



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR
NÚCLEO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA – NCET
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA– DGEO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGG

MIRIAN PEREIRA SUAVE

DINÂMICA AGRÁRIA EM RONDÔNIA: PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DE
GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



PORTO VELHO – RO

2019

MIRIAN PEREIRA SUAVE

**DINÂMICA AGRÁRIA EM RONDÔNIA: PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DE
GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG, da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Linha de Pesquisa: Território e Sociedade na Pân Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Gilson da Costa Silva

PORTO VELHO – RO

2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos professores e estudantes das Escolas Públicas de Rondônia.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o sentimento que tenho por todos aqueles que contribuíram para a realização dessa dissertação. No contexto atual, um professor que busca a intelectualidade para o exercício de sua docência configura-se um ato de “rebeldia”. No decorrer dessa caminhada tive que vencer algumas resistências, mas encontrei também muito apoio. Por isso, agradeço a Deus por ter concedido força e coragem para remover as pedras do caminho e o reconhecimento àquelas pessoas que com carinho me acompanharam nesta trajetória.

Pela hierarquia sistêmica familiar, quero agradecer aos responsáveis pela minha existência: gratidão ao meu pai, Manuel José Pereira, e minha mãe, Maria da Conceição Pereira, que incansavelmente lutaram para criar com dignidade 8 filhos. Suas palavras e seus conselhos sempre apontando a direção que deveríamos seguir e alertando sobre as dificuldades, porém afirmando que, se estivéssemos com os pensamentos em Deus, a travessia seria segura e a vitória certa.

Aos meus filhos, Matheus Alexandre Suave, Letícia Pereira Suave e Paulo Victor Semeneckim Pereira (em memória), que foram minha grande inspiração. Embora o Vitinho não esteja entre nós, sinto que ele me acompanhou com o seu “olhar “do jeito que fazia quando ainda lutava pela vida.

Aos meus irmãos, Ezequiel da C. Pereira, Elza da C. Pereira (em memória), Noêmia C. Pereira, Elias Pereira, Marta Pereira, Gesse Pereira e Emanuel Vinicius Pereira, e ao meu sobrinho, Elvis Elizeu Pereira – o qual tenho grande admiração pela pessoa que se tornou –, não deixando de lembrar da Monique, da Jaqueline, do Jonatas, da Maria Eduarda, da Emanuele e da Julia. Também, às minhas cunhadas, Eliane e Michele, e ao meu cunhado, Clemente. Esta é a família que Deus me por eles o meu agradecimento por todo gesto de carinho emitindo palavras de e coragem ao lembrar-me sempre do quanto sou merecedora desse título.

Ao meu companheiro, Paulo Semenickim Lopes, pela preocupação, pelo auxílio e pela atenção nos momentos mais difíceis, bem como por compreender minhas ausências.

Ao professor e orientador, Ricardo Gilson, que, apesar dos desafios encontrados, sempre dialogando, fazendo indicações, sugestões e enfatizando a importância da prática docência. Lembrando, ainda, de sua participação no Grupo de

Estudo, em que os professores egressos do PROHACAP sentiram grande satisfação em ouvi-lo novamente, “matando a saudade” dos momentos vividos na graduação.

Agradeço à minha co-orientadora, professora Josélia Neves, pois foi uma de suas orientações que me levou a expressar, por meio de uma série de questionamentos, o que realmente eu defendia nesta dissertação. Foram perguntas em cima de perguntas, até o momento em que me olhou, talvez satisfeita com a resposta, e disse: escreva aqui o que você falou, ou seja, fácil e simples assim. Às vezes estamos emaranhadas com tantas coisas complexas na procura do saber que “uma palavra e um pensar simples” traduzem o sentido do que buscamos de fato.

Deixo também os meus agradecimentos à professora Josélia Fantoneli, pela contribuição durante o processo de qualificação fazendo-me refletir acerca da importância de olhar para a especificidade do ensino da Geografia com seus elementos metodológicos e teóricos, e assim discutir a necessidade de trabalhar o raciocínio geográfico com sua interação aos princípios da Geografia – o que contribuiria para ampliar a consciência espacial dos estudantes. Essa percepção foi considerada ao elaborar uma sequência didática para a aula de Geografia.

Não posso deixar de agradecer à professora Maria das Graças, uma pessoa iluminada. Foi em suas aulas que compreendi o sentido das lutas feministas e o quanto ainda temos que lutar pela construção de uma sociedade “liberta da opressão”, cumprindo nosso dever enquanto sujeito-educadoras e geógrafas.

Agradeço também a todos os professores do Programa da Pós-Graduação em Geografia (PPGG), assim como aos colegas da turma de 2017, em especial à Erlainy, ao Reginaldo e ao Vinícius, pessoas que tenho o maior carinho.

A Sirley de Oliveira, diretora do CEEJA Domingos Vona, que jamais impôs alguma barreira nos períodos em que tinha que me ausentar da escola. Ao contrário, buscou incentivar e criar possibilidades para que a conciliação do trabalho não trouxesse prejuízos ao desenvolvimento dessa dissertação, assim como à equipe de apoio e administrativa da escola que durante estes anos acompanhou, a cada passo, minha caminhada sempre incentivando.

À Adriana Judite de Almeida, coordenadora da CRE Rolim de Moura, que compreendeu o quanto esta dissertação poderia ter contribuição na formação continuada dos professores de Geografia da Regional Rolim de Moura, evidenciando a importância do fortalecimento do ensino da geografia escolar na formação cidadã dos estudantes.

Às pedagogas Simone Leite e Luzenir da Mota, sem as quais seria impossível terem chegado aos objetivos propostos nessa dissertação. Vocês contribuíram significativamente para a realização dos Grupos de Estudos e oficinas pedagógicas, caracterizando um processo de formação continuada para professores de geografia de Santa Luzia, Rolim de Moura, Alto Alegre, Alta Floresta, Brasilândia, Novo Horizonte e Castanheira. Agradeço imensamente a estes professores que deixaram sua sala de aula e vieram participar e contribuir para a elaboração, organização e sistematização de conteúdos que retratam o agrário em Rondônia.

Ao Carlos Ricarte e ao Dério, mestres em Geografia pela UNIR, que propuseram interesse em ampliar a discussão levando seus conhecimentos para compartilhar com os demais professores.

Meus sinceros agradecimentos ao Jeferson, da Emater de Santa Luzia, pela atenção e disposição de levantar informações, dados e, principalmente, discutir os rumos da agricultura familiar no município. Sua contribuição foi muito importante na elaboração dessa dissertação.

Agradeço às minhas amigas Dalvani Braulino, Madalena Morais, Raquel Braz, Alessandra Turmina e Vilma Martins, pessoas que preservo sinceras amigadas e um carinho incondicional pelo simples fato de serem o que o são: mulheres fortes e corajosas que, assim como eu, lutam todos os dias para se manterem firmes na conquista dos nossos ideais. Obrigada pela presença, pelas conversas, pelos risos... enfim, simplesmente pela felicidade proporcionada.

EPÍGRAFE

[...] como se ensina; como se aprende? Os conteúdos continuarão os clássicos, os do livro didático? Isso não é defeito algum. Podemos, no entanto, adicionar um tempero a esses conteúdos: o que eu quero ensinar quando ensino, por exemplo, urbanização, “geografia agrária”, “aspectos da natureza”, “globalização”, etc. Que valores éticos, estéticos e políticos eu adiciono aos conteúdos.

RESUMO

Estudar temas regionais no atual contexto das políticas educacionais no Brasil revela-se grande desafio para a Geografia Escolar. Em 2016, as escolas da Regional Rolim de Moura que mantinha a disciplina de Estudos Regionais- substitui-a por outra, sob a justificativa da inexistência de conteúdos e materiais didáticos regionalizados. Essa decisão evidencia que supostamente o currículo de Geografia das referidas escolas não contemplavam conteúdos regionalizados. Em virtude desses fatos, propõe-se averiguar como a escola, em sua estrutura curricular, vem abordando o tema agrário em Rondônia nos 6º e 7º anos. A temática “agrária” justifica-se pelos impactos sociais e ambientais gerada pela atual dinâmica territorial em Rondônia, que interfere na vida da população no campo e na cidade. Portanto, consideramos que o estudante deve descobrir que o lugar onde vive está engendrado a um contexto maior, ou seja, o município é um recorte do espaço global, passa a ser gerido também pela lógica dos interesses das políticas econômicas do capitalismo globalizado. Assim, a importância de os/as estudantes compreenderem que as atividades do mundo global estão conectadas e presentes em seu cotidiano. Neste sentido, o global e o local se unem em um processo dialético de produção do espaço. Por outro lado, nota-se que a falta de uma concepção metodológica e teórica associada às lacunas na formação continuada do professor- o ensino da Geografia é transmitido de forma superficial e fragmentado, isso ocorre porque o professor utiliza exclusivamente o livro didático do MEC para ministrar aulas de geografia, que por sua vez retrata o espaço em sua dimensão global e nacional, já abordagem do local e regional depende do professor ofertar ou não. As dificuldades postas pelo professor se esbarram na falta de “tempo” e a inexistência de um programa institucional que o qualifique e oportuniza-o a “produzir” (matérias didáticas, pesquisas, estudos, planejamentos etc.) ao invés de ‘reproduzir’ um currículo padronizado. A pesquisa foi realizada na Escola Juscelino Kubitschek, cuja parte significativa dos estudantes são moradores da área rural. Para tanto, defendemos que assuntos que remetem as questões agrárias em Rondônia como: conflitos sociais, população indígena e comunidades tradicionais, agricultura familiar, reformam agrária entre outros assuntos sejam discutido no contexto de sala de aula, já que o livro didático Expedição Geográfica atribui maior enfoque a agricultura capitalizada, o campo é visto apenas de forma econômica e harmoniosa sem contradições. Esta descoberta ocorreu por meio de pesquisa em documentos e questionário aplicado aos estudantes. A pesquisa com os professores ocorreu por meio de um Grupo de Estudo e Oficinas Pedagógicas, com o objetivo de elaborar uma sequência didática com temas que refletem a realidade agrária dos estudantes no contexto amazônico e, assim, organizar material didático. Isso permitiu-nos a construção de uma base metodológica ao compreender que a sequência didática conduz o estudante, passo a passo, a construir o seu próprio conhecimento, tendo como mediador o professor. Portanto, a partir disso, o estudante terá elementos para refletir o mundo a sua volta.

Palavras-chave: Ensino Regional; Agrário/Rondônia e Formação Continuada.

ABSTRACT

Studying regional themes in the current context of educational policies in Brazil proves to be a great challenge for School Geography. In 2016, the schools of the Regional Rolim de Moura that maintained the Regional Studies discipline - replaced it with another, under the justification of the lack of regionalized content and teaching materials. This decision evidences that supposedly the Geography curriculum of the referred schools did not contemplate regionalized contents. Due to these facts, it is proposed to investigate how the school, in its curricular structure, has been addressing the agrarian theme in Rondônia in the 6th and 7th years. The “agrarian” theme is justified by the social and environmental impacts generated by the current territorial dynamics in Rondônia, which interferes with the population's life in the countryside and in the city. Therefore, we consider that the student must discover that the place where he lives is engendered in a larger context, that is, the municipality is a cut of the global space, and is also managed by the logic of the economic policy interests of globalized capitalism. Thus, the importance of students understanding that the activities of the global world are connected and present in their daily lives. In this sense, the global and the local unite in a dialectical process of space production. On the other hand, it is noted that the lack of a methodological and theoretical conception associated with the shortcomings in the continuing education of the teacher - the teaching of geography is transmitted in a superficial and fragmented way, this is because the teacher exclusively uses the MEC textbook to Teaching geography classes, which in turn portrays the space in its global and national dimension, already local and regional approach depends on the teacher offer or not. The difficulties posed by the teacher run into the lack of “time” and the lack of an institutional program that qualifies him and gives him the opportunity to “produce” (teaching materials, research, studies, planning, etc.) rather than 'reproducing' a standardized curriculum. The research was conducted at the Juscelino Kubitscheck School, whose significant part of the students are rural residents. To this end, we argue that issues that address agrarian issues in Rondonia such as: social conflicts, indigenous population and traditional communities, family farming, land reform and other issues are discussed in the classroom context, since the Geographic Expedition textbook attributes greater Focusing on capitalized agriculture, the countryside is viewed only economically and harmoniously without contradiction. This discovery occurred through document research and questionnaire applied to students. The research with the teachers took place through a Study Group and Pedagogical Workshops, with the objective of elaborating a didactic sequence with themes that reflect the agrarian reality of the students in the Amazonian context and, thus, to organize didactic material. This allowed us to build a methodological basis by understanding that the didactic sequence leads the student, step by step, to build their own knowledge, having the teacher as their mediator. Therefore, from this, the student will have elements to reflect the world around him.

Keywords: Regional Education; Agrarian / Rondônia and Continuing Formation

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação de Geógrafos Brasileiros
APRRO	Associação dos Proprietários Rurais de Rondônia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEEJA	Centro de Ensino Educação de Jovens e Adultos
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSEA	Conselho Superior Acadêmico
CPT	Comissão da Pastoral da Terra
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EFMM	Estrada de Ferro Madeira-Mamoré
EJAs	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
HMA	Hidrovia Madeira Amazona
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra
Obs.	Observação
OPM	Organização Popular de Mulheres
PACs	Projetos de Ação Conjunta
PADs	Projetos de Assentamentos Dirigidos

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual da Educação
PEPGÊNERO	Pesquisa em Geografia, Mulher e Relações Sociais de Gênero
PIC	Projeto Integrado de Colonização
PIN	Projeto de Integração Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGG	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
PROHACAP	Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERO	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação de Rondônia
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SESC	Serviço Social do Comércio
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SINGA	Seminário Internacional da Geografia Agrária
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDR	União Democrática Ruralista
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Mapa de localização de Santa Luzia D'Oeste.....	32
Figura 02	Mapa de localização da EEEFM Juscelino Kubitscheck.....	33
Figura 03	Partes externa e interna da EEEFM Juscelino Kubitscheck.....	34
Figura 04	Princípios básicos do saber geográfico e suas características.....	52
Figura 05	Relação entre conceitos científicos e cotidianos.....	60
Figura 06	Direitos humanos, mercado e terra: entre a vida digna, o lucro e as responsabilidades.....	61
Figura 07	Principais problemas do êxodo rural.....	62
Figura 08	Multinacional Cargill às margens do Rio Tapajós em Santarém/PA.....	64
Figura 09	Paisagem em transformação.....	67
Figura 10	Territórios ameaçados: conflitualidade e expropriação.....	68
Figura 11	Esquina da Linha 184 com 45 em 1980, atualmente o centro da cidade.....	74
Figura 12	Reportagens sobre a emancipação de Santa Luzia D'Oeste.....	75
Figura 13	Quadro índice de desmatamento na Bacia do Rio Bamburro, 1985 a 2005.....	78
Figura 14	Escola Polo Expedito Gonçalves Ferreira abandonada.....	83
Figura 15	Alunos da Educação Infantil da Escola Municipal Manuel de Lima Paz.....	84
Figura 16	Recorte do livro didático Expedição Geográfica do 6º ano e caderno de registro do/a estudante.....	91
Figura 17	Capa do livro didático.....	92
Figura 18	Estrutura Curricular do Sistema Educacional Brasileiro.....	97
Figura 19	Mulher quilombola quebradeira de coco de babaçu.....	101
Figura 20	A feira de Santa Luzia D'Oeste: mulheres feirantes.....	104
Figura 21	Pesca realizada por indígena da Aldeia Kamayurá, no Parque em Xingu.....	105

Figura 22	Imagens utilizadas pelo livro didático para retratar o campo.....	
Figura 23	Os sistemas de produção agrícola.....	107
Figura 24	Movimentos do MST no livro 'Por Dentro da Geografia'.....	108
Figura 25	Feira de Santa Luzia D'Oeste, 2018.....	112
Figura 26	Resultado do IDEB da Escola Juscelino Kubitscheck em 2017.....	116
Figura 27	Dinâmicas territoriais agrárias em Rondônia.....	132
Figura 28	Fotografia do Grupo de Estudo.....	133
Figura 29	Momento de discussão com os professores do Grupo de Grupo...	137
Figura 30	Trabalho em grupo: respondendo e socializando as perguntas.....	140
Figura 31	Discussão dos professores na construção de uma SD.....	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico01	Imagens de mulheres no Livro Expedição Geográfica do 6º ano...	102
Gráfico02	Migração campo-cidade.....	109
Gráfico03	Respostas acerca de onde vem o alimento.....	111
Gráfico04	Modalidade de ensino dos professores de geografia do Estado de Rondônia.....	122

LISTA DE MAPAS

Mapa01	Desmatamento ao longo da BR-364.....	77
Mapa02	Redução das escolas rurais no Brasil, 2003/2012 (%).....	81
Mapa03	Avanço da produção de soja em Rondônia.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro01	Características da consciência segundo Paulo Freire.....	51
Quadro02	Atividade pecuária em Santa Luzia D'Oeste.....	79
Quadro03	RCRO/2013 e Plano de Curso dos 6º e 7º Anos da Escola Juscelino Kubitscheck.....	89
Quadro04	As coleções de livros didáticos de Geografia mais vendidos no Brasil.....	93
Quadro05	Mulheres trabalhadoras rurais.....	103
Quadro06	Programa de Habilitação de Professores Leigos, 2011.....	118
Quadro07	Resultado das respostas entre os grupos.....	139

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	18
INTRODUÇÃO.....	22
	28
1 O PERCURSO DA PESQUISA.....	
1.1 A Contextualização da Construção do Objeto da Pesquisa.....	28
1.2 Os Objetivos.....	30
1.3 Áreas de Estudo: localização e caracterização do município de Santa Luzia D'Oeste.....	32
1.3.1 Os participantes estudantes.....	35
1.3.2 Os participantes professores.....	35
1.4 Pesquisa Qualitativa.....	37
	47
2 O ENSINO DA GEOGRAFIA: O CONTEXTO AGRÁRIO DE RONDÔNIA.....	
2.1 Formação da Consciência Espacial.....	47
2.2 Os Princípios da Geografia e sua Importância na Compreensão das Dinâmicas Espaciais.....	52
2.3 Raciocínios Geográficos na Construção dos Conceitos.....	56
2.4 O Lugar-Paisagem-Território no Contexto do Agrário.....	60
2.4.1 Conceito de lugar.....	63
2.4.2 Conceito de paisagem.....	65
2.4.3 Conceito de território.....	67
	71
3 O LUGAR COMO INÍCIO DO PROCESSO EDUCATIVO.....	
3.1 Desenvolvimento Territorial de Santa Luzia D'Oeste.....	71
3.1.1 Pecuária e desmatamento.....	76
3.1.2 Fechamento de escolas rurais.....	81
3.1.3 A expansão da soja.....	85
3.1.4 Impactos ambientais.....	86
3.1.5 Na sala de aula.....	86

3.2 Eixo Temático: o campo e a cidade como formações socioespaciais – pesquisa na Escola Juscelino Kubitscheck, no município de Santa Luzia D'Oeste/RO.....	
3.3 Análise do Livro Didático Expedição Geográfica.....	
3.3.1 Estrutura curricular do sistema educacional brasileiro.....	97
3.4 Pesquisa Realizada com Estudantes do 6º e 7º anos da Escola Juscelino Kubitschek.....	100
4 POR UMA GEOGRAFIA REGIONALIZADA NO ENSINO FUNDAMENTAL, NO CONTEXTO AGRÁRIO DE RONDÔNIA.....	117
4.1 Rondônia no Contexto das Reformas Educacionais –LDB nº 9.394/96... 117	117
4.2 A Unificação das Matrizes Curriculares na Regional Rolim de Moura..... 120	120
4.2.1 O Desafio da formação continuada..... 123	123
4.3 Sistematização das Temáticas Relacionadas à Dinâmica Agrária em Rondônia..... 128	128
4.4 Grupo de Estudo e Oficina Pedagógica – Professores de Geografia..... 131	131
4.4.1 Grupo de estudo..... 131	131
	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	
REFERÊNCIAS.....	169
APÊNDICES.....	177

APRESENTAÇÃO

A minha trajetória em Rondônia iniciou em 1998, após sair de Maringá/PR, com a promessa de lecionar em uma escola recém-inaugurada na área rural do município de Santa Luzia D'Oeste/RO. Na época, não tinha formação acadêmica, apenas o antigo magistério que me permitia o direito de lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental, o antigo primário. Fui apresentada na Secretaria Municipal de Educação e, para minha surpresa, ofertaram-me as aulas de Geografia e de História nas turmas de 5º ao 8º anos. Isso porque, havia poucos professores com titulação universitária, além de 90% dos/as docentes do município serem leigos. Contudo, no início dos anos 2000, os professores foram convocados a prestar um vestibular simplificado para participarem do Programa de Formação de Professores Leigos em Rondônia (PROHACAP), sendo que, foi por meio desse programa que, em 2004, concluí minha graduação em Geografia.

Por conviver 20 anos na educação em Rondônia lecionando para o ensino Fundamental e Médio, presenciei as principais reformas que ocorreram na educação estadual, uma vez que, além do PROHACAP, houve, também, a construção do Referencial Curricular.

Em 2012, fui eleita vice-diretora do CEEJA Domingos Vona, na Gestão Democrática, antes um cargo exercido por indicação. A função de gestora pedagógica me levou a conhecer os bastidores da educação por meio das incansáveis reuniões com a Coordenadoria Regional(CRE). Assim, foi naquele ambiente que conheci as estruturas administrativas e técnicas das pessoas que protagonizam a educação fora da sala de aula, cujas decisões que dali saem permeiam a organização pedagógica em todas as escolas da Regional Rolim de Moura. Foi por meio de uma decisão da SEDUC/RO, me impulsionou a pensar na temática dessa dissertação

A CRE Rolim de Moura anunciou, em 2016 a padronização dos componentes curriculares da base diversificada, excluindo a disciplina de Estudos Regionais. A partir de então, propomos nesta dissertação discutir a importância de visibilizar a Geografia Regional no contexto da sala de aula, optando a trabalhar com o tema “Dinâmica Agrária em Rondônia” por compreender a necessidade de questionar, no contexto da sala de aula, as principais mudanças originadas pela expansão das fronteiras agrícolas no Estado. É relevante destacar que os/as estudantes concebem este fenômeno como algo natural, não compreendendo a existência de uma frente causando desequilíbrio social, ambiental e econômico no meio rural.

Para discutir as dinâmicas agrárias em Rondônia, é interessante, o/a professor/a realizar os estudos pelo próprio município, sendo um meio de o/a estudante compreender a formação territorial do Estado tendo como ponto de partida o lugar em que se vive. Nossos municípios apresentam uma colonização recente, as pessoas testemunham os desafios que tiveram que enfrentar para viver em uma região inóspita e o quanto sofreram para deixar essas terras nas condições de plantar e colher, assim como os esforços utilizados na busca de prosperidade. Desta forma, é possível acompanhar a dinâmica territorial agrária de Rondônia pelos movimentos econômicos que se configuram no próprio município.

Muitos municípios, em pouco espaço de tempo, viram a população urbana ultrapassar a rural, uma vez que pessoas saíram do campo com a expectativa de encontrar uma vida melhor. A área rural ganha, então, um novo cenário com a chegada da monocultura que desencadeou várias outras situações, como: o fechamento de escolas rurais que levaram centenas de estudantes a se submeterem a longas distâncias para chegar a escola, isto é, os estudantes vivem essas marcas dessa realidade, porém sem compreender os porquês desses acontecimentos.

Para projetar a educação em Rondônia a partir de um olhar regional em tempos de globalização, faz-se necessário resgatar a história, a geografia e os processos sociais e econômicos que transformaram a região Amazônica. Nós, educadores e pesquisadores rondonienses, temos que ser protagonistas nessa ação, pois entende-se que pequenas iniciativas, somadas a outras, poderão ganhar novas dimensões na tentativa de assegurar uma geografia escolar que se constitua em um instrumento de luta contra opressões e exclusões. Temos que lutar, também, para a formação integral do ser humano como sujeito de direitos, com memória histórica e capacidade de leitura crítica da realidade.

Dessa forma, busca-se repensar a formação continuada do professor, que deverá aportar-se de conhecimentos teóricos e metodológicos, aos que não têm acesso aos conhecimentos regionais, seja pela falta da formação continuada ou até mesmo a formação inicial (a exemplo disso, a EAD).

Esta dissertação apresenta proposta para articular a temática agrária em Rondônia ao propor a elaborar uma sequência didática capaz de auxiliar o professor a elaborar o próprio material didático, e assim aproximar dos temas regionais nas atividades de sala de aula, com informações, dados, mapas, gráficos e textos que remetem à especificidade da geografia no contexto do agrário em Rondônia. A intenção nesta proposta é contribuir com a formação continuada dos professores dos municípios de Rolim de Moura, Santa Luzia, Alta Floresta, Alta Alegre, Castanheira, Novo Horizonte e Brasilândia, os quais compreenderam, por meio do Grupo de Estudo e Oficinas Pedagógicas, a necessidade de fortalecer a Geografia Regional sendo ele o protagonista desta ação.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi considerada um marco na educação brasileira. O governo federal iniciou uma série de reformas educacionais apresentando como principal proposta a reformulação de conteúdos da estrutura curricular, bem como as políticas que envolvem a base administrativa e pedagógica das escolas.

Adentrando o ano de 2000, o Estado de Rondônia se projeta para o cumprimento das metas estabelecidas pela LDB nº 9.394/1996, que culminaram no Programa de Habilitação de Professores Leigos – PROHACAP (vigente entre os períodos de 2000 a 2010) e na elaboração do Referencial Curricular para o Estado de Rondônia (RCRO) em 2013, visando assegurar as especificidades regionais concernentes às questões culturais, econômicas, agrárias, urbanas, ambientais e sociais do Estado.

Há que se considerar, porém, que a elaboração de uma proposta curricular para o Estado de Rondônia pressupõe que haja readequação do currículo para sua configuração regional, assim como diz o próprio documento: “fornecer às escolas informações e orientações sobre estratégias pedagógicas e contemplar as especificidades regionais (RONDÔNIA, 2013, p.9), ou seja, um discurso de valorização da realidade “cultural e social” do/a estudante. O currículo proposto defende, então, a seleção dos saberes, das competências e das habilidades a serem desenvolvidos durante o processo cognitivo do/a estudante, considerando o desenvolvimento humano que permite estabelecer relações com o outro que reflitam no meio social.

A discussão sobre a presente dissertação iniciou em junho de 2016, com a implantação da Portaria nº 1.461/2016 GAB/SEDUC¹, que diz respeito à unificação das Matrizes Curriculares nas escolas da rede pública de ensino em Rondônia. O artigo 3º da presente Portaria refere que as escolas que oferecem o Ensino Fundamental do (6ª ao 9º anos) deveriam indicar, na parte diversificada², um

¹ Implanta as Matrizes Curriculares Unificadas constantes dos anexos I a V desta Portaria, para a aplicação imediata nas Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, a partir do ano letivo de 2016, nas etapas de Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos Regular e do 5º e 8º anos da Educação Fundamental de Jovens e Adultos –EJA Ensino Médio Regular e EJAs e Ensino Médio do Campo, e dá outras providências.

² A parte diversificada possibilita que as Unidades Federativas, escolas e redes de ensino público e de ensino privado apresentem em suas grades temas de relevância social e cultural, contextualizados com

componente curricular de livre escolha respeitando as características regionais e locais da sociedade onde a instituição de ensino está inserida. Portanto, a base diversificada constitui a formação de conteúdos complementares que devem se adequar à realidade de sua instituição.

A orientação da SEDUC/RO é que todas as escolas do ensino regular deveriam optar por uma única disciplina. A CRE Rolim de Moura, que mantinha em sua estrutura curricular a disciplina de Estudos Regionais aplicada ao 6º ao 9º anos do ensino fundamental, precisou substituí-la por outra disciplina com o propósito de padronizar os componentes curriculares em caráter estadual. A justificativa pela substituição da disciplina foi atribuída ao professor que considerou dificuldade em organizar e sistematizar os conteúdos regionalizados.

A partir dessa decisão, surgiram algumas inquietações em querer compreender o porquê da retirada da disciplina de Estudos Regionais, uma vez que o Referencial Curricular em Rondônia foi justamente elaborado para fortalecer os conhecimentos regionais. Considerando a minha atuação na docência, posso afirmar que trabalhar conteúdos regionalizados tem sido um desafio na geografia escolar, pois os temas universais estão expostos nas estruturas curriculares da escola por meio dos livros didáticos distribuídos pelo MEC, enquanto que os regionais dependem, exclusivamente, do/a professor/a trabalhar ou não.

O/A professor/a alega que, para trabalhar conteúdos regionalizados, precisaria dispor de “tempo” para “pesquisas” (ter aporte teórico). Para corroborar com esse enunciado, vale observar o quanto os/as professores/as ficam horas e horas preenchendo uma série de instrumentais desconexos, devendo apresentar agilidade para operar os diários eletrônicos sob pressão do “tempo”, cumprir com as atividades do calendário escolar e organizar o planejamento sob rígido controle dos conteúdos. Assim, esses trabalhos afastam os/as professores/as de sua capacidade de criação (intelectual) pelo fato de as escolas não fornecerem condições e incentivos às práticas de leituras, pesquisas e qualificação. Portanto, diante das condições de trabalho do/a professor/a, fica mais fácil trabalhar com o que já existe.

Frente a este quadro, propomos nesta dissertação discutir a importância de visibilizar a Geografia Regional no contexto do Agrário em Rondônia. A formação do

a realidade dos seus alunos e da comunidade escolar como um todo. Em suma, o objetivo de ter uma parte diversificada nos currículos locais é buscar formas de suprir as carências e necessidades das escolas brasileiras que experimentam os mais diferentes contextos.

espaço territorial em Rondônia iniciou com o processo de colonização a partir de 1970 e 1980, em uma época em que o Governo Federal apresentava interesse na ocupação da região amazônica para amenizar os intensos conflitos por terra na região Sul do país, ou seja, utilizava-se de propagandas – como, “*entregar uma terra sem homens para homens sem-terra*” –para que migrantes de toda a parte do Brasil viessem para Rondônia em busca de terra.

Em pouco mais de quatro décadas houve mudanças significativas no espaço agrário rondoniense: antes apresentava uma economia exclusivamente extrativista, a qual passou a dar lugar à agricultura e comercialização de madeiras. Contudo, em 1990 surgem novas dinâmicas territoriais decorrentes da introdução da soja e do crescimento da pecuária, aumentando a demanda por terras e, conseqüentemente, a intensificação do desmatamento e da expropriação dos pequenos agricultores, atingindo também as áreas das comunidades tradicionais amazônicas, dos povos indígenas e das unidades de conservação ambiental.

Vale ressaltar que a história da região amazônica é marcada por grandes interesses do capitalismo globalizado, o qual é caracterizado por um modelo econômico que, ao organizar o território, reproduziu mudanças no espaço geográfico ao longo do tempo e, atualmente, vem desencadeando diversos problemas de ordem social, econômica e ambiental.

Considerando o atual contexto agrário em Rondônia, defendemos que assuntos como Agricultura Familiar, Conflitos Agrários, Povos e Comunidades Tradicionais, Agrohidronegócio, Dinâmicas Territoriais em Rondônia, Gênero e Trabalho no Campo, Migração-Êxodo Rural em Rondônia, Movimentos Sociais, Direitos Humanos no Campo e Expansão das Fronteiras Agrícolas em Rondônia estejam presentes na discussão em sala de aula. Sendo assim, se torna importante para o estudante o conhecimento da realidade do espaço vivido a partir da dinâmica espacial que constitui ali.

Partindo desse princípio, o presente projeto, busca investigar: como a escola, em sua estrutura curricular, vem abordando a temática agrária considerando o contexto amazônico? Como organizar e sistematizar conteúdos em material didático numa perspectiva metodológica para subsidiar as aulas de Geografia com temas do Agrário de Rondônia?

Tomando como ponto de partida os objetivos desta pesquisa, o caminho metodológico adotado foi a abordagem qualitativa. Para Ludke e André (1986), só se

inicia uma pesquisa se existirem questionamentos e dúvidas relacionados ao que se quer buscar a resposta. A pesquisa, portanto, procura dar respostas para algum problema ou alguma coisa que se queira descobrir. Acredita-se que esse tipo de abordagem voltada para a educação visa aproximar e ampliar as análises do professor/pesquisador que estarão interligadas à pesquisa por vivenciarem o cotidiano escolar.

A relevância da presente dissertação consiste em buscar refletir sobre a proposta curricular no contexto do agrário amazônico para o ensino fundamental. Espera-se que a partir da compreensão da realidade ao entorno os estudantes rondonienses adquirem um olhar amplo, crítico e analítico problematizador considerando o espaço vivido, bem como, aos docentes, a oportunidade de construir planos de aulas utilizando os recursos geográficos, como mapas, gráficos, tabelas, imagens e fotografias, numa perspectiva metodológica dos conteúdos agrários no âmbito regional.

Além do mais, a Escola contemplará os objetivos propostos pelo Referencial Curricular para o estado de Rondônia, ao reconhecer que a geografia é extremamente importante para propagar conhecimentos acerca da Dinâmica Territorial Agrária em Rondônia, contribuindo para defesa do nosso território.

Ao Programa de Pós-graduação em Geografia, espera contribuir para com a construção e sistematização do conhecimento que respondendo às demandas do ensino da geografia, da formação de professores e da aproximação da realidade regional na sala de aula na relação ensino-aprendizagem e cidadania.

Para a estruturação da pesquisa, realizamos, no primeiro momento, uma investigação bibliográfica que levantou as principais discussões sobre o desenvolvimento do pensamento geográfico do estudante considerando a importância das dimensões multiescalares e tendo o lugar como uma escala de análise. As leituras permitiram compreender que o ensino-aprendizado se torna mais significativo ao permitir maior identificação dos/as estudantes com os conteúdos que fazem parte de sua realidade— daí vem à importância do professor aportar-se de estruturas teórica e metodológica para que o/a estudante entenda o mundo em que vive a partir do seu local de vivência.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Juscelino Kubitscheck, em Santa Luzia D'Oeste, com estudantes do 6º e 7º anos. O tema em questão foi o eixo temático “O campo e a cidade como formações socioespaciais”, inserido no PCN correspondente

ao 3º Ciclo do Ensino Fundamental, o que justifica a escolha dos participantes. Já com os professores a pesquisa ocorreu por meio do Grupo de Estudos e Oficinas Pedagógicas com a finalidade de fortalecer a Geografia Regional ao sistematizar os temas relacionados ao agrário de Rondônia em uma sequência didática. As discussões no GE proporcionaram reflexão quanto a prática docente e a importância dos conhecimentos regionais. Os professores participantes são dos municípios de Rolim de Moura, Alta Floresta, Santa Luzia D'Oeste, Alto Alegre, Castanheira, Novo Horizonte e Brasilândia.

Essa dissertação está organizada em quatro seções. A **primeira seção** expõe os procedimentos metodológicos do método qualitativo. A justificativa da escolha desse método é por acreditar que sua abordagem voltada para a educação possibilita aproximar e ampliar as análises do professor/pesquisador que estarão interligadas à pesquisa por vivenciar o cotidiano escolar. Aqui se apresentam os caminhos que contextualizaram a construção do objeto da pesquisa, a localização e os sujeitos participantes, assim como as técnicas do método qualitativo que favoreceram chegar aos resultados.

A **segunda seção** busca compreender a importância da formação da consciência espacial do/a estudante e refletir sobre a aplicabilidade dos princípios geográficos na relação entre cotidiano-mediação pedagógica-formação de conceitos. Neste sentido, espera-se aproximar as categorias geográficas de lugar, paisagem e território a partir do confronto com os elementos percebidos no cotidiano e relacioná-los aos conceitos científicos. Nessa direção, busca-se discutir a importância da geografia escolar como instrumento de “luta” ao compreender o mundo do jeito que ele se apresenta, reconhecendo que o local/global interage no espaço, e essa conectividade precisa ser compreendida pelo estudante a fim de construir o seu raciocínio espacial e, assim, oportunizá-lo a vivenciar uma prática educativa compromissada com a cidadania.

Na **terceira seção**, registra-se a importância do estudo de lugar. Portanto, analisou-se a formação territorial do município de Santa Luzia relacionando a partir do processo de colonização e expansão das fronteiras agrícolas em Rondônia, ressaltando os problemas ambientais e sociais gerados pelas políticas agrárias no Brasil. Aqui registra-se a investigação realizada nos documentos que orientam o ensino-aprendizagem na Escola Juscelino Kubitscheck, a fim de compreendermos como a escola em sua estrutura educacional aborda as questões agrárias. Logo após,

foi aplicado um questionário para 64 estudantes do 3º ciclo do ensino fundamental (6º e 7º anos), no intuito de identificar as percepções de ensino e de aprendizagem do/a estudante considerando os conteúdos da Geografia Agrária.

Na **última seção** considera-se a importância da defesa da Geografia Regional no contexto das Dinâmicas Territoriais Agrárias em Rondônia. Nesta seção, registra-se discussão sobre a importância de refletir a “formação continuada e inicial do/a professor/a. Organiza-se Grupo de Estudos e Oficinas Pedagógicas, cujos resultados das atividades permitiu ao professor fortalecer suas bases teóricas e metodológicas, bem como incentivar que temas regionalizados sejam amplamente discutidos em sala de aula.

Registra-se, ainda, a importância de sistematizar um material didático por meio da elaboração de plano de aula/sequência didática para trabalhar as temáticas do Agrário de Rondônia. Destarte, considera-se a proposta do método da Pedagogia Histórico-Crítica discutido por Gasparin, que defende que, para atingir um nível de conhecimento, o aprendizado passa por etapas, problematizando as informações e buscando respostas para a sua solução. Neste processo, o/a docente se posiciona como um mediador no processo ensino-aprendizagem.

1. O PERCURSO DA PESQUISA

1.1 A Contextualização da Construção do Objeto da Pesquisa

Desde 2004, a disciplina de Estudos Regionais fazia-se presente na Matriz Curricular das escolas pertencentes a CRE Rolim de Moura com uma aula semanal, somando uma carga horária de 40 horas no ano.

A ideia de unificar as disciplinas em caráter estadual fez com que várias escolas que mantinham o componente curricular de livre escolha na disciplina de Estudos Regionais, em todo o Estado, a substituíssem pela disciplina de Sociologia, com duas aulas semanais, não desmerecendo a importância da sociologia, porém, esta disciplina poderia permanecer com uma (1) aula (como antes) e a outra poderia ser atribuída ao Ensino Regional. Entretanto, para o ensino de Geografia seria importante manter uma disciplina que pudesse trabalhar conteúdos específicos de sua região, o que fortaleceria os conhecimentos geográficos do estudante e, em vez de ter três aulas de 50 minutos no ensino fundamental, passaria a ter quatro aulas de Geografia semanais.

Considerando estes fatos acima, acredita-se que o ensino geográfico regional precisa ser “encarado” no contexto escolar como instrumento de uma base necessária para compreender as transformações espaciais de Rondônia. O/a estudante só poderá operar no espaço mediante a compreensão da vida social refletida sobre os diferentes sujeitos, agentes responsáveis pelas (trans)formações. “Com isso, fica mais fácil para o sujeito reconhecer as contradições e os conflitos sociais e avaliar constantemente as formas de apropriação e de organização estabelecidas pelos grupos sociais e quando desejar, buscar mecanismo de intervenção” (CASTROGIOVANNI; REGO; KAERCHER, 2007, p. 43).

A escolha do tema ‘Dinâmicas Agrárias em Rondônia: Proposições para o Ensino de Geografia nos anos Finais do Ensino Fundamental’ ocorreu em novembro de 2017, durante a participação no SINGA (Seminário Internacional da Geografia Agrária), realizado na cidade de Curitiba, ao ouvir atentamente os debates sobre a necessidade de discutir a revisão teórico-metodológica do conteúdo de Geografia Agrária no contexto escolar.

Isso porque, pesquisadores do Brasil e da América Latina foram enfáticos em dizer que a forma como os “Temas Agrários” vem sendo retratada na geografia escolar é contraditória aos estudos que têm sido discutidos nas atuais produções científicas em todo o Brasil. O que se discute em termos epistemológicos, políticos, sociais e econômicos nos conteúdos de “certos” livros didáticos, no currículo oficial e no plano de curso do professor descaracteriza as realidades do meio rural brasileiro, bem como oculta as inovadoras temáticas contextualizadas nos estudos de Geografia Agrária.

Em face dessa realidade, trabalhar conteúdos regionalizados exige do docente um olhar para as questões políticas, sociais, ambientais e econômicas que configuram o momento atual, sabendo que o mesmo deverá se posicionar em um ambiente em constantes transformações, além de reconhecer que cada porção do espaço deverá ser observada pela ótica das múltiplas inter-relações, contradições e problemáticas presentes na vida em sociedade.

Portanto, trabalhar conteúdos regionalizados não é apenas apresentar uma lista enciclopédica retirada da internet ou coisa parecida, uma vez que se torna necessário realizar um estudo específico a cada tema considerando suas bases epistemológicas, assim como as concepções pedagógicas ancoradas em sua estrutura teórica e metodológica pautada na leitura de mundo por meio da formação da consciência espacial-cidadã do educando.

Nessa perspectiva, a formação continuada é um instrumento capaz de auxiliar o/a professor/a na tomada de decisão, ao reconhecer que o ensino regional é um meio para desvendar a realidade presente nas discussões relacionadas às dinâmicas agrárias em Rondônia. É direito de o estudante ter elementos para construir uma visão crítica e reflexiva sobre o processo de formação da construção do espaço geográfico em que vivem e dar-lhe a oportunidade de compreender as desigualdades existentes em seu cotidiano e as contradições provocadas pelo sistema econômico vigente.

Neste contexto, faz-se necessário contextualizar os porquês da exclusão da disciplina de Estudos Regionais da CRE Rolim de Moura justificada pela falta de conteúdos e materiais didáticos. Neste sentido, pode ser analisado por meio dos seguintes questionamentos:

- a) Por que existem tantas dificuldades para o professor readequar os conteúdos regionalizados no planejamento anual?
- b) Por que a formação continuada não se efetiva dentro das estruturas escolares?

- c) Por que devemos pensar na formação inicial do professor considerando as instituições do curso de licenciatura em Geografia?

Giroux (1997) defende para que o/a professor/a seja um/a intelectual transformador/a, primeiramente necessitando transformar as condições de trabalho do/a docente, uma vez que, sendo ele um intelectual, não se restringe apenas a reproduzir um conhecimento dado, mas se torna sujeito ativo na construção de uma nova pedagogia: um pesquisador que sabe dizer o motivo da escolha de um conteúdo em detrimento de outro.

Sem conhecer a Geografia Regional, e sem material didático regionalizado ou um incentivo para a sua elaboração, o professor não identifica quais conteúdos deve-se abordar em sala de aula; ainda, os entraves para desenvolver um perfil de “professor/a pesquisador/a” fazem com que ele opte por seguir o que se encontra prescrito nos programas dos livros didáticos. Contudo, isso pode gerar um prejuízo de conhecimento regional/local, ou seja, o/a estudante tem acesso às informações gerais e é desprovido de informações que correspondem ao lugar em que vive.

1.2 Os Objetivos

Callai (2013) reconhece que o livro didático, nos últimos anos, tem exercido papel fundamental no trabalho pedagógico, sendo importante para a democratização do conhecimento. No entanto, a questão em discussão é a forma como ele é conduzido em sala de aula, uma vez que pode aproximar ou afastar conteúdos provenientes de fatos sociais condizentes à realidade do/a estudante. Considerando tais afirmações, acredita-se que, ao inserir as temáticas regionalizadas na interação com os conteúdos da base nacional, o/a estudante adquire elementos para observar, criticar, refletir e interpretar a dinâmica espacial presente em seu cotidiano, e o/a professor/a supera a fragmentação dos conhecimentos ao promover metodologias capazes de contribuir para a formação do raciocínio geográfico do/a estudante em uma interação local e global.

Nessa perspectiva, busca-se refletir propostas para integrar no currículo escolar temáticas do espaço agrário em Rondônia. Partindo deste princípio, o objetivo principal da pesquisa consiste em investigar como a escola, em sua estrutura

curricular, vem tratando pedagogicamente a temática agrária e propor a sistematização dos conteúdos que retratam as dinâmicas agrárias de Rondônia.

Seguem, em sequência, os objetivos específicos:

- 1) Refletir metodologia capaz de contribuir para a formação do raciocínio geográfico do/a estudante em uma interação local e global.
- 2) Identificar as percepções de ensino-aprendizagem dos/as estudantes do 6º e 7º anos referentes à temática agrária, contribuindo para a integração dos conteúdos que retratam as questões agrárias de Rondônia no currículo escolar; e,
- 3) Sistematizar temas referentes à dinâmica agrária em Rondônia para a elaboração de plano de aula que auxiliará na produção de materiais pedagógicos para o ensino fundamental.

A partir desses objetivos, é possível delinear propostas que possam aproximar o/a estudante dos conteúdos regionalizados na perspectiva do agrário em Rondônia. A exclusão da disciplina de Estudos Regionais retirou do/a estudante a oportunidade de conhecer a História e a Geografia de Rondônia, considerando, sobretudo, a forma como o Estado foi constituído pelos povos indígenas, da floresta e comunidades, quilombolas, extrativistas, ribeirinhas e migrantes de diferentes localidades do país.

A decisão pelo tema agrário justifica-se ao considerar que a maioria dos problemas em Rondônia envolve o meio ambiente, a urbanização, a economia, as populações tradicionais quilombolas e ribeirinhas e os povos indígenas estão relacionados com a “terra”. A expansão das fronteiras agrícolas em Rondônia vem potencializando estes ‘problemas’ que atingem todos os municípios.

Para Camacho (2008), a concentração fundiária gera êxodo rural que, por sua vez, causa desemprego, subemprego, segregação socioespacial, favelização, violência, criminalidade, aumento do índice de desmatamento, violência urbana e conflitos com os movimentos sociais sem-terra. Estes fatos não podem ser vistos com naturalidade e precisam ser problematizados em sala de aula, contudo, os materiais didáticos, os meios de comunicação e os conteúdos curriculares atribuem maior destaque à agricultura capitalizada, não mencionando os impactos sociais e ambientais que este modelo de produção provoca.

No entanto, o registro do último censo do IBGE (2010) atesta que alguns municípios de Rondônia apresentam índices significativos da população rural. As atividades rurais nos pequenos municípios ganham mais expressividade devido às comunidades rurais realizarem seus festejos associados a festas religiosas, festas juninas, cavalgadas, provas de laços, festa do milho, etc., eventos de entretenimento ligados às atividades rurais, o que faz desse espaço um lugar de vivências e manifestações culturais.

Já no espaço urbano, o mercado local comercializa a produção de alimentos do agricultor familiar, sendo que os comerciantes organizam seus planejamentos de vendas baseados nas colheitas; enfim, as marcas das atividades rurais estão presentes em todas as partes. Nesse sentido, considerando que o espaço rural se faz presente na vida do/a estudante busca-se querer compreender como a escola, tem retratado o tema agrário no contexto da sala de aula.

1.3 Áreas de Estudo: localização e caracterização do município de Santa Luzia D'Oeste

Figura 01 – Mapa de localização de Santa Luzia D'Oeste.



Fonte: Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Luzia_d%27Oeste.

Partimos da premissa de que é fundamental contextualizar as dimensões socioespaciais dos/as estudantes, sujeitos partipantes da pesquisa, para obter melhor compreensão acerca das suas influências no processo ensino-aprendizagem. Santa Luzia D'Oeste é um município do Estado de Rondônia localizado a uma latitude 11°51'20" sul e a uma longitude 61°47'00" oeste, com altitude de 260 metros área de

1.180,75 km². De acordo com o último censo, sua população estimada era de 8.886 habitantes, sendo que 4.525 destes encontravam-se na área urbana e 4.363 na área rural (IBGE, 2010).

Pertencente ao projeto de Colonização PIC Rolim de Moura, o município foi emancipado em maio de 1986 pelo Decreto-lei nº100, fazendo limites com: Rolim de Moura ao norte, Alta Floresta a oeste, Alto Alegre dos Parecis ao sul, e São Felipe D'Oeste a leste; a distância da capital é de 498 km. Portanto, o município de Santa Luzia D'Oeste se encontra em posição adjacente aos municípios citados, o que permite constituírem relações econômicas, parcerias em projetos ambientais e atendimento no setor de saúde, sobretudo com Rolim de Moura, cuja distância é de 20km.

Partindo do pressuposto de que o espaço é construído historicamente, vamos entender como ocorreu o desenvolvimento histórico da Escola Juscelino Kubitschek no município de Santa Luzia D'Oeste.

Figura 02– Mapa de localização da EEEFM Juscelino Kubitschek.



Fonte: Google Maps (2019).

Em dezembro de 1979, foi construído um barraco de pau-a-pique onde funcionou a primeira escola de Santa Luzia, sendo que, em 1981, ela recebeu o nome de Juscelino Kubitschek. Devido ao aumento da população, houve a necessidade de construir um prédio com 10 salas de aula para o atendimento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Segundo depoimento dos antigos moradores, a cidade foi crescendo ao entorno da escola, que também formou os seus próprios professores ao oferecer o espaço para a realização do curso Logos II e do curso profissionalizante de magistério,

que esteve em funcionamento de 1987 a 1999. Na década de 1990, a escola foi ampliada e passou a ter 16 salas de aula, chegando a registrar, aproximadamente, 1.700 estudantes matriculados.

Figura 03 –Partes externa e interna da EEEFM Juscelino Kubitscheck.



Fonte: Arquivos da Escola JK, 2018.

Atualmente, a Escola Juscelino Kubitschek conta com 12 salas de aula em funcionamento, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala de recurso pedagógico, um laboratório de ciências da natureza de química e biologia, um refeitório e uma quadra poliesportiva. A equipe pedagógica é formada por orientadoras e supervisoras, todas capacitadas para a função. A escola faz atendimento em três turnos e apresenta organização e limpeza, ou seja, um ambiente agradável e acolhedor.

Em 2018, a Escola Juscelino Kubitschek contava, em seus registros, com a matrícula de 685 estudantes, sendo 384 da área urbana e 301 da área rural, neste mesmo ano a Escola “Polo” localizada na linha P.18 município de Santa Luzia, que realizava atendimento aos estudantes do ensino fundamental do campo, foi “fechada”, o que resultou no aumento de estudantes rurais nas escolas da cidade.

1.3.1 Os participantes estudantes

Para atender os propósitos estabelecidos nos objetivos dessa pesquisa, propomos investigar 64 estudantes divididos em quatro turmas: duas turmas do 6º ano e duas turmas do 7º ano, com idades entre 12 e 14 anos, considerando que aproximadamente 44% desses estudantes são moradores da área rural. O tema a ser investigado direciona-se ao eixo temático “O campo e a cidade como formações socioespaciais”, inserido no PCN correspondente ao 3º Ciclo do Ensino Fundamental, o que justifica a escolha desta etapa de ensino.

Nos últimos anos, a Escola Juscelino Kubitschek teve aumento significativo no IDEB³ referente a 2017 e divulgado em 2018. Considerando que as avaliações são realizadas no intervalo de 2 anos, os dados revelam um crescimento de 49 para 55 pontos. A escola também adotou os projetos de Correção de Fluxo Escolar com o Projeto “Salto”⁴, que tem o objetivo de reduzir a distorção de idade e série escolar, e o projeto mediação tecnológica, destinado às escolas de difícil acesso, mas também adotado em escolas urbanas.

As avaliações externas no ensino fundamental são realizadas com estudantes do 6º e do 9º ano, mas os estudantes que se enquadram nos projetos de alinhamento, no caso da Escola Juscelino Kubitschek (aproximadamente 50 estudantes), não participam das avaliações externas SAERO e PROVA BRASIL.

1.3.2 Os participantes professores

Os/a professores/as participantes são dos municípios de Santa Luzia D’Oeste, Rolim de Moura, Novo Horizonte, Brasilândia, Alto Alegre dos Parecis, Novo Horizonte, Alta Floresta e Castanheira. Entendemos que os professores dessa região representam bem uma parcela dos profissionais que hoje promovem e praticam a

³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (SAEB) e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do fluxo escolar, ou seja, na progressão dos estudantes entre etapas/anos na educação básica e as dimensões do indicador, simultaneamente, uma vez que a natureza do IDEB dificulta a sua elevação considerando apenas a melhoria de uma dimensão em detrimento da outra. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>.

⁴ O Projeto Salto faz parte do plano de alinhamento, uma iniciativa que começou pelo Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) contando com 2.224 estudantes matriculados e 106 turmas distribuídas em 16 municípios, enquanto que o Ensino Médio, em sua primeira etapa, conta com 1.050 estudantes matriculados em 35 turmas distribuídas em 19 municípios. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br/projeto-salto>.

geografia escolar no Estado. No total, foram 19 professores/as atuantes no ensino fundamental com aulas de Geografia, com vínculo significativo junto à educação pública do Estado – no entanto, considera-se que este grupo de geógrafos educadores não é diferenciado dos demais professores que atuam em outras regionais.

Contudo, 50% dos professores colaboradores tiveram formação acadêmica no sistema de ensino PROHACAP/UNIR, 45% nos cursos à distância (EAD) e 5% dos professores cursaram o ensino regular em outros estados brasileiros. O perfil dos/as professores/as de Geografia apresenta-se da seguinte forma:

- Idade média de 45 anos;
- 70% são do sexo masculino;
- 35% possuem carga horária de 60 horas e trabalham em mais de uma escola;
- 100% têm curso de especialização, sendo que 80% na área da Educação e 20% especificamente na Metodologia do Ensino de Geografia;
- 65% apresentam mais de 25 anos de profissão; e,
- 35% apresentam, aproximadamente, 8 anos de profissão.

Percebe-se que 95% dos/as professores são formados/as no modelo de ensino não regular. As principais diferenças entre os professores prohacapianos e EAD estão na metodologia de ensino adotada no Curso de Geografia. Os cursos da EAD são realizados à distância, sendo que, geralmente, os professores se comunicam com os acadêmicos por meio de vídeo aula, com a maioria desses profissionais do Centro-Sul do país; entretanto, estes cursos não trabalham as especificidades da Geografia Regional, pois os estudos caracterizam-se no contexto geral das regiões. Os professores participantes correspondem a 35% e apresentam menos de 8 anos de experiência, ou seja, com formação recente.

Já os prohacapianos tiveram como instituição formadora a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), cujo objetivo destina-se à formação exclusiva para docentes, com metodologia presencial nos períodos de férias. Os acadêmicos trabalhavam as questões geográficas do Estado de Rondônia e participavam de pesquisas, seminários e produção científica. Os professores do Curso de Geografia eram compostos por profissionais do quadro da UNIR/Porto Velho, portanto, eram

conhecedores da realidade geográfica do Estado, o que refletiu na formação dos professores acadêmicos de geografia.

1.4 Pesquisa Qualitativa

Segundo Gerhardt e Silveira (2009), os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar os porquês das coisas, visto que o foco de um investigador qualitativo está na compreensão dos processos e não apenas nos resultados. As autoras salientam que na abordagem qualitativa o pesquisador é, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de suas pesquisas. Neste sentido, os fatos e as ações que fazem parte da centralidade da pesquisa qualitativa possibilitam que as atividades metodológicas sejam desenvolvidas em uma perspectiva aberta entre os sujeitos envolvidos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Lüdke e André (1986) acreditam que os pesquisadores qualitativos se apresentam vinculados com a investigação atrelada aos problemas éticos, políticos e sociais, declarando-se comprometidos com a transformação da sociedade. O perfil do pesquisador neste contexto é apresentar uma Geografia emancipadora enquanto disciplina escolar, que se torna um veículo para difundir as verdades camufladas nas estruturas que organizam a produção do espaço geográfico pela ótica dos interesses das políticas neoliberais que atualmente vem impactando a região amazônica.

A pesquisa qualitativa nos oferece caminhar com segurança no que propomos investigar. Bogdan e Biklen (1994, p. 47) destacam cinco principais características da pesquisa qualitativa, sendo:

- A pesquisa qualitativa tem um ambiente natural no que diz respeito à fonte direta de dados, pois o pesquisador é considerado “o principal instrumento”. Os autores destacam que as ações da pesquisa podem ser mais bem compreendidas ao ter contato direto e prolongado com o ambiente pesquisado por meio de trabalho de campo;
- Os dados coletados são preponderantes descritivos e, por isso, deve-se estar atento para um maior número de elementos presentes no decorrer da pesquisa. Assim, o investigador examina minuciosamente o objeto de estudo considerando que tudo tem um potencial de transformar em dados; dessa maneira, o investigador examina o mundo de forma minuciosa;

- Existe maior interesse nos processos do que nos resultados ou produtos. O investigador busca verificar no estudo de um determinado fenômeno como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações do dia a dia. A complexidade do cotidiano é sistematicamente retratada nas pesquisas qualitativas;
- Constitui-se no significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida. A tentativa de capturar o ponto de vista dos participantes e a maneira como encaram as questões que estão sendo investigadas; e,
- Por último, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os autores chamam a atenção para a importância dos significados na pesquisa qualitativa, uma vez que a interpretação e a análise surgem da percepção do fenômeno visto em um contexto, considerando as perspectivas dos participantes.

Os apontamentos acima justificam a escolha do método qualitativo, cabendo ao pesquisador utilizar-se dos procedimentos metodológicos para estudar, analisar, registrar e interpretar a realidade dentro de um determinado contexto. Ainda, suas intervenções ocorrem após a coleta dos dados ao tentar explicar os fenômenos sobre as perspectivas das pesquisas.

Porém, para Bogdan e Biklen (1994,p.77), o/a investigador/a deve se aportar dos princípios éticos, assim como proteger a identidade do sujeito pesquisado para que as informações recolhidas não lhe tragam constrangimento ou prejuízo. Os autores/as também salientam “que os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação”.

Considerando os expostos até então, a **primeira etapa** constituiu a **pesquisa bibliográfica**, o que possibilitou adquirir maior compreensão do ensino da Geografia Escolar e das questões agrárias. Em linhas gerais, a bibliografia se divide em dois eixos estruturantes, sendo: o ensino da Geografia em sua perspectiva metodológica, ressaltando a importância do conhecimento em sua totalidade, com destaque aos/às autores/as Lana Cavalcanti, Helena Callai e Valdir Nogueira. Assim, a leitura sobre as dinâmicas agrárias em Rondônia corrobora com o autor Costa Silva e demais pesquisadores ligados ao grupo GTGA/UNIR.

Essas temáticas perpassaram por toda a discussão dialogando intencionalmente na busca por encontrar caminhos que levem a contextualizar e

problematizar a realidade do meio agrário em Rondônia, tendo em vista internalizá-los em uma proposta curricular que retrate a realidade vivenciada pelos/as estudantes do ensino fundamental.

A **segunda etapa** fez análise em documentos. Consoante a Lüdke e André (1986), a pesquisa documental pode se constituir em um instrumento importante no método qualitativo, ou seja, complementar as informações adquiridas por outras técnicas de pesquisa, o que possibilita revelar aspectos novos de um tema ou problema. Segundo os autores, esse tipo de pesquisa está firmado na consulta de documentos que podem ser “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, estatísticas e arquivos escolares” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Partindo desse pressuposto, foram coletados documentos que ofereceram informações sobre a organização curricular dos conteúdos de Geografia, tendo sido analisada a Portaria nº 1.461/2016 GAB/SEDUC, publicada pela Secretaria Adjunto do Estado em Diário Oficial, a fim de confirmar a unificação das disciplinas da base diversificada da Matriz Curricular em Rondônia. Buscou-se analisar, também, a existência das disciplinas de Estudos Regionais nas Matrizes Curriculares das escolas da regional Rolim de Moura a partir dos anos 2000.

Foram analisados dados sobre a Escola Juscelino Kubitschek, o PPP e os documentos arquivados desde a sua fundação, o Referencial Curricular de Rondônia, assim como o plano de curso do professor, o livro didático ‘Expedição Geográfica’ e os cadernos dos estudantes. A análise desses documentos foi fundamental para verificar a forma como os temas agrários estão estruturados na organização curricular de uma escola.

A investigação dos dados econômicos do município baseou-se na pesquisa em documentos da EMATER e em arquivos da Secretaria de Saúde da década de 1990. Algumas imagens fotográficas foram adquiridas por meio de arquivos pessoais de antigos moradores de Santa Luzia D’Oeste.

A **terceira etapa** diz respeito ao **questionário** que, para Marconi e Lakatos (2008, p.203), “é um instrumento de coleta de dados, composto por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. O objetivo desta técnica de pesquisa é obter opiniões do sujeito

pesquisado, assim como observar as suas crenças, seus interesses e suas situações vivenciadas.

Marconi e Lakatos (2008) classificam as perguntas em três categorias: abertas, fechadas e de múltipla escolha. A pesquisa com o questionário foi direcionada às turmas do 6º e do 7º ano da Escola Juscelino Kubitschek, sendo o número de estudantes entrevistados correspondente a 64; o objetivo do questionário é identificar as percepções dos estudantes relacionadas à temática agrária. Para os autores, as características das perguntas abertas expressam respostas que não estão nas alternativas do questionário, ou seja, as perguntas permitem aos participantes responderem livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões. As de múltiplas escolhas ocorrem quando a pergunta apresenta várias opções de respostas, e as fechadas em que os/as estudantes respondem sim ou não, não havendo outras possibilidades de respostas.

Por meio do questionário é possível analisar as opiniões dos/as estudantes, assim como suas percepções, isto é, as perguntas podem revelar o conhecimento adquirido por eles/as diante dos conteúdos que lhes são ofertados. A intenção do questionário é verificar se temas como as populações indígenas e comunidades quilombolas e ribeirinhas, a concentração fundiária, a migração para a cidade, a importância da agricultura familiar, a expansão da monocultura em Rondônia, de onde vem o alimento que chega em nossas mesas, os movimentos sociais e a violência no campo, o trabalho da mulher e o uso da água nas atividades agrícolas estão sendo discutidos no contexto da sala de aula.

Na **quarta etapa** formaram-se Grupos de Estudos e Oficinas Pedagógicas. O Grupo de Estudo (GE) contemplou a participação dos docentes em estudar a questão central dessa pesquisa: as “Dinâmicas Territoriais e Agrárias em Rondônia”. O GE foi organizado juntamente com as Oficinas Pedagógicas que tem por finalidade elaborar planos de aulas, esta atividade contou com apoio da equipe pedagógica do CRE Rolim de Moura.

Os Grupos de Estudos associados às Oficinas Pedagógicas tornaram-se uma estratégia para organizar encontros com professores de Geografia da Regional Rolim de Moura. A participação dos/as docentes se constituiu na reflexão e na construção de práticas pedagógicas para serem executadas em salas de aula. Em outro momento ocorreram as oficinas pedagógicas, que são consideradas instrumentos importantes para o trabalho de aperfeiçoamento dos/as professores/as e que, geralmente,

proporcionam situações dinâmicas que possibilitam trocas de experiências e construção de conhecimentos.

De acordo com Paviani e Fontana (2009, p. 78), “uma oficina pedagógica é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”. Portanto, a metodologia de aplicação de oficinas oportunizará ao/à docente descobrir, debater, socializar e propor soluções para as questões que se propõe trabalhar. Para as autoras, as oficinas pedagógicas são uma estratégia de interação entre a teoria e a prática, e, por conseguinte, contribui para diminuir a distância entre o pensar e o agir; nesse sentido, pode ocorrer apropriação, construção e produção de conhecimentos de forma ativa e reflexiva.

Sendo assim, a proposta para trabalhar com oficinas pedagógicas com os professores de Geografia teve como respaldo as seguintes atividades:

Primeira atividade: os professores tiveram acesso às informações sobre a Dinâmica Territorial do Agrário em Rondônia por meio de seminário. A discussão da temática foi de extrema importância, uma vez que os/as docentes precisaram aportar-se de conhecimentos sobre a realidade que permeia as questões agrárias de Rondônia. Acredita-se, desta maneira, que só é possível trabalhar assuntos regionais em sala de aula se o professor tiver acesso aos conhecimentos geográficos de seu estado.

Houve, então, a possibilidade de discutir os seguintes assuntos: causas do desmatamento; pecuária; grilagem de terras públicas em Rondônia; expansão da agropecuária e do setor; incorporação de terras à economia regional; formação socioespacial em Rondônia; atuais dinâmicas territoriais do espaço agrário; estrutura fundiária de Rondônia; áreas/famílias em conflito na Amazônia; e, novos conflitos em Rondônia: mineração x camponeses/povos amazônicos.

Os temas citados acima correspondem à realidade vivenciada nos campos de Rondônia e, portanto, pode-se considerar que os docentes se sentiram motivados a pensar a geografia regional; porém, estamos cientes que para construir o conhecimento em sua essência epistemológica o sistema educacional, deve fomentar a “formação continuada” lembrando que o/a professor/a leva para a sala de aula as suas referências de formação.

Contudo, esta atividade teve uma conotação provocativa ao chamar a atenção dos docentes para as problemáticas que permeiam o agrário em Rondônia, e se

espera que o tripé constituído pelo sentir-pensar-agir se concretize em sua prática docente.

Segunda atividade: apresentou-se aos/às professores/as a pesquisa realizada na Escola Juscelino Kubitscheck no sentido de repassar a forma como a escola vem abordando a temática agrária em sala de aula, sendo que os dados expostos foram obtidos por meio da pesquisa documental e do questionário aplicado aos estudantes do 6º e 7º anos. No entanto, buscou-se mostrar que o plano de curso do professor não expressa nenhuma referência curricular que seja diferente do livro 'Expedição Geográfica' utilizado por todas as escolas da CRE Rolim de Moura.

Para tanto, selecionaram-se imagens e textos que descaracterizam ou omitem a realidade agrária vivenciada nos campos do Brasil. Percebe-se que os/as professores/as trabalham com o livro há muitos anos, porém, muitos deles, não observam que as imagens, os textos e toda a organização metodológica do livro direcionam o tema agrário apenas para o ponto de vista econômico (agronegócio). Portanto, os/as professores/as puderam refletir que o LD não é um produto de conteúdo neutro, ou seja, vem permeado por políticas ideológicas.

Já o questionário buscava apresentar a percepção do conhecimento relacionado ao agrário que os estudantes adquirem mediante os conteúdos que lhes são ofertados. Acredita-se que esta atividade proporcionou reflexão sobre a abordagem de conteúdos do LD e a importância do/a professor/a se posicionar mostrando as contradições geradas pelo modelo de produção agrícola adotado no Brasil.

Terceira Atividade: consiste em apresentar as temáticas sobre o agrário em Rondônia para elaboração de plano de aulas que pode ser sistematizado para organização do próprio material didático. Para tanto, foram selecionados 10 temas, como: Agricultura Familiar em Rondônia; Conflitos Agrários em Rondônia; Povos e Comunidades Tradicionais; Agrohídronegócio; Dinâmicas Territoriais em Rondônia; Gênero e Trabalho no Campo; Migração-Êxodo Rural em Rondônia; Movimentos Sociais; Direitos Humanos no Campo; e, Fronteiras Agrícolas em Rondônia. Aqui cabe pensar, ainda, na metodologia que será usada pelo/a professor/a ao transportar, didaticamente, os temas para a Geografia Escolar considerando a sua complexidade e o nível de compreensão dos/as estudantes de acordo com a escolaridade.

A construção e a escolha dos temas ocorreram no decorrer da pesquisa ao identificar, por meio de documentos, que eles não estão em nenhuma proposta

curricular da escola. Entretanto, sabe-se que as referências de conhecimento dos/as estudantes baseiam-se no LD 'Expedição Geográfica' que, por sua vez, distorce a realidade agrária vivenciada pelos camponeses. Portanto, a temática agrária que foi discutida, de certa forma, cobriu a lacuna deixada pelo livro, uma vez que o professor poderá chamar a atenção dos/as estudantes de que esses "problemas" não são específicos de Rondônia, mas de todo o Brasil, principalmente da região amazônica.

Dessa forma, o/a professor/a trabalhará a dimensão da escala regional para a nacional não havendo subordinação entre os conteúdos e as escalas. Estudiosos do ensino da Geografia, dentre eles Cavalcanti (2012) e Callai (2013), defendem uma abordagem multiescalar dos conteúdos em uma perspectiva dinâmica dos fenômenos geográficos, com a realidade em um movimento local/global, e vice-versa, a partir das noções geográficas de lugar, paisagem e território, assim como criar, recriar e ampliar conceitos em um mundo cada vez mais dinâmico e complexo.

Nesta ótica, a educação geográfica que se pretende alcançar está voltada à cidadania responsável com a formação da consciência espacial do/a estudante. O lugar e o global não pode ser compreendido se não houver uma integração com a totalidade, ambos não podem ser analisados de forma isolada. Assim, a importância de os/as estudantes compreenderem que as atividades do mundo global estão conectadas e presentes em seu cotidiano. Neste sentido, o global e o local se unem em um processo dialético de produção do espaço; caso contrário, o ensino da Geografia se torna fragmentado e insignificante.

Quarta Atividade: utilizou-se de uma oficina pedagógica para trabalhar com 19 docentes buscando refletir sobre a prática pedagógica do/a professor/a por meio de três perguntas sendo elas: quais saberes são necessários do/a educador/a no contexto atual? Qual a função da escola na sociedade moderna ou pós-moderna? Qual a concepção de educação que o/a docente apresenta e qual é o papel do/a estudante?

Para tanto, solicitou-se que os participantes se dividissem em cinco grupos para responder as três perguntas; as respostas foram individuais, mas a discussão realizou-se em grupo, fazendo emergir a reformulação de uma nova resposta, a qual, no final, os/as docentes socializaram com os/as demais professores/as. Esta atividade possibilitou perceber qual a tendência pedagógica do/a professor/a em sala de aula, ou seja, se utilizam uma visão progressista ou liberal. As discussões levantaram,

então, reflexões por parte dos/as professores/as quanto a sua forma de pensar e agir em sala de aula.

Quinta Atividade: apresentou-se no GE a proposta metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica discutida por Gasparin e Petenucci (2008). Para estes autores, muitos docentes não têm uma linha definida de metodologia que usam em sala de aula, e acabam misturando as tendências pedagógicas que, na maioria das vezes, pautam-se em uma estrutura tradicional. Os autores propõem, também, a discussão de um plano de aula que obedeça a uma sequência didática (SD).

Cavalcanti (2002) considera que, em muitos casos, o ensino da geografia ainda é caracterizado pela transmissão de conteúdos superficiais, de forma descritiva, com base na memorização de conteúdos fragmentados, de fatos isolados que não explicitam a complexidade que envolve as questões do cotidiano. Dessa forma, o/a estudante se torna incapaz de ler a sua própria realidade, afastando-os de uma educação geográfica comprometida com a formação cidadã, de atitudes responsáveis para com a realidade (NOGUEIRA, 2009).

A proposta de Gasparin e Petenucci (2008) é apresentar a tendência pedagógica cunhada na Pedagogia Histórico-Crítica de Dermerval Saviani. Não se constitui objetivo, aqui, entretanto, realizar um estudo aprofundado sobre essa tendência, mas discutir o método que propõe a SD a ser trabalhado com as temáticas selecionadas do agrário em Rondônia.

Sequência didática, portanto, é um conjunto de atividades relacionadas a um tema com uma ordem de desenvolvimento, ou seja, etapas contínuas que têm como objetivo ensinar um conteúdo. Para o desenvolvimento dessa atividade foi necessário estudar e discutir a proposta do método da Pedagogia Histórico-Crítica e, para tanto, os/as professores/as receberam, antecipadamente, artigos e textos que foram socializados e discutidos nos GE.

Sexta Atividade: para a construção de uma SD propomos trabalhar, coletivamente, o tema “Modelo de Produção Agrícola e os Impactos Sociais e Ambientais”. Nesta etapa, Gasparin (2007) apresenta os cinco passos de elaboração do plano de trabalho docente a ser realizado em sala de aula, quais sejam: a primeira etapa é a Prática Social, o ponto de partida do conhecimento prévio do/a professor/a e dos/as estudantes; o segundo momento é o da Problematização, ou seja, identificar os principais problemas postos pela prática social e realizar uma série de questionamentos, detectando, *a posteriori*, as questões que precisam ser resolvidas

no âmbito da prática social; o terceiro momento é a Instrumentalização, que trata da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social; a quarta etapa é a Catarse, isto é, o momento de expressão elaborada a partir da nova forma de entendimento da prática social em que o/a estudante conseguiu, por meio da instrumentalização, adquirir novas posturas mentais somadas aos conhecimentos do cotidiano e do científico em uma nova totalidade concreta no pensamento; e, a quinta etapa é a da Prática Social, que se configura como ponto de chegada compreendido agora não mais em termos sincréticos pelos/as estudantes, mais sim sintéticos.

Desta forma, o/a professor/a oferece ferramentas necessárias para o/a educando/a refletir a realidade social ao seu entorno, e, a partir de então, passa a ter novos comportamentos, novas percepções, novas posturas e novas atitudes que se constituem em instrumentos de transformação social ao exercer sua cidadania.

Esta prática de elaboração de planos de aula seguindo uma SD, constitui meios para que o professor elabore o próprio material didático, um instrumento pedagógico que potencializará a prática do/a professor/a de geografia em sala de aula. Callai (2013, p.42) afirma, ainda, que “o livro didático é, sem dúvida um disponibilizador/transmissor das informações geográficas necessárias para a formação dos estudantes”. O LD é, uma ferramenta poderosa para democratizar o acesso ao conhecimento e, portanto, os conhecimentos regionais não podem ficar de fora deste contexto curricular, uma vez que o material regionalizado permitirá aproximar os/as estudantes de sua identidade regional considerando as especificidades da região amazônica.

As oficinas pedagógicas objetivam, por sua vez, fomentar no/a professor/a a necessidade de observar as lacunas deixadas pelo livro didático distribuído pelo MEC. Sendo assim, as oficinas pedagógicas contribuem de forma significativa para o desenvolvimento da prática docente ao possuírem um caráter de aprendizagem coletiva, em que os sujeitos participantes têm a oportunidade de produzir conhecimentos a partir das interações grupais, ouvindo experiências e compartilhando ideias e sugestões por meio do diálogo, enfim, comprometendo-se com o resultado demandado do esforço de todos.

De acordo com Corcione (1994, p.21), em uma oficina são trabalhadas distintas dimensões do ser humano, tais como o sentir, o pensar e o agir, a “intuição e razão, gesto e palavras [que] intervêm e encontram uma nova síntese. O produto que daí é

gerado tem um valor e significado particulares, exatamente porque é fruto de um processo pluridimensional”. Para a autora, cada professor/a assume uma tarefa na produção do que se quer obter, buscando valorizar, assim, a potencialidade de cada um. Portanto, a dinâmica desenvolvida em uma oficina corresponde a um processo planejado e coordenado.

2 O ENSINO DA GEOGRAFIA: O CONTEXTO AGRÁRIO DE RONDÔNIA

2.1 Formação da Consciência Espacial

O mundo, atualmente, se configura pelo processo de globalização, cujo espaço passa a ser concebido em uma totalidade integrada e interdependente, sendo que uma de suas características é a simultaneidade das relações, ou seja, os fenômenos socioeconômicos mundiais atingem todos os países instantaneamente. Consoante a Straforini (2004, p. 30), “pela primeira vez na história da humanidade temos os fenômenos sociais, políticos e econômicos unificados planetariamente graças aos imperativos técnicos, científicos e informacionais”.

Nesse entendimento, a globalização é um processo que marca nosso período histórico pela internacionalização das relações socioeconômicas capitalistas em nível global. Camacho (2008) afirma, neste sentido, que esse fenômeno passa pela fase do capitalismo mercantilista e avança após a Revolução Industrial, chegando ao século XXI no seu auge. Para o autor, isso acontece porque, segundo o geógrafo Milton Santos, os níveis de desenvolvimento técnico, científico e informacional alcançaram um estágio que permitiu a propagação do capital em escala global, como em nenhum outro período da história da humanidade.

Já Straforini (2004, p.30) refere que a força impulsora da globalização na atual fase do capitalismo está na sua busca desenfreada pelo lucro: “o período atual é, assim, o ápice da internacionalização do capitalismo, [...] se diferencia dos demais porque as possibilidades dadas pelas técnicas são universais em virtude da informação e da comunicação”.

Segundo Camacho (2008), as consequências desse modelo neoliberal de globalização atingem as camadas subalternas de todos os países do mundo, aumentando a miséria e a exclusão social. A causa desse aumento da exclusão social no mundo inteiro é que, na fase atual de acumulação capitalista, as políticas sociais foram trocadas pelo lucro desenfreado a fim de vencer a concorrência do mercado. Por isso, Santos (2001, p. 149) afirma que esse modelo de globalização atual “tem trazido como consequência para todos os países, uma baixa qualidade de vida para a maioria da população e a ampliação do número de pobres em todos os continentes, pois, com a globalização atual, deixaram-se de lado políticas sociais”.

Todo esse processo de mudanças tecnológicas incidiu, também, na mudança do perfil do trabalhador, pois se exigem pessoas qualificadas para dominar os novos setores da produção; assim, as novas exigências do mercado de trabalho acabam modificando os valores e os comportamentos da sociedade. A partir de então, busca-

se para o indivíduo uma formação que consiga atender a esses interesses ligados a essa nova estrutura global. Para tanto, os detentores do poder econômico e financeiro utilizam-se dos aparatos estatais para difundir sua ideologia, sendo que a Instituição Escola e toda a sua estrutura, muitas vezes, são usadas para reproduzir a ordem econômica vigente.

Para Callai (2013), o raciocínio espacial permite reconhecer que o espaço é construído e organizado ao longo do processo de construção da própria sociedade, uma vez que as relações que acontecem entre os homens e as formas que adotam na relação com a natureza vão sendo materializadas pelo trabalho; portanto, estes espaços estão carregados de histórias e de cultura. Contudo, o modo como o espaço foi estruturado e organizado ocorreu por meio de um olhar espacial, sendo que, para a autora, o olhar espacial é o modo particular da Geografia analisar a sociedade e o mundo em que vivemos, e, a partir desse olhar, a consciência geográfica se expande.

Segundo Nogueira e Carneiro (2009), é interessante que os/as estudantes e professores/as analisem a realidade e os processos que estão envolvidos no prisma das múltiplas relações; para tanto, requer de ambos um pensamento que perceba a complexidade do mundo, bem como as contradições e as problemáticas que estão presentes em cada porção do espaço. Assim, a expansão da consciência do/a estudante fará dele um ser mais responsável não só pelo lugar em que vive, mas pelo planeta como um todo. Os autores lembram, ainda, que essa prática educativa constitui a formação de uma cidadania responsável e democrática, pois, ao olhar criticamente sobre a sua realidade, o educando percebe que aquela realidade existe em função de algo mais amplo e global.

Uma prática educativa cidadã, compromissada pela formação de uma cidadania responsável e democrática, deve começar a construir-se a partir do olhar crítico, analítico e problematizador sobre a realidade de vida dos sujeitos-alunos; e que, diante dessa realidade, estabeleça relações mais amplas – em perspectiva global e, para isso, considerando as múltiplas relações e interconectividades de conceitos, temas e problemáticas a serem estudados. Essa perspectiva de cidadania, na formação da consciência espacial-cidadã, exige ainda dos sujeitos envolvidos uma atitude reflexiva – olhar para si na relação com o outro e com o entorno sócio-cultural, vendo-se como agente construtor de uma vida mais justa, mais solidária e democrática (NOGUEIRA; CARNEIRO 2009, p. 25).

Desta forma, espera-se que a Geografia Escolar esteja caminhando ao lado de uma prática educativa que fomente nos/as estudantes a construção de um olhar crítico, minucioso e questionador sobre sua realidade. Nogueira e Carneiro (2009,

p.26) referem que “é preciso estabelecer relações e interconectividades de conceitos, temas e problemas a ser estudado” em uma perspectiva de formação da consciência espacial-cidadã dos sujeitos envolvidos com um olhar não apenas ao seu entorno, mas que os/as estudantes possam olhar para si na relação com os outros, percebendo-se atuantes na promoção de uma vida mais justa, mais solidária e mais democrática.

De acordo com Nogueira e Carneiro (2009) e Cavalcanti (2010), o espaço se organiza a partir de um conjunto de processos que ocorrem em suas estruturas que se tornaram mais densas e complexas com o advento da globalização. Dessa forma, o lugar não pode ser compreendido se não houver uma integração de seus significados com a sua totalidade, isto é, abordar aspectos da Geografia Local e Regional aos conceitos da Geografia Geral ao pensar a geografia não de forma dicotômica, como foi posta no passado pela Geografia Tradicional que separa a geografia geral e a regional – como se uma dimensão não tivesse a ver com a outra –, mas apontar as suas múltiplas relações local/global.

Callai (2009, p. 83-84) afirma que, ao estudar o espaço geográfico, a escala se torna significativa, uma vez que o espaço é excessivamente grande. Para delimitá-lo, devem-se identificar os níveis de extensão territorial, o “local, o regional, o nacional e o global”, ou seja, a compreensão do lugar denota o entendimento do que ocorre no espaço onde se vive, sendo que as explicações tanto podem ser internas como externas a ele. A autora salienta que, na nossa vida, muitas vezes sabemos coisas do mundo, admiramos cidades e paisagens maravilhosas, coisas distantes de vários lugares do mundo que nos impressionam, mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar onde vivemos. Isso ocorre pela presença predominante dos diversos meios de comunicação que dominam a vida diária das pessoas, podendo-se afirmar que o mundo está “dentro de casa” e o lugar distante de sua realidade.

Segundo Damiani (2001), o indivíduo está inserido em um espaço geométrico ou espaço social conforme passa a conectar, ver e interpretar o espaço. Entretanto, para a autora, o espaço geométrico é quando o indivíduo segue uma rotina inconsciente e, automaticamente, é comandado, o que o torna um ser alienado, sendo a sociedade vista como externa; isto é, o mesmo não se vê como parte integrante e produtor do espaço, e aceita suas condições passivamente, sem questionar. Por outro lado, o sujeito que vive no espaço social e conhece a realidade histórica que o construiu tem consciência de suas condições sociais submissas, mas apresenta

percepção de querer mudar o futuro de sua vida. Este indivíduo é aquele que, de fato, se apropria do espaço e tem relação direta com a cidadania, e quando isso não acontece, passa a ser desprovido de seus direitos, tornando-se excluído dos espaços sociais. Além do mais,

pertencer a um espaço, ser cidadão nele, implica pertinência sócio cognitiva, no sentido de saber-pensar o espaço de vivência, onde o sujeito vive suas experiências de mundo. Quantos são privados desse exercício, quando apenas copiam, repetem, reproduzem? Quantos são levados à alienação no e com o espaço, quando não o explicam, não o apreendem, não o compreendem? A cidadania que se constrói em um lugar físico, também se constrói em um lugar político, no jogo de poderes e em um lugar afetivo, de pertencimento, considerando-se aí o direito e o dever de (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2009, p. 25).

O Ensino da Geografia propõe, então, a formação da consciência cidadã com o compromisso de contribuir com a percepção de agir com responsabilidade na realidade em que se está inserida. Busca-se uma formação da consciência ética global do cidadão, a educação geográfica se pautar em um saber, pensar e agir no espaço, consistindo “em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam diretamente ou não, como parte da história social” (CAVALCANTI, 2002, p. 12-13).

A formação da consciência espacial-cidadã, mediante a educação geográfica, implica entender o sujeito-aluno no processo escolar sob várias circunstâncias: como pessoa, numa faixa etária peculiar, um sujeito em construção – sujeito-projeto, uma pessoa que habita e vive num mundo multicultural, complexo e dinâmico, enfim, uma pessoa com múltiplas experiências. Nessa direção, entre outras áreas do currículo escolar, a educação geográfica tem como objetivo próprio situar o educando no mundo, contribuindo na formação de um sujeito crítico, atuante e, pois, consciente (NOGUEIRA, 2009, p. 61).

Desse modo, a formação da consciência espacial-cidadã é um processo contínuo, não sendo algo que se organiza naturalmente, mas de um processo que é moldado pelas condições de vida. Muitos/as docentes, na expectativa de “vencer os conteúdos”, se preocupam em aplicar uma quantidade de temáticas que não possibilita questionar o viver espacial do/a estudante. Nogueira (2009, p. 70), neste sentido, afirma que o estudo fica em uma dimensão naturalista, como posta na Geografia Tradicional ou Mecanicista, “dividindo os lugares em escalas desconexas, sem estabelecer relações, contribuindo assim para que o sujeito forme uma

consciência também desconexa, ou ainda, uma falsa consciência da realidade-mundo”.

A consciência comprometida exige compromisso com o mundo ao seu redor, com a humanidade, com o planeta e com toda a forma de vida que nele existe. Desta forma, Nogueira (2009) destaca as duas dimensões processuais envolvidas na formação da consciência espacial: a consciência ingênua e a consciência crítica. O quadro, a seguir, destaca as características dessas consciências consideradas relevantes no processo de ensinar e aprender Geografia.

Quadro 01 – Características da consciência segundo Paulo Freire.

CARACTERÍSTICAS DA CONSCIÊNCIA INGÊNUA	CARACTERÍSTICAS DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA
1 Revela um simplismo na interpretação dos problemas – não se aprofundando na causalidade do fato e as conclusões são superficiais; 2 Há tendência a considerar que o passado foi melhor; 3 Tende a aceitar formas gregárias ou massificadoras de comportamento: esta tendência pode levar a uma consciência fanática; 4 Subestima o homem simples – senso comum; 5 Não valoriza a investigação – satisfaz-se com as experiências, com explicações mágicas; 6 É frágil na discussão, na argumentação dos problemas – parte do princípio de que sabe tudo; é polêmico, não pretende esclarecer. Sua discussão é feita mais de emocionalidades que de criticidades: não procura a verdade; trata de impô-la e procurar meios históricos para convencer com suas ideias; 7 Tem forte conteúdo passional – pode cair no fanatismo ou sectarismo; 8 Diz que a realidade é estática e não mutável.	1 Anseio de profundidade na análise de problemas – não se satisfaz com as aparências; 2 Reconhece a realidade como mutável; 3 Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade; 4 Procura verificar ou testar as descobertas; está sempre disposta às revisões; 5 Ao se deparar com um fato (captação e análise), faz o possível para livrar-se de preconceitos; 6 Repele posições quietistas – torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida em que é e não pelo que parece – o essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade; 7 Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas; 8 É indagadora, investiga, força, choca, dialoga; 9 Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo – aceita-os na medida em que são válidos

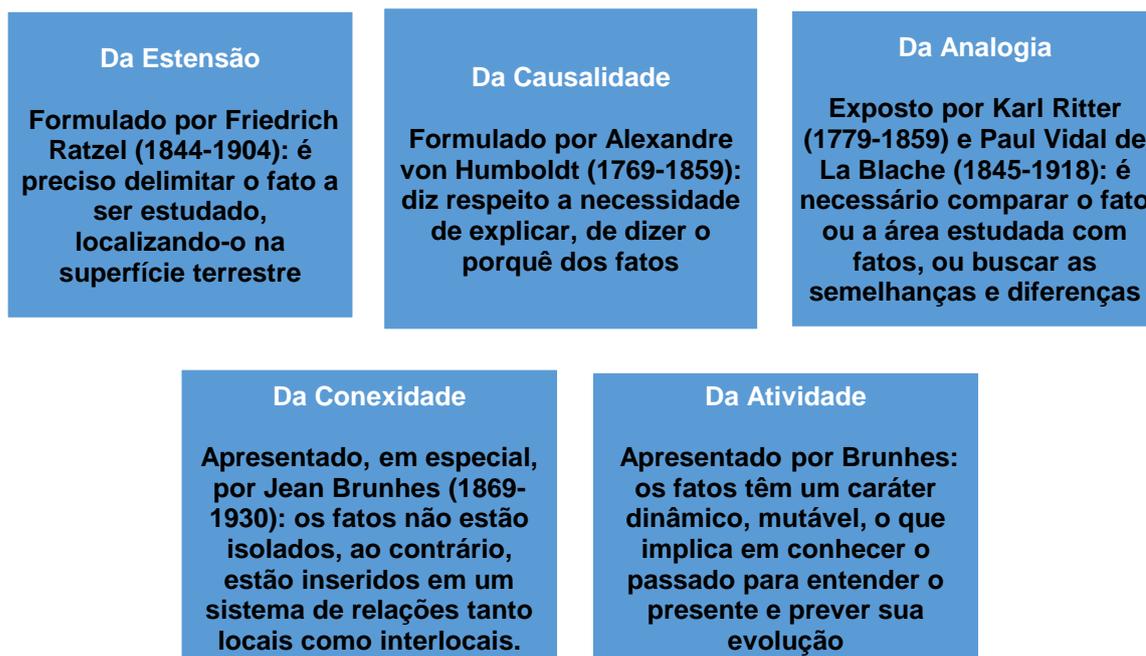
Fonte: Organizado por Nogueira (2009) a partir da proposta de Freire (2005).

A consciência do ser humano só tem sentido se estiver baseada na realidade compromissada com o mundo em que vive; somente por meio do “conhecimento” é que a consciência do ser humano se expande, e muda o comportamento diante dos fatos políticos, tecnológicos, sociais e econômicos. A partir de então, o ser humano saberá operar suas decisões diante da realidade “manipulada” pela ideologia dominante, passando de consciência ingênua superficial – regida pelo conformismo – para uma consciência crítica e questionadora do *status quo* da sociedade.

2.2 Os Princípios da Geografia e sua Importância na Compreensão das Dinâmicas Espaciais

Moraes (2002) *apud* Nogueira e Carneiro (2009, p.29) revela que é importante a revalorização dos princípios específicos da Geografia como instrumentos de domínio científico e, embora o autor enfatize que esses princípios foram construídos no âmbito do modelo positivista da ciência geográfica, eles continuam tendo validade. A BNCC (2017) orienta, ainda, que é preciso que os/as estudantes ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas conduzidas por normas e leis historicamente instituídas; é importante, também, que os/as estudantes realizem “análise em diferentes escalas, que demonstrem capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam espacialmente os fatos e fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado” (BNCC, 2017, p. 381). A figura organizada a seguir apresenta as características desses princípios.

Figura 04 – Princípios básicos do saber geográfico e suas características.



Fonte: Nogueira (2009).

Segundo a BNCC⁵ (2017), o raciocínio geográfico está relacionado com a atitude de exercitar o pensamento espacial por meio de princípios fundamentais, tais como:

- A) O Princípio da Extensão que, para Nogueira e Carneiro (2009), condiz com a delimitação da área a ser estudada fazendo a localização em um mapa, identificando a paisagem, o espaço ou o fato geográfico a ser estudado. Cavalcanti (2002) afirma, neste sentido, que a Geografia fornece instrumentos para que os indivíduos localizem diferentes ambientes produzidos pelo homem. Nessa análise, cabem questionamentos como: um fenômeno ocorre de onde até onde? Onde começa e onde termina? Este princípio está relacionado com a noção de identificação no espaço de cada objeto territorial e, nesse aspecto, vale diferenciar para os/as estudantes o que é lugar do que é local: o local é o referenciamento feito pelas coordenadas geográficas a que esse princípio se refere, enquanto que lugar

⁵ 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, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

se estabelece pelas relações sociais que ali se firmam, sendo determinado pela identidade, pela afetividade e pelo sentimento de pertencimento;

- B) O Princípio da Analogia que, segundo Nogueira e Carneiro (2009), propõe comparar as realidades estudadas estabelecendo as características das semelhanças e das diferenças dos fenômenos ocorridos em toda a parte do globo. Este princípio propõe que a Geografia deve descrever as áreas (clima, vegetação, relevo, economia) e estabelecer as diferenças e as semelhanças. Os autores mostraram, ainda, que é preciso comparar o fato ou a área estudada com outros fatos ou áreas da superfície terrestre, por exemplo: a comparação do Rio Amazonas com o Rio Nilo africano possibilita a explicação das diferentes paisagens, territórios e lugares, o que resulta de combinações próprias. Assim, as diferenças são analisadas e compreendidas a partir da comparação considerando as especificidades e as semelhanças.
- C) O Princípio da Causalidade que, de acordo com Nogueira e Carneiro (2009), é um ato fundamental na construção do raciocínio geográfico, uma vez que questiona as causas dos fenômenos e os porquês coligados a eles. Em uma educação geográfica significativa, os porquês refletem as causas, as origens, as raízes do que acontece no espaço geográfico. Para os autores, este princípio agita o raciocínio ao querer questionar os fatos e os fenômenos: por que o clima em uma região é de um jeito e em outra é diferente? Nessa perspectiva, cabe destacar que esse raciocínio sobre as causas dos fenômenos não ocorre de forma linear, mas na análise da espacialidade geográfica. Contudo, o raciocínio do princípio da causalidade não é linear na análise da espacialidade geográfica, pois, considerando a dinâmica de interação da realidade, ele pode estar envolvido em múltiplas causalidades – defende-se aí uma visão circular e multidimensional desse princípio ao compreender que a realidade é uma conexão que caracteriza o sentido das redes e é construída nas múltiplas relações estabelecidas entre fenômenos, sujeitos e contextos. Consoante Morin (2007), o pensamento não é simples, uma vez que os fenômenos não são simples: eles são compostos por emaranhados de informações que podem vir a ser desvendados pelos pesquisadores que buscam os mais diversos campos da ciência para se chegar a um resultado. Quando o pensamento é

fragmentado, a informação é limitada apossando-se de uma verdade que não condiz com a realidade dos fatos. O pensamento complexo permite, então, compreender o mundo reconhecendo as suas interconexões;

- D) O Princípio da Conexidade ou Coexistência que, para Nogueira e Carneiro (2009), é um fenômeno geográfico que nunca acontece isoladamente, mas uma influência mútua com outros fenômenos adjacentes ou afastados – ele sempre vai estar ligado (conectado) com outras disciplinas do conhecimento humano. Edgar Morin (2004) afirma que todo conhecimento para ser pertinente deve contextualizar o seu objeto de estudo, compreendendo-se que o conhecimento não deve ser fragmentado, pois as coisas devem ser analisadas de forma abrangente e complexa. A interdisciplinaridade, principalmente em relação ao meio ambiente, tem a finalidade de responder às problemáticas emergentes do mundo atual que uma ciência única, por si só, não consegue, sendo importante organizar o modo de pensar do/a estudante. Segundo o autor, é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une, bem como é preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo. Ainda para Nogueira e Carneiro (2009), os fatos físicos e humanos da geografia não são isolados, mas sim interligados, devendo ser observados em sua totalidade – a totalidade do espaço geográfico é composta pela temporalidade e pelas espacialidades. Os autores exemplificam afirmando que há várias escalas geográficas para se trabalhar o conceito: local, regional, nacional, internacional e global. Na escala local, podemos citar aspectos naturais que estão conectados, como o desmatamento de uma área, por exemplo, que pode afetar o assoreamento de rios, interferir no microclima regional e até provocar mudanças na fauna (estamos, dessa forma, aplicando o princípio da conexão). Pode-se dizer, também, que ocorre o efeito cascata, ou seja, quando um ambiente entra em desequilíbrio, as implicações se expandem para outras localidades e isso ocorre porque vivemos interligados unicamente a um sistema;
- E) O Princípio da Atividade, consoante Nogueira e Carneiro (2009), entende que a geografia deve analisar a realidade levando em consideração a continuidade dos fatos, sendo a relação sociedade x natureza ininterrupta. Para os autores, os fatos têm caráter dinâmico, mutável, demandando

conhecimento do passado para a compreensão do presente e previsão do futuro. Ou seja, o caráter dinâmico do fato geográfico deve ser estudado em seu passado para poder ser compreendido no presente para se ter uma imagem do futuro. A importância do princípio da atividade diz respeito às dinâmicas no espaço geográfico e, nesse sentido, destaca-se a questão da temporalidade: “o tempo sincrônico relacionado à dimensão qualitativa, em suas diferentes relações espaço-temporais; e o tempo diacrônico, em dimensão quantitativa, que trata das medidas, das épocas, dos períodos” (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2009, p.32).

Quais as implicações da temporalidade na Geografia escolar? A pergunta quando? remete às temporalidades – movimento diacrônico e sincrônico – que trazem tempos que remetem a outros tempos. Por isso, elas partem de um onde (espaço) e de um quando (tempo). Esse princípio da atividade remete a se pensar, na Geografia escolar, a relação tempo-espaço. Nas palavras de Camargo (2005, p. 22), “[...] o futuro se constrói, [...] na flecha do tempo, que sincronicamente evolui a partir das diferentes variáveis que se interconectam e fazem o amanhã. Articula-se, então, uma gigantesca teia onde é tecido diariamente o grande sistema Terra a partir de sua interna auto-organização [...]”. A relação tempo-espaço, no sentido de se perceber a continuidade, a transformação, a mudança, dá aos fenômenos geográficos a característica de processo constante, de sempre estar sendo. E cada lugar no espaço é individualizado, específico, porque se vive em tempos específicos, ainda que numa amplitude geral (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2009, p. 32).

Neste contexto, a Geografia contribui para a educação básica ao desenvolver o pensamento espacial por meio da estimulação do raciocínio geográfico, tendo como propósito interpretar o mundo em permanente transformação ao relacionar os componentes da sociedade e da natureza. Assim, a abordagem dos conteúdos deve seguir os princípios geográficos da extensão, da causalidade, da conexidade, da analogia e da atividade. Como já foi mencionado, esses princípios são a base para a compreensão integral dos conteúdos que envolvem o ensino da Geografia.

2.3 Raciocínios Geográficos na Construção dos Conceitos

Os princípios geográficos a serem abordados nos trabalhos de sala de aula devem se pautar em uma visão crítica de mundo. As concepções pedagógicas

originadas no decorrer da história da educação são divididas em duas correntes: o Modelo Acrítico, cunhado nas tendências liberais, e o Modelo Crítico, cunhado nas tendências progressistas. Estes dois modelos projetam a formação dos seres humanos de modo completamente diferente, por exemplo: o modelo acrítico tem uma visão mecanicista de mundo capaz de assegurar a manutenção do *status quo* da sociedade, isto é, um indivíduo que não detém uma visão crítica se torna importante para a manutenção da estrutura social sobre o modelo de produção capitalista.

A pedagogia pautada na educação tradicional está inserida, então, na tendência pedagógica liberal. A pedagogia liberal, de acordo com Libâneo (2013), não tem o sentido democrático, uma vez que as atividades estão centradas no professor que atua em harmonia com o sistema capitalista; o professor transmite a matéria utilizando a exposição oral, cabendo ao aluno memorizar e repetir as afirmações do professor.

Portanto, as pedagogias progressistas são parte de uma análise crítica da realidade social, o que as tornam instrumentos de resistência aos interesses do modelo econômico vigente. Consoante Libâneo (2013), essa tendência pedagógica analisa o/a estudante como “sujeito da aprendizagem” e cabe ao/a professor/a propiciar condições para o/a estudante se desenvolver a partir de suas necessidades e estimular os seus interesses na busca do conhecimento. O/A estudante é protagonista na aquisição do conhecimento, enquanto que o/a professor/a é apenas um mediador que possibilitará, por meio de estímulos, a elaboração do saber.

Nesse ponto, cabe reafirmar a contribuição de Vygotsky (2007) no que diz respeito à construção de conceitos. O autor aponta dois tipos de conceitos no pensamento dos sujeitos: os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Ambos distantes, os conceitos cotidianos e os científicos se encontram e acabam interagindo mutuamente no processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Portanto, para que o tema agrário se torne uma ferramenta de análise geográfica, não é interessante apresentar um conjunto de conceitos prontos e definidos como, por exemplo: o que é monocultura, o agronegócio, a agricultura familiar, o extrativismo, a pecuária, os movimentos sociais e a degradação ambiental; porém, esses temas estão pautados em inúmeras outras informações sobre diferentes espaços agrários no mundo e no Brasil. Sendo assim, os conceitos prontos expostos pelo/a professor/a não oferecem condições para analisar criticamente o tema

estudado, uma vez que o/a estudante aprende sobre o agrário, mas não consegue articular uma análise da sua realidade.

Vygotsky (2001) *apud* Cavalcanti (2005, p.193), “a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril”. Cavalcanti lembra que o professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos no educando, mas, na prática, esconde o vazio. Em outras palavras: os/as estudantes não aprendem sobre o conceito, mas, sim, memorizam sobre ele, sentindo-se impotentes diante de qualquer tentativa de empregá-lo na prática do dia a dia.

Cavalcanti (2005) realizou um estudo utilizando o método de Vygotsky para compreender a formação de conceitos, mais especificamente daqueles conceitos que instrumentalizam o pensamento espacial do educando. A autora buscou entender as relações entre o funcionamento mental humano e o contexto cultural e histórico na formação de um modo de pensar particular; ou seja, compreender “o que acontece na mente da criança com os conceitos científicos que lhe são ensinados na escola? Qual a relação entre a assimilação da informação e o desenvolvimento interno de um conceito científico na consciência da criança?” (CAVALCANTI, 2005, p.195). Isso porque, em função da linguagem e do pensamento estarem fortemente interligados, sua teoria busca avaliar os processos mentais envolvidos na compreensão.

Neste sentido, Cavalcanti (2005) faz uma reflexão sobre o ensino de Geografia e a relação cognitiva das crianças, dos jovens e dos adultos com o mundo: o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial, o que confere importância ao ensino de geografia na escola – os/as alunos/as que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido. Para a autora, o que se espera, a partir da teoria de Vygotsky (2007), é que, ao planejar os conteúdos nas aulas de Geografia, o/a docente considere os conhecimentos prévios dos/as estudantes, uma vez que o mesmo desempenha controle sobre seu aprendizado e compete ao/à professor/a mediar essa interação ao contribuir na promoção de aulas que estabeleçam a conexão dos conceitos cotidianos e científicos, sempre respeitando a capacidade cognitiva e de abstração do educando.

Segundo Cavalcanti (2005), essas e outras orientações metodológicas têm sido atribuídas a uma visão socioconstrutivista do ensino que considera esse processo

como construção de conhecimentos pelo/a aluno/a, apresentando, ainda, uma “preocupação em superar a visão de ensino reprodutor de conhecimento, em levar as pessoas a pensarem por conta própria, em permitir a construção de novas compreensões sobre o mundo” (CAVALCANTI, 2002, p. 18). Gasparin (2008, p.115) salienta que o conceito científico e o conhecimento cotidiano não passam diretamente para os/as estudantes, pois “é na caminhada que se dá o encontro com as duas ordens e conceitos; os conceitos cotidianos são incorporados e superados pelos científicos”.

A Mediação realiza-se de fora para dentro quando o professor, atuando como agente cultural externo, possibilita aos educandos o contato com a realidade científica; ele atua como mediador resumindo, valorizando, interpretando a informação a transmitir. Sua ação desenvolve-se na zona de desenvolvimento imediato através da explicitação do conteúdo científico, de perguntas sugestivas, de indicações sobre como o aluno deve iniciar e desenvolver a tarefa, de experiência vivida juntos da colaboração (GASPARIN, 2008, p. 104).

Cavalcanti (2005) entende que a teoria de Vygotsky tem a ver com a relação necessária entre o cotidiano, a mediação pedagógica e a formação de conceitos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Em relação ao ensino de geografia, a autora afirma que tem insistido na ideia de que encaminhar o ensino sob essa orientação requer um olhar atento para a geografia cotidiana dos estudantes. Gasparin (2008) compreende, neste sentido, que o professor, sendo mediador, deve estabelecer a ligação entre os conceitos científicos e os cotidianos; essa mediação somente acontece à medida que o professor conhece os conceitos científicos e o cotidiano.

É preciso, então, que o professor aguçe bastante a sensibilidade para captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Isso significa a afirmação e a negação, ao mesmo tempo, dos dois níveis de conhecimento (o cotidiano e o científico) na construção do conhecimento, tendo, contudo, como referência imediata, durante todo o processo, o saber cotidiano do aluno. Na verdade, o raciocínio geográfico só é construído pelos alunos se for encarado como tal, como um processo do aluno, que dele parte e nele se desenvolve. Não se desconsidera, aqui, o importante papel do conhecimento científico e do professor (ele próprio ligado a um contexto histórico-cultural) como mediação do aluno com o objeto a conhecer; ao contrário, o texto insiste no entendimento de que se trata de o aluno aproveitar formas de mediação, de colaboração coletiva, para a construção e o desenvolvimento de funções psicológicas pessoais, de pensamento por conceitos (CAVALCANTI, 2005, p. 2001).

De acordo com Gasparin (2008), alguns conceitos são mais gerais e elementares ao raciocínio geográfico, como: natureza, lugar, paisagem, região e território. Além desses, vários outros são essenciais para compor um modo de pensar que seja instrumento de análise da realidade do ponto de vista espacial, a saber: ambiente, cidade, campo, identidade cultural, degradação ambiental, segregação espacial, e uma infinidade de outros que compõem a linguagem geográfica. Sendo assim, esses conteúdos se tornam importantes como ferramenta intelectual.

Figura 05 – Relação entre conceitos científicos e cotidianos.



Fonte: Gasparin (2008, p. 115).

Gasparin (2008), em relação ao esquema acima, evidencia que o/a estudante leva para a sala de aula seus conceitos do cotidiano que devem ser apropriados pelo/a professor/a; já o/a professor/a, por sua vez, leva para a escola o conceito científico que deve ser apreendido pelo/a estudante. Os conceitos científicos, então, não chegam direto para o/a aluno/a, e os conceitos cotidianos não são submetidos imediatamente aos científicos: é na caminhada do diálogo pedagógico que se dá o encontro.

Considerando o ensino da Geografia, espera-se que o/a estudante se aproprie do conhecimento que representa o seu espaço vivido, vivenciado cotidianamente na prática social e, a partir de então, que o eleve a nível de desenvolvimento após se apropriar dos conhecimentos científicos. Esse processo, portanto, pode contribuir para a transformação de um cidadão mais autônomo, crítico e participativo, interferindo no modo de pensar, agir e ver a realidade que o cerca.

2.4 O Lugar-Paisagem-Território no Contexto do Agrário

Para Moraes (2004), a construção do conhecimento não ocorre de forma linear, uma vez que as informações sobre um fenômeno se conectam a outras informações; desse modo, o saber se constitui não de forma fragmentada, mas a partir das relações com a profundidade epistêmica dos temas (causas e efeitos estão interligados a um plano macro). O autor afirma, também, que o micro está conectado com o macro nos mais diversos níveis, o que permite à Geografia Escolar sua inter-relação com o princípio do contextualismo do pensamento complexo.

Contextualizar o fenômeno a ser estudado ajuda o educando a situar-se em diferentes espaços-tempos, locais e globais, favorecendo o entendimento da totalidade do mundo (STRAFORINI, 2004).

Desta maneira, será possível compreender os processos de exclusão e de degradação de desenvolvimento ou de atraso na construção do espaço agrário em Rondônia, o qual, para uns, foi fomentado pelo aumento do capital e do desenvolvimento econômico, e, para outros, pelo aumento da pobreza e da desigualdade social, gerando migração do campo para a cidade, além de registros de intensos conflitos no campo entre camponeses-indígenas-quilombolas X madeireiros e grileiros (COSTA SILVA et al., 2017).

Figura 06 – Direitos humanos, mercado e terra: entre a vida digna, o lucro e as responsabilidades.

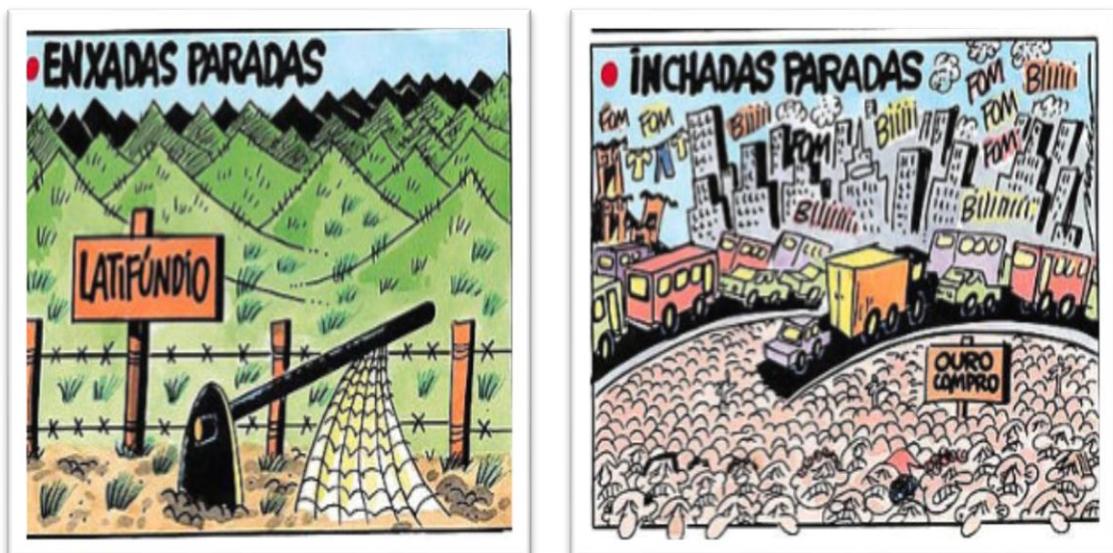


Fonte: Disponível em <https://terradedireitos.org.br/>. Acesso em: 27 nov. 2018.

Partindo da premissa de que os processos de globalização se manifestam nos lugares, Lana Cavalcanti (2006) alerta que é para eles que devemos voltar a nossa atenção, pois a Geografia tem maior poder de potencializar o/a estudante para um olhar crítico a partir do lugar em que vive. Helena Callai (2012) lembra-nos que cada lugar é construído de familiaridade, de afetividade, ou seja, cria-se uma identidade e se passa a ter um sentimento de pertencimento, tornando-se protagonista na defesa do lugar em que vive.

Temas como “migração” podem ganhar outro sentido, sendo mais reais ao serem contextualizados considerando as experiências cotidianas do/a estudante, nas quais o mesmo se torna um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem. Nos debates de sala de aula, a migração é vista como uma “opção” natural do camponês de sair do campo e ir morar na cidade, sendo que, muitas vezes, deparamo-nos com as seguintes frases dos/as estudantes: “*não adianta ficar na roça, a gente se mata de tanto trabalhar e a produção não tem valor*” ou “*professora, tá virando tudo pasto*”. Ou seja, essas frases ganham expressão de naturalidade, como se não houvesse nada a fazer a não ser abandonar o campo e buscar uma nova alternativa de trabalho na cidade. Sendo assim, se o/a professor/a não intervir, o/a estudante não compreenderá a existência de uma frente provocando esses fenômenos geográficos.

Figura 07 - Principais problemas do êxodo rural.- Charge de Marcio Baraldi:



Fonte: <http://www.educacaoanguera.ba.gov.br/>, acesso, 15/05/2019

A charge acima remete a imagem de uma Enxada parada, associada a uma placa do Latifúndio, a imagem a seguir expõe a problemática das grandes cidades. Dessa forma, pode se questionar aos estudantes qual é a relação entre o latifúndio e o inchaço populacional nas cidades?

A formação territorial no campo esteve atravessada pela luta do camponês ao acesso à terra para sua sobrevivência, isto é, a terra como condição de vida; por outro lado, tem-se aqueles que veem a terra como organizadora dos seus negócios no intuito de extrair a maior quantidade de lucro (a terra-negócio) e que são comandados pelo capital globalizado. Portanto, são duas realidades diferentes que precisam ser compreendida pelos/as estudantes.

Nas palavras de Moraes (2004, p.120), “para pensar bem é preciso ter uma compreensão mais clara a respeito da dinâmica da realidade e dos processos nos quais estamos envolvidos”. Entende-se, então, que não se pensa bem apenas disponibilizando dados e informações fragmentados da realidade e, sendo assim, Cavalcanti (2006) compreende que há a necessidade de propiciar meios para que os/as estudantes desenvolvam modos de pensamento e adquiram habilidades para agir. Citamos algumas delas, referenciadas pela autora, como:

- Uma atitude indagadora da realidade que se observa e se vive cotidianamente;
- Considerar que os objetos estudados têm diferentes escalas, ou seja, levar em conta as inserções locais e globais;
- Uma percepção de que há temas complexos que devem ser tratados como tais (que as coisas que são simples, que sempre há várias perspectivas na construção de explicações sobre a realidade);
- Uma compreensão de que os fenômenos, os processos e a própria Geografia são históricos;
- Uma convicção de que aprender sobre o espaço é relevante, na medida em que é uma dimensão da realidade (CAVALCANTI, 2006, p. 34).

Diante deste contexto, propõe-se discutir os conceitos de lugar, paisagem e território, e, em seguida, faremos uma pequena contribuição das imensas possibilidades de aproximar esses conceitos da realidade vivenciada pelos/as estudantes rondonienses, ao oportunizá-lo a incorporar elementos de sua própria realidade e, então, construir conceitos a partir do confronto com os elementos

percebidos no cotidiano, bem como relacioná-los aos conceitos científicos acerca das categorias geográficas.

2.4.1 Conceito de lugar

Estudar o lugar não é tão fácil quanto aparenta. A Geografia Tradicional estudava, normalmente, partindo do local para o mundial, existindo uma hierarquia para trabalhar os estudos do lugar que, às vezes, iniciava pelo bairro, pelo município, pelo Estado, enfim, sempre de forma linear. Segundo Straforini (2004, p.82), “não há como conceber o mundo linearmente, estudando as partes: casa, rua, bairro, cidade, estado, país, continente separadamente para depois juntá-los, formando assim o mundo”. Ainda de acordo com o autor, o mundo não é uma somatória desses espaços estudados separadamente, mas, sim, “uma totalidade”, ou seja, esse espaço só tem sentido se ele for visto em sua totalidade.

É importante, desta maneira, reconhecer que este lugar reflete o mundo, e que este lugar não é estático, pois passa por transformações. Para tanto, as condições de moradia, de estudo, de lazer e de saúde refletem o processo de ocupação e de organização do espaço em que se vive de acordo com as relações sociais que se desenvolvem. Então, para os estudiosos da Geografia, o lugar não significa apenas a localização, uma vez que ele interage com os diversos tipos de experiências e de envolvimento das pessoas com o mundo.

Para Costa Silva (2016, p. 336), a simultaneidade do mundo pode ser vista e vivida como coexistência nesses lugares onde o global e o local se unem em um processo dialético de produção do espaço; “o mesmo rio é disputado pelo capital hegemônico, quanto pelas comunidades ribeirinhas do rio Madeira, que há décadas vivem da pesca e do extrativismo”.

Figura 08 – Multinacional Cargill às margens do Rio Tapajós em Santarém/PA.



Fonte: Costa Silva e Conceição (2017).

Costa Silva, Lima e Conceição (2018) referem que, para os ribeirinhos, os rios significam fonte de vida, sendo dali que retiram o alimento para o sustento da família e são o meio de transporte que lhe dá acesso a outras comunidades e cidades. Para essa comunidade, os rios carregam as histórias de seus antepassados, suas crenças e religiosidade, simbologias que estão presentes no cotidiano da vida desses povos.

A população amazônica apresenta características peculiares em seu modo de vida, pois, para os ribeirinhos, os camponeses e os indígenas, essa interferência ocorre de forma conflituosa, sendo o espaço onde o particular, o histórico, o cultural e a identidade permanecem presentes e revelam especificidades, subjetividades e racionalidades. “Por outro lado, é no espaço local que as empresas negociam seus interesses, definem onde querem se instalar ou de onde vão se retirar, o que afeta a organização socioespacial do(s) lugar(es) envolvido(s) pela sua presença/ausência” (PARANÁ, 2008, p. 60-61).

Consoante Costa Silva (2016), em função da expansão das fronteiras agrícolas, a Amazônia brasileira não escapou dos avanços da globalização, tornando-se uma das últimas fronteiras onde se pode ampliar os fatores da produção e expansão do agronegócio, considerando que a produção globalizada requer fluidez territorial para pôr a mercadoria em movimento, isto é, nos mercados nacionais e internacionais.

Assim, a construção da Rodovia do Pacífico, o projeto de duplicação da BR-364, a Hidrovia Madeira Amazônia (HMA) e o porto Graneleiro em Porto Velho constituem redes de transportes que detêm alta tecnologia e estão disponíveis para atender ao capital globalizado; por outro lado, percebe-se que, no mesmo espaço, os pequenos produtores não recebem a mesma atenção dos órgãos governamentais. Ou seja, as grandes corporações auferem as melhores infraestruturas, enquanto que os

camponeses têm imensas dificuldades para transportar a sua produção para as feiras da cidade devido às péssimas condições das estradas vicinais que não são pavimentadas.

Paraná (2008, p. 60-61) afirma que, “quando o lugar é alvo de forte intervenção econômica externa ou de abandono absoluto, os lugares podem se tornar espaços de confrontos políticos se houver mobilização social para isso”; os lugares se transformam, então, mediante as relações de poder e de interesse provocadas por conflitos. Portanto, acredita-se que no momento em que o/a estudante assimila o conceito de lugar, com suas interações no processo global, passa a ter noção de pertencimento ao lugar em vive, uma vez que, mesmo reconhecendo ser um dos construtores de um espaço global, percebe que é necessário lutar para manter a defesa de suas culturas, dos seus valores e dos seus interesses.

2.4.2 Conceito de paisagem

Para Cavalcanti (2008), paisagem se caracteriza pelo domínio do visível, a expressão do visível de um espaço, o domínio aparente de tudo que nossa visão alcança, ou melhor, o domínio do vivido com todos os nossos sentidos (visão-audição-olfato-paladar), ou seja, as dimensões das formas que expressam o movimento em sociedade. As paisagens, neste sentido, são dinâmicas e históricas já que são expressões da sociedade.

Segundo Ab'Saber (2003), as paisagens são indicadores de conteúdos vivos de um processo dinâmico que está sempre em atividade: elementos físicos (montanha, rio, relevo, etc.), elementos biológicos (vegetação, animais, árvores, etc.), elementos humanos (homens/mulheres) e os produtos das atividades humanas que, vistos isoladamente, não dizem muita coisa, mas se delimitarmos um espaço e combinarmos esses elementos teremos uma paisagem. Então, interpretar a paisagem, para a Geografia, é buscar uma explicação científica de como as formas que estamos vendo são resultado visível de uma combinação de elementos físicos, biológicos e humanos; a paisagem evolui continuamente sendo o ponto de partida para desvendar os segredos das relações entre a sociedade e a natureza.

Para o professor Aziz Ab'Saber, evidentemente no presente momento existe uma tendência para estudar mais o espaço do que valorizar a paisagem. Ele refere que a paisagem e o espaço devem ser estudados ao mesmo tempo, uma vez que

observar a paisagem é estudar a projeção da sociedade sobre o espaço e tentar interpretar as razões da organização humana sobre a herança da organização natural dos terrenos e da vida vegetal, animal, e, sobretudo, do trabalho humano sobre essas heranças (AB'SABER, 2003).

Costuma-se dizer que observar uma paisagem é se colocar de um ponto especial do terreno em que se possa ter uma visão abrangente do espaço a nível do que se pode observar com os próprios olhos e, dentro desse quadro, fazer interpretações. Ao abordar o tema paisagem em sala de aula, geralmente o conceito já vem definido em livro didático e, muitas vezes, não condiz com a realidade do/a estudante. Cavalcanti (2006) afirma que, para os/as estudantes compreenderem os conceitos cotidianos, há de se considerar as relações que fazem sobre o conceito paisagem relacionadas com a beleza; para eles, a paisagem é vista como bonita, um lugar panorâmico, belo, muitas vezes intocado pelo homem, uma imagem idealizada e estática – isso distancia os conceitos científicos e cotidianos. Entretanto, essa distância deve ser mediada pelo professor, pois é neste momento que se encontra o trabalho da construção do ensino.

De acordo com Kaercher (2014), o objetivo da Geografia escolar é desvendar os sentidos “dos porquês”, isto é, quando se vê uma paisagem, logo se deve aguçar a curiosidade em querer saber o porquê ela se apresenta dessa forma e como foi construída, uma vez que é preciso romper com o conformismo da simples visualização das paisagens.

Sendo assim, questionamos: qual é a percepção que o/a aluno/a apresenta referente às transformações da paisagem rural de Rondônia? Quais elementos naturais e sociais se fazem presentes nesta paisagem? Quais as contradições por trás das “belas imagens” que estampam imensas lavouras de monoculturas em espaços antes ocupados pela floresta amazônica? O que está acontecendo com os espaços rurais denominados de “sítios” para onde as pessoas estão indo morar? Porque saíram de lá?

Figura 09– Paisagem em transformação.



Fonte: [novaescola.org.br/2017 os-modos-de-produção-dos-alimentos](http://novaescola.org.br/2017-os-modos-de-produção-dos-alimentos)

Neste sentido, a ideia é que os/as estudantes percebam que as mudanças nas paisagens são decorrentes da transição da produção de policulturas para a monocultura, bem como que o uso de técnicas agrícolas modernas na agricultura, como colheitadeiras, aviões e equipamentos de última geração para a produção em larga escala, mudou visivelmente a paisagem local. Essas mudanças interferem diretamente na vida de muitas pessoas, inclusive do/a próprio/a estudante, e, portanto, tais assuntos devem ser levados para a sala de aula com o intuito de aguçar os sentidos dos/as estudantes para visualizarem o que ocorre ao seu redor.

2.4.3 Conceito de território

Consoante Cavalcanti (2006, p. 39), “o território é considerado como campo de força, de múltiplas escalas, produzindo a partir de uma apropriação e de uma ocupação de um espaço por agente, que pode ser o Estado, uma empresa, um grupo social ou indivíduo”. A autora salienta, ainda, que quando um grupo social define o seu território, começa a criar raízes e identidade cultural, isto é, uma comunidade não pode ser compreendida sem o seu território, porque ela é uma identidade sociocultural; as pessoas, portanto, estão ligadas aos atributos do espaço concreto, assim uma aldeia de índio está ligada à natureza, os camponeses à terra, os ribeirinhos aos rios. Dessa forma, o/a estudante deve compreender que onde termina um território começa outro, uma vez que os territórios são espaços definidos pela relação de poder e são as relações de poder que estabelecem os limites de um território.

Sendo assim, o conceito de território tem forte presença nos conteúdos da Geografia Agrária. Para Cavalcanti (1998), a categoria deve ser pensada enquanto

produção social que envolve relações de poder exercidas por determinados atores, grupos ou classes sociais. A autora orienta, neste sentido, que se deve trabalhar a delimitação de territórios na própria sala de aula, nos lugares de vivência e nos lugares percebidos pelos/as estudantes; deve-se, ainda, compreender que as delimitações territoriais não são estáticas, que elas se alteram historicamente ao serem moldadas pelas dinâmicas entre os diferentes espaços e entre os poderes em disputa.

Na região Amazônica existe uma multiplicidade de territórios “conformados em espaços do viver, da cultura, da produção da vida social dos povos e comunidades tradicionais, assim como os modos de vida do campesinato regional” (COSTA SILVA; NEVES, 2018, p.636). Estes autores ressaltam, que também, a formação de um extenso processo de territorialização do capital ao expropriar a população rural causando impactos sociais.

Quando se fala em território agrícola no campo, apontamos para os territórios do campesinato e do agronegócio, ambos organizados com base em diferentes relações sociais. Neste sentido, Fernandes (2004) afirma que, enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadoria valorizando a dimensão econômica, o campesinato organiza o seu território para a sua vivência. Essa diferença é nitidamente observável por meio da paisagem, como por exemplo: o território do agronegócio é homogêneo, uniforme e a monocultura é marcada pelas atividades de tecnologia de ponta, enquanto que o espaço do camponês é heterogêneo, pois, pelo fato de construírem a sua moradia e produzirem o seu alimento, uma cultura expressa o modo de viver do camponês que representa a sua existência.

Para Costa Silva e Neves (2018), pensar em território é ter clareza que sua unidade conceitual expressa uma centralidade política em função de estar assentado em projetos divididos pelos grupos/agentes envolvidos, como o grupo social, a classe social, a instituição e o Estado. Portanto, os autores fazem uma crítica ao território do agronegócio ao considerarem um projeto de poder que reúne aspectos produtivos e tecnológicos no sentido de aprofundar a mercantilização e a dominação dos espaços.

Figura10 – Territórios ameaçados: conflitualidade e expropriação. Direitos humanos,



Fonte: Lucas Fier. Disponível em <https://terradedireitos.org.br/> Acesso em: 27/04/19.

Os autores ressaltam que as forças hegemônicas do agronegócio ganham notoriedade em sua ideologia expressa nas propagandas da Rede Globo ('Agro é tech, agro é pop, o agro é tudo') como o único modelo produtivo para o espaço rural no Brasil. Dessa forma, o território do agronegócio ganha força para promover ataques aos territórios coletivos, aos territórios culturais, aos Direitos Humanos e à Educação do/no Campo da Amazônia. A hegemonia do "agronegócio limita a disponibilidade de terras às formas coletivas, familiares e culturais de produção agropecuária, cujos territórios e territorialidades preenchem a Amazônia de riqueza social e cultural inestimável"(COSTA SILVA; NEVES, 2018, p.643).

Outra questão destacada pelos autores é que há um esforço de inserir a agricultura familiar no processo de marketing do agronegócio ao considerar obsoleta e atrasada todos e quaisquer modos de produção que não estejam concatenados na racionalidade econômica da produção de *commodities*.

Então, ao tratar esse assunto no contexto da sala de aula, o/a docente pode promover um debate direcionando os/as estudantes a olharem para o território dos povos indígenas, ribeirinhos, assentados, seringueiros, quilombolas, camponeses, uma vez que essas populações são consideradas "atrasadas" porque utilizam outras técnicas de produção (sem mecanização da terra, sem uso abusivo do agrotóxico, sem contaminação de alimentos), aproveitando os recursos naturais disponíveis na própria natureza para a produção de alimentos. Portanto, essa população está sendo ameaçada de expressar o seu modo vida, as suas histórias e as suas tradições, ou seja, um território constituído de simbologias de vivências sem a intenção de promover "lucros", mas de viver uma relação mais harmônica com o meio ambiente,

levando a questionar o/a estudante: isso é ser atrasado? Comer alimentação envenenada, industrializada e que gera doenças, isso é ser moderno?

3. O LUGAR COMO INÍCIO DO PROCESSO EDUCATIVO

3.1 Desenvolvimento Territorial de Santa Luzia D'Oeste

Callai (2013) refere que os seres humanos, durante sua vida e em sociedade, produzem sua história e materializam o espaço – nota-se que este espaço também vem sendo construído no cotidiano social. As informações sobre os lugares são fundamentais para analisar a forma como ele foi construído, tanto em suas bases físicas quanto históricas, bem como para compreender os sujeitos que participam dessa construção. Quando se observa uma paisagem, ela revela não somente os aspectos materiais, mas também os elementos imateriais que possibilitam que o indivíduo compreenda as transformações ocorridas no espaço geográfico e, para isso, faz-se necessário aguçar a curiosidade ao entender por que isso se materializou assim e não de outra forma.

Portanto, o espaço é uma construção social e histórica, expressando a forma como a sociedade se apropria e se organiza. Assim, compreender o território em que se vive permite ao sujeito estudante conhecer a sua história, as transformações cotidianas que nela ocorreram e, ainda, as relações que se estabelecem com o mundo em diferentes escalas (local e global). Para Cavalcanti (2010), o global se organiza a partir de um conjunto de processos que ocorrem nas estruturas do espaço, porém possuindo significados específicos e típicos em cada lugar; o lugar não pode ser apreendido completamente se não houver uma integração de seus significados com a totalidade da qual faz parte.

A preocupação com a abordagem multiescalar é garantir que todas as dimensões espaciais sejam contextualizadas nas aulas de geografia. Isso porque, os livros didáticos fornecidos pelo MEC trazem conteúdos da Geografia Geral no âmbito nacional e global, cabendo ao professor fazer a mediação para a escala regional e local. Essa integração, segundo Cavalcanti (2012), contribuirá para a formação integral do/a estudante ao compreender que as realidades espaciais estão conectadas, podendo mesmo refletir sobre os fenômenos presentes em sua realidade – caso contrário, o ensino se torna fragmentado e insignificante.

Nesta perspectiva, Cavalcanti (2006) contribui ao afirmar que, na prática, a Geografia ensinada não consegue, muitas vezes, ultrapassar ou superar as descrições e as enumerações de dados e fenômenos. Isso ocorre em decorrência do processo em que se abordam os conteúdos do livro didático, uma vez que ele contém conteúdo padronizado, já definido, cabendo ao/a professor/a expandir as discussões com o propósito de transitar na escala global/local, tendo como foco o local.

Consoante Callai (2003), a proposta do ensino da geografia deve permitir que o/a estudante se perceba como participante do espaço onde os fenômenos ocorrem, pois são resultados da vida e do trabalho de homens e mulheres em um processo de desenvolvimento; no entanto, é importante instigá-lo a pensar como ocorreu a formação territorial do espaço ao seu entorno, considerando que ele não é neutro, sem vida, sem cultura e sem história. Para tanto, faz-se necessário que todos os recursos pedagógicos da geografia sejam bem explorados, sejam instrumentos para que o ensino-aprendizado se torne significativo e interessante ao perceber que a sua história está vinculada com a história do lugar, na busca da própria identidade. Sendo assim, segundo o Referencial Curricular em Rondônia,

Conhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades em sua construção e na produção do território, da paisagem e do lugar; Identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo a construir referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais (RONDÔNIA, 2013, p. 234).

Ao estudar o município, Callai (2003) salienta que os/as estudantes aprendem o processo de construção da sociedade, isto é, como os homens interagem entre si e como se organizam para promover a sua subsistência; eles compreendem a formação espacial de como a sociedade vive, a sua história e a do seu espaço. A autora alerta, ainda, para que esse estudo seja feito de modo que o/a estudante se vislumbre integrante do que está estudando, bem como pertencente a uma realidade concreta, vivida cotidianamente, e não em coisas distantes e abstratas.

Diante deste contexto, tomamos como ponto de partida para estudar as dinâmicas agrárias de Rondônia a formação espacial do município de Santa Luzia D'Oeste. Assim, o surgimento do município ocorreu com o processo de colonização em uma época em que o Governo Federal apresentava interesse na ocupação da região amazônica para amenizar os intensos conflitos por terra na região Sul do país, ou seja, utilizava-se de propagandas como “*entregar uma terra sem homens para homens sem-terra*” – essa dinâmica ocorreu em função da modernização do setor agrícola no Brasil, com forte influência dos organismos internacionais.

Portanto, podemos afirmar que a formação do município de Santa Luzia, assim como a ocupação da região amazônica, está regida pelas leis do capitalismo globalizado, ou seja, é essa a lógica que impulsiona a atual Dinâmica Territorial

Agrária em Rondônia, causando impactos nos municípios. Dessa forma, concordamos com Callai (2003) ao afirmar que o regional e o local representam um recorte da realidade global.

Callai (2003) considera, neste sentido, que ao estudar os fenômenos geográficos devemos considerar exatamente a forma como ele se apresenta, não esgotando as possibilidades de explicações. Muitas vezes, a explicação de algo muito próximo está distante em outro nível de escala e, então, ao estudar o local não se pode perder de vista os contextos regional, nacional e mundial.

A partir de então, conheceremos a história de formação do município de Santa Luzia dada a importância da interação do/a estudante dentro daquilo que está estudando, e não fora, deslocado e ausente do seu próprio espaço. Muitos/as estudantes ouvem de seus pais histórias acerca do momento em que chegaram ao território de Rondônia, as dificuldades que enfrentaram para viver em meio à floresta amazônica e a luta pela sobrevivência em um ambiente inóspito.

Santa Luzia D'Oeste surgiu com o Projeto Integrado de Colonização (PIC) Rolim de Moura, no final da década de 1970. Pessoas que aqui chegavam recebiam lotes de terra que eram distribuídos pelo INCRA, porém os títulos de posse definitiva só foram concedidos após as glebas estarem desmatadas. Desta forma, o sofrimento dos colonos iniciava na travessia da BR-364 que não era pavimentada, o que fez passarem dias e noites na beira da estrada enfrentando lamas, enchentes e poeiras.

A maioria das famílias era constituída de lavradores que haviam perdido as suas terras para os grandes proprietários no Sul do país à medida que a agricultura no Brasil se mecanizava⁶; a população era composta, sobretudo, de imigrantes dos estados do Paraná, Mato Grosso, Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo e outros. As famílias chegavam e, então, se deparavam com a situação de completa escassez, pois não havia luz elétrica, água tratada, asfalto, hospital, escola e igreja, bem como as condições de moradia eram precárias (de pau a pique), sendo frequentes as doenças típicas da região, como a malária e a leishmaniose. Ainda, conviviam com excesso de poeira em época de seca, e de lama em época de chuvas. As estradas

⁶ Nos anos 1960 e 1970, a modernização do setor agrícola no Centro-Sul teve um papel crítico nos planos de industrialização acelerada e de crescimento econômico por parte do Governo Federal. Baseada em produtos industriais e de exportação (soja, laranja, trigo e algodão), a agricultura modernizada apoiava-se pesadamente em técnicas de produção de capital intensivo (com uma tendência pronunciadamente marcante a insumos, como maquinaria pesada, fertilizantes químicos e variedades de sementes de alta produtividade).

para trafegar até Rolim de Moura e Cacoal eram abertas a facção, sendo que as mulheres e as crianças percorriam, a pé, grandes distâncias para atender suas necessidades básicas.

Em 1978, os colonos formaram um núcleo urbano conhecido como Vila Bambu, onde hoje se localiza o centro da cidade. Na imagem abaixo pode-se observar os primeiros habitantes de Santa Luzia e, no fundo da imagem, pode-se perceber as poucas moradias surgindo em meio à floresta.

Figura11 – Esquina da Linha184 com 45 em 1980, atualmente o centro da cidade.



Fonte: Arquivo CEEJA Domingos Vona, 2016.

Em 1982, a Vila Bambu recebeu a visita ilustre do Governador Jorge Teixeira e, então, por meio de um decreto, a vila se tornou o Distrito de Rolim de Moura, passando a se chamar Santa Luzia em homenagem a “santa protetora dos olhos” (o governador acreditava ter se curado de uma enfermidade de visão). Seu Amâncio, um dos primeiros moradores de Santa Luzia, descreve como foi a chegada do Governador Jorge Teixeira e relata a época em que foi aberta a estrada que liga Santa Luzia a Rolim de Moura, em um trecho onde o percurso era feito “a pé em forma de picada”:

“Vou lhe contar, essa história é muito importante. Teixeira chegou aqui um dia, ali era muito homem, um gaúcho que tinha qualidade, tenho saudade dele. Ele chegou, reuniu o povo e disse: “olha gente, assumi o Governo de Rondônia e tô vendo que está tudo por fazer, mas, vamos abrir a boca e dizer: somos rondonienses”. Lembro como se fosse hoje, ele disse: “quero trabalho, trabalho e trabalho, eu garanto a vocês que vou trabalhar. No dia 7 de agosto, prosseguiu Teixeira, lá na beira do rio Anta o trator vai berrar, começando a abrir a estrada”. Isso era o mês de abril daquele ano e disse mais: “Rolim de Moura será um polo muito importante para essa região. As ruas e avenidas terão 100 metros de largura. Vai ser realmente a referência da região”. Quando foi no dia 7 de agosto, um trator D-7 chegou e derrubou um Ipê

grande em cima daquela serra e começou a abrir a estrada. Foi uma riqueza os anos que o Teixeira trabalhou aqui, ele foi incansável, ele visitava, não vinha com policial atrás dele não, era aquele bonezinho na cabeça, uns três companheiros, conversando com as pessoas, como nós estamos conversando aqui. A situação foi melhorando pra todo mundo e começaram a falar na transformação do distrito em município. O Estado precisa crescer e para isso era preciso ter mais municípios” (Miguel Amâncio, 2016, Decom/Sms).

Em 1986, o município alcançou mais de 20 mil habitantes, o que caracterizava uma justificativa importante para desmembrar-se de Rolim de Moura; porém, o processo de emancipação dependia exclusivamente de decisões políticas. A população reivindicava a emancipação alegando que o distrito precisava se desenvolver, uma vez que havia constantes reclamações com estradas vicinais e dificuldades com os “parceiros” para o escoamento da produção. Ressaltavam, entre outras, a falta da existência de um hospital e de um estabelecimento bancário local.

Figura12 – Reportagens sobre a emancipação de Santa Luzia D'Oeste.



Fonte: CEEJA Domingos Vona ,2016.

Assim, em 1986, pela Lei nº100, de 11 de maio, o Distrito de Rolim de Moura foi elevado à categoria de Município de Santa Luzia D'Oeste e, no mesmo ano, houve a eleição para prefeito pelo voto popular. Em 1990, o município retomou o processo de crescimento, com a agricultura começando a ser reintroduzida no mercado local tendo relativo sucesso as produções de arroz, feijão e café.

Segundo informações em documentos da Secretaria da Saúde, o município, em 1990, desfrutou de uma época de grandes atividades econômicas devido à exploração da madeira, sendo que, em 1989, Santa Luzia chegou a produzir um volume médio de 60 m³ de madeiras por hectare, com 95% dessas madeiras aceitas

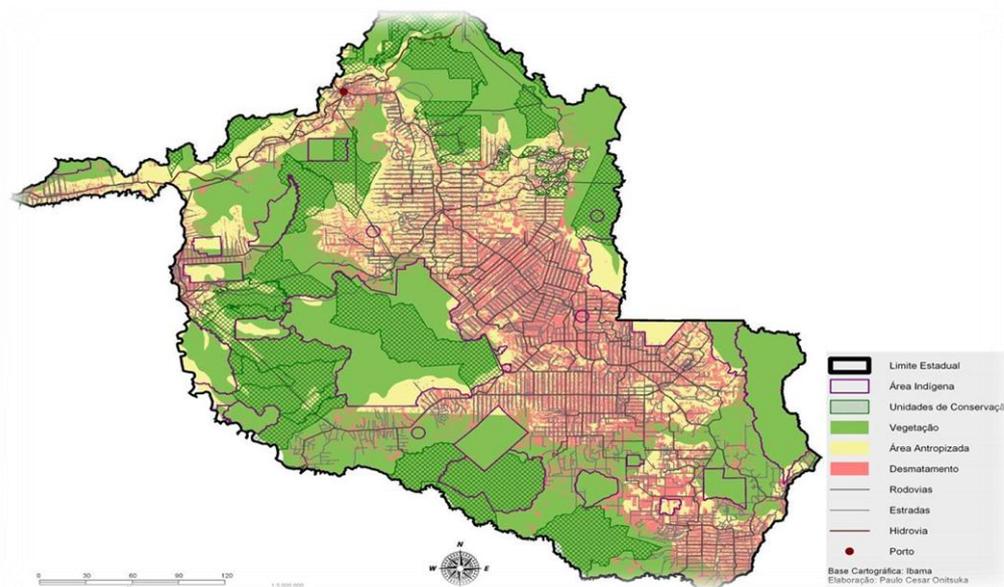
no mercado nacional e 3% que ficavam no mercado regional. Neste período, a população atingiu aproximadamente 32.198 mil habitantes, dos quais 65% eram economicamente ativos da zona rural e se dedicavam ao setor primário da economia, reafirmando a vocação agrícola que cresceu substancialmente nos anos seguintes.

3.1.1 Pecuária e desmatamento

A comercialização da madeira e o crescimento da agricultura e da pecuária foram os fatores econômicos que impulsionaram o desenvolvimento do município. Costa Silva et. al. (2017) afirmam que, em termos geográficos, ocorreu um deslocamento geoeconômico em Rondônia, pois a economia que era ancorada no extrativismo (exploração da madeira, borracha, peixe, frutas, castanhas e agricultura e pecuária de subsistência) passou a ser substituída pela agropecuária e comercialização de mercadorias agrícolas (café, arroz, milho, cacau, dentre outras). Contudo, houve, também, a substituição do modelo que preservava a natureza para um modelo desenfreado de desmatamento.

Diante desse contexto, os impactos ambientais foram intensificados em todos os municípios de Rondônia, principalmente pelo corredor rodoviário da BR-364 onde estão localizadas as principais cidades. Portanto, a maior aglomeração humana de Rondônia foi, sobretudo, a região que sofreu maior índice de degradação florestal, sendo essa área destinada à consolidação das atividades econômicas estaduais.

Mapa 01 – Desmatamento ao longo da BR-364.

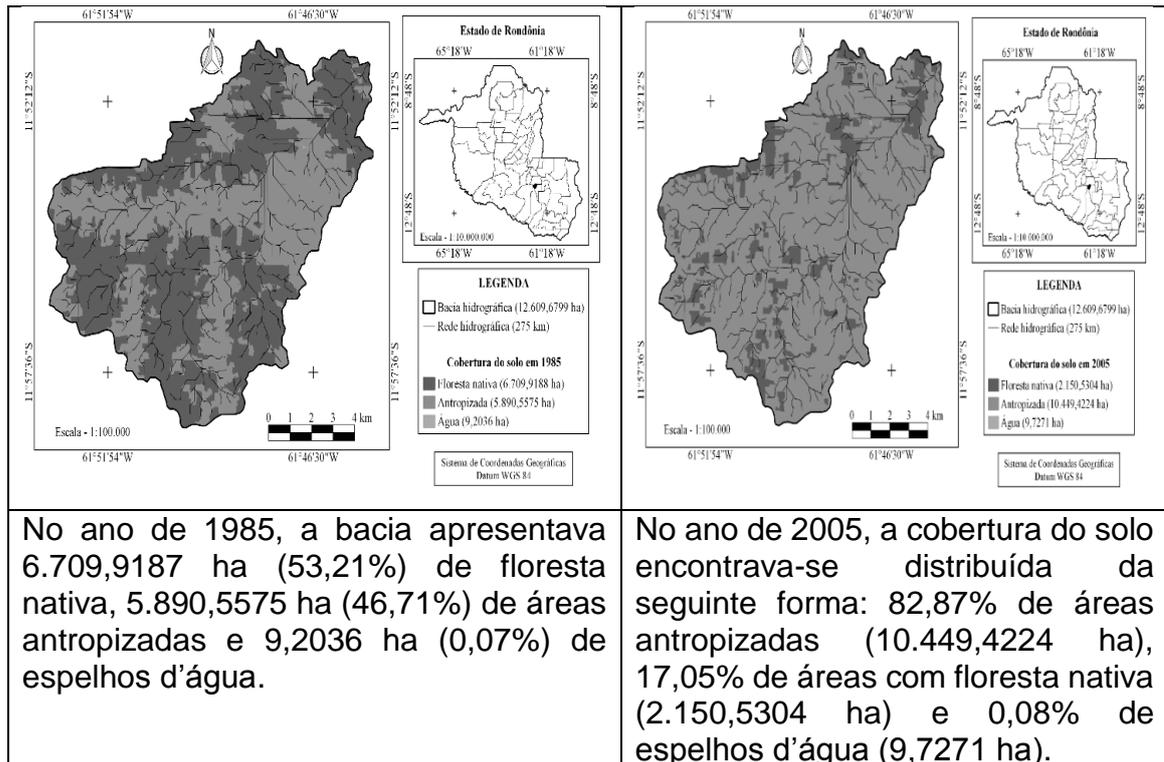


Fonte: Disponível em <https://jornalgeografico.blogspot.com/2016geografia-de-rondonia->. Acesso em: 17/06/2019

O modelo de expansão da pecuária impacta no incremento e nas taxas de desmatamento, que atualmente (2015) representa 38% da área territorial de Rondônia. No município de Porto Velho, a taxa de desmatamento é de 26,41%. No período de 2000 a 2015, o desmatamento cresceu de 3.888,3 para 9.147,4 km², uma variação de 135,25%, com incremento subindo, ainda que pouco, desde o ano de 2010 (COSTA SILVA; LIMA; CONCEIÇÃO, 2018, p.159).

Já no município de Santa Luzia, segundo Vendruscolo et al. (2016), de 1995 a 2015 constatou-se que a área antropizada tornou-se superior a área de floresta nativa, chegando a 71,6% da área desmatada. Estes dados são resultado do estudo realizado pelo grupo de acadêmicos do Curso de Engenharia Florestal da UNIR/Rolim de Moura sobre os índices de desmatamento na Bacia Hidrográfica do Rio Bamberro, localizado em Santa Luzia. Os autores indicam, ainda, que a bacia do Rio Bamberro tem uma área de 12.609,6799 ha e rede de drenagem de 275 km, apresentando como principais coberturas do solo as áreas de floresta nativa, antropizadas e de espelhos d'água. O estudo também indica a progressão do desmatamento no período de 1985 a 2005, conforme pode ser observado no mapa que segue (FIGURA 13).

Figura 13 - Índice de desmatamento na Bacia do Rio Bamberro, 1985 a 2005.



Fonte: Vendruscolo et al.(2016).

O desmatamento na Bacia do Rio Bamburro foi tão intenso que, em 2005, o município constatou, por meio da CAERD, problema de escassez hídrica para a população, assim como a destruição das matas ciliares que provocou processos de erosão e de assoreamento que ocasionaram racionamento de água para a população urbana. Os pesquisadores, acerca destes problemas, referem:

O desmatamento expõe os recursos hídricos, facilitando a identificação dos pixels pelos sensores dos satélites, porém não indica aumento da disponibilidade de água, tendo em vista que, de acordo com Valente (2011), ocasiona impactos negativos nos recursos hídricos, com a «morte» de córregos e lagos, que se tornam temporariamente ativos somente na estação chuvosa. Este processo está relacionado com o aumento da compactação da camada superficial do solo, e redução dos teores de matéria orgânica, que resultam na redução da taxa de infiltração e armazenamento de água no perfil do solo (REICHERT et al., 2007 *apud* VENDRUCOLO et al., 2016, p.389).

Os estudos também apontaram que os impactos ambientais em Santa Luzia D'Oeste se constituíram em decorrência dos avanços da área antropizada nas bacias hidrográficas do município em virtude do crescimento das atividades pecuárias.

Quadro 02 – Atividade pecuária em Santa Luzia D'Oeste.

Atividade	Unidade	1995	2004	2014
Pecuária	Cabeça	79.136	168.280	178.574
Lavoura Temporária	Área ha	5.212	8.837	3.800
Lavoura Permanente	Área ha	2.600	2.672	539

Fonte: Vendruscolo et al.(2016).

O avanço da área antropizada na bacia hidrográfica do Rio Bamberro está relacionado, principalmente, com o crescimento da atividade pecuária no município de Santa Luzia D'Oeste. O crescimento do número de cabeças de gado bovino passou de 79.136 para 168.280, de 1995 a 2014, com pico de 178.574 em 2004. No mesmo quadro, também se constatou que as áreas de lavoura temporária se elevaram de 5.212 ha para 8.837 ha, assim como as áreas de lavoura permanente passaram de 2.620 ha para 2.672 ha de 1995 a 2004, com queda em ambas de 2004 a 2014 (VENDRUSCO et al., 2016).

Consoante Ricarte (2017), a década de 1990 emerge, então, como uma nova era para a economia de Rondônia, sendo, a partir dessa temporalidade, que os agentes econômicos vão protagonizar um novo modelo de desenvolvimento agrário para o Estado com base no agronegócio. O autor reitera ao afirmar que, depois de consolidadas as terras em Rondônia por meio dos Projetos de Colonização organizados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a partir de 1970, o espaço agrário passou a ser gerido por novos grupos de atores econômicos em busca de construir seus impérios agropecuários⁷pela lógica da globalização. Para o autor, essa lógica tem como instrumento funcional aprimorar a produção visando o mercado internacional, dentro do processo denominado de circuitos espaciais da produção, ou seja, o mundo encontra-se organizado em subespaços articulados dentro de uma lógica global.

Após a implantação de empresas do setor de laticínios em Rolim de Moura, com as marcas Mariella e Tradição (Laticínio Santa Luzia), a pecuária desenvolveu-se rapidamente no município de Santa Luzia. A expansão dos laticínios, assim como os frigoríficos na região da zona da mata, decorreu de incentivos tributários⁸e de

⁷Entendida como grandes propriedades rurais especializadas na produção de grãos ou na criação de gado que têm como objetivo central a produção comercial multiescalar.

⁸Contudo, para a compreensão desta transformação recente da pecuária rondoniense é preciso, principalmente, levar em conta o papel desempenhado pelos novos arranjos normativos que garantem a viabilidade das atividades. A maior parte dos grandes empreendimentos de industrialização da carne em Rondônia desfruta de amplos incentivos territoriais que tornam a atividade muito lucrativa no território rondoniense. O programa estadual de isenção de impostos – Programa de Incentivos

investimentos em ciência e tecnologia para viabilizar e tornar competitiva a pecuária leiteira do Estado.

A pecuária em destaque na economia estadual, incrementada pelos incentivos fiscais que refletiram na modificação do espaço agrário rondoniense, a exemplo dos bondosos incentivos concedidos a multinacionais JBS-Friboi. Dessa forma a configuração, Rondônia também sentiu as transformações que estimularam a corrida por novas áreas voltadas a monocultura (COSTA SILVA Et. AL 2017, p. 150).

O crescimento da produção de bovinos na Zona da Mata veio acompanhado da introdução de novas unidades de produção (frigoríficos), o que impulsionou as mudanças espaciais em Santa Luzia d'Oeste e nos municípios adjacentes, provocando a homogeneização da produção da agricultura familiar (pecuária), perdendo o pequeno agricultor à capacidade de diversificar a produção de alimentos. Outra situação perceptível foi o processo migratório do campo para a cidade em função da necessidade de grandes extensões de terras para suprir a necessidade dos latifundiários, o que, por sua vez, exerce pressão nas pequenas propriedades, forçando e desapropriando.

Nesse sentido, Costa Silva (2016, p.335) corrobora ao afirmar que o espaço do campesinato, contemporaneamente, sofre pressão em sua configuração geográfica em virtude do avanço do latifúndio. Entretanto, a pecuária é concentradora de terras, e o crescimento do agronegócio, em função do mercado globalizado, tende a diminuir a presença do campesinato em algumas regiões de Rondônia.

1.1.2 Fechamento de escolas rurais

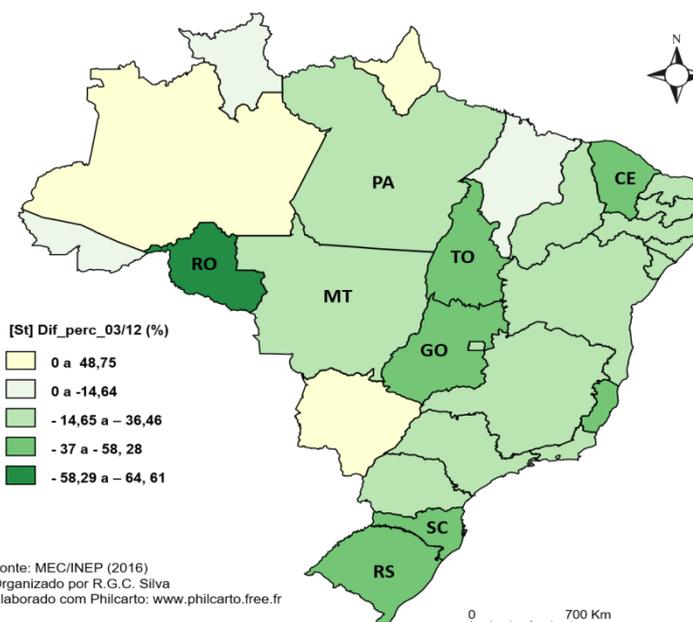
Tributários do Estado de Rondônia (PIT) – que isenta até 95% do pagamento de ICMS (por um período de até 180 meses) das empresas instaladas a partir do ano 2000, aparece definitivamente como o principal mecanismo que garante o crescimento da atividade pecuária e da indústria da carne no território, ainda que as custas, muitas vezes, de um rearranjo da produção no território que inclui fábricas sendo desativadas ou a redução significativa da atividade em tradicionais regiões produtoras. No entanto, tal crescimento foi comemorado em Rondônia pelo Governo do Estado como verdadeira solução para o crescimento econômico, conforme afirmação de Marco A. Petisco, titular da Secretaria de Agricultura, Produção e Desenvolvimento Econômico e Social (SEAPES) de Rondônia, e então responsável pelo Programa de Incentivo Tributário do Estado: é todo um conjunto de esforços empreendidos pelo poder público estadual de Rondônia visando o crescimento da atividade pecuária, que é eleita como uma das principais vias de crescimento econômico do Estado. Em que pese a condição de integrar a chamada Amazônia Legal, e todo um aparato jurídico normativo que prevê a preservação de recursos naturais (especialmente a cobertura florestal), os dados disponíveis no último Censo Agropecuário (2006) indicam não só o aumento das áreas de lavoura, mas principalmente um aumento tanto das áreas destinadas à pastagem, quanto do número de bovinos de corte. Ainda, dados mais recentes indicam que o rebanho bovino do Estado, atualmente, ultrapassa 12 milhões de cabeças (tanto animais voltados para o corte como os de aptidão leiteira) (IBGE, 2012).

A diminuição da população rural é uma realidade em todos os 52 municípios de Rondônia. Segundo o Censo do IBGE de 2010, Rondônia tem uma população de 1.753.407 habitantes, sendo que 73,2% residem em área urbana e 26,8% em rural; ao compararmos com a população do ano de 2000, havia 64% da população urbana e 35,9% da população rural, ou seja, em apenas uma década quase 10% da população rural de Rondônia foi para a cidade (IBGE, 2010).

Em Santa Luzia a população rural começa a diminuir a partir de 2005, pois, na época, o município contava com 12.511 habitantes e, em 2010, chegou a 8.886; foi a primeira vez que a população urbana ultrapassou a rural, chegando a 4.525 na área urbana e 4.361 na área rural (IBGE, 2010).

Essa situação fez emergir outro fenômeno que atingiu diretamente a população rural: o aumento drástico no fechamento das escolas do campo em todo o Estado. Os dados apresentados no último censo escolar indicam que, em termos proporcionais, Rondônia foi o Estado que mais desativou escolas rurais em todo o país no período de 2003 a 2012, configurando-se um fenômeno social que tem atingido o Brasil de forma ampla em todas as regiões.

Mapa02 – Redução das escolas rurais no Brasil, 2003/2012 (%).



Fonte: Organizado por Costa Silva (2017).

Para o período citado, o Brasil diminuiu de 103.318 para 74.112 escolas rurais, uma redução líquida de 29.206 unidades, o equivalente a -28,27% das escolas rurais (MAPA 02). No intervalo indicado, em Rondônia, foram fechadas 1.150 escolas rurais (-64,61%), a maior taxa de redução das escolas rurais do país.

Para retratar essa realidade, tomamos como exemplo o fechamento das escolas rurais em Santa Luzia. Na década de 1990, havia 42 escolas rurais multisseriadas⁹ distribuídas em todas as linhas vicinais do município, sendo que essas escolas começaram a fechar as portas a partir da construção da Escola Polo Expedito Gonçalves Ferreira, em 1998, localizada na Linha P18 sul. No primeiro ano de funcionamento, a escola contava, em seus registros, 1.125 alunos matriculados e atendia, nos três turnos, a demanda dos ensinos infantil, fundamental e médio.

A Escola Pólo Expedito Gonçalves Ferreira tornou-se referência na comunidade rural entre o período dos anos 1999 a 2005, sendo que, em seu entorno, surgiu uma vila com instalações de campo de futebol, associações, armazéns e igrejas de diferentes denominações. As atividades festivas da escola atraíam a população da cidade que participava de torneios de futebol, festas juninas e religiosas, ou seja, o campo se consolidava como um espaço de vivência.

A partir de 2005, gradativamente, a população ao entorno da escola começou a diminuir, observando-se a transformação visível na paisagem: “*onde se via café, feijão, mandioca, milho, agora só se vê pasto e soja*”. Em virtude dessa lógica, em 2012, o ensino médio foi extinto e, em 2017, a escola contava com 86 estudantes matriculados. Em 2018, a Secretaria Municipal de Educação declarou o fechamento da escola Pólo.

Figura 14—Escola Pólo Expedito Gonçalves Ferreira abandonada.

⁹As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino em que o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do ensino fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.



Fonte: Arquivo MPS, 2018.

O fechamento da Escola Municipal Pólo Expedito Gonçalves Ferreira causou embates entre o Ministério Público, a Secretaria de Educação e os camponeses da região. Veja o que diz uma moradora que habita a região há mais de 30 anos:

“não gostaria de ver essa escola fechada porque aqui ainda têm crianças de 4 a 12 anos que precisam estudar. A escola tem estrutura boa, talvez não esteja bem organizada por falta de administração. Eu me sinto muito triste ao ver a escola fechar, pois aqui tem crianças com possibilidade de estudar e fazer faculdade igual as minhas filhas fizeram. Elas começaram a estudar aqui desde o Pré-Escola até o 3º ano do ensino médio e hoje estão todas formadas com diploma universitário” (Selma Sales, 02/02/2018, registrada pela imprensa local).

Uma parte significativa de estudantes que habitava o espaço rural foi estudar na cidade, isto é, crianças e adolescentes estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tiveram os seus direitos negados. A Resolução de 2008 do Conselho Nacional de Educação (CNE) afirma que a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais. Com referência ao transporte escolar, o documento declara que quando for necessário “considerar o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”. Em relato, uma das mães de estudantes defende a permanência da escola e diz que:

“meu filho tem apenas 4 anos terá que andar 40 km para chegar na escola. Têm crianças que vão andar muito mais. Meu filho vai chegar cansado, como ele irá absorver o conhecimento? Se ele ficasse aqui com a escola funcionando ele aprenderia melhor. A secretária disse que vai fechar a escola devido o número de alunos. Se ela remanejar os alunos das linhas ao entorno

da escola diminuiria o problema de lotação das escolas da cidade e ajudaria a manter a escola “Polo” aberta. Eu tenho direito que esta escola fica aberta. Todos os pais que moram aqui também têm, meu filho precisa estudar aqui” (Franciele Teixeira Dias, 02/02/2018, registrada pela imprensa local).

Figura 15– Alunos da Educação Infantil da Escola Municipal Manuel de Lima Paz.



Fonte: Arquivo MPS, 2018.

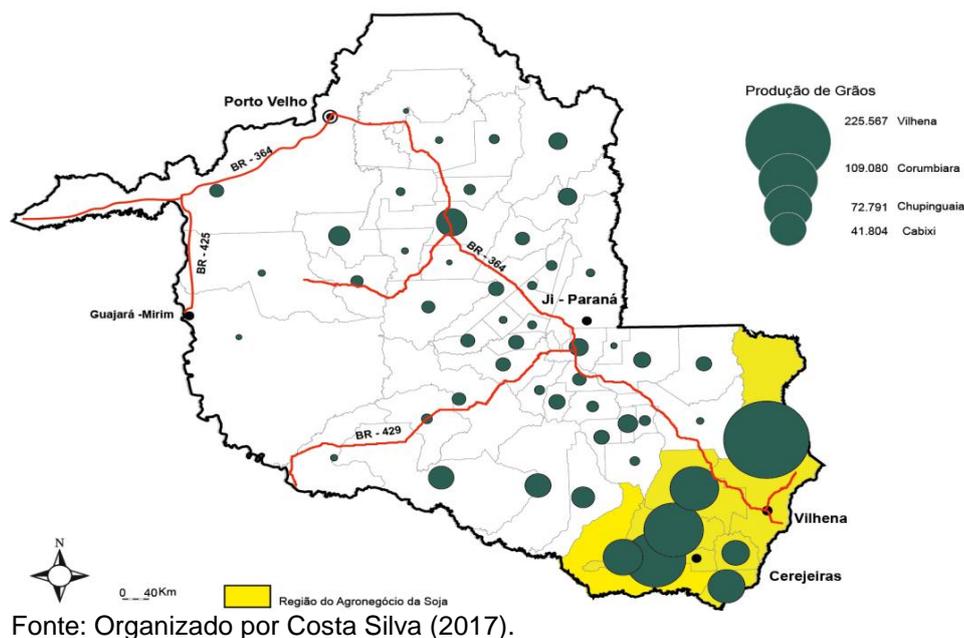
O fechamento das escolas rurais, em Santa Luzia, contribuiu para acelerar ainda mais a migração para a cidade. Quando uma escola fecha, as famílias gradativamente migram para a cidade, justificando que as condições já não são favoráveis; ainda, os filhos maiores não têm interesse pelas atividades rurais e os pequenos enfrentam longas distâncias para chegar à escola. Cidades pequenas iguais a Santa Luzia D'Oeste não oferecem empregos para absorver essa nova mão de obra e, em virtude disso, mulheres, homens e, principalmente, jovens acabam sendo empregados nos frigoríficos de Rolim de Moura ou na usina de cana-de-açúcar em São Felipe, assim como outros vão à busca de novas terras em outras localidades.

Outro fator que desestimula a permanência do camponês no campo é que o modelo da agricultura capitalizada recebe mais atenção do governo, que direciona a maior parte dos recursos por meio de linhas de créditos para as atividades do agronegócio, como financiamentos para a compra de equipamentos modernos, máquinas e itens usados na produção. Dessa forma, os pequenos proprietários, que não conseguem oferecer garantias para a concessão de créditos, ficam de fora dos recursos destinados ao campo.

Outro desafio enfrentado pelo pequeno agricultor em Rondônia é a regularização fundiária que dificulta as concessões das linhas de crédito, uma vez que muitos deles não são contemplados por não conseguirem comprovar serem donos de sua propriedade. Por outro lado, segundo Costa Silva e Neves (2018, p. 642), o controle da terra e a formação de latifúndios continuam centrais nas dinâmicas territoriais do agronegócio em todo o Brasil. Para os autores, do ponto de vista econômico e político, a terra serve como mecanismo de acumulação e de reprodução do capital, pois “parte das empresas investe na compra de terras como reserva de capital, como garantias para acessar os financiamentos e, historicamente, como especulação fundiária”.

3.1.3 A expansão da soja

A região onde se localizava a escola “Polo” tornou local de grandes propriedades da pecuária e, recentemente, está sendo tomada pela agropecuária e pela plantação da soja, que se desenvolve também no município de Parecis, limite com Santa Luzia. De acordo com Ricarte (2017), a cultura da soja em Rondônia iniciou pela proximidade territorial do noroeste do Mato Grosso com o Cone Sul do Estado, somada a vinda de migrantes para esta região em busca de terras mais baratas e produtivas constituem-se fatores estratégicos e colaboradores para o avanço do agronegócio, em especial no município de Vilhena.



O mapa acima destaca a expansão da soja em quase todos os territórios de Rondônia. Neste sentido, onde avança a monocultura, principalmente nos pequenos municípios iguais a Santa Luzia, os impactos são rapidamente percebidos, como: mudanças na paisagem rural, deslocamento de camponeses para a cidade, diminuição drástica na produção de alimentos, fechamento de escolas rurais, as terras adquirem “valor” e, conseqüentemente, ocorre concentração de terra. “Somado à estrutural concentração fundiária, o agronegócio também impõe o controle de terras. Portanto, obliterar o acesso à terra comparece como condição de controle/domínio social sobre a população rural e comunidades rurais”(COSTA SILVA; NEVES, 2018, p.642).

3.1.4 Impactos ambientais

Ricarte (2017) ressalta que os impactos ambientais promovidos pelas atividades do agronegócio ocorrem em função do uso intensivo do agrotóxico nas lavouras de soja, da erosão do solo e contaminação ambiental e do uso de herbicidas, inseticidas e fungicidas. Pignati et al. (2017) afirmam que, no ano de 2015, o Brasil plantou 71,2 milhões de hectares de lavouras e, dos 21 produtos analisados, predominou a soja, que representou 42% de toda área plantada no país (32,2 milhões de hectares), seguida do milho com 21% (15,8 milhões de hectares) e da cana-de-açúcar com 13% (10,1 milhões de hectares).

O Brasil é um dos maiores produtores agropecuários do mundo e o segundo país que mais exporta esses produtos, desempenhando um importante papel na economia local. Para manter tal produção, este setor utiliza intensivamente sementes transgênicas e insumos químicos, como fertilizantes e agrotóxicos. A extensa área de plantio no Brasil proporcionou que o país fosse o maior consumidor de agrotóxicos no mundo (PIGNATI et al., 2017, p.3282).

3.1.5 Na sala de aula

Tais informações postas em discussões em sala de aula possibilitarão ao/à estudante compreender as transformações do espaço pensado sob o ponto de vista da ação do homem, bem como as formas com as quais o homem vem modificando o meio. Os seres humanos são transformadores da paisagem, seja ela local ou global, sendo o homem um produtor de espaços e paisagens, entendendo-se que, deste processo, todos “nós” fazemos parte (CAVALCANTI, 2006).

Trabalhar conteúdos regionais e locais tem sido um desafio para o professor de Geografia, uma vez que precisa aportar-se de amplo conhecimento e adotar uma metodologia que possibilite ao/à estudante compreender, de forma crítica, os processos que organizam as mudanças espaciais ao seu entorno. Cavalcanti (2006) afirma que a globalização fez emergir dois fenômenos contraditórios: de um lado, a homogeneização que afeta o mundo nos campos cultural, tecnológico, social e econômico e, por outro lado, ampliando a desigualdade, o agravamento de problemas sociais e econômicos, a violência, a fragmentação territorial, o desemprego e a contaminação ambiental. Portanto, os problemas sociais que emergem no local estão relacionados à forma como o sistema econômico globalizado se apropria do espaço.

Neste contexto, o desafio consiste em articular, dialeticamente, entre as escalas locais e globais na construção do raciocínio espacial do/a estudante, o que possibilitaria promover aulas de Geografia mais interessantes ao compreender que o espaço está em constante movimento e configurado por um modelo econômico predatório. Nessa lógica, o/a estudante pode: se questionar sobre as mutações espaciais em Rondônia; questionar o porquê do fechamento de escolas rurais no estado; porque a migração campo cidade intensificou nos últimos anos; o porquê valorizar agricultura familiar na garantia de alimentos saudáveis; perceber o porquê de tanta violência, pobreza e miséria se expandindo para os centros urbanos do Estado; e, compreender que a destruição das florestas amazônicas atingirá a

humanidade como num todo. O desenvolvimento do raciocínio espacial do/a estudantes inicia, então, a partir de seus questionamentos de problematizar em vez de naturalizar.

Portanto, o meio em que se vive é o ponto de partida para estudar e analisar o espaço, sendo a dimensão mais próxima que o/a estudante conhece, ou seja, é a partir do lugar que o/a estudante estabelece comparações no sentido de buscar respostas para os porquês. Ao tomar o lugar como ponto de partida para a leitura e a compressão do mundo, é interessante que o/a docente busque conhecimentos sobre a formação territorial do seu município, pois não podemos querer que os/as estudantes compreendam o mundo sem antes olhar para o seu redor.

3.2 Eixo Temático: o campo e a cidade como formações socioespaciais – pesquisa na Escola Juscelino Kubitscheck, no município de Santa Luzia D'Oeste/RO

Os instrumentos didáticos que orientam a seleção e a sistematização dos conteúdos contidos no planejamento do/a docente passam a ser investigados como objetivo de verificar como a escola, em sua estrutura curricular, vem abordando a temática agrária. A proposta, então, é analisar os conteúdos do 6º e 7º anos referentes ao eixo temático do PCN “O campo e a cidade como formações socioespaciais”. Embora a nova BNCC esteja aprovada desde o final do ano de 2017, encontra-se em fase de transição e deverá ser definitivamente implantada até 2020. Assim, as redes municipais, estaduais e federais precisam reelaborar seus currículos segundo a nova BNCC, bem como a produção de material didático terá que ser realizada segundo as novas diretrizes; enquanto isso, os PCNs continuam orientando a educação no país (referencial curricular, livro didático, planejamento do professor, etc.).

“O campo e a cidade como formações socioespaciais” é o eixo temático que propomos discutir. O conceito de formação socioespacial, consoante os PCNs de Geografia, é uma categoria analítica que amplia a compreensão de que o espaço, como território e lugar, guarda uma historicidade inseparável de todas as suas transformações. Por conseguinte, qualquer paisagem, seja ela urbana ou rural, guarda em si, na forma como está representada, heranças de um passado mais próximo ou distante (BRASIL, 1999).

Para o RCRO/2013, seus objetivos buscam proporcionar práticas e pesquisas em que se reflitam a realidade contextualizada com o mundo. O objetivo maior, para

o ensino da geografia, segundo o documento, é fazer com que os/as estudantes compreendam a dinâmica social, espacial e temporal em uma escala do local ao global, bem como em uma perspectiva multidisciplinar com a incorporação de conceitos/conteúdos que vão além dos conceitos geográficos de paisagem, espaço e tempo, sociedade, lugar, região e território, abrangendo, portanto, a diversidade e os temas transversais. O documento enfatiza, também, que a geografia escolar do século XXI deve estar voltada para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes entre discente e docente em que o aprender a aprender, o aprender a fazer, o aprender a conhecer e o aprender a ser seja uma constante no processo ensino-aprendizagem.

No quadro abaixo estão apresentados os conteúdos do 6º e 7º anos referentes ao eixo temático do PCN “O campo e a cidade como formações socioespaciais”, e o Plano de Curso, ou chamado também de Planejamento Anual do Professor, da Escola Juscelino Kubitscheck.

Quadro 03 –RCRO/2013 e Plano de Curso dos 6º e 7º Anos da Escola Juscelino Kubitscheck.

RCRO/2013	Planejamento Anual do Professor
<p>6º Ano</p> <p>A Geografia como possibilidade de leitura e compreensão do mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Definição das ciências geográficas; -Noção do lugar tempo e espaço; -O trabalho do homem como agente transformador do espaço; -O Estado e Município em que vive (Rondônia). 	<p>27 A agricultura e as condições naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agricultura e clima; - Agricultura e solo; -Agricultura e relevo; - Os sistemas de produção agrícola; - A organização da produção da agricultura brasileira; - O latifúndio; -A agricultura familiar; -A unidade familiar de subsistência; -A empresa agrícola; -A agricultura e os impactos ambientais; -A compactação e a erosão do solo; - O uso de agrotóxicos.
<p>7º Ano</p> <p>Campo e Cidade como Formação Socioespacial</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Meio Urbano: urbanização e industrialização, rede urbana, crescimento urbano no Brasil; -Meio Rural: as transformações do setor primário, agricultura de subsistência e comercial, a questão da reforma agrária e os principais cultivos no Brasil; -Principais produtos agrícolas do Estado de Rondônia; 	<p>28 A Pecuária</p> <ul style="list-style-type: none"> -As formas de criação de gado; - O pastoreio; - O nomadismo pastoril; - A transumância; - A pecuária; - Os sistemas de criação da pecuária; - A pecuária no Brasil. <p>7ºano – Conteúdos</p> <p>O espaço agrário e a questão da terra</p> <ul style="list-style-type: none"> - A importância da agropecuária no Brasil; -A agricultura do Brasil;

-A Dinâmica populacional; População Brasileira	-A pecuária; - Pecuária intensiva e extensiva.
--	---

Fonte: Planejamento Anual de Geografia. Escola Juscelino Kubitschek, 2018.

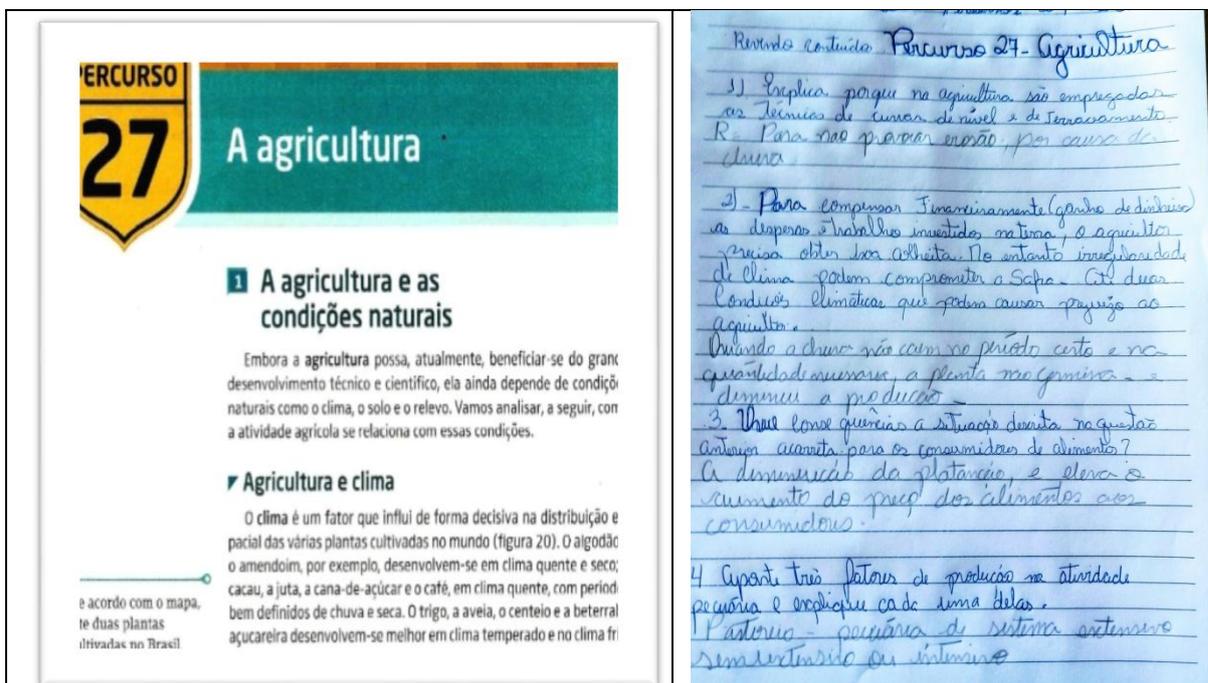
Os conteúdos indicados no RCRO possibilitam, através do desenvolvimento de habilidades e competências, aproximar o/a estudante de sua realidade por meio do estudo do lugar. Na sequência, pode-se observar os objetivos do próprio documento (RONDÔNIA, 2013, p.240):

- Analisar como sua comunidade lida com as transformações naturais, econômicas e sociais;
- Reconhecer as transformações temporais e espaciais na sua realidade;
- Valorizar o espaço do seu município respeitando os aspectos naturais, sociais e econômicos possibilitando o conhecimento do espaço de vivência;
- Analisar os problemas vivenciados pelos pequenos e médios produtores, enfatizando a questão dos sem-terra frente aos movimentos de reforma agrária;
- Reconhecer-se como indivíduo e parte integrante de um grupo social; e,
- Reconhecer as características da agricultura no Brasil, sendo elas: a concentração da propriedade rural e as consequências da evolução das condições de trabalho no campo.

Destarte, o RCRO possui elementos que permitem realizar a reflexão considerando o espaço vivido pelo educando. Porém, o Planejamento Anual do Professor não acompanha os conteúdos previstos no RCRO, e sim segue a mesma sequência dos conteúdos agrupados no livro didático intitulado 'Expedição Geográfica'. Neste caso, percebe-se que o planejamento do/a professor/a é exclusivamente o livro didático, ou seja, o currículo em ação é aquele que realmente é trabalhado em sala de aula.

Para constatar a afirmação acima, propomos investigar o caderno dos/as estudantes para observar a existência de conteúdos não identificados no planejamento. Entretanto, os conteúdos apresentados no caderno dos/as estudantes também seguem a sequência das atividades contidas no livro didático, não sendo observado nenhum conteúdo diferente daquele que está proposto nas atividades do livro 'Expedição Geográfica'.

Figura 16 – Recorte do livro didático Expedição Geográfica do 6º ano e caderno de registro do/a estudante.



Fonte: Livro didático Expedição Geográfica do 6º ano (2015, p.220) e do 7ºano (2015, p. 98).

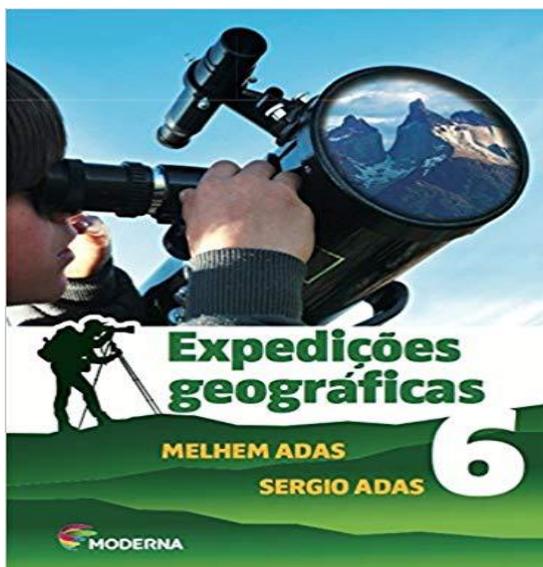
Considerando as etapas que constituem a formação curricular no espaço escolar, Sacristán (2000) afirma que o currículo passa por diferentes etapas em sua construção, sendo que uma delas é o currículo em ação, aquele que se torna exequível em sala de aula, ou seja, “significa a real” proposta curricular, o momento em que o prescrito, o apresentado e o moldado é posto em ação; “é onde se concretizam as práticas docentes e se destacam alguns resultados” (SACRISTÁN, 2000, p.104).

A produção do livro didático, portanto, está amarrada aos conteúdos mínimos estabelecidos pelas propostas oficiais de ensino presentes no contexto educacional desenvolvido pelos programas governamentais ou documentos curriculares oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) ou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2013.)

3.3 Análise do Livro Didático Expedição Geográfica

A partir deste momento, nossa atenção voltar-se-á para os conteúdos previstos no LD utilizado pelos alunos do 6º ano da Escola Juscelino Kubitscheck de Santa Luzia.

Figura 17 – Capa do livro didático.



Fonte: Adas e Adas (2015).

O livro 'Expedição Geográfica' (ADAS; ADAS, 2015), em sua 2ª edição, foi escolhido por todas as escolas pertencentes à CRE de Rolim de Moura, exceto a Escola Monteiro Lobato, de Rolim de Moura, pelo fato de ter esgotado a edição, fazendo, então, a opção pelo livro 'Fique por Dentro da Geografia', de Vagner Ribeiro (2015). Entretanto, os municípios de Santa Luzia D'Oeste, Castanheira, Nova Brasilândia, Novo Horizonte e Rolim de Moura fazem uso do livro, totalizando 16 escolas com 3.864 estudantes, não sendo contabilizados/as, nesse processo, os/as estudantes que participam dos projetos "Salto", Mediação Tecnológica e EJAs.

O Ld' expedição Geográfica' (FIGURA17), publicado pela editora Moderna, tem como autores Melhem Adas (bacharel em Geografia pela Faculdade de Filosofia e Letras de São Bento, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e Sérgio Adas (pós-doutor pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), ambos apresentando uma ampla formação na área de Geografia e, também, experiência profissional na Educação Básica.

O tempo de permanência de um LD na escola é de três anos; portanto, o livro foi escolhido em 2017 e será válido até 2019. Curiosamente, a Escola Juscelino Kubitscheck, em Santa Luzia, já mantinha o LD 'Expedição Geográfica' nos anos anteriores, fruto de escolha em 2012, o que resulta em oito anos com o mesmo livro, levando em consideração que o Ensino Fundamental dos anos finais é de quatro anos.

Para facilitar a escolha do LD, o MEC disponibiliza, por meio de um Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), informações aos/às

professores/as a respeito dos livros aprovados (versão impressa ou no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Em 2014, foram distribuídas 24 coleções de Geografia para escolas no território nacional, das quais o livro ‘Expedição Geográfica’ se destaca por ter ficado em 2º lugar entre os LD mais vendidos no território nacional, com 1.771.873 exemplares, perdendo apenas para o Projeto Araribá, com 3.333.109 unidades (PNLD, 2014). No quadro a seguir pode-se observar os quatro livros mais vendidos de Geografia no Brasil.

Quadro 04 – As coleções de livros didáticos de Geografia mais vendidos no Brasil.

Colocação	Coleção	Quantidade
1ª	Projeto Araribá – Geografia	3.333.109
2ª	Expedições Geográficas	1.771.873
3ª	Projeto Teláris – Geografia	1.117.130
4ª	Para Viver Juntos – Geografia	697.414

Fonte: PNLD (2014).

As autoras Pontuschka, Paganelli e Cacete(2009) salientam que o LD é uma produção cultural e, ao mesmo tempo, mercadológica, o que se configuram fatos que deverão ser levados em conta pelos/as professores/as. As autoras lembram que, no momento da escolha do LD, a escola está atendendo a um determinado mercado editorial, ou seja, o LD é uma produção que leva o nome de mais de um autor, estando várias pessoas envolvidas indiretamente em processos industriais antes de sua chegada à escola ou à livraria. Como mercadoria, o importante para a editora é que o LD seja vendido e, para isso, o professor deverá realizar a sua escolha; do contrário, o Governo Federal não irá comprar.

Ainda de acordo com as autoras, a escolha do LD de Geografia não pode ser feita de forma aleatória, como um conjunto de informações sem nexos. Por isso, a importância de um/a professor/a bem formado/a que saiba relacionar os conteúdos com as imagens do livro e com as diferentes linguagens do cotidiano de seus estudantes, contribuindo, assim, para criar um espaço de diálogo e de confronto de ideias. “O conhecimento precisa estar sempre presente na análise de qualquer produção didática, afim de que se trabalhe com dinamismo e com a construção do saber” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE,2009, p. 343).

As autoras expõem, neste sentido, critérios para avaliar o LD e citam alguns itens básicos a serem analisados pelos/as professores/as, tais como: qualidade da capa, autor/autores, público-alvo, apresentação do livro, índice e estrutura do livro,

diagramação, representações gráficas e cartográficas, linguagem, atividades propostas e bibliografia.

1-Capa: uma das questões a ser verificada é o conteúdo da capa. O que esse conteúdo (imagem e textos) diz ao jovem leitor ou à criança sobre o livro? 2-Autor e Autores: Quem são os autores? São especialistas da disciplina escolar geográfica. 3-Público: O livro destina-se ao ensino fundamental ou médio e quais as diferentes modalidades do público? 4-Apresentação do livro: Geralmente o autor faz uma apresentação do livro para os alunos ou para o professor. O que diz sobre ele? Se o livro é destinado ao aluno, que linguagem é utilizada, considerando a faixa etária do estudante a qual se destina? 5-Índice e estrutura do livro: Pelo índice pode realizar-se uma primeira avaliação da estrutura e da organização dos conteúdos. Quais são os temas priorizados? Eles obedecem aos parâmetros curriculares ou a proposta dos órgãos centrais da educação? 6-Diagramação: Um livro pode apresentar um conteúdo bom, sem veicular preconceito, mostrando-se compatível com temas da atualidade geográfica. 7-Imagens apresentadas gráficas e cartográficas: As imagens constituídas por fotos, pinturas e gravuras são necessárias em um livro geográfico, porque podem complementar os textos, podem interagir com eles, sendo parte integrante do seu conteúdo e pode ainda ser empregada em atividade em que seja solicitado do aluno reflexões sobre as paisagens e localidades quaisquer. 8-Proposta teórica e metodológica: A trajetória da Geografia como ciências apresenta vários caminhos teóricos a ser trilhado que vem servindo de base para reprodução de material didático. São tendências mais tradicionais e outras mais progressistas, muitas vezes denominadas críticas, que precisam ser detectadas na leitura dos textos que tratam do espaço geográfico. 9-Linguagem: Esse aspecto do livro é de grande importância, porque, se o aluno tiver diante de si uma linguagem inadequada a sua idade, do ponto de vista de sua compreensão, ou distante de sua realidade, certamente o livro não será um auxiliar nem para ele, o aluno, nem para o professor a construção do conhecimento geográfico. 10-Atividades: As atividades podem colaborar com os avanços da compreensão do conteúdo do texto desde que tenha a sua intenção. No entanto, não pode ser reprodução de excertos de textos um produto. Há uma série de atividades que podem ser propostas com o uso de outros textos diferentes, não contidos no corpo do capítulo, como mapas gráficos, imagem de satélites e fotografias etc. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 344,345 e346).

O livro 'Expedição Geográfica' contempla, assim, algumas referências citadas acima, tais como: os autores são especialistas na disciplina escolar de Geografia e descrevem as principais formações acadêmicas que realizaram; o livro deixa claro que é destinado aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental; as apresentações estão compatíveis com os/as professores/as e estudantes, bem como pontua, com detalhes, o que irão encontrar no livro; os temas estão de acordo com os PCNs e, até certo ponto, fazem o/a estudante pensar a sua realidade no cotidiano; os textos são curtos e quase todos têm imagens relacionadas aos conteúdos, o que permite uma leitura mais adequada à faixa etária dos/as alunos/as; as representações gráficas e cartográficas complementam os textos e interagem com eles; e, 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 a compreensão dos conteúdos de Geografia.

Em 2017, no VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária (SINGA), em Curitiba, o livro 'Expedição Geográfica' foi intensamente criticado pelos/as estudiosos/as do ensino da Geografia Agrária. Em debates temáticos, os/as professores/as disseram que o livro, além de não representar a realidade dos campos brasileiros, omite o papel dos movimentos sociais, a importância da reforma agrária e a concentração de terras no país, e quando aborda algum desses temas é em uma perspectiva acrítica e reducionista.

Segundo Moreira e Candau (2007), ao analisarmos, com cuidado, os livros didáticos podemos verificar que muitos deles não costumam incluir, entre os conteúdos selecionados, os debates e as discordâncias, uma vez que os fatos são tratados de forma harmoniosa, o que torna o conhecimento descontextualizado, desfavorecendo os saberes e as práticas de um ensino mais reflexivo e de um aprendizado mais significativo. Os autores, ao indagarem sobre o currículo, chamam atenção para se verificar: “como os conteúdos se expressam nos livros didáticos com que trabalhamos? Devemos pensar em novas estratégias de crítica e de utilização dos livros? Como poderíamos atribuir mais significado às ‘lacunas’ observadas no livro didático?” (CANDAU; MOREIRA, 2006, p.24).

Vale destacar a contribuição de Moreira e Candau (2007) ao considerarem que muitos saberes são excluídos do currículo para divulgar unicamente interesses universais de uma sociedade; entretanto, deve-se salientar que a palavra “currículo” integra diferentes concepções de como a educação é concebida historicamente. Portanto, a seleção de conteúdos e de procedimentos que compõem o currículo é um processo que se organiza de acordo com o momento histórico e político pelo qual passa o país.

Nesse contexto, Candau (2002) salienta que o currículo não traz apenas o conhecimento em si, mas pode carregar intenções que estão atreladas aos interesses econômicos de um país, ou seja, à medida que os interesses do capital se modificam, as interferências no sistema educacional também ocorrem. Contudo, o currículo escolar pode ser um reproduzidor dos interesses da classe hegemônica e, dessa forma, a autora ainda afirma:

é por meio do Currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grandes efeitos no processo de construção da identidade do(a) estudante (CANDAUI, 2002, p. 28).

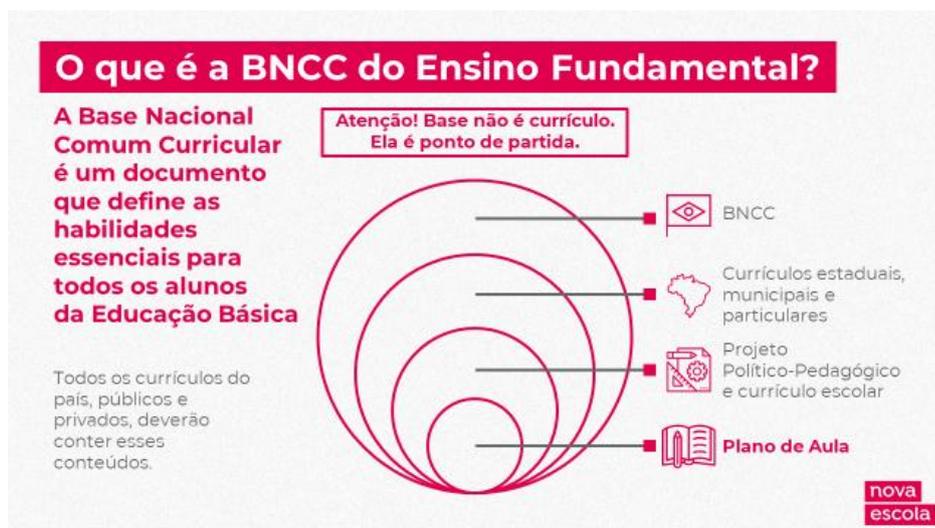
Para compreendermos o meio rural no Brasil, seus conflitos e a luta pela terra, temos que compreender como funciona o sistema capitalista a partir da realidade regional e local, bem como compreender, de forma crítica, as consequências sociais que esse processo gerou. Esses conhecimentos serão possíveis de serem alcançados pelo/a estudante por meio da mediação do/a professor/a durante o período de problematização, isto é, no momento em que as informações cotidianas e as científicas se confrontarem pela interação, o/a estudante ganhará novas percepções, novos conceitos sobre a realidade que o/a cerca e, nesse processo, o/a professor/a tem papel importantíssimo ao fornecer elementos que possibilitem tal compreensão.

As propagandas nos meios de comunicação engrandecem o crescimento econômico e espacial do agronegócio, mas omitem as consequências que esse modelo econômico provoca, como, por exemplo, a destruição dos territórios do campesinato, dos povos indígenas e das comunidades tradicionais amazônicas. “O sujeito-estudante quando desprovido, deslegitimado dos direitos de entender, compreender, analisar e explicar o espaço em que vive a realidade, na qual se constrói como sujeito-cidadão, torna-se um excluído do espaço social” (NOGUEIRA, 2009, p. 166).

3.3.1 Estrutura curricular do sistema educacional brasileiro

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que visa orientar o ensino em todo o Brasil, sendo que é a partir dela que os demais currículos (estaduais e municipais) são elaborados. A partir desses elementos, o/a professor/a possui instrumentos suficientes para elaborar o seu planejamento, aquele que entrará em ação no contexto da sala de aula.

Figura 18 – Estrutura Curricular do Sistema Educacional Brasileiro.



Fonte: Nova Escola (2017).

A BNCC é o primeiro documento que tem por objetivo orientar os demais que serão construídos nas escolas dos estados e municípios. O Ministério da Educação (MEC) afirma que a BNCC tem por finalidade reduzir as desigualdades da educação no Brasil, definindo, em linhas gerais, o que os/as estudantes em todo o país devem aprender a cada ano; é um currículo comum e igual a todos.

Segundo Candau (2007), não podemos confundir igualdade com homogeneização, pois um currículo deve dialogar com as diferentes culturas e questionar qual é a reação do/a aluno/a procedente de diferentes grupos sociais e culturais diante de uma proposta curricular na qual ele/a não se vê representado/a. Nessa perspectiva, para a organização de qualquer documento destinado à formação do estudante é preciso olhar para a escola e saber quem são estes estudantes, quais são as suas necessidades cotidianas e em que contexto histórico se originou. Nesta lógica, os documentos educacionais são construídos observando-se as especificidades de cada escola.

A construção do Referencial Curricular de Rondônia (RCRO/2013) foi orientada pelos PCNs. Contudo, em seus objetivos o documento busca a inclusão do acesso ao conhecimento com equidade, propiciando condições de permanência e de sucesso na escola e melhorando a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, além de fornecer às escolas informações e orientações sobre estratégias pedagógicas e contemplar as especificidades regionais. Este documento, portanto, orienta o fazer pedagógico das ações no espaço escolar, “assim como os profissionais no desenvolvimento de suas atividades, almejando melhorar o processo ensino e

aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade da educação no Estado de Rondônia” (RONDÔNIA, 2013, p. 9).

Assim, a partir de conteúdos da RCRO o professor poderá organizar o seu planejamento anual e buscar, dentre outros objetivos, contemplar as especificidades Regionais; porém, a proposta da exclusão da disciplina de Estudos Regionais é vista como contraditória, conforme já foi discutido anteriormente. Neste sentido, o fato de organizar um Referencial Estadual não é suficiente para assegurar conteúdos regionais, existindo, então, uma lacuna naquilo que se propõe pelo sistema educacional (estadual ou federal) e o que realmente chega à sala de aula.

Diante do que foi apresentado, para alcançar um ensino que contemple as dimensões que permeiam os saberes escolares é necessário que o/a professor/a compreenda a parte política do currículo que expressa uma relação de poder, e que se torna negociável ao interagir com as intenções dos/as professores/as ao lidar com a comunidade presente no entorno da escola. Daí a importância da organização de um projeto pedagógico concatenado com o perfil de cada realidade escolar e influenciado por suas especificidades regionais e locais, priorizando a construção de valores fundamentados na ética e no respeito às diferenças e à diversidade cultural; um projeto democrático em que a comunidade escolar participe ativamente de sua construção.

De acordo com Lopes (2010), o Projeto Político Pedagógico propõe uma proposta de ação concreta a executar durante determinado período de tempo; é político por considerar a escola um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão de forma individual e coletiva na sociedade, modificando os rumos que vão seguir; é pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários para o processo de ensino e aprendizagem.

Consoante Cavalcanti (2012), a elaboração dos PPPs deve sustentar a discussão sobre a necessidade de trabalhar conteúdos sistematizados de forma crítica e questionadora a partir do confronto entre os saberes. Sendo assim, antes mesmo de observar as referências que o/a estudante traz consigo e suas percepções diante do mundo, faz-se necessário conhecer quais saberes¹⁰ a escola vem

¹⁰ De acordo com Cavalcanti (2012), os saberes escolares são entendidos como conceitos, procedimentos e valores, o que significa que são objetos de conhecimento, não apenas aqueles

desenvolvendo em seus projetos pedagógicos para assegurar um conhecimento com relação às questões culturais que perpassam pela vida do/a estudante e da comunidade escolar.

O PPP, entretanto, busca assegurar propostas que dizem respeito às especificidades que permeiam a realidade vivenciada no contexto/cotidiano do/a estudante, identificar o perfil social e cultural em que a escola está situada, apresentar um diagnóstico e cumprir com as metas estabelecidas por toda a comunidade escolar.

Por último, cria-se o planejamento anual do professor, que chamamos de currículo em ação, com base no RCRO, no PPP e na prática docente do/a professor/a, as quais devem influir na forma com que o/a professor/a elabora o seu plano de aula. Em relação ao planejamento anual da Escola Juscelino Kubitschek, percebe-se que está restrito aos conteúdos programados no LD que, por sua vez, está distante da realidade do/a estudante ao desconsiderar o perfil da comunidade local que é formado por camponeses que trabalham na produção da agricultura familiar. Vale lembrar que o LD reserva maior importância às atividades da agricultura capitalizada e, portanto, deve haver a mediação do/a docente para que o/a estudante tenha acesso aos temas que refletem a sua realidade.

Mediante o exposto, Cavalcanti (2012) defende a ideia de que o ensino das diferentes áreas de conhecimento, a metodologia, os procedimentos pedagógicos e o saber sistematizado devem ser pensados em razão da cultura dos/as estudantes. Nesse sentido, a autora relata, ainda, que ensinar Geografia é abrir espaço, na sala de aula, para o trabalho com os diferentes saberes do processo de ensino entre estudantes e professores/as, compreendendo que as experiências podem se tornar a base constitutiva de um saber geográfico na escola.

3.4 Pesquisa Realizada com Estudantes do 6º e 7º anos da Escola Juscelino Kubitschek

Considerando que o planejamento do professor é exclusivamente em cima dos conteúdos do LD, nossa atenção se voltou para o livro 'Expedição Geográfica' a fim de compreender a percepção do/a estudante frente a temática agrária. Para tanto, aplicamos um questionário (composto de seis perguntas) aos estudantes do 6º e 7º

sistematizados, mas também os procedimentos, as habilidades, as atitudes e os valores ligados a esses conhecimentos.

anos da Escola Juscelino Kubitscheck, pois se acredita que, dessa forma, podemos analisar o modo como o livro faz a abordagem desse tema.

Solicitamos aos estudantes, então, que pesquisassem no livro ‘Expedição Geográfica’, na Unidade 07 – Extrativismo e Agropecuária, os seguintes temas listados abaixo e que indicassem quais deles estão sendo contemplados no referido livro:

- 1) Pecuária;
- 2) Agricultura empresarial;
- 3) Extrativismo;
- 4) Reforma agrária;
- 5) Agricultura familiar;
- 6) O impacto do agrotóxico na agricultura;
- 7) Movimentos sociais;
- 8) Meio ambiente;
- 9) População tradicional (ribeirinhas, quilombolas, povos da floresta);
- 10) População indígena;
- 11) Violência no campo;
- 12) O trabalho da mulher na agricultura; e,
- 13) O uso da água nas atividades agrícolas.

Dos temas acima citados, os/as estudantes não identificaram no livro os seguintes: reforma agrária, movimentos sociais, violência no campo e uso da água nas atividades agrícolas; portanto, todos os outros temas se fazem presentes no LD. Contudo, observa-se que temas como “o trabalho da mulher na agricultura” e “população indígena”, ambos retratados na página 208 com o subtítulo “O Extrativismo como Atividade Econômica Completar”, não problematizam as questões que envolvem esses agentes sociais: a mulher e os indígenas.

Na Figura 19, o livro menciona a mulher quilombola quebradeira de coco; entretanto, observa-se que o texto não contextualiza o trabalho da mulher nas atividades extrativistas campo e não faz referência às suas atividades econômicas, bem como à sua importância na complementação da renda da família e a importância das políticas públicas destinadas às mulheres, principalmente as da comunidade quilombolas.

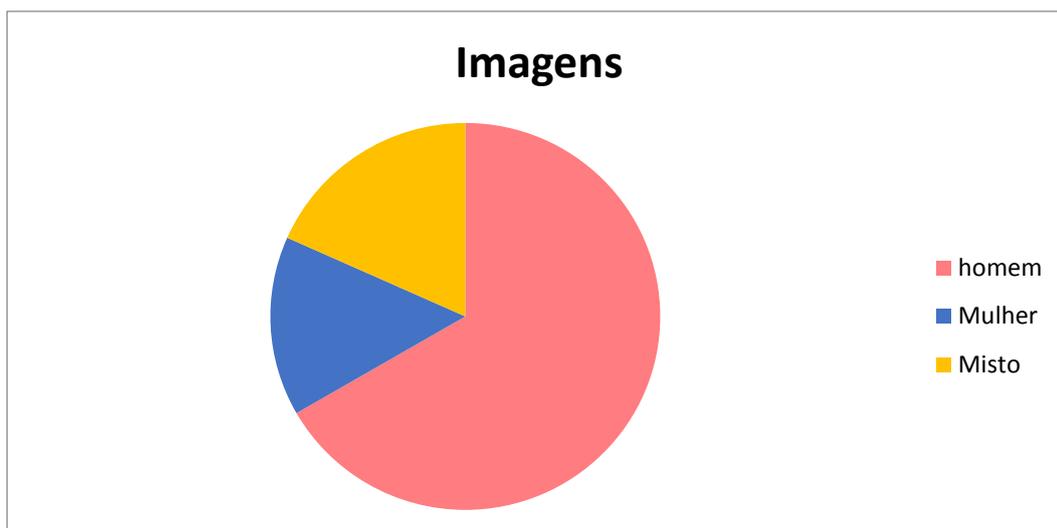
Figura 19 – Mulher quilombola quebradeira de coco de babaçu.



Fonte: Livro Expedição Geográfica da 6ª série (ADAS; ADAS, 2015, p.208).

Outro fator que também deve ser levado em consideração é a quantidade de vezes em que a mulher aparece no livro didático e a representatividade que se atribui a ela. Observemos, no gráfico a seguir, a quantidade de imagens em que a mulher aparece no livro 'Expedição Geográfica' do 6ª ano.

Gráfico01 – Imagens de mulheres no Livro Expedição Geográfica do 6º ano.



Fonte: Organizado pela autora, 2019.

Esses dados chamam atenção pela disparidade de aparições da mulher em comparação ao homem, pois, no total, as mulheres ocupam 15% das representações no livro do 6º ano. A imagem da mulher geralmente está associada às atividades econômicas, sendo que as que foram analisadas estão na linha de produção de uma fábrica. Ainda, observou-se, também, uma mulher bióloga no trabalho com o Projeto Arara Azul, porém a imagem estava na parte do livro que apresenta as atividades complementares.

Lucia Costa (2011) analisou um LD 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. A primeira conclusão da autora foi identificar a ausência de conteúdos, nos livros didáticos, que retratam questões que envolvem o gênero feminino, sendo que, quando o livro se refere a esse tema, é de forma superficial ou se encontra em atividades complementares, ficando a critério dos professores trabalharem ou não.

Foi perguntado, então, aos/às estudantes se lembram de verem imagens de mulheres trabalhadoras rurais no LD 'Expedição Geográfica' ou se conhecem mulheres que trabalham em atividades rurais.

Quadro 05 – Mulheres trabalhadoras rurais.

Perguntas Respostas	Imagens de mulheres trabalhadoras rurais nos livros didáticos	Conhecem mulheres que desenvolvem atividades rurais
Não	83%	100%
Sim	27%	0%

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A maioria dos/as estudantes da Escola Juscelino Kubitschek afirma não ter presenciado esse assunto em livros didáticos, porém conhecem várias mulheres que realizam trabalho na pecuária e em atividades de plantio de alimentos. Assim, de acordo com Nascimento Silva (2012), as mulheres rurais têm uma longa trajetória de lutas, mas seu papel no campo é considerado um trabalho doméstico e o trabalho no roçado é compreendido como “uma ajuda”; portanto, um trabalho invisível, sem reconhecimento. No entanto, a mulher, nos últimos anos, tem sido protagonista na agricultura familiar, buscando, cada vez mais, se especializar em atividades agrícolas e contribuir significativamente para garantir a permanência e o sustento da família no campo.

Segundo 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, porém, essas mulheres enfrentam grandes desafios no dia a dia, como: preconceito, dupla jornada de trabalho e baixa remuneração. A professora Maria das Graças, sobre o assunto, refere que:

“a mulher rural é também submetida à dupla e até à tripla jornada de trabalho. Quanto ao trabalho no lar, ou seja, o doméstico, ele aparece como uma atividade desprovida de valor, não se vincula diretamente à produção e não é remunerada mediante salário. Nesse sentido, o trabalho doméstico nas áreas rurais é de responsabilidade das mulheres. Desde muito cedo, a menina já é preparada para realizar essas tarefas, como cuidar da casa, dos irmãos mais novos, o lavar as roupas, cozinhar, cuidar dos animais domésticos, das hortas e de pequenos cultivos próximos da casa, incluindo jardins. Quando se trata do trabalho da agricultura, elas dizem que trabalham também junto com o companheiro, ou seja, elas trabalham tanto quanto o homem, mas alguns consideram o trabalho delas como uma “ajuda” e não como um trabalho, pois ainda acham que a responsabilidade é só do homem enquanto chefe de família. O trabalho da mulher continua na esfera produtiva ligado à produção e comercialização, tem uma expressão monetária e, por isso, é valorizado” (NASCIMENTO SILVA, 2012 p. 112).

Para a Nascimento Silva (2012) o homem e a mulher apresentam diferenças ao relacionar com o uso da terra, a autora afirma que a mulher utiliza técnicas menos

agressiva ao meio ambiente (adubos orgânicos) principalmente na plantação de hortaliças e leguminosa que será consumida pela família. “Baseado na teoria do ecofeminismo, mulheres tem uma relação diferente com o meio ambiente, sendo que estas pensam no futuro e bem estar de sua família em “harmonia com a natureza e bem estar”. (NASCIMENTO SILVA, 2012 p. 113).

Parte da merenda servida na Escola Juscelino Kubitschek é fruto do trabalho de uma mulher por meio do Programa de Aquisição da Agricultura Familiar, sendo que ela entrega os alimentos em várias escolas da CRE de Rolim de Moura, alimentando mais de 5 mil estudantes. Além de executar as atividades de plantar e colher, dona Delícia Alves luta para que as mulheres agricultoras tenham os direitos respeitados. Em 1980, ela implantou a 1ª Feira do/a Agricultor/a em Rolim de Moura e, apesar dos obstáculos para sensibilizar as mulheres de seus direitos rurais, nunca desistiu de lutar, conquistando vários benefícios. A agricultora Delícia Alves fundou, ainda, a Organização Popular de Mulheres (OPM), na qual é hoje vice-presidente, e participou, também, da fundação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais em Rolim de Moura, em 1986, sendo, atualmente, delegada sindical.

Interessante seria, portanto, que os estudantes tivessem essas informações e pudessem expor as experiências de outras mulheres que trabalham no campo. O/A professor/a pode, então, promover a discussão sobre o protagonismo da mulher em diversas atividades do meio rural, bem como solicitar aos/às estudantes que identifiquem o número de mulheres feirantes da cidade e quais os tipos de alimentos elas produzem, com o intuito de desconstruir a ideia de que só os homens constroem o espaço geográfico.

Figura 20 – A feira de Santa Luzia D’Oeste: mulheres feirantes.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Outro tema indicado pelos/as estudantes e apresentado no livro se refere à população indígena. A imagem abaixo foi extraída do LD 'Expedição Geográfica' em que se observa que os indígenas estão em atividade de pesca em uma relação harmônica com a natureza. O LD não citou, entretanto, os problemas que a população indígena enfrenta para assegurar suas terras, sobretudo na região amazônica, uma vez que a expansão das fronteiras agrícolas incide em áreas naturais causando conflitos com os povos indígenas e com as comunidades tradicionais, ou seja, o LD desconsiderou a importância da demarcação das terras indígenas.

Figura21 – Pesca realizada por indígena da Aldeia Kamayurá, no Parque em Xingu.



Fonte: Livro Expedição Geográfica da 6ª série (ADAS; ADAS, 2015, p.211).

Segundo Ribeiro (2015), o relatório da CPT apresenta como significativo o número de violência contra povos indígenas, comunidades tradicionais e mulheres;

recentemente, aumentaram os conflitos pela água e houve um crescimento de 76% de famílias com ordem de despejo judicial na Amazônia. O LD também não menciona o consumo da água em atividades da agropecuária, hoje um assunto em destaque na geografia. Isso porque, os problemas relacionados ao uso da água vêm crescendo em todo o Brasil, acompanhados de conflitos devido às atividades agrícolas e à exploração mineral que se utilizam de muita água, sobrando, assim, uma quantidade reduzida para os pequenos e médios proprietários.

Tavares (2016), em sua monografia “O Ensino de Geografia Agrária na Escola Pública: currículo e sala de aula”, analisou a temática agrária no livro ‘Expedição Geográfica’ e concluiu que o mesmo traz conteúdos superficiais e descritivos. Para o autor, o livro destaca as atividades no campo do ponto de vista do agronegócio, focando na agricultura capitalizada e deixando de lado as discussões sobre a agricultura camponesa/familiar, os movimentos sociais e a violência no campo.

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, deixando de lado os conflitos pela posse da terra no Brasil e no mundo. O debate sobre os movimentos sociais no mundo não aparece no livro, quanto ao Brasil foi citado o caso da luta dos seringueiros na construção das reservas extrativistas, mas sem que a importância desse movimento na atualidade e de sua relevância, enquanto resistência dentro do sistema capitalista fosse analisada ou destacada (TAVARES, 2016, p.55).

Tavares (2016) afirma, ainda, que os conteúdos trabalhados no 6º ano, o “Campo”, são tratados como uma área estritamente de produção, e sua paisagem 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.

Figura 1 – Imagens utilizadas pelo livro didático para retratar o campo.



Fonte: Organizado por Tavares (2016) a partir de Adas e Adas (2015).

Nessa mesma linha, Tavares (2016) nota que, ao apontar a existência de temas sobre “a unidade familiar de subsistência”, os autores mencionam a representatividade da produção familiar para a economia do país, mas não expõem, em nenhum momento, a luta dos pequenos produtores rurais em se fixar no campo, resistindo a serem absorvidos pela produção capitalista; o livro omite, assim, os conflitos existentes no campo e a morte de vários trabalhadores rurais em todo o país. Portanto, as contradições socioeconômicas existentes no campo brasileiro são tratadas de forma superficial e dentro de um contexto pacífico e harmonioso, apenas do ponto de vista da produção.

Destarte, ao analisar a página 233 do livro (FIGURA 23), observa-se a imagem de um trabalhador rural com equipamentos simples no manuseio da terra e, por outro lado, em imagem mais ampliada, a imponente colheitadeira de soja.

Figura 2– Os sistemas de produção agrícola.



Fonte: Adas e Adas (2015, p. 223).

O autor escreve um pequeno texto associado à imagem – categoricamente sua explicação –, o que, como afirma Suave (2017), oculta a importância do trabalho do camponês ao desconsiderar a “terra” como a principal fonte de sustento de milhares de famílias camponesas, enfatizando a alta produtividade oportunizada pelos recursos tecnológicos na produção de alimentos.

Observe o que os autores escreveram acompanhando as imagens 26 e 27:

Figura 26: Quando numa unidade agrícola, a terra é o principal fator de produção, e não o capital, dizemos que se trata de um sistema agrícola de produção extensivo ou agricultura extensiva. Esse tipo de produção se caracteriza pelo uso de técnicas tradicionais e apresenta, geralmente, baixa produtividade.

Figura 27: Quando, porém, o principal fator de produção é o capital, dizemos que se trata de um sistema agrícola de produção intensiva ou agricultura intensiva, caracterizada por intensa utilização de máquinas e implementos agrícolas, adubos, equipamentos para irrigação, sementes e mudas selecionadas, etc., além da elevada produtividade (ADAS; ADAS, 2015, p.223).

Na imagem 26, o agricultor aparece utilizando técnicas simples e tradicionais para cultivar a terra; os autores, então, desqualificam a unidade agrícola do camponês ao considerar a “terra” o principal meio de produção e justificando a baixa produtividade de alimentos. Os autores do livro solicitam aos/às estudantes, ainda, que comparem as duas técnicas de produção: o arado e a colheitadeira. Por conseguinte, os/as estudantes são levados a pensar que o camponês representa o “atraso”, o antigo, e que precisa sair de cena para dar espaço ao moderno, à

tecnologia, já que a técnica que o camponês utiliza produz pouco alimento. Neste sentido, compreende-se que, de forma preconceituosa e implícita, o livro utilizou-se de imagens para desvalorizar o trabalho do camponês, bem como enaltecer o trabalho tecnológico do agronegócio.

Em contrapartida, a imagem a seguir foi extraída do livro 'Por Dentro da Geografia', do professor Wagner Costa Ribeiro, geógrafo e licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Observe a forma como o livro apresenta a produção camponesa de um assentamento de sem-terra.

Figura 24 – Movimentos do MST no livro 'Por Dentro da Geografia'.



Fonte: Ribeiro (2015, p. 197).

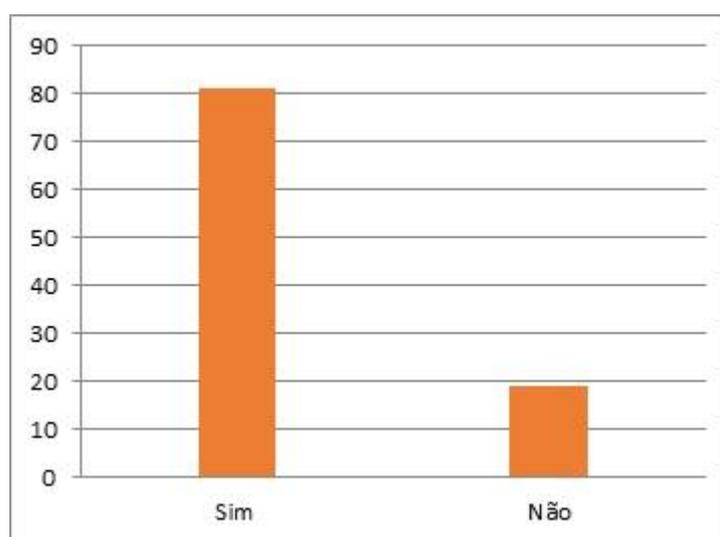
Ao contrário do livro 'Expedição Geográfica', o autor do livro 'Por Dentro da Geografia' preferiu utilizar outro tipo de imagem para expressar a agricultura camponesa, ou seja, ao invés de um arado, foi apresentado um trator e, ainda, a seguinte afirmação:

em muitos dos assentamentos rurais conquistados pelo MST, os trabalhadores rurais souberam se organizar e garantir a melhoria da produtividade e os esquemas de comercialização para enfrentar as dificuldades de sobrevivência que usualmente os pequenos produtores enfrentam no Brasil. Além disso, mesmo tendo conquistado a terra, esses trabalhadores rurais continuam apoiando a ocupação de terras por outros trabalhadores rurais sem terra. Dessa maneira, o MST expandiu-se rapidamente por todo o país (RIBEIRO, 2015, p. 197).

Consoante Ploeg (2008), os camponeses desenvolvem suas atividades agrícolas trabalhando com recursos existentes na própria propriedade, os quais “são autogeridos” e envolvem tanto os recursos sociais como os naturais. Ou seja, o camponês possui uma relação de equilíbrio com a natureza e de forma sustentável manuseia as plantas, o solo, os nutrientes, a luz e o sol, assim como a umidade e outros organismos presentes na natureza. A terra compõe, então, o pilar central dessa base de recursos não só do ponto de vista material, mas também simbólico; daí vem “a centralidade da terra em muitas das lutas camponesas do passado e do presente” (PLOEG, 2008, p. 21).

Foi perguntado aos/às estudantes, também, se conhecem famílias, parentes ou amigos/as que saíram do campo e vieram para a cidade, sendo que os resultados podem ser observados no Gráfico 02.

Gráfico 02 – Migração campo-cidade.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Neste sentido, mais de 80% dos/as estudantes afirmaram que conhecem pessoas que saíram do campo e vieram para a cidade, sendo que, segundo eles/as, os fatores que impulsionaram a saída das famílias das áreas rurais são de três ordens, quais sejam: “busca de uma vida melhor”, “procura de emprego” e “para oferecer estudos aos filhos”; portanto, a imagem que os/as estudantes apresentam do campo é bastante negativa, uma vez que, para eles/as, a cidade tem condições de proporcionar acesso à escola, ao trabalho e aos produtos e serviços, ou seja, melhores condições de vida. Compreende-se, desta forma, que o processo de

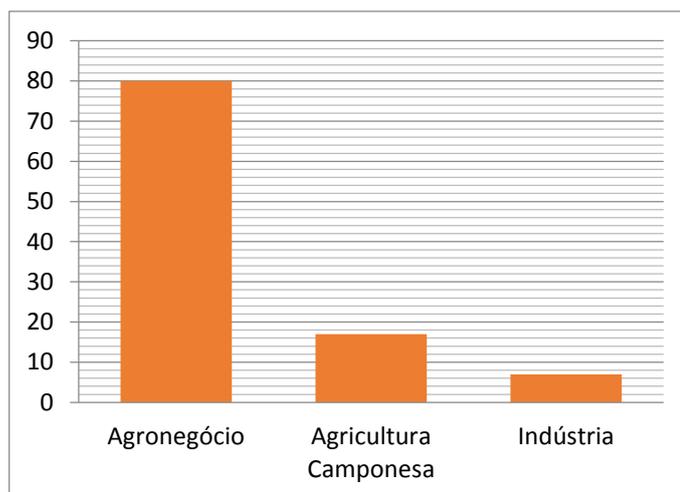
expansão das fronteiras agrícolas e crescentes atividades da monocultura vêm impulsionando a migração do campo para cidade em todos os municípios de Rondônia.

Atualmente, tem-se registrado a maior taxa de desemprego no Brasil, chegando a 12% da população no início do 1º trimestre de 2019 (IBGE,2019). O desemprego em Rondônia, por sua vez, está alicerçado no aspecto estrutural da economia local, bem como na incapacidade dos setores produtivos em gerar empregos. Mesmo assim, muitas famílias camponesas acreditam que, na cidade, há maior facilidade para encontrar emprego de carteira registrada; porém, o setor de comércio e serviços oferta poucos postos de trabalho, ao passo que o setor industrial é pouco expressivo e não corresponde com a demanda de desempregados no Estado.

Por outro lado, em muitas cidades de Rondônia vem crescendo desordenadamente a população urbana, o que causa impactos sociais como a formação de bairros periféricos e precariedade nas condições de moradia, ambientes insalubres e falta de saneamento básico, bem como um aumento da violência. Entretanto, as difíceis condições de trabalho do camponês podem levá-lo a acreditar que na cidade existem melhores condições de vida – contudo, em uma perspectiva metodológica para contextualizar as respostas dos/as estudantes, seria importante questioná-los/as sobre o que entendem por “melhores condições de vida”.

Os/As estudantes foram indagados/as, ainda, se sabiam de onde vêm os alimentos que chegam em nossas mesas, cujos resultados podem ser vislumbrados no Gráfico 03

Gráfico 03 - Respostas acerca de onde vem o alimento.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Os estudantes indicaram que se tratava de uma pergunta de fácil resposta ao referirem a propaganda sobre o agronegócio exibida na Rede Globo de Televisão “Agro é Tech, Agro é Pop, Agro é Tudo”. Com relação a mídia, Carvalho (2014) afirma que a publicidade aglomerou uma combinação de elementos que reforçam a imagem positiva do agronegócio, com música atraente, sequência de closes trazendo o colorido das plantações e a modernidade do maquinário, além de transmitir a “alegria” do homem do campo.

De acordo com Carvalho (2014) *apud* Suave (2017), a mídia tornou-se, assim, uma grande ferramenta ideológica e mercadológica na qual os/as estudantes são facilmente cooptados/as pela imagem da modernidade e do agradável. Percebe-se, ainda, que diversas notícias veiculadas pelos meios de comunicação se relacionam às temáticas da Geografia e, dessa forma, o/a professor/a necessita estar atento para não reproduzir o que os meios de comunicação já o fazem. O autor salienta, também, que as notícias vinculadas na mídia devem ser discutidas criticamente em sala de aula, uma vez que os/as estudantes têm o direito de conhecer o lado oculto das atividades do agronegócio, as quais descaracterizam a agricultura familiar empreendida pela comunidade local. Carvalho refere ainda que:

o educador, ao fazer uso de informações dos meios de comunicação pode relacioná-los com as transformações nos diversos espaços e territórios e, analisando as reportagens junto com os alunos de forma crítica e desvinculada das ideologias dominantes, poderão se apresentar como um excelente instrumento pedagógico [...]. Desta maneira, o ensino pode propiciar ao aluno a compreensão de que as informações veiculadas pela mídia possuem determinados interesses que podem influenciar o leitor menos atento (CARVALHO, 2014, p.50).

Consoante Fernandes (2004), o agronegócio vem se destacando cada vez mais nos meios de comunicação ao ser considerado o único modelo para a produção de alimentos no Brasil. A mídia defende o agronegócio concatenado com os interesses ideológicos da União Democrática Ruralista (UDR), que está associada às grandes empresas e ao Estado, tentando constituir uma espécie de proteção ao passar cenas deslumbrantes da produção de alimentos relacionada ao aumento das riquezas no país.

Por outro lado, os/as estudantes não mencionaram os alimentos que são produzidos no próprio município e vendidos na feira da cidade e no comércio local. A maioria dos alimentos consumidos no município é produzida pelos pequenos produtores rurais, sendo que uma parte significativa dos/as estudantes da Escola Juscelino Kubitschek é composta por camponeses, filhos/as de produtores rurais; contudo, mesmo residindo no meio rural, não se reconheceram como produtores de alimentos.

Figura 25 – Feira de Santa Luzia D'Oeste, 2018.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

As respostas dos/as estudantes correspondem às referências que possuem sobre os conhecimentos que chegam até eles, podendo ganhar novos significados se o/a professor/a problematizar, sistematizar e sintetizar o tema abordado no próprio LD. Cavalcanti (2013) descreve a importância de problematizar os temas, ou seja, de “questionar”, momento em que podemos citar como exemplo a produção de alimentos

da agricultura familiar *versus* o agronegócio, e descobrir quem são os maiores produtores de alimentos no Brasil, em Rondônia e até mesmo em Santa Luzia; assim, estaremos utilizando os princípios da Geografia, como o de extensão, da conectividade e também da causalidade, que ocorrem durante a sistematização das informações.

Então, a sistematização vem acompanhada de conceitos e dados científicos que podem ser confrontados com os conhecimentos prévios do/a estudante. Ao adquirir conhecimentos sobre a produção da agricultura familiar, o/a estudante passa a sintetizar, ou seja, a refletir sobre a temática e levantar os aspectos que foram compreendidos, passando a ter novos conhecimentos e, a partir de então, o/a mesmo/a saberá se posicionar, ter atitudes diante das propagandas e de outros meios de comunicação, não mais sendo um ser apenas receptor de informação, mas um cidadão crítico.

Portanto, o professor, sendo mediador do processo ensino-aprendizagem, pode apresentar conhecimentos que condizem com a “verdade” que se busca conhecer. Caso contrário, os conteúdos continuarão a camuflar a realidade sobre a questão agrária no Brasil, não permitindo ao/à estudante a oportunidade de conceber algo que transforme o seu modo de pensar e agir.

Ao se utilizar da estratégia de invisibilizar a produção da agricultura familiar, outros fatores ligados às atividades das famílias agricultoras também passam a ser invisibilizados, como a reforma agrária, os movimentos sociais, os direitos constitucionais dos povos indígenas e quilombolas e a preservação ambiental.

Sendo assim, Giroux (1997) vê no/a professor/a a possibilidade de se contrapor aos interesses da classe hegemônica; ele cita o papel do/a professor/a como sendo de um/a intelectual e transformador/a, um/a professor/a que não se restrinja a ser um/a mero/a reproduzidor/a de conhecimentos, mas que tenha condições de perceber o porquê selecionou este conteúdo e não aquele, de pensar de que forma vai abordar determinado assunto, se dessa forma ou de outra.

Outra questão respondida pelos/as estudantes se refere aos recursos didáticos que o/a professor/a mais utiliza em sala de aula. Desta forma, para responder essa questão havia uma lista de recursos pedagógicos, sendo que eles/as deveriam marcar os mais utilizados pelo/a professor/a obedecendo à ordem decrescente, quando, então, obtivemos a seguinte colocação:

1º lugar – Livro didático;

2º lugar – Lousa;
3º lugar – Vídeo; e,
4º lugar – Slides.

Nos últimos anos, as escolas estaduais em Rondônia apresentaram melhorias significativas em termos estruturais referentes ao espaço físico e, também, aos recursos pedagógicos. Isso porque, várias escolas passaram por reformas e ampliaram e criaram espaços de atividades pedagógicas, a exemplo da própria Escola Juscelino Kubitschek, que tem laboratório de informática, laboratório de biologia e química, uma ampla biblioteca e a maioria das salas com televisores conectados à internet – isso tudo sem desconsiderar que, todos os anos, as escolas recebem recursos para custear projetos pedagógicos.

Considerando as respostas dos/as estudantes, percebe-se que, embora existam vários recursos didáticos, o mais utilizado pelo professor continua sendo, ainda, o livro didático. Segundo os/as estudantes, algumas vezes o/a professor/a usa a lousa para fazer explicações, os vídeos são mais frequentes e as aulas com slides são raras. Os/As estudantes alegam nunca terem participado de uma aula de campo da disciplina de Geografia e, também, nunca terem elaborado uma maquete.

Para finalizar, os/as estudantes responderam se, em algum momento das aulas, o/a professor/a promoveu estudos referentes à Geografia de Rondônia, momento em que foram unânimes ao escrever a palavra “não”; ou seja, todas as turmas disseram não ter lembranças de estudar nada que se referisse a Rondônia nas aulas de Geografia. Nesse sentido, o ensino de Geografia tem se pautado exclusivamente no livro didático, em que a abordagem dos conteúdos, como já discutimos no decorrer dessa dissertação, é sistematicamente organizada em uma estrutura curricular de dimensão nacional e global. Portanto, se o/a professor/a não apresentar um planejamento que leve em consideração uma metodologia que contemple o espaço de vivência do educando, seja regional ou local, o mesmo não será capaz de compreender as mudanças espaciais que ocorrem ao seu entorno.

Nogueira (2009) descreve que as práticas pedagógicas superficiais e lineares pouco favorecem a construção de uma cidadania significativa – aquela que pode se comprometer, responsabilmente, com o espaço pensado e vivido. Sendo assim, as respostas dos/as estudantes levam-nos a acreditar que a geografia ainda é caracterizada pela transmissão de conteúdos fragmentados, superficiais, de forma

descritiva e com fatos isolados que não explicitam a complexidade que envolve as questões do cotidiano. Como já foi mencionado anteriormente, o/a professor/a traz consigo as referências de sua formação para a sala de aula.

As respostas dos/as estudantes refletem, também, suas percepções construídas no decorrer da vida escolar, sendo que são os conhecimentos adquiridos sobre as questões agrárias que permeiam os assuntos em sala de aula. Em se tratando de Rondônia, que passa por uma intensa dinâmica territorial devido a expansão do agronegócio, os/as estudantes deveriam compreender as consequências originadas por esse modelo de produção que está expresso harmoniosamente no livro didático e no planejamento do/a professor/a.

O resultado do questionário revelou, portanto, que os/as estudantes não têm acesso aos conhecimentos geográficos que retratam a realidade agrária em Rondônia. Entretanto, o planejamento anual dos 6º e 7º anos da Escola Juscelino Kubitschek assegurou uma proposta curricular limitada aos conteúdos do LD correlacionada com as propostas das avaliações externas.

Para Moreira e Candau (2007, p.18), “os processos de avaliação é que determinam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização”. Neste sentido, nos últimos anos, a Escola Juscelino Kubitschek elevou o seu IDEB referente a 2017 e divulgado em 2018; assim, considerando que as avaliações são realizadas no intervalo de 2 anos, os dados abaixo revelam um crescimento maior no período de 2015 a 2017, quando a nota se elevou de 49 para 55 pontos.



Fonte: Inep (2017).

Nesse mesmo período, a SEDUC/RO lançou uma série de medidas educacionais que diretamente colaboraram com o resultado do IBEB. A Portaria nº 3.736/2015-GAB/SEDUC designou a todas as regionais a implantação do Projeto de Correção de Fluxo Escolar: o Projeto “Salto” tem o objetivo de reduzir a distorção de idade e série escolar, e apresenta um foco na dimensão metodológica de ensino-aprendizagem que resgata a autoestima dos estudantes (segundo seus idealizadores). Ainda, os/as estudantes que se integram estes projetos estão isentos de participarem de avaliações externas.

Observa-se, então, que o/a professor/a, em uma atmosfera de competitividade, tem a missão de alcançar metas estabelecidas pelos órgãos oficiais que potencializam esta cobrança por meio da política de meritocracia. Nesta lógica, o/a professor/a também é avaliado/a pelo seu trabalho e, para evitar o “fracasso”, se dispõe a seguir à risca o que está prescrito e, em virtude disso, pode-se afirmar que determinados conteúdos têm maior prestígio em sala de aula por haver maior probabilidade de “cair” nas provas de avaliações externas.

4 POR UMA GEOGRAFIA REGIONALIZADA NO ENSINO FUNDAMENTAL, NO CONTEXTO AGRÁRIO DE RONDÔNIA

4.1 Rondônia no Contexto das Reformas Educacionais –LDB nº 9.394/96

Após a promulgação da LDB nº 9.394/96, o Governo Federal iniciou uma série de reformas educacionais apresentando como principal proposta a reformulação de conteúdos da estrutura curricular, bem como políticas que envolvessem a base administrativa e pedagógica da escola, a formação de docentes, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim, tudo o que pudesse estar relacionado com o processo ensino-aprendizagem. Em Rondônia, o governo se empenhou para realizar dois grandes projetos:

- A Formação de Professores Leigos, uma vez que, no início dos anos 2000, a maioria dos professores da rede pública de Rondônia era leiga e atuava em várias áreas do conhecimento em escolas estaduais e municipais, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio; e,
- A Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC), visando atender às exigências do MEC, buscou elaborar o primeiro Referencial Curricular para o Estado de Rondônia, pois as referências anteriores eram modelos curriculares de outros estados.

O primeiro projeto diz respeito à formação de professores leigos. De acordo com a Lei nº 9.394/96, somente detentores de licenciatura plena estariam aptos a lecionar na última etapa do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), admitindo-se a formação em nível médio, curso de Pedagogia Normal, apenas para as séries iniciais. Assim, o docente desprovido de habilitação mínima passou a ser denominado de professor leigo, cuja permanência no magistério ficou condicionada à obtenção da habilitação devida no prazo de cinco anos contados a partir de 24 de dezembro de 1996.

Maués (2003) realizou um estudo sobre a intervenção dos organismos internacionais de cunho liberal nas políticas educacionais no Brasil. A autora afirma que o Ministério da Educação considerou a formação dos professores a segunda etapa mais importante das políticas impostas pelos neoliberais, alegando

preocupação com a formação dos professores no sentido de averiguar o papel que esses profissionais deveriam desempenhar na contemporaneidade.

As reformas na educação tiveram como principal objetivo: a regulação social e de ajuste estrutural, o poder dos organismos multilaterais¹¹ junto aos governos na determinação das políticas, a atuação do mercado como definidor das necessidades e dos conhecimentos a ser adquirido, o papel da educação como motor do crescimento econômico. Pode-se observar que o movimento internacional tem indicado atualmente alguns elementos básicos que devem compor a arquitetura da formação de professores (MAÉS, 2003, p. 99).

Neste sentido, observa-se que as políticas neoliberais promovidas pelos movimentos internacionais têm direcionado as noções básicas que devem compor a estrutura da formação do professor no Brasil. Diante desse contexto, no início dos anos 2000, ocorreu um dos maiores acontecimentos educacionais no Estado de Rondônia: o Programa de Habilitação de Professores Leigos (PROHACAP), efetuado pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) com intermediação da Fundação Rio Madeira. Em sua tese de doutorado, Borges (2011) relata que, no PROHACAP, foram mobilizados, conforme registros, 8.440 profissionais, conforme pode ser vislumbrado no Quadro 06.

Quadro 06 – Programa de Habilitação de Professores Leigos, 2011.

Professores PROHACAP	Quantidade	%
Feminino	6718	79,60
Masculino	1722	20,40
Total	8.440	100%

Fonte: Borges (2011, p.50). Organização pela autora, 2018.

O PROHACAP funcionou de 2000 a 2009, e impulsionou o retorno para a sala de aula de professores/as a partir da possibilidade de conclusão do ensino superior. Borges (2011) descreve os sofrimentos que muitos enfrentaram para realizar o sonho de ser um docente com formação acadêmica ao relatar que, em alguns casos, os professores, para conseguir chegar aos locais dos cursos, passavam por estradas quase intransitáveis, em lugares em que a passagem somente era possível por via fluvial ou de motocicletas, estando seu deslocamento sujeito às condições climáticas

¹¹Organizações internacionais formadas por diversos governos nacionais com a finalidade de promover determinado objetivo comum aos países membros, a exemplo: ONU, UNESCO, UNICEF, FMI, BIRD, OMS, etc.

adversas da região; ainda, muitos deles percorriam até 900 km para chegar à capital do Estado, o que levava, aproximadamente, 16 horas de viagem. Borges (2011, p. 51) registra, também, que:

mesmo quando as distâncias eram menores, de um município ao polo mais próximo, as adversidades climáticas e geográficas da floresta amazônica se tornavam verdadeiros desafios a serem vencidos por professores-alunos que buscavam formação profissional. Além disso, grande parte ficava hospedada em alojamentos improvisados nas próprias escolas, onde ocorriam os cursos, adaptando colchões sobre carteiras para não dormirem no chão, ou em redes, em situações precárias por períodos/etapas de 40 dias seguidos, ou mais. As roupas eram lavadas na própria escola e a alimentação era preparada no próprio alojamento ou no refeitório, por eles mesmos ou, em alguns casos, contratavam pessoas para preparar o almoço. Os próprios alunos se revezavam na limpeza do local.

Borges (2011) afirma que o PROHACAP/UNIR ofereceu um total de oito cursos de licenciaturas, localizados em quatro polos geograficamente distintos; porém, nesses municípios/sedes havia alunos de 45 municípios, conforme consta na relação de parcerias/convênios das prefeituras com a RIOMAR. Assim, durante quatro anos, em períodos de férias, a Universidade Federal de Rondônia habilitou milhares de professores, o que culminou em melhorias perceptíveis na educação como um todo. O projeto teve desenvolvimento em três etapas: 2000 (PROHACAP I), 2002 (PROHACAP II) e 2005 (PROHACAP III), e o término com a conclusão das turmas remanescentes ocorreu em 2009; ele atingiu diversos municípios do Estado e foi subdividido em pólos geograficamente distribuídos nos municípios de Porto Velho, Ji-Paraná, Rolim de Moura e Vilhena.

Faz-se importante esclarecer que, nas décadas de 1980 e 1990, uma parte significativa dos professores de Rondônia concluiu o antigo magistério por meio do projeto de capacitação Logos II, curso em módulos à distância – considera-se que esses professores foram “pegos a laços”, expressão utilizada para “recrutar” pessoas que, pelo fato de saberem ler e escrever, poderiam lecionar. Isso ocorreu em virtude de não existirem profissionais qualificados para atender à demanda educacional do recém Estado emancipado¹², que se deparava com problemas de todas as ordens e com inúmeras dificuldades em decorrência do processo de colonização.

¹²O Presidente da República: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei Complementar: CAPÍTULO I – Da Criação do Estado de Rondônia Art. 1º - Fica criado o Estado de Rondônia, mediante a elevação do Território Federal do mesmo nome a essa condição, mantidos os seus atuais limites e confrontações. Art. 2º -A Cidade de Porto Velho será a Capital do novo Estado disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp41.htm

Isso nos remete a lembrar que, neste mesmo período, principalmente na década de 1980, enquanto os professores do Centro-Sul do país discutiam as tendências educacionais pelo viés da Geografia Crítica, a estratégia metodológica para melhorar a qualidade educacional e criticavam a tendência da Geografia Tradicional marcada pela presença do positivismo inserido nos livros didáticos, em Rondônia a prioridade era alfabetizar milhares de crianças e adolescentes, filhos dos imigrantes – famílias que chegavam de várias partes do país em busca de novas terras –que não sabiam ler nem escrever.

O segundo projeto foi o cumprimento da elaboração do Referencial Curricular para o Estado de Rondônia. A SEDUC organizou, então, o processo de construção do currículo baseado na participação de vários segmentos da educação, como professores, orientadores educacionais, supervisores escolares, diretores, representantes de conselhos escolares, técnicos das Coordenadorias Regionais de Educação, núcleos de apoio às coordenadorias e instituições parceiras. A construção deu-se por etapas: primeiro, as discussões ocorreram nas escolas estaduais de todos os municípios, sendo que os/as professores/as se reuniam, por disciplina, e sugeriam os itens a serem contemplados em cada eixo temático; segundo, na fase regional, cada município apresentou suas contribuições em momentos de socialização; e, para finalizar, as regionais se encontraram em Porto Velho e, após três dias de intensa discussão, aprovaram a proposta final.

Em 2013, o Referencial Curricular chegou a todas as escolas do Estado. O documento passou, assim, a orientar o plano de curso do professor possibilitando readaptar à realidade local e trabalhar os conteúdos pertinentes às especificidades regionais. Portanto, o documento passou a conduzir o planejamento e o trabalho do/a professor/a em sala de aula por meio do planejamento anual.

4.2 A Unificação das Matrizes Curriculares na Regional Rolim de Moura

Assim, a elaboração do Referencial Curricular não assegurou que os conhecimentos regionais fossem trabalhados no contexto da sala de aula. Então, em 2016, a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC) implantou, em todas as escolas da rede pública estadual, a Portaria nº 1.461/2016-GAB-SEDUC, que diz respeito às Matrizes Curriculares Unificadas, determinando, assim, conforme o artigo 3º, que as escolas indicassem, na parte diversificada da Matriz, o componente

curricular adequado às características da comunidade local. A partir da mencionada portaria, a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Rolim de Moura, que mantinha em sua matriz disciplinar os Estudos Regionais aplicada do 6º ao 9º anos do ensino fundamental, precisou substituí-la por outras disciplinas.

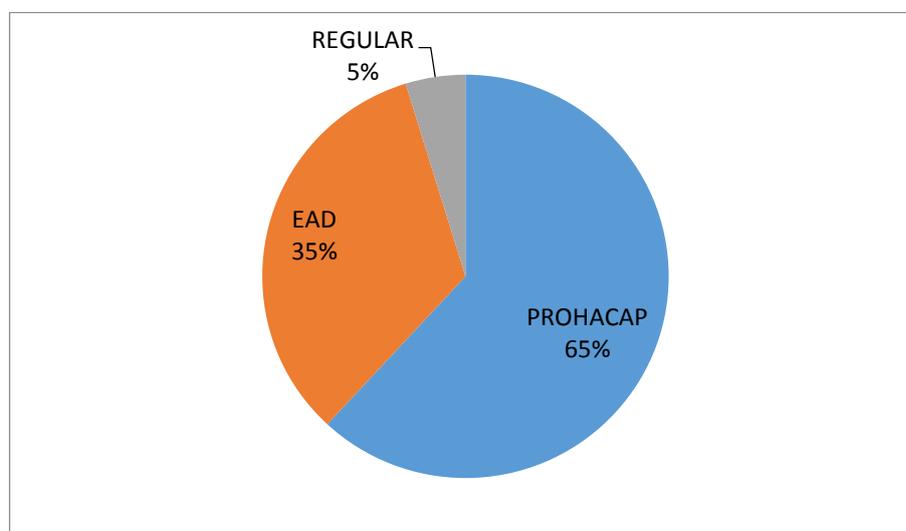
A decisão de substituir a Disciplina de Estudos Regionais contraria, desta forma, os objetivos propostos no Referencial Curricular/2013 que apresenta como principais metas fornecer às escolas informações, orientações e estratégias pedagógicas para contemplar as especificidades locais e regionais no intuito de fortalecer a educação no Estado, considerando a identidade regional.

A construção deste Referencial Curricular tem como principais objetivos contribuir com a inclusão escolar de toda a população estudantil, o acesso ao conhecimento com equidade, propiciar condições de permanência e sucesso na escola; melhorar a qualidade do processo ensino e aprendizagem, fornecer às escolas informações e orientações sobre as estratégias pedagógicas e contemplar as especificidades regionais (RONDÔNIA, 2013, p.09).

Nesta perspectiva, acredita-se que as dificuldades impostas pelos/as professores/as de não efetivar a disciplina de Estudos Regionais – CRE Rolim de Moura estão relacionadas com a falta de conteúdos sistematizados em material didático e, também, com a ausência de um projeto de formação continuada, já que o/a professor/a reflete, em sala de aula, as referências que possui em sua formação.

Outro aspecto a ser considerado é que 95% dos/as professores/as pertencentes à CRE Rolim de Moura tiveram formação em licenciatura em Geografia na modalidade de ensino PROHACAP e EAD. Ambas as modalidades de ensino, no entanto, não são regulares, uma vez que a metodologia de participação é semipresencial e por meio de mediação tecnológica. Entretanto, os 5% que apresentam licenciatura na modalidade regular de ensino vieram de outros estados brasileiros.

Gráfico 04 – Modalidade de ensino dos professores de geografia do Estado de Rondônia.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

As propostas curriculares do curso de licenciatura na modalidade à distância se diferenciam em termos metodológicos da modalidade que foi aplicada no PROHACAP, sendo que as principais características estão relacionadas à metodologia e à matriz curricular. O PROHACAP teve como instituição formadora a Universidade Federal em Rondônia (UNIR) e os acadêmicos matriculados eram os/as docentes das escolas estaduais e municipais da Regional de Rolim de Moura; o curso ocorreu no período de férias, nos meses de julho e de janeiro, com duração de quatro anos. Os prohocapianos tiveram acesso, assim, aos conhecimentos regionalizados na parte “Organização do Espaço Amazônico e Colonização e Geografia de Rondônia”.

Por outro lado, as aulas no curso de licenciatura em Geografia da EAD, em instituição privada de Rolim de Moura, são realizadas por mediação tecnológica. A matriz curricular do curso de Geografia das Instituições de Ensino da EAD de Rolim de Moura não contempla as especificidades da Geografia de Rondônia e da formação do espaço amazônico, sendo que os estados brasileiros são trabalhados no contexto geral da Geografia do Brasil, divididos em regiões. Alguns depoimentos de professores formados nas instituições do EAD referem que: “*alguns assuntos da Geografia de Rondônia são referenciados em determinadas disciplinas, porém não há aprofundamento. A abordagem é um tanto superficial*”.

Outra situação observada que denota preocupação é que os professores prohacapianos, em sua maioria, já se aposentaram e outros estão em processo de aposentadoria. Assim, a previsão é que as futuras vagas que surgirão em licenciatura serão preenchidas pelos professores de Geografia dos cursos EADs, já que não existe na região da Zona da Mata oferta de Curso de Geografia na modalidade de ensino regular, e que os 5% de professores/as que possuem formação na modalidade regular também não tiveram acesso aos conhecimentos regionalizados de Rondônia e, sim, do seu Estado de origem.

Cavalcanti (2012) afirma, neste sentido, que a prática pedagógica do professor de geografia encontra-se vinculada aos processos de formação inicial e continuada. Portanto, acredita-se que, na ausência de conhecimentos e informações sobre o espaço geográfico rondoniense, o/a professor/a de Geografia tem no LD do MEC sua única fonte de conhecimentos. Portanto, a falta de domínio do/a professor/a sobre os conhecimentos teóricos que aproximam o/a estudante de sua realidade local/regional, somada as deficiências metodológicas, faz com que exerça uma Geografia Tradicional com conteúdos fragmentados, superficiais e descritivos. Isso também é válido para os/as professores/as do curso do PROHACAP, tendo em vista o distanciamento dos/as professores/as de Geografia dos conhecimentos científicos no contexto de Rondônia, uma vez que, após o término do curso há quase 20 anos, poucos/as professores/as foram em busca de qualificação.

Considerando a trajetória de formação acadêmica dos/as professores/as da rede pública de Rondônia, e as problemáticas relacionadas ao ensino da Geografia Regional, há de se repensar um projeto para efetivar a formação continuada que acompanhe os/as docentes na busca de contribuir para os desafios que permeiam o ensino da geografia em um mundo globalizado e em constantes transformações.

4.2.1 O Desafio da formação continuada

Cavalcanti (2012) defende que é fundamental ocorrer um intercâmbio entre a Universidade e a rede básica de ensino (UNIR/SEDUC), para que o educador se atualize constantemente em relação às novidades da produção acadêmica; assevera, ainda, que a escola precisa reservar tempo e espaço para a aprendizagem coletiva e individual dos seus docentes, enfatizando, todavia, que a responsabilidade por esse processo também deve ser assumida pelas Instituições de Ensino Superior.

A formação continuada está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assim como nos programas que priorizam a formação continuada do professor. Sendo assim, a LDB afirma que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional e continuado, período reservado para estudo, planejamento e avaliação incluídos na carga horária de trabalho. O sistema educacional, em si, deverá buscar empreender ao professor a “formação” que lhe dê suporte teórico e metodológico para vencer os desafios do ensino da Geografia (BRASIL, 1996).

Uma experiência bem-sucedida ocorreu no Paraná, onde o Governo do Estado uniu-se às Universidades Estaduais e Federais para articular, junto à Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), um projeto de formação de professores. Para Moraes, Gomes e Kazuko (2011), a participação de um programa institucional de formação articulado entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas de educação básica, com possibilidade de se consolidar uma formação continuada ao longo da vida profissional, só foi possível mediante ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007, que priorizou, em uma das suas metas, a formação continuada do professor. Dessa forma, o Paraná deu início a um projeto de excelência em que, no primeiro momento, o professor sairia da sala de aula para se dedicar exclusivamente à sua formação teórica e acadêmica na Universidade Pública do Estado.

Ainda de acordo com Moraes, Gomes e Kazuko (2011), o programa incentivava aos docentes o retorno às atividades acadêmicas em Instituições de Ensino Superior públicas do Estado na modalidade presencial e, também, semipresencial. No sistema online, os professores do PDE encaminham textos acadêmicos e debatem com outros colegas as experiências docentes com o propósito de estabelecer uma dinâmica de reflexão. Os trabalhos são postados na página do “Portal Dia a Dia Educação”, disponibilizado pela Secretaria de Estadual da Educação, sendo que esse tipo de formação, entre os docentes, chama-se formação continuada em rede. Outra situação interessante são os projetos elaborados pelos professores, que têm a missão de intervir na realidade da escola em uma estrutura de três eixos: “a proposta de estudo, a elaboração de material didático e a coordenação de Grupo de Trabalho em Rede, este desenvolvido na modalidade semipresencial com seus pares nas escolas da rede estadual” (MORAES; GOMES; KAZUKO, 2011, p. 190).

Cavalcanti (2012) contribui ao afirmar que é preciso destacar que a escola deve estar aberta para as instituições científicas que produzem e elaboram o conhecimento científico. A autora enfatiza, ainda, a importância de as instituições do Ensino Básico realizarem intercâmbio com as universidades e com as instituições científicas de diversos modos, “visando ao acesso ao conhecimento ali produzido, tendo, contudo, como referências o princípio de indissociabilidade entre teoria e prática” (CAVALCANTI, 2012, p. 97).

Em Rondônia, o/a docente trabalha 40 horas semanais com 32 horas em sala de aula, restando apenas 8 horas para executar uma infinidade de tarefas, como planejamento, preenchimento de instrumentais, demandas de trabalhos burocráticos, incluindo aí a formação continuada, que se somam às cobranças sobre as notas do IDEB, ou seja, o tempo para se dedicar a uma formação se torna quase impossível. Também se critica a ineficiência de boa parte dos cursos de aperfeiçoamento voltados aos professores que não acompanham as reais necessidades dos docentes no que se refere à complexidade presente em cada disciplina no contexto da sala de aula.

O livro de Henry Giroux, ‘Os Professores como Intelectuais-Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem’, produzido em 1997, foi apresentado por Paulo Freire que enfatizou o discurso crítico de Giroux considerando a sua compreensão integral do mundo em seu processo de transformação. Passados pouco mais de 20 anos, as críticas do autor ainda estão pertinentes na atual conjuntura política que passa o Brasil, uma vez que, desde a década de 1990, quando o país passava por profundas reformas educacionais, o autor já alertava, em uma visão global, sobre as ameaças e os desafios que os/as professores/as poderiam enfrentar provenientes destas reformas.

Consoante Giroux (1997), a ameaça estava em atribuir pouca confiança na capacidade de os professores das escolas públicas ofertarem uma liderança intelectual e moral aos estudantes. O autor enfatizava que muitas das recomendações nos atuais debates ignoram o papel do professor como responsável pela preparação dos alunos para serem cidadãos ativos e críticos, inclusive ignorando as contribuições dos referidos profissionais nos debates com sua inteligência, julgamento e experiência. Neste sentido, ficou implícita uma concepção de professor como mero executor de tarefas e incapaz de formular propostas de ensino, pois são descartados das principais propostas educacionais.

O desafio, então, é reunir os/as professores/as para debater e reivindicar melhores condições de trabalho, sendo que a união entre os docentes e a coletividade poderá oportunizar e estabelecer um diálogo com o público (sociedade). Há de considerar, também, que é preciso se “engajarem em uma autocrítica necessária em relação à natureza e finalidade da preparação dos professores, dos programas de treinamento no trabalho e das formas dominantes de escolarização” (GIROUX, 1997, p. 157-158). Para o autor, a crise na educação, nos anos 1990, tem a ver com o enfraquecimento dos/as professores/as em todos os níveis educacionais.

Em resumo, o reconhecimento de que a atual crise na educação tem muito com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação é uma precondição teórica necessária para que eles efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate atual. Além disso, tal reconhecimento terá que enfrentar não apenas a crescente perda de poder entre os professores em torno das condições de seu trabalho, mas também as mudanças na percepção do público quanto a seu papel de praticantes reflexivos (GIROUX, 1997, p.158).

Giroux (1997) nota que as reformas educacionais estão reduzindo os professores ao *status* de técnicos especializados dentro das burocracias da escola, ou seja, de cumprir ordens e objetivos decididos por especialistas afastados da realidade cotidiana da sala de aula. Para corroborar com esse enunciado, vale observar o quanto os/as professores/as ficam horas e horas preenchendo uma série de instrumentais desconexos, devendo apresentar agilidade para operar os diários eletrônicos sob pressão do “tempo”, cumprir com as atividades do calendário escolar e organizar o planejamento sob rígido controle dos conteúdos. Esses trabalhos afastam os/as professores/as de sua capacidade de criação (intelectual) pelo fato das escolas não fornecerem condições e incentivos a práticas de leituras, pesquisas e qualificação.

Não bastassem as tarefas técnicas, o/a professor/a também carrega consigo a preocupação de contemplar as expectativas quantitativas dos indicadores educacionais, pois, caso contrário, é alvo de duras críticas, passando a serem responsabilizados pelo fracasso escolar dos/as estudantes. Camacho (2008) afirma que esse conjunto de políticas educacionais contribui para proletarizar¹³ o/a

¹³A proletarização caracteriza-se pela dificuldade ou impossibilidade de o professor refletir sobre sua prática docente. Caracteriza-se, ainda, pela perda de sua qualificação (para planejar, analisar, atuar e avaliar) e do controle sobre seu processo de trabalho, o que o torna refém do controle externo, diminuindo progressivamente sua capacidade de autonomia e resistência. Ver: PAVAN, R.; BACKES,

professor/a no sentido de padronizar as tarefas como em uma indústria, onde são submetidos/as a um rígido controle do que se produz; os/as professores/as são vistos/as pelo capital como trabalhadores/as que produzem trabalhadores/as. O autor refere, também, que o Estado subordinado a estrutura capitalista incorporou a educação à sua lógica, onde tudo se torna mercadoria; para isso, vem elaborando políticas educacionais que retiram, cada vez mais, a autonomia profissional e a identidade do/a professor/a, atribuindo a ele/a a responsabilidade de produzir trabalhadores em série para servir aos interesses do mercado capitalista.

Para Camacho (2008), o processo educativo não é neutro, uma vez que nossa posição é de produzir uma ciência e uma educação que sejam voltadas para a transformação social, auxiliando os oprimidos em sua luta. “Logo, há necessidade no processo educativo da formação da consciência crítica de que nos fala Paulo Freire, que permita ao indivíduo ler a realidade em sua essência para além do discurso ideológico neoliberal/fatalista dominante” (CAMACHO, 2008, p.27).

Cavalcanti (2013) afirma que, por mais que a estrutura social e a estrutura institucional do setor educacional definam e imponham suas formas de atuação, sempre haverá espaço em sala de aula para o professor conduzir o processo ensino-aprendizagem que ali ocorre. “Nesse espaço, o professor escolhe a sua fala, seu discurso, [...] encaminha atividades, utiliza-se de recursos, o que tem influência direta nos resultados dos processos de aprendizagem dos alunos” (CAVALCANTI, 2014, p. 91).

Portanto, sempre haverá espaço para o professor exercer a sua autonomia, mas desde que tenha aporte teórico e metodológico (conhecimento) para compreender qual é o seu papel, e o da Geografia, na formação cidadã do indivíduo. Acredita-se, então, que o estudante só terá acesso aos conhecimentos regionais se antes de tudo o/a professor/a se apropriar deste conhecimento, uma vez que a atuação do/a professor/a em sala de aula refletirá na leitura que o/a estudante fará do mundo a sua volta, em um processo dialético.

4.3 Sistematização das Temáticas Relacionadas à Dinâmica Agrária em Rondônia

Ao propor discutir a Geografia no contexto de ensino regionalizado para estudantes do 6^a ao 7^a anos do ensino fundamental, faz-se necessário pensar na produção de materiais didáticos, uma vez que a discussão, no decorrer dessa dissertação, evidenciou, em vários momentos, a ausência de conteúdos regionalizados devido à inexistência de material didático. Propõe-se aqui, então, elaborar atividades com professores de Geografia com o propósito de organizar um material didático como instrumento a ser utilizado em sala de aula, especificamente como material instrucional que se elabora com a finalidade didática. Entretanto, o livro didático é um instrumento que caminha junto à prática do professor, sendo assim, pensar em materiais paradidáticos regionalizados no contexto geográfico se torna importante para alicerçar a disciplina de estudos regionais e a formação da base curricular do Estado de Rondônia.

De acordo com Leal e Oliveira (2010), o MEC autorizou, a partir de 2005, o Estado do Paraná a produzir livros didáticos quando a oferta de livros no Ensino Médio estava iniciando. As peculiaridades regionais na produção desses livros se efetivaram por terem sido feitas pelos professores da sua rede pública de ensino, por meio do PDE¹⁴, que é uma política pública que estabelece o diálogo entre o/as professores/as da Educação Superior e os da Educação Básica, embasando-se nas atividades teóricas e práticas escolares das escolas públicas paranaenses. A seguir, a parte da carta apresentada pelo Secretário da Educação do Paraná:

este Livro Didático Público chega às escolas da rede como resultado do trabalho coletivo de nossos educadores. Foi elaborado para atender a carência histórica de material didático no Ensino Médio, como uma iniciativa sem precedentes de valorização da prática pedagógica e dos saberes da professora e do professor, para criar um livro público, acessível, uma fonte densa e credenciada de acesso ao conhecimento. A motivação dominante dessa experiência democrática teve origem na leitura justa das necessidades e anseios de nossos estudantes (LEAL e OLIVEIRA, 2010 p.06)

A produção de materiais didáticos que ocorreu no Estado do Paraná¹⁵ não se designa ao confronto com o mercado editorial, mas, pontualmente, é uma

¹⁴O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, integrado às atividades da formação continuada em Educação, disciplina a promoção do professor para o Nível III da Carreira, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual, Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. Disponível em: <http://www.pde.pr.gov.br/conteúdo/conteúdo=2>. Acesso em: 15 nov. 2017.

¹⁵ Trata-se de um material produzido por profissionais da rede pública estadual paranaense, envolvendo as 12 disciplinas de tradição curricular no Ensino Médio: Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, Histórica, Filosofia, Sociologia, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/> 16/01/2018.

preocupação com o ensino público, uma vez que os livros disponibilizados pelo MEC não atendem, necessariamente, as Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Estado.

Neste sentido, Paulo Freire sempre argumentou que o currículo deveria ser regionalizado, e não a elaboração de um único currículo para todo o Brasil devido as dimensões e as diferenças que apresentam as regiões. Ao invés de pensar um currículo único que privilegiasse uma realidade social, Paulo Freire falava de um currículo diferenciado dando ênfase à realidade regional que estava ligada à realidade do aluno. Os professores da rede pública do Paraná alinharam, assim, os conteúdos curriculares do Estado com a elaboração do próprio material didático a fim de contemplar as especificidades regionais (lembrando que a produção do livro didático ocorreu no ensino médio).

Portanto, a proposta de organizar um material didático com abordagem do agrário de Rondônia não é para substituir o livro didático e, sim, um material paradidático que contribuirá para complementar os conteúdos quando as discussões em questão estiverem relacionadas com o ensino da Geografia Agrária. Ao que tudo indica, o termo *paradidático*, segundo Rangel (2006), surgiu como atributo de um tipo de publicação que, a partir da década de 1970, começou a se multiplicar na produção editorial brasileira voltada para o uso escolar, dedicando-se, então, a distinguir esses produtos dos livros didáticos tradicionais, sempre associados a disciplinas, organizados em coleções seriadas e pensados para uso cotidiano.

Rangel (2006) indica que a diferença do material *paradidático* é que ele não pretende cobrir a matéria e nem todo um segmento do ensino, mas se atenta apenas a um único tópico de interesse curricular tratado de forma mais especializada e/ou aprofundada. Como resultado, essas matérias podem ser utilizadas em diferentes momentos ou níveis de ensino, em se tratando, especificamente, desse projeto.

Nesta perspectiva, a definição dos temas para organização do material didático decorreu da observação da estrutura que orienta o currículo escolar de Geografia na Escola Juscelino Kubitscheck ao se observar a “ausência” de temas importantes a serem trabalhados em sala de aula, tais como:

- Agricultura Familiar em Rondônia;
- Conflitos Agrários em Rondônia;
- Povos e Comunidades Tradicionais;
- Agrohidronegócio;

- Dinâmicas Territoriais em Rondônia;
- Gênero e Trabalho no Campo;
- Migração-Êxodo Rural em Rondônia;
- Movimentos Sociais;
- Direitos Humanos no Campo; e,
- Fronteiras Agrícolas em Rondônia.

Assim, os temas acima permitem que os/as estudantes se aproximem da realidade agrária em Rondônia. De acordo com Tavares (2016), a Geografia Agrária é algo fundamental para a formação do/a estudante, portanto, temas como agronegócio, pecuária, produção de alimentos, agrocombustíveis e produção de *commodities* estão entre os mais debatidos nos livros didáticos, pela imprensa e pela sociedade.

Entende-se que, dessa forma, os temas apresentados podem ser ajustados na proposta curricular do/a professor/a e contribuir para ampliar a discussão nas aulas de Geografia, e assim garantir que

a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos, que tenham ressonância na vida dos alunos. Entendida nesse sentido, a educação é 'uma atividade mediadora no seio da prática social global', ou seja, uma das mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética) a uma visão sintética, mais organizada e unificada (LIBÂNEO, 1994, p. 69).

Portanto, cabe ao/à professor/a ser a voz daqueles que lutam pela terra, sejam eles os camponeses, os indígenas, os quilombolas, as populações ribeirinhas ou as mulheres, enfim, que os/as estudantes se sintam capazes de avaliar essas questões de forma crítica.

4.4 Grupo de Estudo e Oficina Pedagógica– Professores de Geografia

Na primeira parte das atividades desenvolvidas com os professores de Geografia optou-se por um Grupo de Estudo, que é uma modalidade de formação continuada, tendo a participação de 19 professores/as de Geografia. O objetivo dessas atividades consistiu em dialogar com os/as educadores/as sobre a temática

‘Dinâmica Agrária em Rondônia’, proposta para o ensino de Geografia no terceiro ciclo do ensino fundamental.

Aqui, os/as professores/as tiveram acesso por meio de estudos acontecimentos sobre os principais problemas agrários enfrentados em Rondônia. Em seguida, os/as professores/as tiveram acesso a parte da pesquisa desenvolvida na Escola Juscelino Kubitscheck com estudantes do 6º e 7º anos em Santa Luzia, acerca da forma como vem sendo abordada a Geografia Agrária nos documentos que orientam a educação na escola, assim como a percepção dos estudantes sobre o tema.

4.4.1 Grupo de estudo

Apresentação dos slides do tema ‘Geografia das Dinâmicas Territoriais e Agrárias de Rondônia’: os/as professores/as participantes receberam o texto no e-mail, o que facilitou o debate. A discussão central consistiu, então, em compreender a importância de contextualizar essa temática no ensino da fundamental.

Objetivos: neste item, espera-se que os/as participantes compreendam a realidade agrária em Rondônia, analisando a forma como os temas agrários vêm sendo retratados no contexto da sala de aula, bem como a importância de inserir no planejamento curricular as temáticas da geografia no contexto regional.

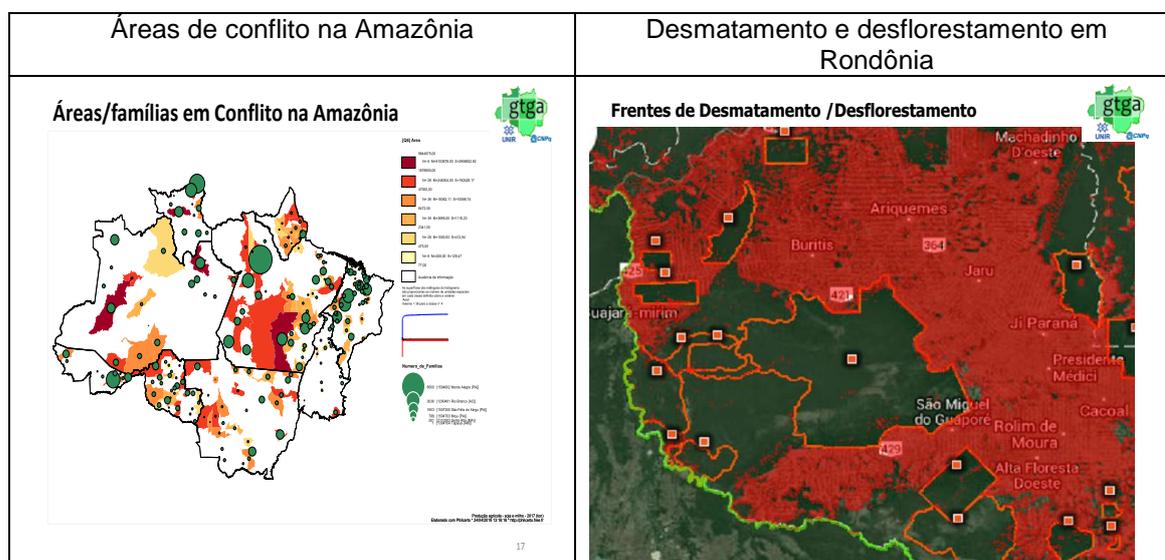
Carga horária: 2 horas/aula.

Recursos: Datashow e cópia do texto.

Metodologia: as atividades propostas para o Grupo de Estudo foram divididas em três etapas, sendo que na primeira ocorreu a apresentação do tema ‘Dinâmica Territorial e Agrária em Rondônia’, e, posteriormente a apresentação, houve um bloco de perguntas e debates. Na segunda etapa, os/as professores/as do GE assistiram a apresentação dos resultados da pesquisa desenvolvida com os estudantes da Escola Juscelino Kubitscheck e, embora trabalhem há muitos anos com o livro ‘Expedição Geográfica’, os mesmos ainda não haviam observado a forma como o tema agrário estava representado no livro didático. Por fim, na terceira etapa foram apresentados os 10 temas a serem discutidos no GE e que, *a posteriori*, deveriam ser sistematizados para a elaboração de uma sequência didática, caracterizando, assim, o material que subsidiará o trabalho do/a professor/a em sala de aula.

Primeira Etapa: Contextualização do Grupo de Estudo

Figura27 – Dinâmicas territoriais agrárias em Rondônia.



Fonte: Costa Silva (2017).

Temas abordados:

- Causas do desmatamento; pecuária; grilagem de terras públicas;
- Extração madeireira;
- Políticas públicas que foram pensadas para garantir e compatibilizar as atividades econômicas, como preservação e conservação ambiental na região;
- Distanciamento entre sociedade (grupos sociais e econômicos; Estado, diversas esferas e agências) e as políticas públicas de preservação/conservação – ZSEE;
- Expansão da agropecuária e do setor madeireiro em áreas distantes ou não “requeridas” pela dinâmica de incorporação de terras à economia regional;
- Formação socioespacial em Rondônia;
- Atuais dinâmicas territoriais do espaço agrário em Rondônia;
- Estrutura fundiária de Rondônia;
- Brasil: áreas protegidas e terras privadas (2017);
- Frentes de desmatamento/desflorestamento;
- Frentes de desmatamento/desflorestamento e pressão em áreas protegidas;
- Áreas/famílias em conflito na Amazônia;
- Novos conflitos em Rondônia; e,

- Mineração x camponeses/povos amazônicos.

Opinião dos professores sobre os temas apresentados

Figura 28 – Fotografia do Grupo de Estudo.



Fonte: Arquivo Pessoal MPS,2019.

Apresentam-se aqui os depoimentos dos/as professores/as referentes à apresentação e discussão sobre a temática ‘Dinâmicas Territoriais e Agrárias em Rondônia’, em que os/as professores/as revelaram a importância de ter acesso às informações científicas atualizadas acerca das dinâmicas territoriais do Estado. Percebe-se que, após o término da graduação, o professor se afasta das principais discussões envolvendo os fatores Geográficos do Estado.

“Só conseguiremos realizar um trabalho diferenciado se tivermos conhecimento e informação. Quando fazíamos o PROHACAP esses assuntos eram frequentes, mas assim que formamos nunca tivemos atividades que nos colocasse a par dos acontecimentos Geográficos em Rondônia” (P1 – Rolim de Moura, 14/05/2019).

Portanto, os/as docentes apontaram a necessidade de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior, suprindo, então, a lacuna de aporte teórico e metodológico necessário para o desenvolvimento de temas regionais em sala de aula.

“O tema estudado foi muito interessante, uma vez que não realizamos encontros ou formação para falar desses assuntos. Penso que nós professores da educação básica estamos distante das discussões acadêmicas. Seria importante, tanto a SEDUC quanto a UNIR, criar mecanismo para realizar uma formação consistente, assim teríamos conhecimentos teóricos acerca das transformações geográficas do nosso Estado e discutiríamos, também, os processos metodológicos para trabalhar em sala de aula”(P2– Alta Floresta, 16/05/2019).

Já no depoimento abaixo, a professora menciona a importância dos dados, das imagens e dos gráficos que configuram a informação com teor científico, ou seja, pesquisadores se dedicam a gerar conhecimentos para que os mesmos se propaguem e tenham uma função social.

“Foi um dia muito produtivo, uma vez que os dados são componentes centrais da pesquisa. O uso de imagens, dados, gráficos e estatísticos é muito importante e revela as especificidades da geografia de Rondônia. Os registros científicos que embasam os resultados de um estudo sobre a Dinâmica Territorial em Rondônia, o que contribuiu para a minha prática docência, uma vez que posso relacionar as informações com as atividades em sala de aula” (P3– Santa Luzia D’Oeste, 22/06/2019).

Como expressa Cavalcanti (2013), é direito do educando ter elementos para construir uma visão crítica e reflexiva sobre a forma como foi e está sendo construído o espaço geográfico onde estão inseridos, e, assim, dar a oportunidade de compreender as contradições provocadas pelo sistema econômico vigente.

O depoimento abaixo, desta forma, expõe a surpresa do professor diante de uma informação “nova” que pensava ser contrária e que, segundo o mesmo, suas percepções mudaram:

“a apresentação me deixou surpreso ao ter acesso às informações que eu desconhecia, exemplo: eu imaginava que o latifúndio dominava por completo as áreas rurais do Estado. Essa informação de que vivemos em um Estado que ainda apresenta um número considerável de pequenos produtores rurais, muda a minha percepção quanto ao impacto que isso gera para a economia, e ainda uma forma de lutar para o fortalecimento do pequeno agricultor rural em Rondônia foi algo novo pra mim, que tinha outra visão. Trabalhar com essas informações e poder discutir isso em sala de aula é extremamente importante; possibilitar que os alunos percebam que não vivemos isolados do mundo, uma vez que podemos apresentar a nossa Geografia e a nossa História em uma estrutura curricular para o ensino fundamental, o que fará toda a diferença em sua formação escolar” (P4 –Alto Alegre dos Parecis, 22/06/2019).

O depoimento a seguir é de um professor graduado na Educação à Distância (EAD), lembrando que alguns especialistas da educação compreendem que esta modalidade tem um papel importante para a democratização do ensino, enquanto que outros veem as lacunas deixadas por essa modalidade, principalmente no contexto da disciplina de Geografia, na qual o objeto de estudo é o espaço geográfico e, para os educadores, o meio para compreender o mundo deve partir da realidade do estudante.

“O conhecimento que eu adquiri sobre a geografia regional foi de iniciativa própria, posterior ao curso. O curso da EAD aborda questão geral da geografia sem mencionar a específica da Geografia de Rondônia. Por mais que a gente sabe que está ocorrendo, no Estado, desmatamento, queimadas, destruições relacionadas ao meio ambiente, existem regiões em Rondônia que estes fatos são mais intensos. No caso citado de União dos Bandeirantes e, conseqüentemente, atingindo a população indígena e as áreas de preservação permanente. Essas informações contribuirão para ampliar as discussões em sala de aula, mostrar para os estudantes onde fica União dos Bandeirantes e o que está acontecendo naquela região” (P18 – Alto Alegre dos Parecis, 18/06/2019).

Em face dos depoimentos apresentados, fica explícita a importância de uma formação continuada de qualidade, uma vez que, sem os “conhecimentos regionais”, os/as professores/as não alcançam elementos necessários para o desenvolvimento de um bom planejamento de aula, ficando limitados apenas aos conteúdos dos livros didáticos.

Segunda Etapa

Nesta apresentação foram expostos os resultados da pesquisa realizada com os estudantes do 6º e 7º anos da Escola Juscelino Kubistcheck no GE, ou seja, a forma como o livro didático ‘Expedição Geográfica’ vem retratando os conteúdos que se relacionam ao agrário. Neste sentido, os/as professores/as trabalham com o livro, mas não tinham observado que as imagens, os textos e toda a organização metodológica do livro direcionavam o tema agrário apenas para o ponto de vista econômico (agronegócio). Portanto, os/as professores/as puderam refletir que o LD não é um produto de conteúdo neutro, pois vem permeado por relações culturais, políticas e ideológicas; perceberam, ainda, que não havia um olhar crítico para a forma como os conteúdos e as imagens do agrário estavam sendo retratados no livro ‘Expedição Geográfica’.

Segundo Anderson Bem (2011), ao analisar conteúdos da Geografia Agrária nos livros didáticos seria interessante que o/a professor/a pudesse responder as 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?

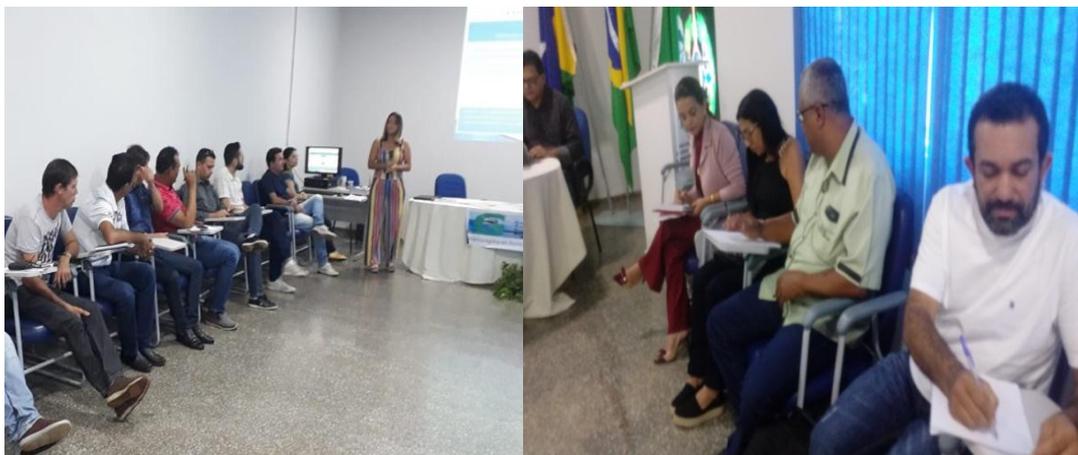
b) Como modelo de desenvolvimento territorial que pressupõe o incremento da população no campo, que através da produção agropecuária garante a soberania alimentar do país? (BEM, 2011, p.139).

O autor chama atenção para verificar os conteúdos do livro didático na temática do “Agrário”, priorizando a relação social da produção, deixando clara a distinção dos modelos de produção agrícola e explicando os impactos sociais e ambientais gerados pelo agronegócio. Observa-se que o livro menciona os conflitos sociais, a concentração de terra e a violência contra os povos das florestas, e, portanto, faz-se relevante verificar se o livro discute a necessidade da Reforma Agrária no Brasil e sua viabilidade como promoção para o desenvolvimento social e econômico do país.

De acordo com Anderson Bem (2011), é de extrema importância conhecer o método de pesquisa adotado pelo(s) autor(es) e seu posicionamento teórico/político, 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 que, de outro lado, os camponeses a tem como terra de trabalho e morada da vida (vivência).

O autor também afirma que a materialidade da paisagem geográfica denuncia esses modelos distintos. Assim, observar 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). O autor também comenta sobre o manual didático a ser analisado procurando averiguar se os conteúdos sinalizam para a potencialidade da realização de uma Reforma Agrária no país. Por fim, deve-se observar como o LD enfatiza a importância da agricultura camponesa/familiar, e como a mesma é colocada para o desenvolvimento socioeconômico do país (BEM, 2011).

Figura 29 – Momento de discussão com os professores do Grupo de Grupo.



Fonte: Arquivo pessoal MPS,2019.

Esta atividade proporcionou ao GE “conhecer o que existe” e “saber o que é importante” conter em um livro didático quando o tema for a Geografia Agrária, considerando a sua totalidade em seu contexto social, político econômico e cultural.

Terceira Etapa: apresentação dos temas

Neste momento, os temas foram apresentados justificando-se a sua escolha, ou seja, o porquê que devemos abordá-los no contexto escolar. Os temas foram os seguintes: Agricultura Familiar em Rondônia; Conflitos Agrários em Rondônia; Povos e Comunidades Tradicionais; Agrohidronegócio; Dinâmicas Territoriais em Rondônia; Gênero e Trabalho no Campo; Migração-Êxodo Rural em Rondônia; Movimentos Sociais; Direitos Humanos no Campo; e, Fronteiras Agrícolas em Rondônia.

Nesta apresentação ocorreu a discussão sobre a capacidade de os/as estudantes assimilarem as temáticas descritas acima. O professor P5, então, questionou a complexidade dos temas frente ao nível de escolaridade dos/as estudantes. Assim, percebe-se que, por meio da fala do professor, houve certa “resistência” aos temas, o que revela, de forma crítica, as contradições do sistema capitalista sob o uso do espaço rondoniense. Esse comportamento pode ser, também, reflexo da falta de debates no meio docente sobre as problemáticas relacionadas à Geografia Agrária de Rondônia.

Acostumado com a forma harmoniosa que o livro didático aborda essa temática, os temas apresentados exigem do/a professor/a uma dinâmica diferente, uma vez que terá que promover discussões, projetar imagens, trabalhar com dados, com gráficos, mapas e outros recursos necessários, o que requer “trabalho”. Isto é, talvez a dificuldade apontada pelo/a professor/a não esteja no/a estudante em compreender os temas, mas na preparação que terá que promover para abordá-los.

O eixo temático ‘Campo e Cidade como Formação Socioespacial’ está previsto para o 3º ciclo do ensino fundamental (6º e 7º anos), geralmente estudantes que apresentam idade entre 11 e 13 anos. Portanto, para os PCNs, a partir do terceiro ciclo de aprendizagem o estudante possui habilidades e competências para saber identificar e operacionalizar sua compreensão do mundo.

Desta maneira, tanto o antigo PCN como a nova BNCC apresentam pontos semelhantes a respeito da abordagem do agrário para os 6º e 7º anos: ambos os documentos afirmam que esses estudantes estão aptos a aprenderem sobre a identidade sociocultural de reconhecimento dos lugares de vivência, dos diferentes e desiguais usos do espaço, das disputas por recursos e territórios que expressam conflitos entre os modos de vida das sociedades originárias e/ou tradicionais e do avanço do capital, sendo todos retratados na paisagem local e representados em diferentes linguagens, dentre elas o mapa temático (BNCC, 2017).

Contudo, os temas apresentados se enquadram dentro das propostas elencadas tanto pelos PCNs quanto pela nova BNCC, e são pertinentes para serem trabalhados nesta etapa de ensino.

Quarta Etapa

Atividade com Oficinas Pedagógicas no Grupo de Estudo

Objetivos: que os professores participantes reflitam sobre sua prática pedagógica respondendo as seguintes questões: quais são os saberes necessários do educador no contexto atual? Qual a função da escola na sociedade moderna ou pós-moderna? Na concepção de educação que você tem, qual é o papel do/a estudante? A partir destas respostas, deverá refletir em quais tendências pedagógicas se encontra para orientar a construção metodológica da Geografia Regional.

Carga horária: 2 horas/aula.

Recursos: Datashow, cópia de texto, lápis, caneta, borracha e papel almaço.

Metodologia: na segunda parte realizou-se uma oficina para trabalhar com o GE, sendo que a mesma ocorreu da seguinte forma: foi solicitado aos participantes quês e dividissem em 5 grupos para responder a três perguntas; as respostas eram individuais, mas deveriam ser socializadas e discutidas com os participantes do grupo, gerando a reformulação de uma nova resposta; posteriormente, um membro do grupo deveria socializar a resposta para os demais. A proposta aqui foi conhecer a percepção do/a professor/a quanto a sua prática pedagógica.

Quadro07 – Resultado das respostas entre os grupos.

Quais são os saberes necessários do educador no contexto atual?	Qual a função da escola na sociedade moderna ou pós-moderna?	Na concepção de educação que você tem, qual é o papel do/a estudante?
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pensar, fazer, agir; ✓ Investigativo; ✓ Conhecer as diferentes metodologias e recursos didático-pedagógicos para um ensino mais dinâmico; ✓ Conhecer a realidade do cotidiano do aluno; e, ✓ Apresentar um saber teórico e prático e um saber tecnológico. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formar um cidadão crítico; ✓ Investigar valores sociais e éticos ✓ Atuar na preparação para a vida e para o mercado de trabalho; ✓ Trabalhar de forma que o aluno seja crítico e se aproprie do conhecimento formal; ✓ Transmissão de conhecimento cognitivo; e, ✓ Preparar para o mercado de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atuante; ✓ Crítico; ✓ Buscar conhecimento e ter opinião; ✓ Transformar a sociedade; ✓ Produtor do conhecimento; ✓ Questionar; ✓ Adquirir conhecimento com base no que já possui; e, ✓ Agente atuante e receptor de conhecimento.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Figura 30 – Trabalho em grupo: respondendo e socializando as perguntas.



Fonte: arquivo pessoal MPS, 2019.

Mediante as respostas, percebe-se que os/as professores/as identificam saberes necessários para o ofício de sua profissão, como: conhecer diferentes recursos pedagógicos, ser investigador e dinâmico, e conhecer a vida cotidiana de seus/suas alunos/as. Assim, nota-se, ainda, que em algumas respostas estão presentes pensamentos voltados para as concepções liberais, pois “*preparar para o mercado de trabalho*” e “*agente atuante e receptor de conhecimento*” traduzem uma perspectiva de que a função social da escola é de aparelho ideológico do Estado para atender aos interesses do mercado capitalista.

Percebe-se, desta maneira, que há respostas que vão ao encontro das concepções da educação crítico-progressista, como: o/a estudante tem o papel de “*transformar a sociedade*”, ser “*produtor do conhecimento*” e “*questionar*”. Nesta esteira, há nesse grupo de professores/as, conforme as respostas, perspectivas de educação liberal e, também, de crítico-progressista, sendo que eles/as irão reproduzir essas concepções na sua prática pedagógica no cotidiano da escola e nas suas metodologias de ensino.

Outra questão trata de compreender o papel da escola na sociedade pós-moderna, uma vez que os/as professores/as participantes declararam que o papel da escola é de formar cidadãos para a vida e para o mercado de trabalho. Ou seja, os/as professores/as se preocupam com as duas vertentes: a primeira é a de preparar os/as estudantes para a vida, e a segunda é a de prepará-los/as, também, para atuar no mercado de trabalho.

Preparar para a vida pressupõe que seja uma formação integral que permita assegurar que os/as estudantes tenham acesso ao conhecimento formal, de maneira

a compreender a realidade e nela intervir. A formação humana integral como objetivo da educação básica encontra-se respaldada em nossa Constituição Federal, de 1988, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Essa formação compreende, portanto, as dimensões do acesso à ciência, ao mundo do trabalho, à cultura, à tecnologia e à formação ética, expressivo-estética e comunicativa.

Libâneo (2011) chama atenção sobre as políticas oficiais educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas, as quais têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial; é a institucionalização de políticas de redução da pobreza que propagam uma concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social. Tais políticas, neste sentido, desfiguram a escola como lugar de formação cultural e científica.

Para Maués (2003), a partir da década de 1970, o mundo passou por grandes transformações nos setores econômicos. A introdução de novas tecnologias e o fenômeno da globalização exigiram dos trabalhadores uma mão de obra mais eficiente para atender as novas demandas do capital, pois a competitividade tomava conta do mercado mundial. A autora ressalta, ainda, que a escola que preparou o trabalhador para apertar parafusos nas linhas de produção industrial-fordista¹⁶, não atendia mais aos interesses dessa nova etapa do capital: era preciso adequar a educação às necessidades de qualificação de mão de obra demandada pelo mercado de trabalho com a intenção de formar o sujeito 'polifuncional', ou seja, empreendedor, criativo e competitivo, e que estivesse apto para as mudanças constantes.

Em virtude dos fatos mencionados, a proposta limitava-se à formação educacional com o intuito de atender a demanda do mercado de trabalho dentro de um contexto de políticas internacionais de iniciativas neoliberais¹⁷ financiadas pelo Banco Mundial. Maués (2003, p.91) complementa afirmando que:

as reformas educacionais, a partir do final da década de 1980, partiram dos mesmos princípios: as mudanças econômicas impostas pela globalização,

¹⁶É um termo que se refere ao modelo de produção em massa de um produto, ou seja, ao sistema das linhas de produção. O Fordismo foi criado pelo norte-americano Henry Ford, em 1914, revolucionando o mercado automobilístico e industrial da época. O objetivo do empresário Henry Ford era criar um método que reduzisse ao máximo os custos de produção da sua fábrica de automóveis, consequentemente, barateando os veículos para a venda, atingindo um maior número de consumidores.

¹⁷Na política, neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do Estado na economia, onde deve haver total liberdade de comércio para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país.

exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado. Essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem.

Observa-se que, para realizar as mudanças educacionais e atender as transformações econômicas impostas pela globalização, nas décadas de 1980 e 1990, as medidas governamentais incidiram nas estruturas administrativas e pedagógicas da escola, na formação de professores, nos conteúdos a serem ensinados e no perfil dos livros didáticos, ou seja, em tudo o que podia estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, levando-se em conta o que foi observado, Libâneo (2011) faz uma crítica referente aos organismos internacionais ao relacionar a educação com a pobreza, deferindo a seguinte pergunta: para que servem as escolas? E, principalmente: para que servem as escolas destinadas aos pobres? Para o autor, quando a escola define os seus objetivos no **projeto pedagógico**, na organização curricular, na formação continuada de professores, no trabalho de sala de aula, na forma de avaliação que se desenvolve na escola, já está caracterizado aí os elementos que constituem o **papel da escola**.

Em debate, os/as professores/as participantes das oficinas disseram que há forte pressão para alcançar notas satisfatórias no sistema de avaliação externa, como IDEB, SAERO e Prova Brasil, cujos conteúdos curriculares estão concatenados aos interesses das políticas governamentais neoliberais. Libâneo (2011), neste sentido, afirma que as orientações descritas tendem a perder o foco das funções sociais e pedagógicas da escola à medida que a escola se limita a, apenas, seguir as propostas das políticas neoliberais.

Sendo assim, por mais que os/as professores/as participantes tenham expressado preocupação com a formação dos/as estudantes para a “vida e o mercado de trabalho”, se a escola, em suas estruturas pedagógicas, não direcionar o olhar para a formação humana dentro da possibilidade de **vivenciar práticas cidadãs**, a fim de transpô-la para a **vida coletiva**, o/a estudante acabará ingressando no mundo de trabalho sem a preparação para questionar **seus “direitos”**, constituindo uma relação de exploração.

Dentro de uma estrutura capitalista, consoante Melonio (2012), à medida que os interesses do capital se transformam, as interferências no sistema educacional também ocorrem. Portanto, os programas governamentais para a educação (como o Programa Ensino Médio Inovador, os sistemas de avaliação nacional-ENEN ou as inserções tecnológicas na escola – PROINFO), “trazem, também, ideologicamente em seu bojo diretrizes que interessam as empresas capitalistas” (MELONIO, 2012, p.120).

Acredita-se, então, que o/a professor/a, ao compreender com mais clareza os aspectos ideológicos que norteiam seu trabalho, certamente poderá buscar caminhos para resistir a essa forma de dominação e exercer a sua autonomia, encaminhando todos os recursos das políticas estatais para servir aos interesses dos/as estudantes e fornecer condições para o exercício da cidadania, ou seja, “lutar usando as armas do opressor contra a própria opressão” (MELONIO, 2012, p.122).

A última questão diz respeito à concepção de educação que o/a professor/a apresenta e qual o papel do/a estudante. As respostas dos/as professores/as participantes foram: ser atuante, crítico, buscar conhecimento, transformar a sociedade, questionar, e adquirir conhecimento com base no que possui. Para iniciarmos a discussão sobre essa questão, tomamos como princípio a fala de P5 no decorrer da oficina: “*nos últimos anos a escola só sabe falar de IDEB*”; contudo, a escola não pode viver em função unicamente desse propósito. Sendo assim, foi problematizado o seguinte questionamento: será que só a referência das notas do IDEB é capaz de tornar os estudantes atuantes, questionadores, críticos e transformadores da sociedade?

A concepção de educação dos/as professores/as deve, desta forma, alinhar-se a sua prática em sala de aula. Em vista deste argumento, Libâneo (2011, p. 19) acrescenta que “se a educação escolar obrigatória é condição para se formar a base cultural de um povo, então é necessário preparar professores que dominem os conteúdos da cultura e da ciência e os meios de ensiná-los, com a ajuda da didática”. O autor reitera, também, que ao afirmar que a escola desprovida de conteúdos culturais significativos reduz as possibilidades dos pobres de ascenderem ao mundo cultural e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais, faz a escola não promover a justiça social que pode vir da educação e do ensino.

Segundo Giroux (1997, p.163), é preciso desenvolver um discurso que une a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade de promover mudanças. Desta maneira, busca-se uma educação que se manifeste contra as injustiças econômicas,

políticas e sociais, dentro e fora das escolas, e, ao mesmo tempo, que crie as condições que dão aos estudantes a oportunidade de se tornarem cidadãos que têm conhecimento e coragem para lutar.

A defesa de uma geografia regionalizada para o Estado de Rondônia dependerá, assim, da atuação do/a professor/a no exercício de sua docência com plena consciência de seu papel e de sua responsabilidade social.

Quinta Etapa

Oficina Pedagógica: plano de aula e sequência didática

Esta atividade consiste na elaboração de uma sequência didática sobre a temática 'Modelo de Produção Agrícola e os Impactos Sociais e Ambientais'. Então, no último encontro, foi entregue aos/às professores/as participantes o texto 'Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica', de João Luiz Gasparin (2009); os/as mesmos/as o levaram para casa como propósito de aprender a elaborar uma sequência didática baseada no método histórico-crítico de Demerval Saviani.

A sequência didática (SD) é um conjunto de atividades relacionadas a um tema e com uma ordem de desenvolvimento, ou seja, com etapas continuadas que têm por objetivo ensinar um conteúdo. Uma SD tem o propósito, desta forma, de estabelecer um caminho para que o/a professor/a elabore o seu material didático por meio de recursos pedagógicos, enfatizando conteúdos significativos para o aprendizado do/a estudante.

Nesta oficina, os/as professores/as discutiram como organizar uma sequência didática para trabalhar os temas da dinâmica agrária de Rondônia, proposto nesta dissertação. As sequências didáticas são utilizadas, assim, para auxiliar o/a professor/a a organizar suas aulas seguindo uma lógica didática de atividades que, gradualmente, facilitarão o aprendizado. A proposta nesta oficina foi considerar os passos sugeridos por Gasparin (2007) acerca da Pedagogia Histórico-Crítica: 1º) prática social como ponto de partida; 2º) problematização; 3º) instrumentalização; 4º) catarse; e, 5º) prática social como ponto de chegada.

A Pedagogia Histórico-Crítica foi preconizada, no Brasil, por Demerval Saviani, que é considerado um marco na educação brasileira ao propor uma pedagogia em que os pontos de partida e de chegada sejam problematizados na prática social, ou

seja, um método pautado em uma organização e sistematização do conhecimento capaz de construir o raciocínio geográfico do/a educando/a.

Segundo Gasparin e Petenucci (2008), o que se percebe é que muitos docentes não têm uma linha definida de metodologia para usar em sala de aula, e acabam misturando as tendências pedagógicas que, na maioria das vezes, pautam-se em uma estrutura tradicional. Os autores alegam, entretanto, que grande parte dos problemas enfrentados na educação é o excesso de informações levadas aos professores sem proporcionar um aporte teórico para que possam internalizar esse conhecimento.

Dessa forma, a maioria dos docentes não consegue se fixar em uma proposta metodológica devido a estar fortemente arraigada aos modelos tradicionais de ensino. Construir a própria trajetória político-pedagógica, conhecendo os processos teóricos que asseguram a sua prática, pode promover transformações nos demais professores, bem como contribuir para que o processo ensino-aprendizagem seja significativo também para a teoria que sustenta a sua prática.

Portanto, consoante Gasparin e Petenucci (2008), nas duas últimas décadas a Pedagogia Histórico-Crítica vem sendo mencionada como uma perspectiva educacional que busca resgatar a importância da escola e a reorganização do processo educativo. Percebe-se, então, que os conhecimentos adquiridos pelos docentes sobre as propostas metodológicas da educação são superficiais, o que dificulta a implementação de um método.

A Pedagogia Histórico-Crítica pode oportunizar, neste sentido, o desenvolvimento de uma prática docente empenhada com o “processo ensino-aprendizagem, com a promoção das capacidades psíquicas, promovendo a promoção humana dos/as estudantes, para que estes rompam a alienação e a barbárie, colocando-se conscientemente no âmbito social” (GASPARIN, 2007, p. 3). Ainda, Gasparin (2007) apresenta os cinco passos para a elaboração do Plano de Trabalho Docente a ser realizado em sala de aula e que aprecie o senso comum, mas não permaneçam nele, quais sejam:

- ✓ Primeiro momento (Prática Social): é o ponto de partida no conhecimento prévio do/a professor/a e dos/as estudantes que é comum a professores e alunos que se encontram em níveis diferentes de compreensão dos conteúdos (conhecimentos e experiências da prática social). Neste primeiro momento, o/a professor/a anuncia aos/às estudantes o conteúdo que vai trabalhar, e é neste momento que ocorre o diálogo, em que o professor

busca conhecer os elementos que se aproximam de sua realidade e aqueles que se distanciam, em uma interação para incentivar a curiosidade.

Prática Social Inicial - Segundo Gasparin (2007 p. 15), “o primeiro passo do método caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado”. É a percepção que o educando possui sobre o tema de estudo, geralmente é uma visão de senso comum, empírica, geral, um tanto confusa, sincrética, onde tudo de certa forma aparece como natural. O professor posiciona-se em relação à mesma realidade de maneira mais clara e, ao mesmo tempo, com uma visão mais sintética. A diferença entre os dois posicionamentos deve-se, pelo fato de o professor, antes de iniciar seu trabalho com os alunos, já ter realizado o planejamento de suas atividades, onde vislumbrou o caminho a ser percorrido. Isso lhe possibilita conduzir o processo pedagógico dentro de uma visão de totalidade. Para Gasparin (2007, p.22-23), a prática social pode ser entendida como a leitura da realidade, é sempre uma contextualização do conteúdo, e o que o educando leva para a sala de aula é a aprendizagem que ele realizou fora da escola (PARANÁ, 2013, p.31).

- ✓ Segundo momento (Problematização): é a identificação dos principais problemas postos pela prática social, e realiza uma série de questionamentos após a detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social; por conseguinte, realiza uma breve discussão com relação ao problema e aos conteúdos científicos que são necessários dominar. Nas perguntas problematizadoras do tema podem ser consideradas as dimensões científicas e conceituais cunhadas na cultural, na história, no social, na política, na ética, na economia e na religião, considerando todas as possibilidades de investigação.

A problematização tem como finalidade selecionar as principais questões levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo. Essas questões orientam todo trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pelos alunos. Esse momento consiste em selecionar e discutir problemas que têm sua origem na prática social, descrita no primeiro momento desse método, mas que se ligam e procedem ao mesmo tempo também do conteúdo a ser trabalhado. A problematização é o questionamento do conteúdo relacionado à prática social, em função dos problemas que precisam ser resolvidos no cotidiano das pessoas. Nessa etapa do processo duas são as tarefas principais: a determinação dos conteúdos em suas dimensões científica, social e histórica e levantamento, em cada tópico ou subtópico, das principais questões da prática social diretamente relacionada aos conteúdos levando em conta as três dimensões apontadas (GASPARIN, 2007). Para Gasparin (2007, p.49) “a problematização é o fio condutor de todas as atividades que os alunos desenvolverão no processo de construção do conhecimento”. Desta forma, a aprendizagem assume gradativamente um significado subjetivo e social para o sujeito aprendente (PARANÁ, 2013, p.32).

- ✓ Terceiro momento: (Instrumentalização), trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação por parte das camadas populares as ferramentas culturais necessárias a luta social, para se libertarem das condições de exploração em que vivem. Neste processo usa-se de todos os recursos necessários e disponíveis para o exercício da mediação pedagógica. Exposição do tema pelo professor, assuntos que o educando não tinha conhecimento, ou seja, leituras científicas a respeito, palestra, pesquisa trabalho de campo, discussões em grupos, filmes, periódicos, etc.

A Instrumentalização é o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto a disposição dos alunos para que assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional. Sobre esse momento, Saviani (2007 p. 71) assim descreve: Esse momento consiste na apreensão dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. [...] trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem. É o momento de evidenciar que o estudo dos conteúdos propostos está em função das respostas a serem dadas às questões da prática social que foram consideradas fundamentais na fase da Problematização. [...] Na Instrumentalização o educando e o professor efetiva o processo dialético de construção do conhecimento que vai do empírico ao abstrato para o concreto. Esse é o momento do fazer docente-discente, em sala de aula. O conhecimento científico é analisado e comparado com o conhecimento cotidiano, mediado pelo professor, de forma que ele seja incorporado não de forma neutra, pois, aluno, professor e conteúdo são condicionados por vários aspectos provenientes do meio em que estão inseridos (PARANÁ, 2013, p.32).

- ✓ Quarto momento: (Catarse), momento de expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que o aluno ascendeu, ele consegue por meio da instrumentalização adquirir novas posturas mentais unindo o cotidiano e o científico em uma nova totalidade concreta no pensamento. Neste momento o educando faz um resumo de tudo o que aprendeu, e sairá da sala de aula diferente detentor do conhecimento, e a elaboração mental do novo conceito do conteúdo.

Dessa forma, é chegado o momento em que o aluno é solicitado a mostrar o quanto se aproximou das soluções dos problemas anteriormente levantados sobre o tema em questão. Esta é a fase em que o educando manifesta o que assimilou, e se assemelhou a si mesmo, os conteúdos e os métodos de

trabalho. Expressa sua nova maneira de ver a prática social, é capaz de entendê-la em um patamar mais consistente e estruturado. É a síntese que o educando efetua, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção no todo social. Saviani (2007, p.72) discorre Catarse é a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. [...] O momento catártico pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, já que aí se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese a síntese. Neste momento o aluno demonstrará que se apropriou de um conteúdo particular como uma parte do todo social, por meio de instrumentos e critérios definidos e conforme as circunstâncias, a avaliação pode ser realizada de maneira informal, ou formal. No primeiro caso, o aluno por iniciativa própria, manifesta se incorporou ou não os conteúdos e os métodos na perspectiva proposta pelas questões da Problematização. No segundo, o professor elabora as questões que deverão oferecer ao educando a oportunidade de se manifestar sobre o conteúdo aprendido (PARANÁ, 2013, p.33).

- ✓ Quinto momento: (Prática Social), é o ponto de chegada, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos/as estudantes, mais sim sintéticos. O professor oferece ferramentas necessárias para o educando mudar a realidade social ao seu entorno, e a partir de então, ele passa a ter novos comportamentos, tenham novas percepções, novas posturas, novas atitudes, e saberá levar esses conhecimentos científicos para fora de sala de aula, sendo um instrumento transformação social, exercendo a sua cidadania.

Na perspectiva histórico-crítica, o ponto de chegada do processo pedagógico é o retorno à prática social. A prática social inicial e final é a mesma, embora não o seja. Gasparin (2007, p. 145-146).[...] Este é o momento em que docente e educando elaborarão um plano de ação a partir do conteúdo que foi trabalhado. E a previsão do que o aluno fará e como o desempenhará por ter aprendido um determinado conteúdo. É o seu compromisso com a prática social, uma vez que esse método proposto tem como pressuposto a articulação entre educação e sociedade. Gasparin (2007, p.148) o passo final desta proposta didático pedagógica consiste basicamente de dois pontos, primeiro, nova postura do aluno frente à realidade estudada. É o compromisso concreto do aluno, é o que ele fará na vida prática, no seu cotidiano, tanto individualmente como coletivamente. A Prática Social Final é o momento da ação consciente do educando na realidade em que vive. Assim, a Prática Social Inicial e Final são o contexto de onde provém e para onde retorna o conteúdo reelaborado pelo processo escolar. A Problematização, a Instrumentalização e a Catarse são os três passos de efetiva construção do conhecimento na e para a prática social (PARANÁ, 2013, p.34).

A proposta de Gasparin conduz o professor a pensar na organização dos conteúdos que se pretende abordar, nesta metodologia o professor reconhece os momentos que terá que intervir estrategicamente acompanhando desenvolvimento do

raciocínio do estudante e introduzindo elementos para a resolução dos problemas. Ao passar pelas etapas de aprendizagem, espera que o estudante adquira novas concepções e a partir de então seus pensamentos gera mudanças na atitude e comportamento que refletirá na vida em sociedade.

Sexta Etapa

Construção do plano de aula

Figura 31 – Discussão dos professores na construção de uma SD.



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

MODELO DE PRODUÇÃO AGRÍCOLA e OS IMPACTOS SOCIAIS E AMBIENTAIS

Objetivos:

- Compreender a diferença da agricultura familiar e do agronegócio.
- Identificar os impactos sociais e ambientais gerada pela expansão das fronteiras s agrícolas em Rondônia.

Ano(s): 6º

Tempo estimado: 5 aulas

Material necessário: cópias de textos: fontes de pesquisa para os alunos utilizarem: atlas, livros didáticos de Geografia e computadores com acesso à internet.

Desenvolvimento: 1ª aula

- **Prática social** inicial- O professor e o estudante encontram em nível diferente de compreensão O estudante tem uma compreensão precária do assunto (síncrise). Neste momento o professor dialoga com o estudante, buscando saber o que ele conhece, ou seja, sondando o conhecimento do estudante.

Resgate os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito da origem dos alimentos que consumimos diariamente e suas formas de produção. Isso pode ser feito na forma de uma conversa informal ou de um questionário.

- De onde vêm os alimentos que consumimos?
- Como esses alimentos são produzidos? Utilizam-se as mesmas técnicas na produção?
- Após a produção no campo, para onde esses alimentos são direcionados? os produtos vendidos nas feiras da cidade são os mesmos dos supermercados?
- A chegada da agricultura modernizada em Rondônia pode causar algum impacto social e ambiental? Quais?
- Como o tema desta aula está presente na sociedade e na vida de vocês?
- Como os meios de comunicação tratam este assunto?
- Há preocupação das pessoas com este tema?

Problematização- identifica os principais problemas posto pela prática social

- Como Rondônia vem desenvolvendo a produção de alimentos no estado
- Quem produz mais alimento a agricultura familiar ou agronegócio?
- Quais as diferenças na produção de alimentos da agricultura familiar e da monocultura desenvolvida pelo agronegócio.

- Que tipo de alimentos o Brasil exporta? Em Rondônia existe algum alimento destinado a exportação? Qual é o trajeto eles percorrem para chegar ao seu destino final?
- Após a produção no campo, para onde esses alimentos são direcionados?
- Porque os pequenos agricultores estão deixando o campo para vim morar na cidade.
- Quais problemas sociais e ambientais decorrentes da monocultura.

2 Aula

Instrumentalização -
 encaminhamento metodológico para
 apresentação explicação dos
 conteúdos- resposta as questões da
 problematização.

Texto de Apoio

A agricultura familiar, segundo Felício (2006), está presente desde a origem dos primeiros agrupamentos humanos, sendo a família, além de proprietária dos meios de produção, é a que assume o trabalho no estabelecimento produtivo rural. Entendem que agricultura familiar e toda aquela unidade que tem na agricultura sua principal fonte de renda e que tem como base da força de trabalho empregada os membros da família.

Neste tipo de organização da produção agrícola, o uso da terra é feito pelos pequenos proprietários. O agricultor familiar tem um vínculo com a terra, pois ali é o seu local de trabalho e moradia. A diversidade produtiva também é uma característica marcante desse setor.

Em Rondônia a formação dos pequenos produtores rurais deu início com o projeto de Colonização e de Reforma Agrária, executados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária INCRA a partir da década de 1970. A formação dos municípios do Estado de Rondônia foi estruturada com famílias de camponesas que chegavam de todos os lugares do Brasil em busca de terra. No início da formação dos municípios os agricultores enfrentaram muitas dificuldades para se adaptarem com a qualidade do solo e com as condições climáticas. Outra situação enfrentada pelos

colonos o trabalho de cultivar a terra, grandes áreas de florestas natural foram desmatadas.

Hoje segundo dados da Emater Rondônia têm aproximadamente 120 mil estabelecimentos rurais no estado, sendo 85% são de base familiar. Para os técnicos da Emater/RO 60% de alimentos que chegam à mesa dos rondonienses provêm da agricultura familiar, o que representa 40% da economia do Estado. Não podemos deixar de destacar que a criação de gado tem grande importância na agricultura familiar em Rondônia, pois representa uma fonte de renda monetária para a familiar rural e um elemento de acumulação de capital, permitindo também atender a situações de crise. Outras atividades não agrícolas, como a pesca, o extrativismo e o artesanato, também integram as possibilidades de obtenção de renda num sistema familiar.

Nos municípios de Rondônia a agricultura familiar é comercializada nas feiras da cidade e supermercados. Os produtores rurais também estão cadastrados em vários programas que visa à comercialização dos produtos da agricultura familiar como Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) sobre a aquisição de alimentos da agricultura familiar para a alimentação escolar. No mínimo 30% deste recurso enviado às escolas devem ser usados para comprar alimentos do agricultor familiar, do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando os assentamentos de Reforma Agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas.

- 1) Em Rondônia a agricultura Familiar começou a desenvolver com a chegada dos migrantes, que vieram de toda a parte do Brasil. Faça uma pesquisa com produtores rurais ou moradores antigo da cidade, e questionam quais dificuldades encontraram para desenvolver a agricultura em Rondônia.

Dados da Agricultura Familiar em Rondônia e no Brasil



De acordo com os dados abaixo, mostra a produção da agricultura familiar em Rondônia e no Brasil. A partir dos dados é

Lavoura Temporária	Lavouras Permanentes	Produção de Origem animal
Arroz Feijão Café Mandioca Milho	Café Cacau Urucum Banana	Leite Ovos Mel

Dados da Agricultura Familiar no Brasil.

Arroz	34%
Feijão	70%
Mandioca	87%
Milho	48%
Café	36%
Leite	60%
Rebanho Suíno	59%
Aves	50%

De acordo com os dados acima. Qual a importância da agricultura Familiar para o Brasil?



Com os conhecimentos adquiridos até aqui, preencha o quadro abaixo:

A G R I C U L T U R A	Conceito	Importância	Principais Produtos	Como se desenvolveu
	E o conjunto de atividades e técnicas relacionadas ao cultivo da terra e a criação de animais, praticado pelo agricultor	Fornecer alimentos e matéria prima necessária a sobrevivência humana	Frutas, verduras, os legumes, os cereais e carnes, os derivados de leite, ovos, produtos de origem animal	Uso de ferramentas manuais e animais. Irrigação, produtos químicos maquinário

Fonte: Nova Escola (2017).

Importante: esclareça que expressão “agropecuária” é usada para designar, de forma agrupada, a agricultura e a pecuária, espaços onde são produzidos os alimentos de origem vegetal e animal.

3 Aula

Observe as imagens abaixo, verifique as diferenças de produzir no campo.



Fonte: diariodaamazonia.com.br/agricultura-familiar- Uniao dos Bandeirantes /2018.



Fonte: rondoniagora.com/agronegocio/producao-de-graos-em-rondonia-safra-2017.

Em seguida, proponha questões-problema para serem discutidas nos grupos:

- Quais são as técnicas utilizadas para colher, mostradas em cada imagem?

- Qual das imagens tem mais pessoas trabalhando?
- Você acredita que os modos de plantar e cultivar foram os mesmos nas duas figuras?
- Qual das imagens representa a atividade agropecuária desenvolvida de forma mais tradicional? E de forma mais moderna?
- A quantidade produzida é maior em qual das imagens?
- Qual será destino da produção das duas imagens?
- Qual são as principais diferenças entre a agricultura familiar e a moderna?
- No município em que você vive a atividade agropecuária praticada com mais frequência é produção familiar ou moderna?
- Você já ouviu falar sobre "agronegócio"? O que este termo significa?

Verificar se o debate levou os estudantes a compreender que:

Como o advento das novas tecnologias (produtos e equipamentos industriais) provocou mudanças na agropecuária em Rondônia, desde os modos de produzir, transformar a matéria prima e comercializar os produtos.

Construir um quadro comparativo explicar as principais diferenças que marcam os modos de produzir e comercializar entre a agricultura familiar e o agronegócio.



Como ocorre?	Produção	Comercialização	Exemplo
Agronegócio	Utiliza-se apenas pessoal contratado para executar operações diárias, cultivado normalmente uma única cultura ou grupo de culturas para gerar mais lucro	E geralmente um grupo vertical, contendo diversas operações que podem incluir cultivo, o processamento (a transformação em subprodutos) os transportes e possivelmente as vendas. Podendo operar em nível nacional ou internacional	Produto de origem agrícola produzido em larga escala e posteriormente industrializados. Em sua maioria, são destinados à exportação. Exemplo: soja, carne, etanol
	Tem como trabalhadores os	Trata-se principalmente do	Produto de origem agrícola produzido

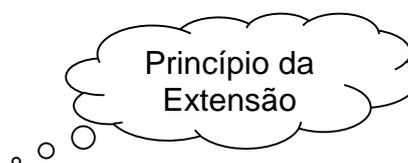
Agricultura Familiar	próprios familiares, que matem cultivo diversificado, com uma variedade de alimentos para gerar renda	cultivo e estabelece conexões com intermediários, para inserir os produtos no mercado. Tem capacidade de vender em pequenas quantidades e normalmente na sua região.	em pequena e média escalas. Em geral atende ao mercado interno e são vendidos diretamente ao consumidor final, mas também pode ser industrializado.
----------------------	---	--	---

Fonte: Nova Escola (2017).

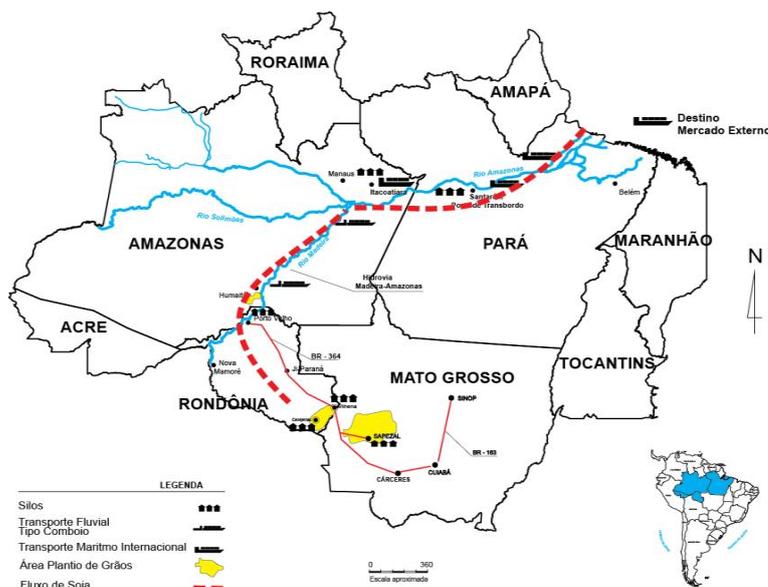
4 Aula

Como o agronegócio se desenvolveu em Rondônia?

A Amazônia brasileira, paulatinamente, se incorporou à tendência da economia global, sobretudo os estados do Mato Grosso, Pará e Rondônia, que receberam vultosos investimentos público-privado construindo uma rede de transporte para escoar a produção para o mundo. A cultura da soja em Rondônia iniciou pela proximidade territorial do noroeste do Mato Grosso com o Cone Sul do Estado e a vinda de migrantes para esta região em busca de terras mais baratas e produtivas, foram fatores estratégicos e colaboradores para o avanço do agronegócio especialmente no município de Vilhena. Os impactos ambientais gerados pelo uso intensivo do agrotóxico, nas lavouras de soja erosão do solo e contaminação ambiental pelo uso de herbicidas, inseticidas e fungicidas(RICARTE, 2017).



Observa o mapa e escreva o nome dos Estados pelas quais a soja passa para chegar ao oceano Atlântico e se exportar para outros países.



O Estado de Mato Grosso faz fronteira com Rondônia, nos últimos anos Mato Grosso foi o Estado que mais produziu soja no Brasil. Pode-se dizer que a produção de soja no Mato Grosso está se expandindo para o estado de Rondônia? Podemos chamar esse fenômeno de Expansão das Fronteiras Agrícolas?

Exportação do agronegócio será recorde de US\$ 100 bi em 2018

As exportações do agronegócio do Brasil deverão atingir a marca recorde de US\$ 100 bilhões em 2018, no que seria um crescimento de 4% ante o ano passado, disse o ministro da Agricultura. [...] Líder em exportação Além de soja, o Brasil é o maior exportador de açúcar, café, suco de laranja, tabaco, carne de frango e bovina, e um dos maiores fornecedores globais de milho. As exportações de carne bovina in natura do país têm ido bem recentemente, registrando recordes em agosto e setembro, também com a forte demanda da China, segundo dados do governo (NOVA ESCOLA, 2017).

Rondônia

De janeiro a maio de 2018, Rondônia exportou US\$ 567,99 milhões. O número é 19,12% maior que maio de 2017. No estado, o principal produto de exportação é a

soja triturada, representando 45% das vendas na região. A venda de carne bovina vem em segundo lugar.

Quais produtos agrícolas em Rondônia são para exportação?

Localização Geográfica privilegiada de Rondônia.



Fonte: Secretária do Estado e Desenvolvimento econômico e Social SEDES/RO (2014).

Observa o mapa acima. Podemos afirmar que Rondônia está inserido no processo da economia mundial? E o seu município de forma ela também está conectada ao processo de Globalização?



Se por um lado é importante produzir para exportação, também é preciso considerar os problemas que esse modelo gera.

Problemas Sociais e Ambientais

Os problemas sociais são muito graves, já que a plantação é mecanizada para exportação, o que ocasiona desemprego no campo e como resultado ocorre o êxodo rural, ou seja, uma migração interna para a cidade. Além disso, este modelo é rentável quando praticado em larga escala ele exige grande áreas de cultivo e isso gera concentração de terra nas mãos de poucas pessoas e um grande número de trabalhadores rurais sem terras.

Do ponto de vista ambiental, o maior problema é o desmatamento. Rondônia é constituída pela floresta amazônica, ainda detém áreas naturais intocadas, geralmente protegidas pelas unidades de conservação e a população indígena e comunidades tradicionais. Com o avanço da agricultura e da pecuária ocorre sobre as áreas naturais, causando conflitos com os povos e comunidades tradicionais, considerando a perda de acervo de informações genéticas da floresta.

Outro aspecto preocupante como já foi dado exemplo, é o uso intensivo de agrotóxico que são aplicados com grande quantidade nas lavouras de monocultura. O Brasil é o maior consumidor de agrotóxico do mundo. Muitos produtos aplicados no solo brasileiros são proibidos em vários países europeus e nos Estados Unidos. Todos os anos correm muitas mortes de trabalhadores que tiveram contato com embalagens ou que ficaram expostos muito tempo com agrotóxico. Com o uso intensivo do agrotóxico ocorre a penetração e sua contaminação. Tornando-o inadequado para o cultivo. Isso leva a ocupação de novos espaços para praticar a atividade agrícola, ocasionando a expansão da fronteira agrícola. O uso intensivo do agrotóxico pode provocar a contaminação dos lençóis freáticos, rios e os aquíferos tornando as áreas produtivas em áreas degradadas para agricultura.

O desmatamento gera desequilíbrio ambiental e afeta a rica biodiversidade; Mas por que uma área tão rica em recursos naturais não recebe a proteção adequada e tem o desmatamento como sua maior ameaça? Conforme dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), em 2011, a taxa de desmatamento da Amazônia Legal foi de 6.238 km². Já o acumulado de 1988 a 2011 chegou a 392.021 km². “O desmatamento realizado para a agropecuária ainda é a maior ameaça à floresta primária da Amazônia. Isto se deve principalmente ao tamanho das áreas desmatadas para a formação de pastagens e produção de grãos. Intervenções de minerações e de

hidrelétricas são mais drásticas, porém a escala é sempre bem menor do que da agropecuária”, explica Niro Higuchi, pesquisador do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (Inpa).

Desmatamento em Rondônia



Área desmatada na região da Amazônia em Rondônia (Foto: Divulgação/Greenpeace/Marizilda Cruppe/EVE)

Migração Campo-Cidade

Aqui em Rondônia os pequenos proprietários rurais se veem ameaçadas pela expansão das fronteiras agrícola que está ligada com a necessidade de maior produção de soja e do gado sob a demanda internacional de importação destes produtos. Este tipo de produção necessita de grandes áreas de terras, muitos fazendeiros expandem tanto a sua produção que se aproxima das pequenas propriedades rurais, muitos acabam vendendo as suas terras e vindo para a cidade em busca de melhores condições de vida. Muitas vezes na cidade, principalmente nas pequenas não existem oferta de emprego, e as famílias acostuma se deslocar para as cidades maiores, que também apresenta diversos fatores que dificultam a estabilização das famílias.

Observe a charge a seguir:

Charge 01



Charge 02



Na charge 01, qual é o sonho do homem ao chegar à cidade?

Na charge 02, qual é a realidade encontrada?

5 Aula

Catarse trata da efetiva incorporação dos elementos culturais, transformando agora em elementos ativos de transformação social. Novo nível de conhecimento alcançado pelo estudante.

Acompanhe atentamente as discussões intervenha para esclarecer possíveis dúvidas ou equívocos com os quais eles tenham se deparado e permita que cada estudante exponha seu ponto de vista a partir das fontes de informações que estudou.

Rodinha de Conversa



Promova uma roda de conversa com vistas a discutirem o ponto de vista dos estudantes quanto o foi aprendidos por eles

Observar se os estudantes compreenderam as alterações provocadas no campo a partir do advento de novas tecnologias, e se reconhecem que as intervenções humanas voltadas à expansão dos padrões de produção agropecuária alteram os sistemas naturais e provoca problemas ambientais que ameaçam a vida no planeta. Por outro lado, verificar que os problemas sociais estão ligados a migração campo e cidade e problemas de desemprego na cidade. Observa o ponto de vista dos estudantes quanto o fortalecimento da agricultura familiar para permanência do agricultor no campo, garantir sua sobrevivência e produzir alimentos para a população na cidade.

Avaliação

Prática social como ponto de chegada, supõe uma igualdade entre professores e estudantes, ou seja, ambos devem estar nas mesmas condições, ou seja, sair da sala de aula fazer uso social do que ele conhece.

Os estudantes devem produzir um texto evidenciando as diferenças entre modos de produção, agricultura familiar e agronegócio e os impactos sociais e ambientais gerado pela expansão das fronteiras agrícolas. Demonstração do que o aluno aprendeu.

Apresentação das Estudantes da Escola Juscelino Kubitschek – Em defesa da Agricultura Familiar para o município de Santa Luzia D'Oeste/RO.



Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

De acordo com Gasparin e Petenucci (2008), ao colocar em prática o método da pedagogia histórico crítica, o educador estará diante de uma proposta que exigirá esforço, estudo, experimentações, coragem para inovar, ousar, divergir, arriscar e assumir desafios. Portanto, sua aplicabilidade terá benefícios, desde que haja compromisso dos educadores em aprofundar seus conhecimentos teóricos e criarem condições necessárias, ou seja, dedicar-se a uma nova forma de planejar e executar os conteúdos e as atividades escolares, desejando um ensino significativo, crítico e transformador.

Ao contrário das tendências tradicionais, onde o estudante é um mero receptor das informações, esta metodologia oportuniza o estudante ser participativo, construindo o seu aprendizado na medida que os fatos são problematizados, o professor sendo mediador potencializará as informações necessárias para o seu desenvolvimento o sujeito estudante passará a ser ativo e deixará as crenças limitantes agindo criticamente em prol dos interesses de sua comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação da consciência espacial do educando se torna um desafio a ser contemplado no ensino da Geografia. O que se observa em muitos casos, um aprendizado que se constitui de forma fragmentada, isolada e insignificativa. O que se tem apresentado hoje no ensino da Geografia escolar, geralmente são propostas metodológicas dos livros didáticos. O livro didático é sem dúvida um grande instrumento de democratização do conhecimento Geográfico, portanto, os conteúdos curriculares que apresentam são universais e padronizados e trazem fortes referências das políticas neoliberais, cuja maior preocupação é formar cidadão para atender a interesses da base econômica do país que nem sempre estão concatenados com o interesse das diversas representatividades dos setores populacionais do Brasil.

Olhando por este prisma, a escola em sua estrutura curricular deve observar as características culturais em que está inserida e buscar conteúdos que aproximam os estudantes a conhecer sua realidade a partir da formação do espaço geográfico em que vive, ou seja, a sua “história”, nesta caminhada os estudantes podem compreender os porquês dos atuais problemas que se constitui no lugar em que vive. No contexto escolar, o estudo do lugar é a base para compreensão e leitura do mundo, o conhecimento mais próximo do estudante e o que se torna mais significativo para ele, e no local que as expressões do global se manifesta e neste ponto que as contradições dos modelos de desenvolvimento econômico se confrontam, mediante aos interesses de grupos sociais. Em face de esta realidade, devemos pontuar algumas situações observadas no decorrer dessa pesquisa de dissertação, quando se retrata a Geografia no contexto de sala de aula

A trajetória histórica do Estado de Rondônia sempre esteve envolta de uma dinâmica territorial que se modela de acordo com os interesses econômicos globais. Em pouco tempo uma agricultura predominante familiar, sente a transição abrupta para a agricultura capitalizada. A expansão das fronteiras agrícolas no estado de

Rondônia fez emergirem vários fenômenos que incidiu diretamente na vida dos povos rondoniense. A migração campo cidade trouxe impacto na agricultura familiar, deixamos de produzir menos alimentos direcionados ao mercado local e nacional para dar lugar aos produtos de commodities atendendo a economia mundial. Os conflitos pela posse de terra se intensificaram com a ação de grileiros, e as áreas destinadas à preservação ambiental sofre destruição ao substituir as áreas vegetais por pastos e soja. A população indígena e as comunidades tradicionais têm os seus direitos desrespeitados o seu modo de vida ameaçada, a perda da identidade cultural de um povo que deu origem a este imenso país.

Em vista da atual situação que se configura no espaço rondoniense, defende-se que estas questões citadas devem ser amplamente discutidas no contexto de sala de aula é direito dos estudantes olhar para essa realidade e emitir juízo com base nas referências de uma geografia crítica que se utiliza desse conhecimento como forma de luta contra as injustiças sociais, visando uma transformação do mundo a partir de sua própria realidade. Para tanto, é necessário o estudante deter de elementos que permite a construção do pensamento geográfico pautado na preocupação ética e moral (consciência espacial).

Convém lembrar que para o estudante enveredar por esses caminhos, há de pensar no sujeito professor que é o grande intermediador desse processo, ele e suas referências de conhecimento que fará a diferença na formação do pensamento espacial do estudante, pois ele leva para sala de aula suas percepções de “formação seja ela acadêmica ou continuada”. Quando em 2016 a SEDUC/RO substituiu a disciplina de Estudo Regional ao padronizar os componentes da base diversificada em caráter estadual, já se evidenciava indices de que os assuntos regionais não estavam inseridos no planejamento de curso do professor, pois as justificativas elencadas pelos mesmos foram à falta de conteúdos e materiais didáticos se tornaram entrave para não efetivação da disciplina de Estudos regionais em Rondônia. Portanto, a pesquisa apenas confirmou o que supostamente acontecia, ou seja, toda a estrutura curricular do ensino de Geografia 6º e 7º ano da escola Juscelino Kubitscheck, esta fundamentada nos conteúdos do livro didático.

Muito se tem discutido, recentemente, acerca das condições do trabalho imposto ao ofício do professor que por ventura a cada dia se afasta de sua intelectualidade para execução de tarefas burocráticas demandada de uma estrutura organizada, apenas para cumprir o papel de “reproduzir”. Outra questão, os cursos de

licenciatura em Geografia promovidos para formação docentes na regional Rolim de Mora ocorreram pela modalidade de ensino do PROHACAP e EADs. Os professores prohocapianos alegam que após o término da graduação não tiveram mais acesso aos conhecimentos científicos resultados das pesquisas realizadas sobre a geografia de Rondônia, já os da EAD não tiveram acesso a uma base metodológica da estrutura curricular do curso de licenciatura pautada em pesquisas regionais.

Portanto, percebe-se que esses profissionais possuem um déficit de conhecimentos regionais, e suas referências de conhecimento reflete no ensino aprendido dos estudantes.

O exemplo disso, o relato de um professor durante os trabalhos no Grupo de Estudo e nas oficinas pedagógicas, disse: que após a exposição do tema Dinâmica territorial e Agrária em Rondônia, “afirmar que tinha outra visão acerca da realidade agrária em Rondônia e que tais informações farão muita diferença ao contextualizar o assunto em sala de aula”. Percebe-se que os/as docentes estão cedentes de conhecer as atuais produções científica que se configura na estrutura territorial de Rondônia haja visto, que seus conhecimentos acerca da geografia escolar estão estritamente limitados aos conteúdos do livro didático.

Tais situações descritas acima foram detectadas nas percepções dos resultados da pesquisa realizada com estudante do 6º e 7º ano, a qual constatou que a percepção dos estudantes acerca das questões agrária, são as mesmas descritas pelo livro, que postula para uma visão cunhada nas expectativas das políticas neoliberais, como a agricultura empresarial, esquecendo 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 desencadeia na estrutura agrária do estado, cuja movimentação circula em seu próprio espaço de vivência.

Neste contexto, há de refletir que a formação continuada dos professores da educação básica em Rondônia, deve ser pensada por duas instituições que a meu ver são as grandes responsáveis pela educação como no todo. A Universidade Federal de Rondônia-UNIR e a Secretaria Estadual de Educação SEDUC/RO são sem sombras de dúvidas as bases para fortalecer a Geografia regional no contexto escolar em Rondônia.

Não há outra instituição que se produz mais conhecimento acerca da realidade do espaço geográfica de Rondônia do que a UNIR, são pesquisadores de toda a Amazônia que se dedica em investigar os principais fenômenos sociais, ambientais, culturais, econômico populacional que condiz com a nossa realidade.

Considerando toda a trajetória de formação acadêmica dos/as professores da regional Rolim de Moura PROHACAP e EAD, tanto a UNIR como SEDUC, devem dialogar tendo em vista buscar políticas para formação continuada, a fim de implantar um programa de formação continuada sistematizada que auxilia o professor a enfrentar os desafios da profissão, ao promover encontros, cursos de extensão, seminários, palestras atualização científicas direcionadas a complementação profissional do egresso.

Acredita-se, que só por meio da formação continuada o professor poderá adquirir conhecimento para fortalecer as bases metodológicas do ensino da Geografia no contexto de sala de aula. Lana Cavalcanti insiste que a base metodológica deva esta em concordância com a teoria de Vygotsky ao oportunizar o estudante a criar o seu próprio conhecimento tendo o professor como seu mediador, “o construtivismo” em que os conhecimentos se constituem em um processo de construção passando por etapas e a ser problematizada, sistematizada e sintetizada, em que os conhecimentos do cotidiano confrontarão com os conhecimentos científicos e ambos se projetarão em novas percepções de compreender uma realidade.

A teoria de Vygotsky, defendida por Lana Cavalcanti, está vinculada com a proposta de Demerval Saviani, no método da Pedagogia do Histórico Crítica, discutida por Gasparin por meio de uma sequência didática, a qual o estudante passa por diferentes etapas de conhecimento para chegar ao aprendizado que refletirá sua vida em sociedade. Portanto, o método foi discutido no Grupo de Estudo e as oficinas pedagógica e oportunizou os professores a construir sequências didáticas, um exército pouco praticado em sala de aula, onde os conteúdos não são problematizados. Ao perceber que o aprendizado se constrói pelas etapas de um plano de aula, o professor sai do “automático do livro didático” e consegue se posicionar com os seus conhecimentos na especificidade daquela aula, tendo convicção do que realmente espera que os estudantes apreendam.

Quando realizamos a exposição da forma como as imagens e textos do livro expedição Geográfica abordam as questões agrárias do Brasil, os professores não tinham percebido que uma simples imagem pudesse ocultar “verdades” e camuflar

outras e sutilmente ser tão preconceituosa. Acredito que, o Grupo de Estudo e as oficinas pedagógicas suscitaram no professor um olhar mais crítico diante dos conteúdos do livro didático.

A proposta de o professor trabalhar com sequências didáticas tornam um veículo para a construção do próprio material didático, ou seja a “produzir”, em vez de reproduzir. Ao produzir um material didático o professor deixa a sua marca, suas intenções, a sua identidade, a sua história e suas experiências.

Produzir material didático nos coloca na condição de aprendiz que está sempre em busca de superar desafios recorrentes das transformações de um mundo dinâmico.

Espera que a presente dissertação possibilite refletir na importância da formação continuada para fortalecimento da Geografia Regional e incentivar o professor de Geografia elaborar materiais regionalizados que contribui para com sua prática pedagógica em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, A. N. **Os domínios da natureza no Brasil**. Potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editora, 2003.

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

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.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular dos ensinos infantil e fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, C. J. **Professores Leigos em Rondônia**: entre sonhos e oportunidades, a formação e profissionalização docente – um estudo de caso – o PROHACAP. 2011. 427 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista UNESP/Araraquara, Araraquara, 2011.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN de Geografia**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Resolução nº 428/CONSEA**. Porto Velho: UNIR, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2018.

CALLAI, H. C. O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANI, A. C. (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB-Seção Porto Alegre, 2003.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v.25,n. 66,p.227-247, maio/ago. 2005.

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

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

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

CAMACHO, R. S. **O Ensino da Geografia e a Questão Agrária nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. 2008. 465 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Curso de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul da UFMS, Aquidauana, 2008.

CANDAU, V. M. (org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, Maria Vera. Moreira, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. Indagações Sobre o Currículo- Ministério da Educação- Secretária da Educação Básica, Brasília 2007.

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

CASTROGIOVANNI, C.A.; REGO, N.; KAERCHER, A.N.(orgs.).**Prática Pedagógica Para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia Escola e Construção de Conhecimento**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano Mediação Pedagógica e a Formação de conceitos: Uma Contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

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**: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006. p.109-126.

CAVALCANTI, L. S. **Formação de Professores**: Concepção e Prática em Geografia. Goiânia: E.V., 2006.

CAVALCANTI, L.S. Formação Inicial e Continuada em Geografia: Pedagógicos e (re) construção do Conhecimento In: ZANATTA, B. A.; SOUZA, V. C. de (org.). **Formação de professores**: reflexões do atual cenário sobre o ensino da geografia. Goiânia: NEPEG, 2008.

CAVALCANTI, L. S. A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: Avanços, Caminhos, Alternativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, II, Belo Horizonte, dias, nov. 2010. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

CAVALCANTI, L. S. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas: Papyrus, 2012.

CAVALCANTI, L. S. Os Conteúdos Geográficos no cotidiano da Escola e a Meta de Formação de Conceito. In: ALBUQUERQUE, M. A. M.; SOUZA, A. J. (orgs.). **Formação, Pesquisas e Práticas docentes**: Reformas Curriculares em Questão. João Pessoa: Mídia, 2013.

CORCIONE, D. A questão da formação de assessores dirigentes e lideranças intermediárias para o movimento popular e sindical. **CESE**, v. 4, n. 3, maio 1994.

COSTA SILVA, R. Agronegócio e campesinato em Rondônia. In: FERREIRA, G. H. C. (org.). **Geografia Agrária no Brasil**: disputas, conflitos e alternativas territoriais. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

COSTA SILVA, R.; NEVES, J. G. Território, Direitos Humanos e Educação do/no Campo na Amazônia. **Rev. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 27, n. 65, p. 635-655, maio/ago. 2018.

COSTA SILVA, R.; LIMA, L. A. P.; CONCEIÇÃO, F. S. Territórios em disputas na Amazônia brasileira: ribeirinhos e camponeses frente as hidrelétricas e ao agronegócio. **Revista Franco Brasileira de Geografia**, n. 36, 2018.

COSTA SILVA, R. et al. Geografia das dinâmicas territoriais agrárias de Rondônia. In: FERREIRA, G. H. C. (org.). **Geografia Agrária em Debate**: das lutas históricas às práticas agroecológicas. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 143-162.

DAMIANI, A. L. A Geografia e a Construção da Cidadania. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **A Geografia na Sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001. p.50-61.

EEEFM. Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio. **Escola Pública Estadual**. Disponível em: www.escol.as/1454-juscelino-kubitschek. Acesso em: 1 mar. 2019.

FELÍCIO, M. J. Os camponeses, os agricultores familiares: paradigmas em questão. **Geografia**, Londrina, v. 15, n. 1, p. 205-219, jan./jun. 2006.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, C.A. (org.), **Campo-Políticas Públicas** - Educação. Brasília: INCRA/MDA, 2004. p.39-66.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5.ed. rev. Campinas: Editora Autores Associados, 2009.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia Histórica Crítica**: Da Teoria a Prática no Contexto Escolar. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2008. (mimeo).

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

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

IBGE. Instituto Nacional de Geografia e Estatística. **Produto interno bruto no município de Santa Luzia D'Oeste, no ano de 2010**. Brasília: IBGE, 2010.

IBGE. Instituto Nacional de Geografia e Estatística. **Produção Pecuária 2012**. IBGE Estados (sítio na internet). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/>. Acesso em: 15/11/2018.

IBGE. Instituto Nacional de Geografia e Estatística. **A taxa de desemprego no Brasil subiu para 12,7% no trimestre encerrado em março, atingindo 13,4 milhões de pessoas, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e**

Estatística (IBGE). Disponível em: g1.globo.com/economia/noticia/2019/04/30/, acesso em: 10/05/2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB-Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-Resultado de 2017.** Brasília: INEP, 2017.

KAERCHER, N. A. Das coisas sem Rosa uma delas é o Pessoa: as geografias do Manoel e do Nestor na busca do bom professor. In: TONINI, I. M. et al. **O ensino da Geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: UFRGS, 2011. p.203-231.

KAERCHER, N. A. **Se a Geografia Escolar é um Pastel de vento o Gato Come a Geografia Crítica.** Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LEAL, Djaci Pereira; OLIVEIRA, Terezinha: **Livro Didático: sua Importância e necessidade- ao processo ensino.** PDE/Filosofia e DFE/UEM. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/porta/projetofANO2010>. Acesso em: 16/01/2018.

LIBÂNEO, J.C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J.C. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2011.

LOPES, N. **PPP na prática.** São Paulo: Nova Escola, 2010. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/projetopoliticopedagogicoppnprratica-610995.shtml>. Acesso em: 7 mar. 2019.

LUCIA COSTA, C. 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.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamento de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Pará. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.118, p.89-117, mar. 2003.

MELONIO, D. C. Educação, Poder e Currículo: Uma análise da relação escola, currículo e dominação a partir de Michael Apple. **Revista Foco: Educação e Filosofia**, v. 5, ano 5, mar. 2012.

MORAES, A. C. R. **A gênese da Geografia Moderna**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2002.

MORAES, D. R. da S.; GOMES, I. de O.; TERUYA, T. K. Formação continuada de professores e professoras: o PDE/PR. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 11, n. 43, p. 183-201, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NASCIMENTO SILVA, Maria das Graças Silva: **Reflexos das políticas públicas desenvolvidas e o empoderamento das mulheres em assentamentos rurais**. Orgs. ALMEIDA SILVA, Adenilson de; NASCIMENTO SILVA, Maria das Graças Silva; COSTA SILVA, Ricardo Gilson. Colonização, Território e Meio Ambiente em Rondônia: Reflexões geográficas. Curitiba: SK Editora; Porto Velho: PPGG/UNIR, 2012

NOGUEIRA, V. **Educação Geográfica e a Formação da Consciência Espacial no Ensino Fundamental: Sujeitos Saberes e Prática**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

NOGUEIRA, V.; CARNEIRO, S. M. M. Educação Geográfica e Formação da Consciência Espacial-Cidadã: Contribuições dos Princípios Geográficos. **Bol. Geogr.**, Maringá, v. 26/27, n. 1, p. 25-37, 2008/2009.

NOVA ESCOLA. **Planos de Aula – Nova Escola**: Atividades da Educação Infantil e do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. 2017. Disponível em: novaescola.org.br/plano-de-aula/. Acesso em: 15/05/2019.

NOVA ESCOLA. **Planos de Aula – Nova Escola**: Atividades da Educação Infantil e do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. 2018. Disponível em: novaescola.org.br/plano-de-aula/. Acesso em: 09/06/2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná. **Disciplina Geografia**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. **Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2013**. Curitiba: SEED-PR, 2016.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>. Acesso em: 23 set. 2014.

PIGNATI, W. A. et al. Distribuição espacial do uso de agrotóxicos no Brasil: uma ferramenta para a Vigilância em Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 10, p. 3281-3293, 2017.

PLOEG, J.D. vanD. **Camponeses e Impérios Alimentares**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

PNLD. Programa Nacional do Livro Didático. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Coleções mais distribuídas por componente curricular Geografia**. Brasília: PNLD, 2014.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e aprender Geografia**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RANGEL, E. O. Material adequado, escolha qualificada, uso crítico. In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H.(orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação à Distância, 2006.

RIBEIRO, W. C. **Por Dentro da Geografia, 6ª ano**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

RIBEIRO, W. C. **Por Dentro da Geografia, 7ª ano**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

RICARTE, C.A. de A. **A Psicofera do Espaço Agrário de Vilhena**: Contradições entre Agronegócio e o Campesinato. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

RONDÔNIA. **Referencial Curricular para o Estado de Rondônia – Ensino**

Fundamental e Médio. Porto Velho: DEDUC/RO, 2013.

RONDÔNIA. Secretaria do Estado da Educação de Rondônia. **Referencial Curricular de Rondônia**. Porto Velho: SEDUC/RO, 2013.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Milton. A transição em marcha. In:_____. Por uma outra globalização. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 141-174.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso-comum a consciência filosófica. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEDES/RO. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico e Social Governo de Rondônia. Porto Velho: SEDES, 2014.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

SUAVE, M. P. O ensino de Geografia: uma perspectiva crítica para abordar o agrário no Estado de Rondônia. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 8, SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA(SINGA), Curitiba, 04 do novembro, 2017. **Anais...** Curitiba, 2017.

SUSAKI, R. C.; MOURA, J. D. P. O Ensino de Geografia pelo Espaço de Vivência. In: PARANÁ. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2013**. Curitiba: SEED-PR, 2016.

TAVARES, F. G. de 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

VENDRUSCOLO, J. et al. Índices de Desmatamento na Bacia do Rio Bamburro durante período de 1985 a 2015, Amazônia Ocidental, Brasil. **Revista Geográfica Venezuelana**, v. 58, n. 2, p. 378-393, jul./dic. 2016.

VESENTINI, J. W. Geografia Crítica e Ensino. In: OLIVEIRA, A. U. et al. **Para onde vai o ensino de Geografia?** 9. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.

VIEIRA, N. R. O conhecimento geográfico veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e o espaço agrário brasileiro: reflexões para uma Geografia crítica em sala de aula. **Revista Nera**, Presidente Prudente, n.4, p. 29-41, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA
(USO DE DOCUMENTOS, APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO, USO DE IMAGENS
E DEPOIMENTOS)

Eu José Nilton de Oliveira, CPF 340.483.162-49, RG 421.057 SSP/RO, diretor da Escola Juscelino Kubitscheck em Santa Luzia D' oeste, após conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar cientes da necessidade do uso de minha imagem, documentos /ou depoimento, AUTORIZO, através do presente termo, a professora Mirian Pereira Suave, pesquisadora do projeto intitulado **“DINÂMICA AGRÁRIA EM RONDÔNIA: PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”** a realizar as imagens que se façam necessárias, aplicação de questionário aos estudantes do 6º e 7º ano, assim como pesquisar os documentos que orientam a estrutura curricular da Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Juscelino Kubitschek e depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização desses materiais para fins científicos e de estudos (livros, site de pesquisa, material digital/eletrônica de pesquisa, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Santa Luzia D' oeste - RO, 15 de Setembro de 2018.

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável pelo projeto

APÊNDICE 2**QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS ESTUDANTES 6º E 7º ANO**

Nome: _____

Nome Da Escola _____

Cidade: _____

Data: ____/____/____.

1-Solicitamos aos estudantes que pesquisassem no livro Expedição Geográficas na unidade 07- Extrativismo e Agropecuária, os seguintes temas listados abaixo e indiquem quais deles estão sendo contemplada no livro Expedição Geográfica.

1. Pecuária
2. Agricultura empresarial
3. Extrativismo
4. Reforma Agrária
5. Agricultura familiar
6. O impacto do agrotóxico na agricultura
7. Movimentos Sociais
8. Meio Ambiente
9. População tradicional (ribeirinhas, quilombolas, povos da floresta)
10. População indígena
11. Violência no Campo
12. O trabalho da mulher na agricultura
13. O uso da água nas atividades agrícolas

2) Lembram ter visto imagem de mulheres rurais nos livro didático “Expedição Geográfica” ou conhecem mulheres que trabalham em atividades rurais.

3) Conhecem famílias, parentes ou amigos que saíram do campo e vieram morar na cidade?

4) De onde vem os alimentos que chegam as nossa mesa?

5) Marque os recursos didáticos que são mais utilizados pelo/a professor/a, obedecendo à ordem decrescente.

1º lugar - Livro didático

2º lugar-Lousa

3º lugar-Vídeo

4º lugar-Slides

6)Em algum momento das aulas o professor promovem estudos referente a Geografia de Rondônia?

APÊNDICE 3

QUADRO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO GRUPO DE ESTUDO E OFICINAS PEDAGÓGICA

Prof.	Gênero e idade	Formação/Instituição e ano	Anos de vida	Local Município	Escolas/atuar am (em2018 Carga Horaria	Ano s de doc ênci a	Pós Graduação
P1	Masculino	UNIR/Prohacap	50	Rolim de Moura	60 horas	25	Gestão Ambiental
P2	Feminino	UNIR/Prohacap	47	Alta Floresta	60 horas	28	Gestão Ambiental
P3	Feminino	Universidade Federal da Paraíba	52	Santa Luzia	40 horas	25	Gestão Ambiental
P4	Masculino	Uniasselvi	40	Santa Luzia e Alta Floresta	60 horas	02	História da Amazônia
P5	Masculino	UNIR/Prohacap	54	Rolim de Moura	40 horas	31	Gestão Ambiental
P6	Feminino	Claretiano/UNO PAR	36	Rolim de Moura	40 horas	02	Metodologia da Historia e Geografia
P7	Masculino	UNIR/Prohacap	48	Novo Horizonte	40 Horas	22	Gestão Ambiental
P8	Masculino	UNIR/Prohacap	43	Nova Brasilândia	40 horas	20	Metodologia do estudo de Geografia
P9	Masculino	FIAR	46	Rolim de Moura	40 horas	09	Gestão Ambiental
P10	Masculino	UNIR/Prohacap	47	Rolim de Moura	40 horas	28	Gestão Ambiental
P11	Masculino	UNIR/Prohacap	52	Nova Brasilândia	60horas	24	História Contemporânea
P12	Feminino	Faculdade São Luiz. SP	55	Novo Horizonte	40 horas	25	Metodologia dos Estudos de Geografia
P13	Masculino	UNIR/Prohacap	49	Santa Luzia	60horas	25	Gestão Ambiental
P14	Masculino	UNIR/Prohacap	43	Nova Brasilândia	60horas	24	História Contemporânea
P15	Masculino	UPEB	36	Rolim de Moura	40 horas	11	Mídias Educacionais

P16	Feminino	Claretiano/UNO PAR	40	Rolim de Moura	40 horas	01	Gestão Ambiental
P17	Masculino	UEPB	50	Rolim de Moura	40 horas	30	Psicopedagogia
P18	Masculino	Uniasselvi	31	Alto Alegre	40horas	02	Metodologia dos Estudos de Geografia
P19	Masculino	Unitins(Fael)	42	Novo Horizonte	40 Horas	08	Gestão e Orientação
P20	Feminino	UNIR/Prohacap	48	Castanheira	60 horas	25	Gestão e Orientação

Fonte:Organizado pela autora, 2019.

APÊNDICE 4

A proposta a seguir relaciona com o objetivo de organizar material didático para trabalhar em sala de aula. Porém, durante o percurso da dissertação observa-se que a organização de material didático requer um estudo dos temas abordados, a fim de providenciar recursos geográficos como: Mapa, gráfico, tabela e imagem etc. Sistematizar conteúdos para o ensino fundamental é necessário vislumbrar uma série de elementos infográficos regionalizados para deixar o material atrativo.

Tal Estrutura deverá “ser construída” uma vez que os recursos disponíveis não contemplam didaticamente o nível de compreensão dessa etapa de ensino. Os mapas deverão ser mais descritivos, coloridos, capaz de identificar municípios, áreas de conflitos, áreas da agricultura familiar, áreas das monoculturas, desmatamentos, localização das áreas indígenas e quilombolas, entre outros dados que se propõe estudar.

Portanto, outra questão importante está na organização dos textos, que deverá ser acompanhados com dados científicos interpretados por meios de tabelas e gráficos. Esse trabalho requer “tempo” e “pesquisa”, sobretudo habilidade para operar essas produções. A dissertação por si só requer muita atenção, e a minha preocupação voltou-se para as oficinas pedagógicas que permitiu a construção de plano de aula com atividades de uma sequência didática, essa atividade possibilita o/a professor/a a construção do próprio material didático, assim como readequar sua metodologia de ensino .

O Trabalho a seguir apresenta apenas alguns temas que foram organizado em forma de uma sequência didática simples (Plano de aula).

Acredita que posteriormente, poderemos organizar de fato um material sistematizado possível de ser trabalhado no contexto de sala de aula no Ensino fundamental.

GÊNERO E TRABALHO NO CAMPO



Feira é voltada para mulheres que trabalham na agricultura familiar/.jequiereporter.com.

Objetivo

-Promover discussão sobre o protagonismo da mulher em diversas atividades do meio rural. Reconhecer a importância da mulher na produção de alimentos saudáveis.

Conhecimentos prévios e questões problematizadoras

-Você conhece mulheres trabalhadoras Rurais.

-Que tipo de serviços as mulheres realizam nas atividades do campo.

-Podemos dizer que as mulheres rurais também são responsáveis pela produção de alimentos no Brasil.

-Em sua opinião as mulheres rurais só trabalham nas atividades de do campo. Quais outras atividades ela fazem?

-O que significa famílias chefiadas por mulheres? Você conhece famílias chefiadas por mulheres, de um exemplo?

-Existe violência contra as mulheres do campo?

-Será que as políticas públicas direcionadas as mulheres são suficiente para garantir os seus direitos?

Vocês já ouviram falar da história de Margarida

Texto de apoio

A importância das mulheres rurais no desenvolvimento sustentável do futuro

As mulheres rurais são as responsáveis por mais da metade da produção de alimentos do mundo. Elas exercem também um importante papel na preservação da biodiversidade e garantem a soberania e a segurança alimentar ao se dedicar a produzir alimentos saudáveis. Por outro lado, as mulheres rurais são as que mais vivem em situação de desigualdade social, política e econômica. Apenas 30% são donas formais de suas terras, 10% conseguem ter acesso a créditos e 5%, a assistência técnica.

Em todas as regiões do mundo, as mulheres rurais enfrentam mais restrições do que os homens no acesso a terra, insumos agrícolas, água, sementes, tecnologia, ferramentas, crédito, assistência técnica, culturas rentáveis, mercados de produção e cooperativas rurais. As mulheres, de forma rotineira, também são vítimas de discriminação nos mercados de trabalho rurais e são as responsáveis pela maior parte do trabalho não remunerado, já que ficam também à frente dos cuidados dentro de suas casas, dos filhos e dos afazeres domésticos. Esses fatores contribuem significativamente para diminuir a capacidade das mulheres de cooperar com a produção agrícola e o desenvolvimento rural.

Para a FAO, (Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação) a igualdade de gênero requer condições de igualdade entre homens e mulheres no processo de tomada de decisões; na capacidade de exercer direitos humanos; no acesso a recursos e benefícios de desenvolvimento, bem como a administração e oportunidades no local de trabalho e em todos os outros aspectos relacionados aos meios de subsistência. Como parte desse processo de entender e estudar as mulheres rurais, a FAO tem constatado que, quando as produtoras conseguem ter acesso igual ao dos homens a recursos produtivos e financeiros, oportunidades de renda, educação e serviços, há um aumento considerável na produção agrícola e uma redução significativa no número de pessoas pobres e com fome.

Diversas políticas públicas voltadas para garantir a autonomia e a igualdade de gênero para as mulheres rurais têm sido adotadas pelos países. Na América Latina, por exemplo, a adoção de programas destinados a documentar as mulheres rurais tornou-se uma boa estratégia para que elas tenham acesso a políticas e direitos. No Brasil, a FAO é parceira do Estado em um projeto destinado a levar cidadania para as mulheres do campo. Nos últimos anos, milhares delas conseguiram o registro civil por meio dessa iniciativa. Com documento em mãos, além de se afirmarem como cidadãs, também puderam ter melhor acesso a saúde, educação, assistência e segurança social, bem como o direito à propriedade de terras, crédito e outros insumos que lhes garantam mais renda e autonomia econômica

Alan Bojanic, agrônomo, Representante da FAO no Brasil-06/12/2017

- 1) Em sua opinião, que tipo de atividade as mulheres trabalhadoras rurais realizam no campo?

- 2) Faça um comentário com a seguinte afirmação: O trabalho desenvolvido na agricultura familiar é atribuído ao homem; mesmo que a mulher tenha participação ativa em todas as etapas do processo, ela é vista apenas como ajudante. As atividades comumente destinadas às camponesas, são consideradas leves e menos importantes, por não geram renda. Você concorda com essa afirmação?

- 3) Leia o texto a seguir

A mulher rural é também submetida à dupla e até a tripla jornada de trabalho, quanto ao trabalho no lar, ou seja, o domésticos, ele aparece com uma atividade desprovida de valor, não se vincula diretamente à produção e não é remunerada mediante salário (BLAY, 1978). Nesse sentido, o trabalho doméstico nas áreas rurais é de responsabilidade das mulheres, desde muito cedo a menina já é preparada para realizar essas tarefas, como cuidar da casa, dos irmãos mais novos, o lavar as roupas, cozinhar, cuidar dos animais domésticos, das hortas e de pequenos cultivos próximo da casa, incluindo jardins. Quando se trata do trabalho da agricultura, elas dizem que trabalham também junto com o companheiro, ou seja, elas trabalham tanto quanto o homem, mas alguns consideram o trabalho delas como uma “ajuda” e não como um trabalho, pois ainda acham que a responsabilidade é só do homem enquanto chefe de família. O trabalho da mulher continua na esfera produtiva ligado à produção e comercialização, tem uma expressão monetária por isso é valorizado. (professora da Universidade Federal de Rondônia: Maria das Graças do Nascimento Silva)

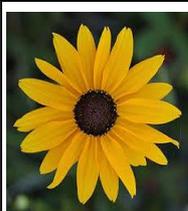
Em sua opinião o trabalho da mulher no campo é desvalorizado? Por quê?

--

No Brasil, segundo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE, são quase 15 milhões de mulheres trabalhadoras rurais, muitas delas não tem acesso à cidadania, saúde, educação e sem reconhecimento da sua condição de agricultora familiar, trabalhadora rural, quilombola, ribeirinha ou camponesa (BUTTO & HORA, 2008).

As mulheres representam 47,8% da população residente no meio rural, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de. A partir de 2003, o Programa Nacional de Reforma Agrária do Incra, ampliou os direitos das mulheres à terra. Da inscrição de candidatos até a seleção dos beneficiários e beneficiárias da Reforma Agrária, passaram a ser incluídos, em caráter obrigatório, os nomes da mulher e do homem, independente de estado civil. As famílias chefiadas por mulheres passaram a ter preferência na titulação da terra.

Essas conquistas foram adquiridas com muitas lutas, as mulheres do Brasil se organizam em sindicatos e associações e buscam assegurar seus direitos reivindicando junto ao governo políticas públicas. Margarida Alves foi sindicalista que morreu assassinada ao denunciar os abusos e desrespeito aos direitos dos trabalhadores nas usinas de Alagoa Grande, na Paraíba. Durante os 12 anos em que presidiu o sindicato, Margarida moveu mais de 73 ações contra as usinas de cana de açúcar da região. Depois de sua morte, ela se transformou num símbolo da luta das mulheres camponesas por terra, justiça e igualdade.



Pesquise na internet a História de Margarida Alves.

Uma de suas frases de luta e resistência era

“Que era melhor morrer na luta do que morrer de fome”.

4) Você conhece, na sua região, agricultoras envolvidas em associações e grupos locais? Existem mulheres envolvidas nas decisões políticas voltadas para a agricultura? Você acha que a participação feminina nesses meios é satisfatória?-----

Folheto abaixo foi produzido pelas participantes do I Encontro de mulheres da Teia Agroecológica dos povos

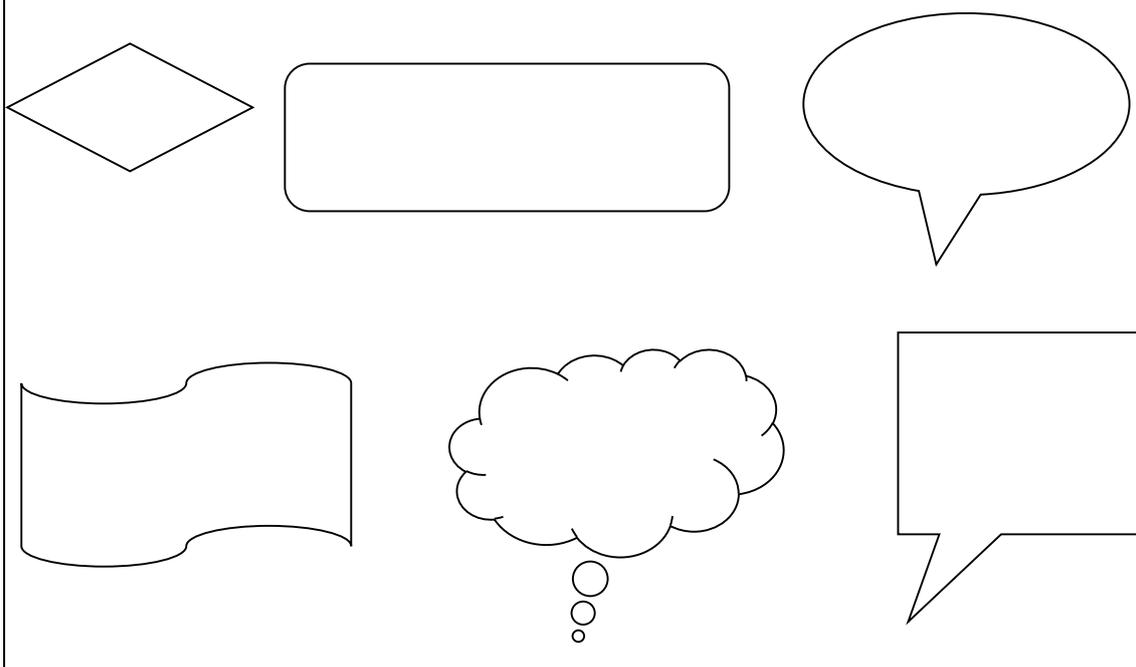
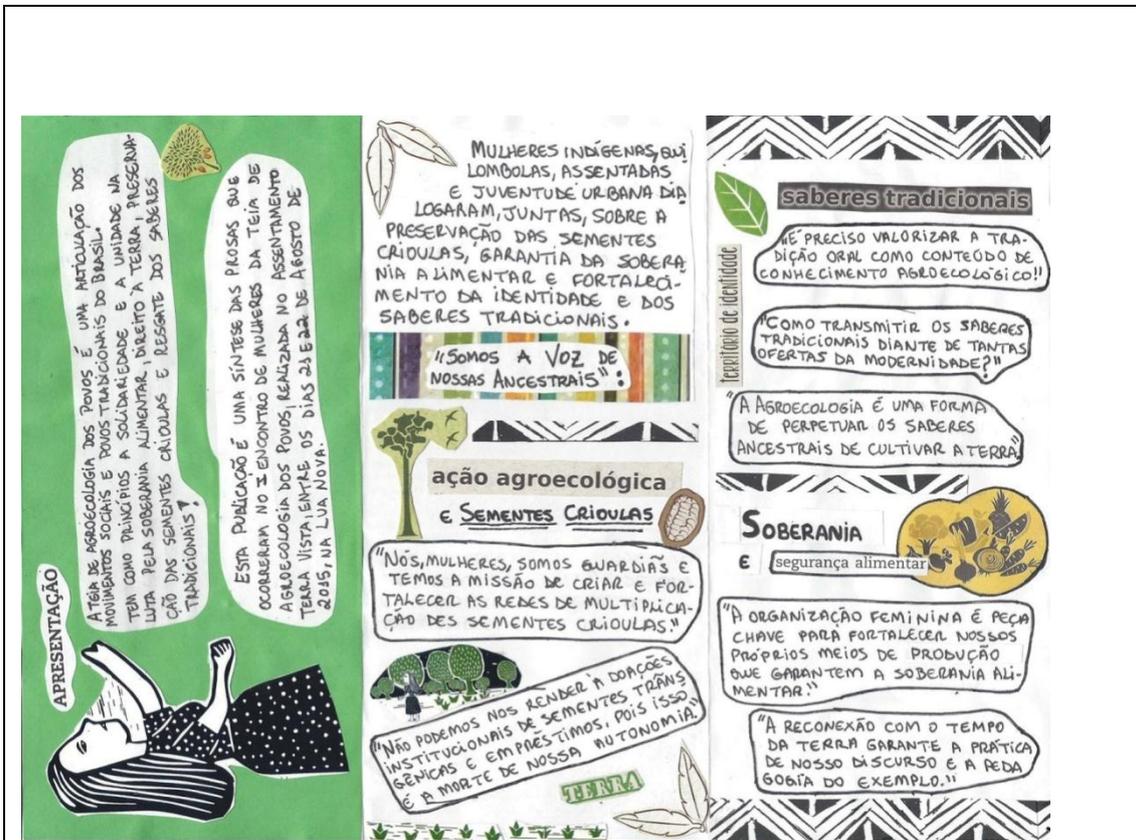


Vamos fazer uma pesquisa sobre o que é agroecologia e biodiversidade!

Para compartilhar parte do que foi realizado no I Encontro de Mulheres da Teia de Agroecologia dos Povos, foi confeccionado um zine do encontro. Zine é uma publicação artesanal, independente e livre, feita com colagens, ilustrações, escritos, poesias e o que a criatividade for capaz de realizar. Uma comunicação que fortalece a autonomia. O zine do encontro foi produzido por várias mãos femininas e apresenta, resumidamente, uma cobertura do encontro a partir de falas das companheiras que estiveram presente.

Vamos construir um Zine com a seguinte pergunta

Qual é a importância da mulher na preservação da biodiversidade e soberania alimentar



Agricultura Familiar

Oportunidade: compra Institucional abre mercado para agricultores familiares de Rondônia



Fonte: maisro.com.br/oportunidade-compra-institucional-abre-mercado-para-agricultores-familiares-de-rondonia/

Objetivo

- Compreender as características da agricultura familiar
- Reconhecer importância da agricultura familiar em Rondônia na produção dos alimentos básicos que chegam em nossas mesas.

Todos os dias comemos uma grande variedade de alimentos.

Na mesa temos o famoso arroz com feijão, batata, alface, suco de laranja, abacaxi, as geléias, os bolos, os biscoitos, o cuzcuz...

Os climas brasileiros favorecem essa diversidade de alimentos e possibilitam termos essas refeições tão nutritivas.

Questionamento

Quem são os verdadeiros responsáveis por tirar da terra tanta riqueza nutricional?

Como produzir alimentos gerando o mínimo de impactos ambientais?

-Quem são os agricultores familiares?

-Quais são suas lutas e suas vitórias?

-Qual a importância da agricultura familiar para conservação da biodiversidade?

-E o que as florestas têm a nos ensinar sobre produção de alimentos?

-Alguém sabe do que se trata o termo “agrário”

-Quem trabalha com agricultura ou conhece alguém que pratica essas atividades no meio rural?

-Que tipo de alimentos é produzido em seu município?

Alimentos da Agricultura Familiar-vendidos nas Feiras de Porto Velho



Fonte: Daiane Mendonça, disponível em: www.diariodaamazonia.com.br/programa-beneficia-mais-de-100-produtores-da-agricultura-familiar/

Agricultura Familiar em Rondônia

A formação dos municípios do Estado de Rondônia teve a sua origem influenciada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária INCRA a partir da década de 1970. Nossa estrutura iniciou com a formação de pequenas propriedades rurais, conduzidas pelas famílias, e toda a produção gerida nestas propriedades é chamada de Agricultura Familiar.

Atualmente 45 municípios continuam tendo menos de 50 mil habitantes, sendo assim, passam a ser considerados municípios rurais. Até mesmo a capital, Porto Velho, possui um vasto território rural e sua economia continua sendo fortemente influenciada pelo setor primário. Enfim, pode se afirmar que a influência e a importância da atividade agropecuária em Rondônia.

Agricultura Familiar, caracterizada pela lei 11.326 de 24/07/20063, compreende propriedade com tamanho máximo de quatro módulos fiscais, cujo tamanho do módulo varia de um estado para outro e em alguns casos inclusive, há variações de um município para outro. No caso de Rondônia o módulo fiscal é de 60 hectares e, portanto, todas as propriedades com tamanho de até 240 hectares são consideradas propriedades da agricultura familiar ou também classificadas de pequenas propriedades. A principal característica nestas propriedades é a produção diversificada com o objetivo de atender o mercado interno, ou seja, atender às necessidades alimentares dos consumidores brasileiros. Aproximadamente 70% dos alimentos consumidos pelos brasileiros são produzidos pelo setor da agricultura familiar.

Em Rondônia, segundo informações do INCRA-SR/RO, até a data base de 28/12/2007 estão cadastrados um total de 80.521 imóveis rurais, sendo:

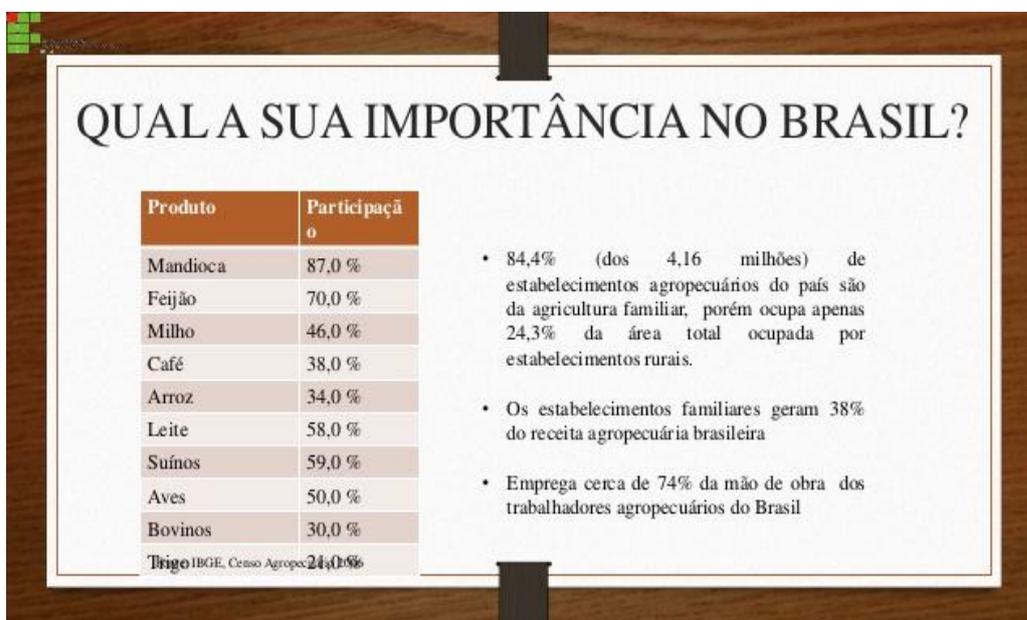
- 42.998 compostos de minifúndios (menos de 1 módulo fiscal)
- 31.086 imóveis de pequena propriedade (de 1 a 4 módulos fiscais),
- 4.833 imóveis de média propriedade (acima de 4 até 15 módulos fiscais)
- 1.714 imóveis de grande propriedade (acima de 15 módulos fiscais).

E, segundo o IBGE no censo geral de 2010 a população rural era de quase meio milhão de pessoas, pouco mais de um quarto da população total do estado. As políticas públicas desenvolvidas pelo governo federal nos últimos anos contribuíram para o fortalecimento a agricultura familiar. Porém, ainda não são suficientes para garantir segurança ao pequeno agricultor

Programa nacional de Fortalecimento da agricultura Familiar (Pronaf): É um programa que apresenta uma variedade de políticas públicas dirigidas ao público da agricultura familiar. O crédito é meio o principal em movimentação de recursos financeiros. É acessado através de contratos de financiamento aplicados em Rondônia pelos bancos do Brasil e da Amazônia com a participação importante de agentes da Assistência técnica.



A importância da Agricultura Familiar para o Desenvolvimento da Agricultura



A capacidade de pequenos agricultores fornecerem essa diversidade de alimentos é resultado de múltiplas formas de relação entre sociedade e natureza, que precisam ser reconhecidas, respeitadas e valorizadas, para que sejam providas aos agricultores e agricultoras familiares as condições materiais para sua reprodução econômica, social, simbólica e cultural, nos territórios onde vivem

Qual é a sua importância para o Mundo

- A agricultura familiar produz mais de 70% dos alimentos consumidos pela população mundial.
- Segundo a FAO ‘há hoje mais de 500 milhões de estabelecimentos da agricultura familiar no mundo’ incluindo pequenos e médios agricultores camponeses, povos indígenas comunidades tradicionais e pescadores, pequenos pecuaristas, coletores e outros grupos.
- Estima-se que um terço da população mundial seja atuante neste setor



Atividades

- 1) Segundo o Ministério do Desenvolvimento Agrário, qual é a participação da agricultura familiar na produção dos alimentos que entram no prato do brasileiro?

- 2) Qual é o tamanho máximo que uma propriedade deve ter para ser considerada “agricultura familiar”?

- 3) Quais são as principais características de uma agricultura familiar, em relação à mão de obra e a renda?



Se o Brasil tivesse somente a agricultura familiar, seria o 8º maior produtor de alimentos

Faturamento anual com produção de alimentos

1º China	US\$ 958,2 bi
2º Índia	US\$ 353,6 bi
3º Indonésia	US\$ 125,4 bi
4º Nigéria	US\$ 84,9 bi
5º Brasil	US\$ 84,6 bi
6º Paquistão	US\$ 64,7 bi
7º Japão	US\$ 56,9 bi
8º Agricultura familiar do Brasil	US\$ 55,2 bi
9º Rússia	US\$ 54,8 bi
10º Turquia	US\$ 53,4 bi

Fontes: Banco Mundial, Mapa e Emater

GOVERNO DO BRASIL

Observe a tabela ao lado e verifica que



Pesquisa

Qual o maior desafio que os agricultores familiares vêm enfrentando em Rondônia para o desenvolvimento de sua atividade.

a produção familiar é responsável por mais da metade da produção de alimentos no Brasil.

De acordo com os dados do Ministério da Agricultura, enfatizando a posição do Brasil no ranking mundial de produção de alimentos e em como apenas a produção familiar por si só seria capaz de conferir ao Brasil uma posição entre os 10 maiores produtores.

1) Podemos afirmar que grande parte do que se produz provém da agricultura familiar? Por quê?

2) Faça uma pesquisa na feira da cidade e verifica quais alimentos são produzido em seu município?

Comunidades tradicionais: Ribeirinhas Quilombolas e População Indígenas

Este artigo é uma matéria da série 'Rondônia, um pedaço da Amazônia', do Portal Amazônia. A população dos povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos lutam pela conservação dos recursos naturais de Rondônia. Para esses povos, a natureza é fonte de cultura e de valores. Eles respeitam a preservação da biodiversidade porque sabem que é dela que depende a própria sobrevivência. E qualquer alteração na floresta, reflete diretamente no modo de vida. Os ambientalistas reconhecem que as populações tradicionais são aliadas na preservação da biodiversidade. É o caso da historiadora e ambientalista Ivaneide Bandeira. "Certamente a Amazônia deve muito aos povos tradicionais. Basta ver que os indígenas preservam seus territórios, contribuindo assim com o equilíbrio climático, o que beneficia todo o planeta", considera.

População Indígena



Objetivo: Conhecer como as comunidades tradicionais e população Indígena se relacionam com o território onde vivem e os desafios enfrentados para garantir os seus direitos

Em Rondônia vivem 13.076 indígenas. Do total, 9.217 estão em terras indígenas, segundo o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De acordo com a Fundação Nacional do Índio (Funai), 19 etnias vivem nas 26 terras indígenas rondonienses demarcadas ou em estudo

As etnias são Aikanã, Akuntsu, Cinta Larga, Djeoromtxi-Jabuti, Gavião de Rondônia, Kanoé, Karipuna, Karitiana, Kaxarari, Kujubim, Kwazá, Laiana, Makuráp, Pakaa Nova, Puroborá, Sakurabiat, Suruí, Tupaiu e Uru-Eu-Wau-Wau. No total, as Terras Indígenas (TIs) ocupam 6.356.680 hectares em Rondônia.

Para assegurar o direito desses povos, a Funai fiscaliza e monitora as terras indígenas; proteção dos índios isolados e implantação de uma política nacional de gestão ambiental e territorial de terras indígenas. E reconhece que "a demarcação das terras indígenas favorece o fortalecimento dos costumes e tradições, pois a cultura dos indígenas é muito ligada à sua terra".

Para um dos membros da Coordenação dos Povos Indígenas de Rondônia (Copir), Helinton Gavião, a preservação da natureza é um grande desafio para os povos indígenas. "As Terras Indígenas são como ilhas, com várias pessoas ao redor e nós, índios, valorizamos a floresta. A floresta é nossa mãe porque ela nos oferece toda a sua riqueza, dá sustento para a gente tanto no próprio plantio como em outros recursos naturais, a exemplo da castanha, da seringa, das frutas", disse Helinton.

Para Gavião, a floresta é a casa dos indígenas e para protegê-la eles fazem um trabalho coletivo de fiscalização para inibir crimes ambientais em terras indígenas. "Muitas pessoas não respeitam a floresta. Às vezes tocam fogo, por isso a gente tem que fazer essa fiscalização constante", conta.

Helinton pertence ao Povo Gavião, da terra indígena localizada no município de Ji-Paraná, onde vivem cerca de 800 indígenas. "Praticamos caça e pesca, agricultura. Lamentamos que um rio importante para o povo se encontre poluído. Há 50 anos o rio Machado era o mais importante para nossa região, hoje ele está poluído. Ele era uma fonte para nossa sobrevivência. "Para nós, o rio não é apenas rio - tem alguém debaixo dele, o espírito da água",



Liderança indígena Almir Suruí. Foto: Kanindé/Divulgaçã

Helinton pertence ao Povo Gavião, da terra indígena localizada no município de Ji-Paraná, onde vivem cerca de 800 indígenas. “Praticamos caça e pesca, agricultura. Lamentamos que um rio importante para o povo se encontre poluído. Há 50 anos o rio Machado era o mais importante para nossa região, hoje ele está poluído. Ele era uma fonte para nossa sobrevivência. “Para nós, o rio não é apenas rio - tem alguém debaixo dele, o espírito da água”, ”

Culturalmente, os povos indígenas utilizam os recursos naturais sustentavelmente. O desafio hoje é implementar políticas públicas porque a sociedade não-indígena apresenta vários desafios para a gente. Então é preciso gerar economia para que possamos manter a cultura ecológica”,

Para o cacique, é necessário que as políticas públicas municipais, estaduais e nacionais tragam oportunidades para os povos indígenas. “Se não houver essas políticas públicas de apoiar as iniciativas indígenas tudo fica difícil. São milhares e milhares de matérias-primas que são tiradas da floresta para manter a qualidade de vida do povo brasileiro e do mundo. O desafio hoje é criar política de governança que envolva governo, povos indígenas, toda a sociedade e empresas privadas” O Povo Suruí está localizado no município de Cacoal.

“Sou uma das lideranças responsáveis para criar o plano de 50 anos, onde a gente cria estratégias de como a gente pode desenvolver melhor, utilizar melhor nosso território. Isso não significa que os suruí são bem”. E acrescenta: “Existe um grande desafio para nós quando queremos o Poder Público como parceiros. Temos muitas coisas a construir, mas o que é importante para nós e já começamos a discutir é como utilizar a floresta com responsabilidade, como podemos valorizar a nossa cultura e como que isso também pode fortalecer a economia local”, disse. Segundo Almir, o povo Suruí trabalha com a agricultura e com o agroextrativismo e se orgulha ao falar do trabalho de reflorestamento. “O território do povo Paíter-Suruí é um dos maiores da Amazônia reflorestado. E temos também o projeto Carbono Floresta Suruí. A gente sequestra o crédito e depois vende para as empresas compensarem sua emissão do gás poluente”, afirma.

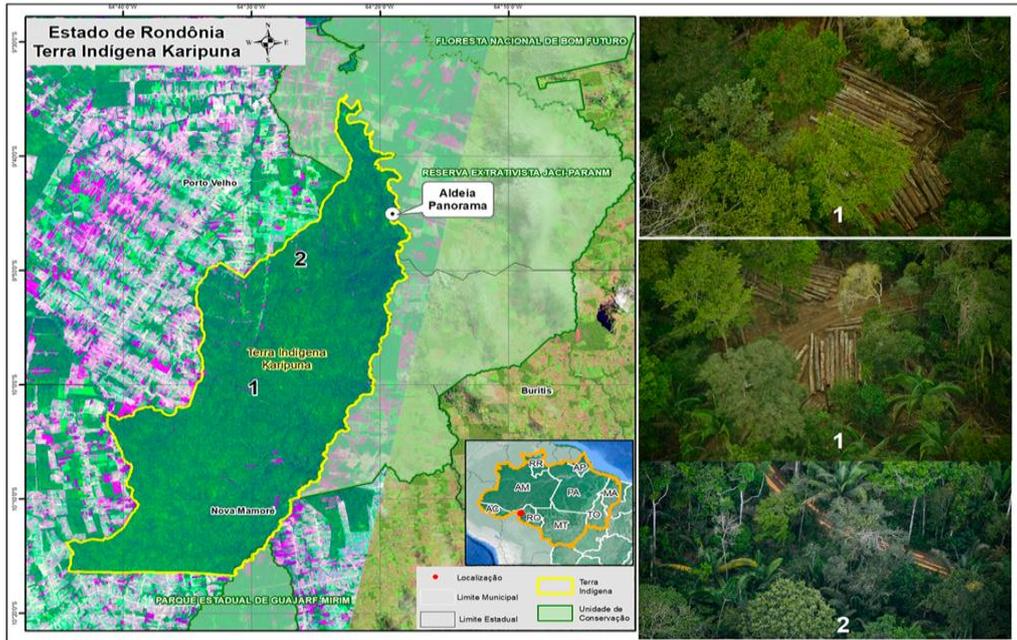


1) Qual a principal semelhança entre o modo de vida da população indígena e comunidade ribeirinha e quilombolas?

2) Porque é importante demarcar as terras pertencentes aos indígenas em Rondônia?

3) A demarcação das terras indígenas pode assegurar para as próximas gerações indígenas o direito de usufruir e preservar a floresta amazônica, assim como a sua cultura. Você concorda com essa afirmação? Justifique

4) Observe o mapa do desmatamento das terras Indígenas Karipunas.



Fonte Organização: Costa Silva 2018

- a) Podemos associar a imagem do mapa com a fala do membro da Coordenação dos Povos Indígenas de Rondônia (Copir), Helinton Gavião, ao dizer que a preservação da natureza é um grande desafio para os povos indígenas.

“As Terras Indígenas são como ilhas, com várias pessoas ao redor e nós, índios, valorizamos a floresta. A floresta é nossa mãe porque ela nos oferece toda a sua riqueza, dá sustento para a gente tanto no próprio plantio como em outros recursos naturais, a exemplo da castanha, da seringa, das frutas”,

- b) Sobre o desmatamento: O que pode ocorrer com as terras Indígenas se não conter com o desmatamento?

- c) Segundo Helinton pertencente ao Povo Gavião, afirma que o Rio Machado localizado no município de Ji-Paraná, onde vivem cerca de 800 indígenas e praticam a caça, pesca e agricultura, se encontra poluído. "Há 50 anos o rio Machado era o mais importante para nossa região, hoje ele está poluído. Ele era uma fonte para nossa sobrevivência". "Para nós, o rio não é apenas rio - tem alguém debaixo dele, o espírito da água",



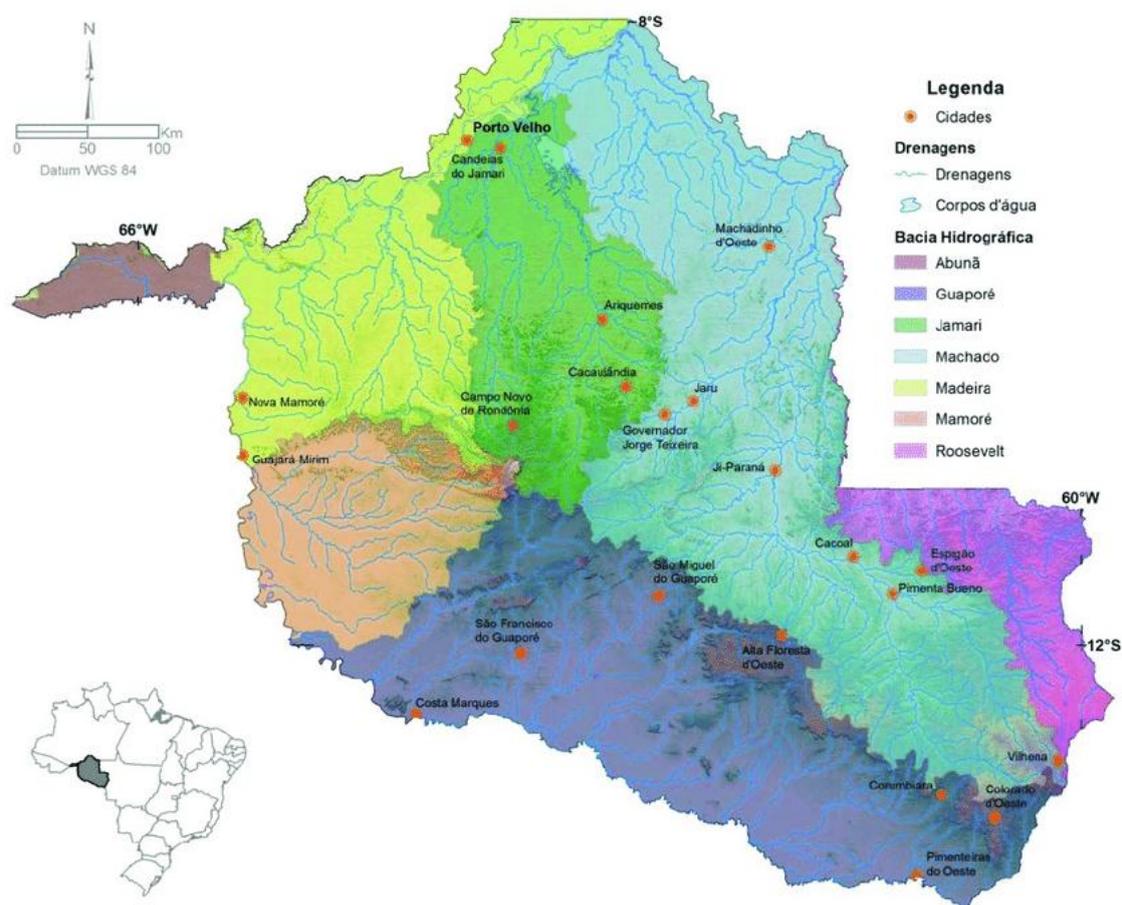
- a) Para os índios os rios têm o mesmo significado para nós?

Para o cacique, é necessário que as políticas públicas municipais, estaduais e nacionais tragam oportunidades para os povos indígenas. "Se não houver essas políticas públicas de apoiar as iniciativas indígenas tudo fica difícil".

Em sua opinião que tipo de políticas públicas os governos municipais, estaduais e federais poderiam criar para assegurar os direitos dos indígenas? -----

Você conhece a cidade de Ji Paraná, já ouviu falar no Rio Machado. Localiza no Mapa as principais bacias hidrográficas de Rondônia?

Mapa das Principais Bacias Hidrográficas de Rondônia



Fonte: https://www.researchgate.42-Bacias-hidrograficas-de-Rondonia_

Observe o mapa e verifique em qual bacia hidrográfica o seu município se localiza.

Você tem conhecimento da situação ambiental do principal rio que pertence ao seu município?

-

Ribeirinhos

A população tradicional que mora nas proximidades dos rios e sobrevive da pesca artesanal, da caça, do roçado e do extrativismo é denominada de ribeirinha. Por conta dos aspectos geográficos do país é na Amazônia que está a maior parte dessa população. [...] Por residirem em um ambiente onde a força da natureza se faz presente, os ribeirinhos aprenderam a viver em um meio repleto de limitações e desafios impostos pelo rio e pela floresta.



Fonte: Casa ribeirinha. Foto: Rafael Araújo. Disponível peabiru.org.br/

Suas moradias são construídas utilizando a madeira como principal alternativa de construção. A grande maioria das casas são palafitas, não possui energia elétrica, água encanada e saneamento básico e estão localizadas próximas às margens dos rios. Construídas alguns metros acima do nível do rio para evitar que sejam invadidas pelas águas durante as enchentes, as palafitas ainda possuem a tecnologia de uso de tábuas para subir o piso nos períodos de cheia.

O rio possui um papel fundamental na vida dos ribeirinhos. É através dele que são estabelecidas as ligações entre as localidades com a utilização de jangadas e barcos como o único meio de transporte. O rio é sua rua. É nele também que os ribeirinhos executam uma das principais atividades que lhes proporciona fonte de renda e de sobrevivência: a pesca. Outra fonte de renda advém do extrativismo, a exemplo da extração da malva, uma planta muito comum na bacia do Rio Amazonas. [...] A plantação de milho e mandioca, a produção de farinha e a coleta da castanha e do açaí também ocupam lugar de destaque nas atividades agrícolas das comunidades ribeirinhas.

A relação diferenciada com a natureza faz dos ribeirinhos grandes detentores de conhecimentos sobre aspectos da fauna e da flora da floresta; o uso de plantas medicinais; o ritmo e o caminho das águas; os sons da mata; as épocas da

terra. Esse convívio alimenta a cultura e os saberes transmitidos de pai para filho. Entretanto, as comunidades ribeirinhas convivem com o isolamento econômico e social, ficando à margem de uma série de políticas públicas e mecanismos de controle da qualidade de vida. A situação geográfica de muitas dessas comunidades é um dos principais fatores limitantes de acesso aos serviços básicos de saúde e educação. [...] Por Julia Morim Fonte: Biblioteca - Fundação Joaquim Nabuco Acesso em 7 de julho de 2019



Para a escritora, ribeirinhos mantêm relação de respeito e mítica com a natureza. Foto: CTP/RO

Em Rondônia os ribeirinhos sofreram com as graves consequências com a enchente de 2014 considerando uma das piores catástrofes. Os ribeirinhos vivem a fase de recomeçar as vidas. Na região do médio Madeira vivem cerca de 600 famílias. Segundo Dione, todas já retornaram ao local, dessas 180 migraram para áreas mais afastadas da beira do rio Madeira. No novo local, faltam água potável e energia.

Outra questão importante para os ribeirinhos é o restabelecimento da produção agrícola. “Nós batíamos recorde de produção de melancia, feijão de praia, de hortaliças. A população perdeu tudo e está recomeçando”.

O retorno ao médio Madeira após a enchente mostra a resistência dos ribeirinhos em manter a cultura ligada à natureza. “O povo ribeirinho é um povo que utiliza o transporte fluvial, temos como cultura a alimentação à base de peixes. Somos acostumados a comer peixe 30 dias no mês e é por isso que nós ribeirinhos ainda permanecemos na beira do rio, por causa do peixe, por causa da água”, considera o presidente da Associação dos moradores do médio Madeira.



Atividades

Assim como a natureza interfere na vida dos ribeirinhos, os ribeirinhos também interferem na natureza. Com um modo de vida harmonioso, eles ajudam na conservação dos recursos naturais. “Os ribeirinhos vivem da pesca, da agricultura e do extrativismo. Para nós os recursos naturais são fontes de vida. A gente sobrevive na terra fértil”. Quem são e como vivem as comunidades ribeirinhas?

.....

.....

.....

.....

.....

Em Rondônia, onde localiza a maior parte da população ribeirinha de Rondônia?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Leia o texto e descreva as consequências da cheia de 2014 que ocorreu no rio madeira, atingindo varias comunidades ribeirinhas?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Uma estudante do 6º ano da Escola Municipal Bom Jesus, comunidade Nova Jerusalém, no Rio Negro na Amazonas ficou finalista das olimpíadas da Língua Portuguesa de 2014 apresentou a cidade de Manaus com o poema “A Minha Casa Azul e Rosa”. No poema a aluna relata o cotidiano da vida ribeirinha. Vejamos um trecho do poema de Raquel Farias Gloria.

Qual é a importância do rio para as crianças ribeirinhas?-

Raquel fala de sua casa e das coisas que gosta de fazer. Para você Raquel é uma menina feliz?

A poesia de Raquel chamou atenção pelo fato dela descrever as belezas do lugar onde vive.

Infância ribeirinha.



Escreva como é o lugar em que você vive, cite as suas principais brincadeiras.

Fonte Exposição de fotos em Brasília, 2014- disponível em www.vermelho.org.br.

Quilombolas



Os quilombolas assim como os indígenas, tem o modo de vida relacionada a conservação da biodiversidade. A floresta foi um refúgio da escravidão. Em Rondônia, há oito quilombos remanescentes. Um deles recebeu título definitivo em 2010. Trata-se da Comunidade de Jesus, localizada no município de São Miguel do Guaporé. Com quase 6 mil hectares, o local abriga oito famílias quilombolas. Já a Comunidade Pimenteira e Santa Cruz, no município de Pimenteiras d'Oeste, aguarda a certificação da Fundação Palmares. Outras duas, as comunidades de Santo Antônio e Pedras Negras, estão com o processo da situação fundiária em fase de conclusão pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

As outras quatro comunidades estão com a situação fundiária pendente. No caso da comunidade Laranjeiras, localizada em Pimenteiras d'Oeste, o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) está em fase de elaboração. Já o RTID da Comunidade de Santa Fé, em Costa Marques, está em fase de contestações.

Há mais de 80 famílias quilombolas em Rondônia. O quilombo foi criado após a construção do Real Forte Príncipe da Beira (1776 a 1783). A obra servia para guardar a fronteira do Brasil e também marcava a presença da Coroa Portuguesa na Amazônia. Escravos trabalharam na construção do Forte Príncipe da Beira e foram abandonados na região. Os remanescentes vieram de vários estados se juntaram com descendentes de escravos do local e formaram o quilombo Forte do Príncipe.

Para o departamento de Proteção ao Patrimônio Afro-brasileiro da Fundação Cultural Palmares, a importância da regularização fundiária dos quilombos para garantir um direito histórico-cultural e fortalecer o sistema de proteção do meio ambiente. No Brasil as comunidades quilombolas se formaram através e ciclos. “À medida que esses ciclos iam se exaurindo parte dos cativos eram abandonados e tiveram que reformular suas vidas, pelo fato de perderem a condição das senzalas. Os povos negros tiveram que ocupar outros espaços formar uma nova comunidades no sentido de garantir a sua reprodução social, econômica”,

‘E a vida nos quilombos também tinha a ver com a preservação da natureza porque era fundamental manter os recursos naturais já que eles não podiam circular em outros espaços. Sempre foi da condição dos quilombolas preservarem os ambientes em que eles estavam localizados. Isso aconteceu em todo o Brasil e na região amazônica não é diferente. Essas comunidades têm atuando na preservação da natureza’.



Cativos abandonados após obra do Forte Príncipe da Beira formaram quilombo. Foto: CPT/Divulgação

Os quilombolas sempre usaram os recursos da natureza para subsistência. ‘Até porque eles não tiveram acesso a mecanismos de exploração da natureza como se tem no modelo capitalista. Eles não praticam uma produção voltada para o mercado, vivem em uma propriedade coletiva onde as pessoas têm relação com a terra não para acumular riquezas, mas para prover as famílias.

A situação fundiária dos quilombolas sofre alteração a partir da década de 70, quando o Brasil passa a elaborar mais sistematicamente uma política de preservação do meio ambiente, ao estabelecer regras da ocupação de biomas, em alguns casos sobrepostos as áreas indígenas e também quilombolas.

Para o diretor Departamento de Proteção ao Patrimônio Afro-brasileiro, essa questão das divergências em relação a ocupação desses espaços deve ser debatida com bom-senso. “Nas unidades de conservação integrais, que não permite a presença humana, é preciso que haja um diálogo entre os órgãos de controle que tem o papel de manter essa integridade com as comunidades que tradicionalmente vivem nesses territórios para garantir a sobrevivência das comunidades. É importante fazer isso porque essas áreas são preservadas não só pelos órgãos governamentais, mas

também pela presença das comunidades quilombolas que possui uma relação harmoniosa com a conservação da natureza”.

Ameaças de despejos, disputas por terras, eminentes conflitos e um clima de insegurança, tem sido também, um cenário que vem sendo desenhado em terras de populações quilombolas nos últimos anos. Existem hoje, áreas que estão em litígio há décadas, seja, por problemas de sobreposição, no caso, quando uma área está dentro de outra, seja, pela própria especulação imobiliária, com a construção de complexos turísticos, fazendas de soja e até disputa com o próprio exército brasileiro, como é o caso da comunidade **Forte príncipe da Beira**, situada na comarca da cidade de Costa Marques em Rondônia.

Em Rondônia, as comunidades quilombolas são diversas, na sua maioria, ribeirinhas situadas às margens direita do rio Guaporé, divisa de Brasil com Bolívia, com exceção da Comunidade de Jesus, situada num afluente, o Rio São Miguel. São elas:

Nome	Município
Comunidade Forte Príncipe da Beira	Distrito de Costa Marques, reconhecida pela Fundação Palmares
Comunidade de Santa Fé	Município de Costa Marques, reconhecida pela Fundação Palmares
Comunidade de Santo Antônio do Guaporé,	Município de São Francisco do Guaporé, a primeira a ser reconhecida em Rondônia
Comunidade de Pedras Negras,	Município de São Francisco do Guaporé, reconhecida pela Fundação Palmares
Comunidade de Tarumá,	Município de Alta Floresta.
Porto Rolim	Município de Alta Floresta, ainda sem reconhecimento.
Comunidade em Laranjeiras,	Município de Pimenteiras do Oeste, comunidade reconhecida pela Fundação Palmares
Comunidade de Jesus	Município de São Miguel do Guaporé



Atividades

1) Onde estão localizadas a maioria das Comunidades e Quilombolas em Rondônia?

2) Como se apresenta os aspectos físicos-naturais nas áreas a qual habitam? Tem alguma relação com a presença das Comunidades Quilombolas nesses lugares?

3) Porque é importante a regularização fundiária das terras quilombolas?

4) Pesquisando em site sobre as principais características das comunidades quilombolas. Com esses dados poderemos traçar um perfil da realidade em que vivem muitas comunidades no Brasil.

Nome da Comunidade Remanescente de quilombo	
Localização (município)	
Como surgiu?	
Base econômica atual	
Como preservam a sua cultura	

Rio Guaporé: comunidades quilombolas à espera pela terra e território de direitos



foto: Dário Braga

Situados em barrancos, morros, pé de serras, morando às margens de rios, próximo de grotas, no meio de florestas e até em pequenas vilas coladas em muitas cidades, é que milhares de descendentes e remanescentes de quilombo esperam há décadas, serem reconhecidos verdadeiramente pelo Estado Brasileiro.

A morosidade, a demora e a falta de vontade política, emperram os processos de regularização fundiária das comunidades Quilombolas no Brasil. A abertura de processos no INCRA de reconhecimentos territoriais, assim como, procedimentos de relatórios técnicos de identificação, delimitação, demarcação e titulação de áreas tradicionais, tem sido cada vez mais lenta. Apesar da Fundação Cultural Palmares nos últimos anos ter emitido várias certidões de auto definição, muita coisa não andou no campo da regularização fundiária. Todo esse aparato de falta de apoio e não regularização territorial das comunidades tradicionais tem gerado um grande ônus para a população quilombola. Muitos dos territórios que ainda não foram regularizados, onde vivem essas populações, sofrem com invasões de mineradoras, grileiros, madeireiros e especuladores, tudo isso vem destruindo as florestas, fauna e flora e os valiosos recursos naturais que compõe esses territórios. Ameaças de despejos, disputas por terras, eminentes conflitos e um clima de insegurança, tem sido também, um cenário que vem sendo desenhado em terras de populações quilombolas nos últimos anos. Existem hoje, áreas que estão em litígio há décadas, seja, por problemas de sobreposição, no caso, quando uma área está dentro de outra, seja, pela própria especulação imobiliária, com a construção de complexos turísticos, fazendas de soja e até disputa com o próprio exército brasileiro, como é o caso da comunidade **Forte príncipe da Beira**, situada na comarca da cidade de Costa Marques em Rondônia. Notícias da Terra: [CPT/RO](#) 2016

Quais os principais problemas encontrados pelas comunidades quilombolas em Rondônia? -----

Bibliografias

<http://espacorondonia.blogspot.com/2014/11/povos-indigenas-quilombolas-e.html>
<http://www.jequiereporter.com.br/blog/2013/07/23/mulheres-trabalhadoras-rurais-da-bahia-participacao-de-feira-estadual-em-salvador/>

A importância das mulheres rurais no desenvolvimento sustentável do futuro
<https://nacoesunidas.org/artigo-a-importancia-das-mulheres-rurais-no-desenvolvimento-sustentavel-do-futuro/>

BLAY, Eva A. Trabalho domesticado: a mulher na indústria paulista. São Paulo, Ática, 197

APÊNDICE 5

Relato de Experiência

“Na Trilha do rio Bamburro” Em Defesa do Lugar onde Vivo

A presente experiência relata é resultado do projeto “Na Trilha do Rio Bamburro”, desenvolvido em 2016 a 2018, no CEEJA Domingos Vona em Santa Luzia d’Oeste, o projeto surgiu mediante a curiosidade dos estudantes EJA desejarem “saber” se o projeto iniciado em 2005, “Salve o Rio Bamburro” quando ainda eram crianças, alcançou resultado, ou seja, se houve reflorestamento, uma vez que eles participaram diretamente das atividades de recuperação das matas ciliares do Rio Bamburro no período de 2005 a 2009, (projeto este desenvolvido pelos professores do curso de Geografia/PROHACAP, na disciplina de Hidrografia). Foi analisada a evolução do desmatamento e os impactos ambientais em torno do rio, por meio de imagens de satélites no período 1985, 1995, 2005 e 2015.

Projeto de 2003

Em virtude da evolução do desmatamento no município, constataram-se problemas de escassez hídrica para a população urbana a partir do ano de 2000. A partir dessas informações as comunidades estudantis do município coordenadas pelos professores de Geografia envolveram em um amplo projeto de mobilização para recuperação das matas ciliares, projeto ‘Salve o Rio Bamburro’, a partir de então realizaram atividades como: palestras, passeatas, trilhas, gincanas, produção de poesias, paródias, pinturas e desenhos. A construção de um viveiro no espaço da Escola Juscelino Kubitscheck de Santa Luzia o que possibilitou a realização de aulas interdisciplinares.

Foram produzidas mais de 150 mil mudas de árvores, cuja manutenção provinha da contribuição dos/as estudantes. A comunidade rural recebia as mudas de árvore mediante a porcentagem da área que precisavam reflorestar,

ou seja, de acordo com o cadastramento elaborado pela SEDAM¹⁸. O Ministério Público acompanhava as atividades de reflorestamento, delegando a cada proprietário o cumprimento das leis de proteção, as APPs¹⁹, e os professores organizavam trabalhos de educação ambiental.

O projeto foi elaborado e executado através de parcerias entre a Secretaria de Estado do Desenvolvimento Ambiental (SEDAM), Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Associação Amigos do Rio Bumburro e a comunidade do município. (VETRUCOLO et. al, 2016 p.380)

Callai (2013, p. 37) salienta que “fazer a leitura da realidade por meio da pesquisa é buscar compreender, com um olhar novo, o mundo que se vive, percebendo na aparência e por trás dela, isto é, em sua essência, a vida que está sendo vivida”. A autora afirma que: Os lugares falam dos interesses das pessoas que ali vivem, expressam a capacidade de organização política dos sujeitos e mostram a interligação entre estes. [...] A escola pode ser um lugar para aprender a pensar, para aprender a dominar e manejar instrumentos da tecnologia, para exercitar um pensamento crítico, para construir referenciais capazes de fazer esta leitura do mundo da vida (CALLAI, 2013, p. 38).

Quadro 01 - Atividades referentes ao Projeto “Salve o Rio Bumburro”



¹⁸Secretaria de Estado do Desenvolvimento Ambiental.

¹⁹Área de Preservação Permanente (exemplo: as matas ciliares).



Fonte: Projeto “Salve o Rio Bamberro”, 2003 a 2005.

Os/as estudantes que estão retratados na imagem acima hoje são jovens, uns estão casados e têm filhos, outros já cursaram faculdade e alguns vieram estudar no CEEJA. Em uma das aulas sobre Meio Ambiente no CEEJA Domingos Vona em 2016, despertou a curiosidade dos/as estudantes em querer “saber” se o projeto iniciado em 2003 referentes ao reflorestamento do Rio Bamberro obteve resultado.

Projeto 2015 a 2018

A partir de então, deu início ao projeto “Na Trilha do Rio Bamberro. O trabalho ocorreu de forma interdisciplinar, foram realizadas oficinas para trabalhar com o aplicativo do Google Earth²⁰. Os alunos do CEEJA puderam identificar trechos do rio que foram recuperados e comparar com as imagens de satélites Landsat 5 e Landsat 8, registradas entre os anos de 1985 a 2015. Outras atividades foram desenvolvidas como: levantamento prévio sobre as principais bacias hidrográficas do Brasil; as 7 maiores do estado de Rondônia e suas 42 sub-bacias; as microbacias do Rio Bamberro, análise do percurso principal do rio; identificação dos afluentes, divisores de água e as atividades industriais; poluição e assoreamento do rio.

Percorremos dois quilômetros de trilha e durante alguns trechos, mediu-se a vazão do rio. Os animais encontrados no percurso foram identificados, discutimos a importância dos corredores ecológicos na proteção da fauna, observamos as matas fragmentadas, as APPs e nível de degradação. Também ocorrerá uma pesquisa sobre a origem do nome do rio (Registro) e a razão da formação da cidade em seu entorno, desde a primeira aglomeração urbana (Vila Bambu).

²⁰ Um aplicativo que possibilita a visualização geográfica e cartográfica, um recurso didático que contribui para extrair informações espaciais, interagindo com o meio físico, ampliando o nível de compreensão dos alunos.

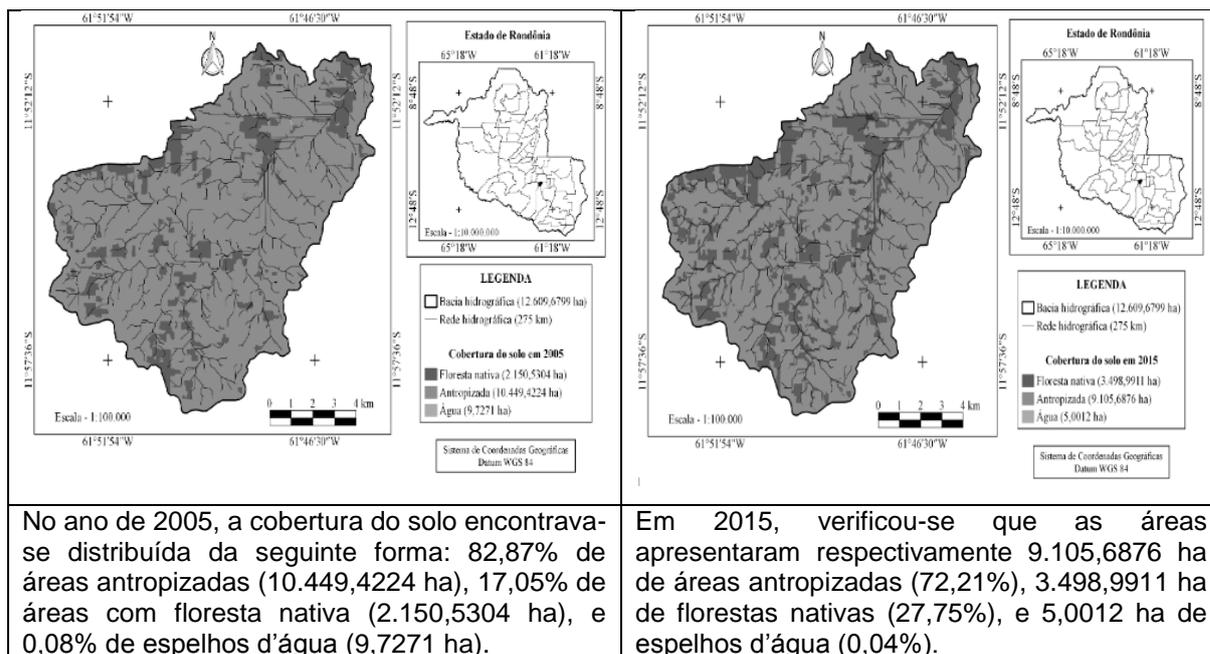
Quadro 02 - Oficinas com Estudantes EJA- Google Earth e trabalho de campo



Fonte: Arquivo CEEJA Domingos Vona 2015 e 2016

Contudo, as imagens de satélite retratam as matas ciliares antes do projeto “Salve o Rio Bamburro”, ao comparar com as imagens de 2015 revelou trechos reflorestados do rio. Para VETRUCOLO et. al.(2016) em 10 anos, o projeto contribuiu significativamente para reduzir o impacto da colonização da bacia hidrográfica do rio Bamburro, elevando a área de floresta nativa de 17,05% (2005) para 27,75% (2015). Observa a imagem abaixo:

Área reflorestada na bacia do rio bamburro após 2005



Fonte: Organização

Ficou constatado por meio das imagens satélites que houve 27% das áreas de matas reflorestado do rio, isso incidiu diretamente no volume de água captado pela Caerd, não havendo mais o racionamento de água desde 2012. O rio é monitorado duas vezes por ano com medição de sua vazão, realizadas pelo professores de matemática e Geografia. Essa atividade possibilitou os estudantes sensibilizar a comunidade santaluziense para a importância de continuar lutando para o reflorestamento do rio das ciliares do rio Bumburro.

BIBLIOGRAFIA

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

VENDRUSCOLO, J. et al. Índices de Desmatamento na Bacia do Rio Bumburro durante período de 1985 a 2015, Amazônia Ocidental, Brasil. **Revista Geográfica Venezolana**, v. 58, n. 2, p. 378-393, jul./dic. 2016.