia. **Revista Geoamazonia**, [S./l.], v. 1, p. 144-165, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17551/2358-1778/geoamazonia.n2v1p144-165>>. Acesso: 12 dez. 2020.

COSTA SILVA, R. G; CONCEIÇÃO, F. S. Agronegócio e campesinato na Amazônia brasileira: transformações geográficas em duas regiões nos estados de Rondônia e Pará. **Geographia** (UFF), [S./l.], v. 19, p. 54-72, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13819>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

COSTA SILVA, R.; NEVES, J. G. Território, Direitos Humanos e Educação do/no Campo na Amazônia. **Rev. Educ. Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 65, p. 635-655, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/6887>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

COSTA, C. L. A Presença e Ausência do Debate de Gênero na Geografia do Ensino Fundamental e Médio. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 76-84, ago./dez. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

IBGE. Instituto Nacional de Geografia e Estatística. **Estatística de Gênero**. Uma análise dos resultados do Censo Demográfico de 2010. Estudos e pesquisas. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br>. Acesso em:

LIMA, L. A. P; COSTA SILVA, R. G. Cartografia das hidroestratégias na Amazônia brasileira. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, v.12, n.28, jan./abr. de 2018. pp. 129-142. Disponível em: <<https://revista.ufrb.br/actageo/article/view/4510>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

NASCIMENTO SILVA, M. G. S. Reflexos das políticas públicas desenvolvidas e o empoderamento das mulheres em assentamentos rurais. In: ALMEIDA SILVA, A.;

- NASCIMENTO SILVA, M. G. S.; COSTA SILVA, R. G. (org.). **Colonização, Território e Meio Ambiente em Rondônia**: reflexões geográficas. Curitiba: SK Editora; Porto Velho: PPGG/UNIR, 2012.
- NEVES, Josélia Gomes. Currículo Intercultural: processo de aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia. **Revista Partes**, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/2013/05/15/curriculo-intercultural/>>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999, p.111-142.
- PRADO, Clodoaldo José Bueno do. **O livro didático de geografia do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**: estudo da linguagem cartográfica sob o foco da formação da consciência espacial cidadã. 2014. 257f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- PRINTES, R. B. Presença indígena nos livros didáticos de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 4, n. 8, p. 195-220, jul./dez., 2014. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo>>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- RIBEIRO, A. F. A.; COSTA SILVA, R. G.; CORREA, S. S. Geografia da soja em Rondônia: monopolização do território, regionalização e conflitos territoriais. **Campo – Território**, Uberlândia, v. 10, p. 180-201, 2015. Disponível: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/viewFile/28439/17010>>. Acesso em: 26 abr. 2021.
- RONDÔNIA. **Referencial Curricular para o Estado de Rondônia – Ensino Fundamental**. Porto Velho: DEDUC/RO, 2020.
- ROSSINI, R. E. **Geografia e gênero**: a mulher na lavoura canavieira paulista. 1988. 364 f. Tese (Livre Docência), FFL/USP, São Paulo, 1988.
- SACRITÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SALES, A. L. P.; VINHAL, T. P. A mediação didática da Geografia e o livro. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 35, v.1, p.78-89 jan./jul.2013. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/1870/2411>> Acesso em: 10 jan. 2021.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996, 308 p.
- SILVA, C. M; ARCHANJO, D. R. Despindo preconceitos: (re)conhecendo os movimentos sociais no Brasil através de suas lutas pela reforma agrária. **Guaju**, Matinhos, v.5, n.1, p. 15-32, jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/guaju/article/view/65735/39237>>. Acesso: 29 abr. 2021.

SUAVE, M. P. **Dinâmica Agrária em Rondônia**: proposições para o ensino de geografia nos anos finais do ensino fundamental. 2019. 283 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGG, Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Porto Velho, 2019.

TAVARES, F. G. O. **O ensino de Geografia Agrária na escola pública**: currículo e sala de aula. 2016. 100 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Graduação em Geografia) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

ZAVALA, Rafael. O papel da mulher na segurança alimentar. **FAO no Brasil**, 14/10/2019. Disponível em: <<http://www.fao.org/brasil/noticias/detail-events/pt/c/1238916/>>. Acesso: 29 abr. 2021.

Autores

Ricardo Gilson da Costa Silva – É Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Doutor em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é Professor do Departamento de Geografia - DGEO, coordenador do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Geografia - PPGG e docente do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional Interdisciplinar em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça - DHJUS da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Endereço: UNIR Campus, Sala 11, prédio da Geografia, BR 364, Km 9,5 CEP: 76801-059 - Porto Velho – RO.

Mirian Pereira Suave – É Graduada e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atualmente é Professora de Geografia da Rede Pública Estadual de Ensino (SEDUC/RO).

Endereço: UNIR Campus, Sala 11, prédio da Geografia, BR 364, Km 9,5 CEP: 76801-059 - Porto Velho – RO.

Josélia Gomes Neves – É Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Atualmente é Professora do Departamento de Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR/Ji-Paraná).

Endereço: UNIR Campus Ji-Paraná, Rua Rio Amazonas, 351 – Jardim dos Migrantes, CEP 76900-726 Ji-Paraná - RO.

Artigo recebido em: 03 de março de 2021.

Artigo aceito em: 04 de maio de 2021.

Artigo publicado em: 01 de julho de 2021.