

## O uso da sequência didática no ensino de geografia para a formação dos sujeitos do campo

The use of didactic sequences in geography education for the development of rural subjects

El uso de la secuencia didáctica en la enseñanza de la geografía para la formación de sujetos de campo

Tatiane Rodrigues de Souza<sup>I</sup> , Evandro César Clemente<sup>II</sup> ,

<sup>I</sup> Universidade Federal de Rondônia, Rolim de Moura, RO, Brasil

<sup>II</sup> Universidade Federal de Jataí, Jataí, GO, Brasil

### RESUMO

O objetivo deste texto foi debater e apresentar proposição de Sequência Didática (SD) para o ensino de Geografia visando contribuir com o debate da proposta da Educação do Campo a partir dos conteúdos do Currículo Oficial do Estado de Goiás do Ensino Médio. A SD apresentada é voltada para as práticas educativas que buscam valorizar a diversidade e as singularidades dos alunos das escolas situadas nas áreas rurais. Os procedimentos metodológicos utilizados baseiam-se em pesquisa bibliográfica e documental, elaboração e aplicação da SD em uma instituição de ensino do município de Jataí-GO. Observou-se que a SD baseada nos conteúdos geográficos se constitui em uma metodologia que poderá fornecer aos alunos as bases necessárias para a formação e a compreensão da sua realidade. Todavia, acredita-se que todas as práticas pedagógicas ao longo da formação dos estudantes necessitam ser constantemente fortalecidas por debates que possam reconhecê-los como sujeitos sociais que devem se posicionar como classe e reivindicar seus direitos, como por exemplo, a educação do campo.

**Palavras-chave:** Sequência didática; Educação no/do campo; Ensino de geografia

### ABSTRACT

The objective of this text was to discuss and present a Didactic Sequence (DS) proposition for the teaching of Geography, aiming to contribute to the debate on the proposal for Rural Education based on the content of the Official Curriculum of the State of Goiás for High School. The DS presented is oriented towards educational practices that seek to value the diversity and singularities of students in schools located in rural areas. The methodological procedures used are based on bibliographic and documental

research, elaboration and application of the DS in a teaching institution in the municipality of Jataí-GO. It was observed that DS, grounded in geographical content, constitutes a methodology capable of providing students with the necessary foundations for their education and deeper understanding of their reality. However, it is believed that all pedagogical practices throughout students' education need to be constantly reinforced through debates that can recognize them as social subjects who must position themselves as a class and advocate for their rights, such as rural education.

**Keywords:** Didactic sequences; Education for the countryside; Geography teaching

## RESUMEN

El objetivo de este texto fue discutir y presentar una propuesta de Secuencia Didáctica (SD) para la enseñanza de la Geografía, con el objetivo de contribuir al debate de la propuesta de Educación desde el Campo a partir de los contenidos del Currículo Oficial del Estado de Goiás de Alta Escuela. El DS que se presenta está enfocado a prácticas educativas que buscan valorar la diversidad y singularidades de los estudiantes en escuelas ubicadas en zonas rurales. Los procedimientos metodológicos utilizados se basan en la investigación bibliográfica y documental, elaboración y aplicación de la DS en una institución de enseñanza en lo municipio de Jataí-GO. Se observó que el SD basado en contenidos geográficos constituye una metodología que puede proveer a los estudiantes las bases necesarias para la formación y comprensión de su realidad. Sin embargo, se cree que todas las prácticas pedagógicas a lo largo de la formación de los estudiantes necesitan ser fortalecidas constantemente por debates que los reconozcan como sujetos sociales que deben posicionarse como clase y reclamar sus derechos, como la educación desde el campo.

**Palabras-clave:** Secuencia didáctica; Educación en/desde el campo; Enseñanza de la geografía

## 1 INTRODUÇÃO

A proposta da educação do campo está baseada em um ensino que se assume, valoriza-se a cultura e se identifica às especificidades dos diferentes povos que habitam o campo. É uma proposta educativa assentada na elaboração de currículo e de estratégias de ensino que estejam associados ao trabalho e ao meio geográfico desses sujeitos, que devem ser protagonistas nesse processo. Busca-se construir uma pedagogia de direitos que consiste em criar possibilidades de relação entre o ensino escolar e as práticas laborais e de vida do homem do campo, conforme destacam importantes teóricos que discutem a temática, como Arroyo (2011), Caldart (2004), Fernandes (2004), Leite (2012), Molina (2004), entre outros.

Defende-se que qualquer manifestação de ensino que esteja voltada para as particularidades dos sujeitos que vivem nas áreas rurais, constitui-se em defesa

da educação do campo e, compreende-se que pela especificidade do espaço agrário do município de Jataí-GO, é um desafio gigantesco instituir uma pedagogia popular do campo, isso porque as unidades escolares estão inseridas em um meio geográfico em que há predomínio da agricultura capitalista em uma estrutura fundiária fortemente concentrada. Na realidade, são instituições que estão apenas localizadas nas áreas rurais e oferecem um currículo que, em geral, não representa a valorização dos sujeitos locais, apresentando um ensino urbanocêntrico (Souza, 2016). Portanto, cumpre ressaltar que a construção deste texto é resultado parcial da tese “A contribuição do ensino de geografia para formação de sujeitos no contexto da educação no/do campo”, defendida no ano de 2021 no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Jataí-GO. Na referida pesquisa, constatou-se que havia dificuldades entre os professores de realizarem adaptações em suas práticas metodológicas de ensino voltadas para a realidade do aluno, o que motivou a elaboração de Sequências Didáticas - SDs no ensino de Geografia a partir de estratégias que sejam capazes de ensinar os estudantes com base em sua experiência cotidiana, que conheçam suas realidades e, dialeticamente, estabeleçam reflexões sobre questões e os elementos geográficos.

Pretende-se afirmar que, a SD é uma proposta sistematizada que objetiva a participação ativa dos estudantes, que busca resgatar e valorizar os conhecimentos dos sujeitos locais. Assim, a Geografia enquanto disciplina escolar é capaz de fortalecer a concepção de que o campo é Locus de direitos sociais, uma ciência que poderá consolidar os conhecimentos geográficos com os saberes e fazeres, apresentando uma perspectiva geral das mudanças consolidadas no campo (“modernização”, estrutura fundiária, relações de trabalho, tecnologia, produção e indústria no campo, entre outros).

Na pesquisa em questão, a SD é apresentada a partir dos conteúdos do ensino de Geografia no Ensino Médio, de maneira a atender e trabalhar a partir das particularidades dos sujeitos do campo. As sistematizações das SD favorecem o objetivo de repensar temáticas e abordagens escolares na vida e no trabalho dos educandos.

Para a execução da pesquisa, foram realizados levantamentos bibliográficos, estudo e análise dos documentos das orientações curriculares oficiais, coletas de dados de fontes primária e secundária, a fim de conhecer, levantar hipóteses e compreender os conceitos e estudos realizados por diferentes autores. Por conseguinte, foi elaborado e aplicado a Sequência Didática (a Questão Agrária e a 'Modernização' da Agricultura em Goiás) com estudantes do campo.

Portanto, destaca-se neste texto o uso conceitual da Sequência Didática, o planejamento para a elaboração de SD, a proposta voltada para os alunos do campo e os resultados das discussões da validação da SD aplicada na turma do Ensino Médio na Escola Municipal Campos Elísios (extensão rural do Colégio Estadual Alcântara de Carvalho) localizada na área rural do município de Jataí GO.

## **2 O USO CONCEITUAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA- SD**

Diversos autores (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; Zabala, 1998; Oliveira, 2013) destacam a importância do uso da Sequência Didática na prática docente. De maneira geral, considera-se que ministrar aulas a partir do uso da SD significa alcançar objetivos de aprendizagens de maneira sistematizada, um planejamento que o docente executa de acordo com as especificidades dos educandos.

A SD surgiu na França na década de 1980, com o objetivo de aprimorar o uso da língua. Por consequência, encontra-se discussões teóricas iniciais em autores que buscam no processo de ensino e aprendizagem os conteúdos dos gêneros textuais e estudos na gramática. No Brasil, na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram lançados no país e, assim, tiveram início os estudos e as proposições de SDs (Oliveira, 2013).

Oliveira (2013) ainda ressalta que na sequência didática as atividades são sistematizadas. É imprescindível que possa ocorrer uma avaliação da sua aplicação e que os estudantes saibam dos objetivos e se envolvam nas atividades. Para sua elaboração, é necessário que se escolha o tema geral, uma problematização, o que envolve planejamento de conteúdo, delimitação da SD em atividades, além de

materiais didáticos necessários para sua execução e avaliação final. Na SD todas as atividades estão “[...]conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem” (Oliveira, 2013, p. 53).

O planejamento das aulas de acordo com as necessidades das séries/turmas é basilar no processo de elaboração da SD. Além disso, Moragas (2017) destaca que os educadores necessitam estar focados no direcionamento da SD, a fim de favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

[...] ou seja, cuidar de expor as atividades, as aulas expositivas, o material selecionado e todo o desenvolvimento; o passo a passo da sequência em ações coordenadas, relacionadas entre si, é propor um problema a ser investigado, e, para isso, é necessário descrever, interpretar e sintetizar um conhecimento que passa a ganhar novos atributos a partir dessa ação (Moragas, 2017, p. 69).

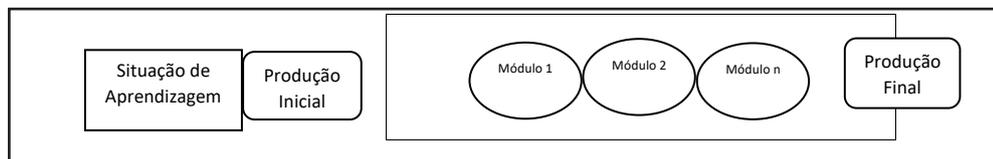
É importante que, ao elaborarem as aulas, os educadores possam realizar um planejamento que envolva atividades dinâmicas e produtivas, sendo fundamental incorporar a participação dos estudantes (Oliveira, 2013). “Essa participação vai desde o planejamento inicial informando aos alunos o real objetivo da realização da sequência didática no contexto da sala de aula, até o final da sequência [...]” (Oliveira, 2013, p. 55, grifo do autor).

No que se refere ao processo de avaliação no ensino e na aprendizagem da SD, os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) identificam a necessidade da valorização do estudo dos gêneros textuais ao estabelecerem atividades sistematizadas que podem ser organizadas em módulos, conforme o Esquema 1.

O Esquema 1 refere-se às etapas a serem desenvolvidas em sala de aula. A situação de aprendizagem indica de modo detalhado a atividade com o gênero (textual e oral). Em seguida, os estudantes elaboram o gênero indicado em sua produção inicial. Os módulos são as diversas atividades e exercícios que serão desenvolvidos com os alunos de acordo com o critério estabelecido pelo professor. A produção final é a avaliação que envolverá todas as etapas da sequência didática (Dolz; Noverraz;

Schneuwly, 2004).

### Esquema 1 – Sequência Didática por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)



Fonte: Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p.98). Org.: autor (2019)

Os módulos devem ser elaborados de acordo com o planejamento dos educadores e seus objetivos de aprendizagem, o que permite verificar e avaliar as dificuldades apresentadas pelos alunos. “[...] as seqüências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos [...]” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 110).

Na obra dos autores supracitados, para se referir à atividade da sequência estruturada/ didática, pode-se utilizar outros termos como unidade temática, unidade de programação ou unidade de intervenção pedagógica que viabilize determinados objetivos para planejar, aplicar e avaliar.

Levando em conta o valor que as atividades adquirem quando as colocamos numa série ou sequência significativa, é preciso ampliar esta unidade elementar e identificar, também, como uma nova unidade de análise, as seqüências de atividades ou seqüências didáticas como unidade preferencial para a análise da prática, que permitirá o estudo e a avaliação sob uma perspectiva processual, que inclua as fases de planejamento, aplicação e avaliação (Zabala, 1998, p. 18).

É necessário identificar e analisar todas as variáveis da SD no envolvimento dos educadores e alunos, na organização dos estudantes em trabalhos coletivos, no uso do tempo e do espaço, na seleção dos conteúdos a serem trabalhados e na avaliação das atividades desenvolvidas (Zabala, 1998).

Portanto, a análise da SD no processo educativo permite compreender, que “[...] as atividades que conformam e as relações que se estabelecem devem nos servir para compreender o valor educacional que têm, as razões que às justificam e a necessidade de introduzir mudanças e novas atividades que a melhorem” (Zabala, 1998, p. 54-55).

Ao realizar proposições de SDs, Guimarães e Giordan (2012) indicam que seus elementos estruturantes são: título, público, problematização, objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdos, dinâmicas avaliação e referências bibliográficas. Além disso, os autores ressaltam a necessidade da avaliação das SDs, a fim de garantir confiabilidade nos resultados.

Existem inúmeras formas para desenvolver as SDs. Nesse sentido, é importante que as atividades elaboradas ocorram sob uma sistematização, que contenha ou valorize alguns aspectos como: levantamentos prévios, conteúdos significativos para todos os alunos da turma, desenvolvimento proximal, conflito cognitivo, que criem motivações, autoestima e que possibilitem aprendizagem que permita autonomia ao educando (Zabala, 1998).

Nas considerações dos autores que tratam sobre a SD, compreende-se que, independentemente das particularidades desenvolvidas pelos educadores e pesquisadores, é preciso que o professor estabeleça objetivos para atingir seus resultados no processo educativo e que envolva ativamente a participação dos estudantes.

Todavia, entre as adversidades na implementação da SD está o tempo para elaboração e para colocá-la em prática na sala de aula. Afinal, muitos educadores não dispõem de conhecimento ou de tempo suficiente para elaborar e executar uma SD, já que os docentes do ensino básico, em geral, enfrentam extensas jornadas de trabalho em sala, restando pouco tempo para se dedicarem ao planejamento.

Diante das questões colocadas para se trabalhar uma proposta de educação do campo, escolheu-se a SD como a maneira mais indicada de fortalecer o trabalho docente, pois ela permite ser construída pelo docente a partir da realidade local de vivência do aluno e, ao mesmo tempo, permite efetuar a mediação com os temas

mais gerais a serem trabalhados, ou seja, o professor pode estabelecer análises e comparações entre fenômenos e elementos geográficos que se manifestam desde a escala, regional, nacional e até global. Porém, esse trabalho exige considerável tempo de preparação e sólida formação do docente.

## **2.1 O planejamento para a Sequência Didática**

É de suma importância que os educadores sigam diversos caminhos metodológicos para aprimorarem a prática em sala de aula. A atuação pedagógica docente “[...] requer de si reflexão, crítica e constante criação e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino, o que pressupõe uma atividade de investigação permanente que necessita ser apreendida e valorizada” (Pontuschka *et al.*, 2007, p. 95).

Desta maneira, a elaboração e a execução da SD exigem profundo conhecimento e domínio metodológico. Evidentemente, é necessário que os estudantes compreendam o sentido das atividades e as discussões dos conteúdos e que obviamente sejam instigados a obterem um aprendizado mais significativo (Zabala, 1998).

Convém, então, enfatizar que o processo para a elaboração da SD passa pelo planejamento de aula, que, segundo Vasconcellos (2000, p. 43), constitui-se em um ato político-pedagógico: “[...] planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando-se às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão e decisão [...]”.

Dentre vários aspectos para um bom planejamento, inicia-se repensando os conteúdos do currículo e as expectativas de aprendizagem durante a execução das aulas. Desse modo, é basilar planejar de acordo com o compromisso social e ético; abordar o caráter crítico; correlacionar objetivos com o método de ensino; definir formas de avaliação; e manter a interação entre professor e aluno (Libâneo, 1994).

O planejamento é bastante particular do educador, além disso, requer abordagens específicas sobre o contexto social dos estudantes e “[...] o maior número de meios e estratégias para atender as diferentes demandas que aparecerão no transcurso do processo de ensino/aprendizagem” (Zabala, 1998, p. 93).

Libâneo (1994), por sua vez, elucida em sua obra “Didática” a importância dos

conhecimentos teóricos e críticos na formação dos professores. O autor reforça o debate centrado na formação de educadores e ressalta que os futuros docentes, só poderão fortalecer e assimilar a discussão textual teórica ao longo dos anos do curso em licenciatura e atuação profissional.

Sua obra é bastante pertinente para pensar o debate teórico educativo, a escola, o aluno, o planejamento, a avaliação, entre outros. A elaboração da SD é uma metodologia de ensino que requer conhecimentos teóricos e práticos, a fim de garantir o ensino e a aprendizagem pautados no contexto social dos educandos e educadores.

Portanto, considera-se pertinente sintetizar elementos explicativos da obra de Libâneo (1994). A proposta do autor supracitado esteve pautada na contribuição de conhecimentos pedagógicos para o futuro profissional. Ao iniciar o debate centrado na formação de professores, identifica-se a necessidade de os educadores assimilarem o estudo da prática educativa por meio dos cursos de Licenciatura, formação necessária para que os docentes possam fortalecer a compreensão teórica científica e, por conseguinte, aprimorar sua prática docente.

No que se refere às teorias de ensino, Libâneo (1994) ressalta que os componentes do processo didático são requisitos básicos ao exercício profissional do educador, um estudo possível na disciplina Didática nos cursos de formação que permite orientar “[...] o trabalho docente, tendo em vista a inserção e atuação dos alunos nas diversas esferas da vida social-profissional, política, cultural etc.” (Libâneo, 1994, p. 91).

O autor também pontua a relevância do estudo e ensino ativo que permite ao aluno contextualizar os conteúdos escolares com suas respectivas vivências de mundo, favorecendo o educando na percepção e assimilação das temáticas estudadas. E, para que isso possa ocorrer com êxito, o professor necessita dominar os conteúdos da sua disciplina e instigar os estudantes a respeito por meio de questionamentos e reflexões.

Outra importante questão é correlacionar os conteúdos de ensino com os objetivos propostos em aula, que, por sua vez, precisam atender às condições socioculturais dos discentes, às suas expectativas e à democratização política e social. Além disso, os métodos de ensino determinados vão consolidar o caminho para alcançar

a relação entre objetivo e conteúdo (Libâneo, 1994). Ficará a critério do profissional docente escolher o método mais adequado para cumprir sua proposição da aula.

Durante a elaboração da aula, o educador também necessita estar atento à avaliação do rendimento escolar dos estudantes. Libâneo (1994) descreve que os professores devem considerar avaliações que contemplem aspectos quantitativos e qualitativos, um processo contínuo que poderá diagnosticar as dificuldades dos alunos e o nível da assimilação das temáticas estudadas. Por fim, os resultados das avaliações possibilitarão revisões de conteúdo, repensar os métodos de ensino, além de avaliar e/ou redirecionar a prática do educador.

Para além dos objetivos, métodos e avaliações, o educador organiza e se prepara para o plano da escola, de ensino e de aula, uma atividade sistematizada e primordial na prática docente. “O planejamento é um processo de racionalização, organização e ordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (Libâneo, 1994, p. 222).

O planejamento de aula orienta a atuação pedagógica e pode ser considerado como instrumento do trabalho docente. Ao executar o plano, o educador poderá reorganizar e incluir outros métodos de ensino para atingir seus objetivos durante a realização de suas aulas. É uma tarefa pedagógica que vai além da sala de aula e pode ser bastante laboriosa durante os primeiros dias do ano letivo em uma determinada turma, isso porque o professor inicia conhecendo o déficit de aprendizagem dos alunos, de modo que o planejamento dos educadores necessita ser constantemente revisado ou alterado.

Todo o debate apresentado pelo autor supracitado merece ser revisado na prática docente ao elaborar os objetivos, métodos, avaliações e o planejamento pedagógico. Assim, pretendeu-se refletir que tal debate teórico e prático deve ser considerado na elaboração de SD, buscando democratizar o ensino para os distintos povos e classes sociais dos envolvidos no processo de ensino nos diversos contextos geográficos. Convém lembrar que a SD apresentada no texto é uma proposta que

deve ser revisada e alterada segundo o planejamento do docente regente de acordo com a realidade e as demandas que ele apresentar.

Além disso, a SD é um planejamento que requer todo um rigor pedagógico e exige esforços por parte dos educadores para que assim consigam atingir os objetivos propostos. É bom frisar que a SD é comumente compreendida e realizada como metodologia de ensino. Entretanto, a partir da investigação do trabalho docente, a SD pode ser utilizada também como metodologia de pesquisa, ou seja, validada em uma instituição escolar, a fim de garantir confiabilidade nos resultados, conforme Guimarães e Giordan (2012).

As SDs são elaboradas sistematicamente para atingir objetivos pedagógicos. Para além dos conteúdos e expectativas de aprendizagens, objetivou-se aprofundar os conhecimentos geográficos a partir da valorização e da emancipação dos sujeitos do campo. As abordagens e o fazer pensar estão pautadas nos saberes dos educandos que vivem no campo.

Embora o currículo seja pensado para oprimir (Freire, 2011; Silva, 2010) e controlar as classes populares, propõe-se que a prática educativa seja libertadora, a fim de estabelecer uma pedagogia que reconheça a diversidade de sujeitos e a necessidade por uma educação de direitos. Deste modo, é necessário pensar em princípios educativos que valorizem os alunos do campo, reafirmando a necessidade da construção da proposta de educação no/do campo para os educandos locais.

Obviamente, os estudantes são diversos, deste modo, deve-se reestruturar os questionamentos ou abordagens durante as aulas. As orientações nas metodologias dos conteúdos são encaminhamentos para as discussões em sala de aula. Cabe ao professor realizar correlações com os debates científicos e os saberes dos educandos, confrontando-os dialeticamente seus conhecimentos de vida com o conhecimento científico.

Apresenta-se a proposta da SD adaptada dos autores Guimarães e Giordan (2012). Neste caso, a SD foi validada na Escola Municipal Campos Elísios (extensão rural do Colégio Estadual Alcântara de Carvalho) caracterizando-se por uma SD como metodologia de pesquisa.

## 2.2 Sequência Didática - A Questão Agrária e a “Modernização” da Agricultura em Goiás

Apresentação.

A questão agrária é essencial no entendimento das questões sociais no Brasil, mesmo que nem todos estejam efetivamente no campo, é um debate que envolve toda a população, conforme Martins (1994). Isso, porque os processos que atuam no campo inserem-se na vida urbana, sobretudo nos municípios que tiveram maiores incentivos no modo de produção capitalista (Oliveira, 2007b).

Os educandos são sujeitos sociais e devem ser reconhecidos a partir das suas especificidades. Portanto, apresenta-se a proposta de SD pautada no uso de textos, figuras, mapas e atividades avaliativas direcionadas na temática proposta. Pontua-se autores que discutem os conceitos e teorias da questão agrária (Martins, 1994; Oliveira, 2007b), pesquisadores do estado de Goiás (Pizarro, 2017, Ribeiro, 2005, Soares, 2017; Souza, 2016, entre outros.) que contribuem para a compreensão das questões do campo local. Inclui-se uma prévia do debate da educação do campo, para que os alunos locais reconheçam que possuem direitos por uma pedagogia popular do campo.

Objetiva-se nesta SD, propor aulas que os educandos reconheçam as particularidades do debate agrário, que possam a partir das discussões e do conteúdo (a questão agrária e a modernização da agricultura, a estrutura fundiária no Brasil e Goiás, a agricultura capitalista e a produção familiar camponesa) propostos, compreender que são sujeitos pertencente ao modo de vida no campo.

Para tanto, os textos e os questionamentos presentes nas sugestões da metodologia do plano de aula do Quadro 1, são primordiais para a compreensão da identidade dos sujeitos do campo. Além disso, as participações dos estudantes favorecem na reflexão crítica do tema estudado<sup>1</sup>.

### Quadro 1– Proposta de Sequência Didática

---

<sup>1</sup> Todos os textos, figuras e fotos utilizados estão disponíveis na tese intitulada “A contribuição do ensino de geografia para formação de sujeitos no contexto da educação no/do campo”.

## SÉRIE: 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

## PROBLEMATIZAÇÃO:

A partir das discussões em aulas, possibilitar a compreensão aos estudantes de que são sujeitos pertencentes ao debate da “Questão Agrária e a “Modernização” da Agricultura” a partir das suas respectivas realidades no campo.

OBJETIVO GERAL: Conhecer e compreender o debate da “Questão Agrária” e a “modernização da Agricultura em Goiás” e suas correlações com os seus modos de vida no campo.

<b>Aulas</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Metodologia</b>
1º aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar os conhecimentos prévios que os alunos possuem acerca dos conceitos de reforma agrária e “modernização” agrícola.</li> <li>- Compreender o debate da questão agrária.</li> </ul>	A questão agrária e a modernização da agricultura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar que os estudantes apresentem oralmente o que pensam sobre a reforma agrária e a modernização agrícola, correlacionado com suas vivências.</li> <li>- Apresentar textos teóricos que discutem a temática da questão agrária e a modernização do campo.</li> </ul>
2º e 3º aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar a estrutura fundiária do Brasil e no estado de Goiás e compreender o processo da tecnificação agrícola na microrregião do Sudoeste de Goiás.</li> </ul>	A modernização da agricultura e a estrutura fundiária no Brasil e em Goiás	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de textos, mapas e figuras que apresentam a estrutura fundiária brasileira.</li> <li>- Durante as discussões teóricas, apresentar dados, destacar mapas e fotos do uso do solo no Brasil, Goiás e no município de Jataí.</li> <li>- Discutir com os estudantes sobre a microrregião do sudoeste de Goiás e seu potencial agrícola.</li> <li>- Finalizar a aula com a resolução e <u>correção dos exercícios propostos.</u></li> </ul>
4º e 5º aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender as diferenças entre a agricultura capitalista e a produção familiar camponesa</li> <li>- Compreender e verificar o posicionamento dos estudantes como sujeitos e suas identidades no campo.</li> </ul>	- A agricultura capitalista e a produção familiar camponesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar textos para que os alunos possam entender as diferenças entre a agricultura capitalista e a produção familiar camponesa. Realizar questionamentos para verificar o posicionamento dos estudantes como sujeitos que vivem, estudam e trabalham no campo.</li> <li>- Abordar a temática da educação do campo como um direito das populações que vivem nas áreas rurais. Destacar os desafios das unidades escolares no campo. Apresentar o vídeo “educação do campo é direito e não esmola” para que os estudantes se identifiquem com as adversidades da educação no campo.</li> </ul>
6º aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar a avaliação da sequência didática (Avaliação oral e textual da sequência didática realizada).</li> </ul>	A Questão Agrária, a modernização da agricultura, e a estrutura fundiária no Brasil e em Goiás. A agricultura capitalista e a produção familiar camponesa.	Realizar uma síntese das temáticas estudadas e solicitar que os alunos exponham suas ideias e suas compreensões. Ao findar da aula, expor a proposta de redação como avaliação final da temática estudada.

**Quadro 2– Proposta de Sequência Didática****Referências**

- ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. O conceito de classe camponesa em questão. Revista Terra Livre, São Paulo: AGB, ano 19, v. 2, n. 21, p. 73-88, jul./dez. 2003.
- BRASIL. Estatuto da Terra. LEI N° 4.504/1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 30 de nov. de 1964.
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (org.). Coleção por uma Educação do Campo, n° 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 10-29.
- CLEMENTE, Evandro César. O Programa de Microbacias no contexto do desenvolvimento rural da região de Jales-SP. 2011.339 f. Tese (doutorado) -Universidade Estadual Paulista, Faculdade Ciências e Tecnologia.
- FERNANDES, B. M. Cadê o agronegócio? Cadê os alimentos? In: Correio da Cidadania, 2008. Disponível em: <<http://www.correiocidadania.com.br/politica/1749-30-04-2008-cade-o-agronegocio-cade-os-alimentos>>. Acesso em: 10 de agosto de 2019.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos AZEVEDO de (Org.). Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. p. 53-91. (Por Uma Educação do Campo, 5).
- MARTINS, A. P, et al (Orgs). Atlas Ambiental das Microbacias urbanas de Jataí- GO (material cartográfico). Universidade Federal de Goiás/ Campus/Jataí: Poligráfica Indústria e Comércio, 2013.
- MARTINS, José de S. O poder do atraso. São Paulo: Hucitec, 1994.
- RIBEIRO, Dinalva Donizete. Agricultura "caifcada" no Sudoeste de Goiás: do bônus econômico ao ônus sócio-ambiental. Tese (doutorado). Universidade Federal Fluminense – Niterói, 2005
- OLIVEIRA, A. U. Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária. São Paulo: FFLCH, 2007.
- PIZARRO, Roberto Eduardo Castillo. O agronegócio e a produção do espaço da Região de Planejamento Sudoeste Goiano. 2017. 347 f. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- SOARES, J.A.P. A Pluriatividade na Agricultura Familiar: Estudo nos Assentamentos Agrovila Rio Verdinho em Rio Verde (GO) e Nossa Senhora de Guadalupe em Jataí (GO). 2017.212 f (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de Goiás, Jataí. (GO), 2017.
- SOUZA, T. R. Caracterização e análises das escolas no campo no município de Jataí GO.2016. 187 f. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de Goiás, Jataí. (GO), 2016.
- ZENERATTI, F. L. Propriedade e latifúndio: introdução ao debate sobre sua origem e perpetuação no Brasil. Caderno de Geografia, 2017. v. 27, n. 50, p. 441.
- Site consultados  
<http://www.atlasbrasilagrario.com.br>  
[https://geografianewtonalmeida.blogspot.com/2014/02/geografia-do-brasil-exercicios-com\\_15.html](https://geografianewtonalmeida.blogspot.com/2014/02/geografia-do-brasil-exercicios-com_15.html)  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm)  
[http://www4.planalto.gov.br/consea/eventos/mesa\\_de\\_controversias/terra-e-territorio-2014-panorama-do-reconhecimento-do-direito-a-terra-para-camponeses-povos-e-comunidades-tradicionais-bernardo-mancano-1](http://www4.planalto.gov.br/consea/eventos/mesa_de_controversias/terra-e-territorio-2014-panorama-do-reconhecimento-do-direito-a-terra-para-camponeses-povos-e-comunidades-tradicionais-bernardo-mancano-1)  
<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73096>  
 <<http://www.imb.go.gov.br>> Acesso em :02/09/2019  
<https://www.youtube.com/watch?v=Y7-ksByde5w>

Fonte: Autor (2021)

### **3 VALIDAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ESCOLA MUNICIPAL CAMPOS ELÍSIOS (EXTENSÃO RURAL DO COLÉGIO ESTADUAL ALCÂNTARA DE CARVALHO)**

A SD foi desenvolvida na Escola Municipal Campos Elísios (extensão rural do

Colégio Estadual Alcântara de Carvalho), conforme a Foto 1, que se localiza na fazenda Cambauvinha, a 32 quilômetros da sede do município de Jataí-GO, na conhecida região da Comunidade Rural da Onça, organizada por uma associação de pequenos proprietários rurais, que se destacam pelas suas tradicionais festividades religiosas (Fockink, 2007).

**Figura 1** – Escola Municipal Campos Elísios - extensão rural do Colégio Estadual Alcântara de Carvalho



Fonte: Trabalho de campo (2018). Autora (2019)

A referida unidade escolar foi inaugurada em 1999 e oferta aulas na Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) em turmas multisseriadas sob a gestão da Rede Municipal e o Ensino Fundamental II e Ensino Médio na administração da Secretaria da Educação Estadual (Souza, 2016). As aulas iniciam-se às 7h45min e terminam às 11h40 min. É válido ressaltar que entre os desafios enfrentados durante a organização e a aplicação da SD, destaca-se que a comunidade esteve por vários dias sem o abastecimento de energia elétrica. Assim, as aulas foram remarcadas várias vezes. Todavia, a coordenação e a docente responsável pela disciplina sempre apresentaram disposição em organizar horários e aulas para que a pesquisa pudesse

ser realizada. Outra adversidade foi que, ao aplicar as aulas da SD, alguns alunos faltaram, comprometendo a análise de todos os discentes envolvidos. Utiliza-se nomes fictícios para resguardar a identidade dos participantes.

Identificou-se que os 16 (dezesesseis) alunos presentes nas aulas da SD possuem idade entre 15 e 16 anos, com exceção de um estudante de 19 anos. Quatro (4) desses alunos vieram da cidade há pouco mais de quatro anos, os demais vivem no campo desde seus primeiros anos de vida. Somente dois (2) alunos possuem pequenas propriedades rurais e suas famílias se dedicam às atividades agropecuárias, e os demais (14) alunos vivem em propriedades de terceiros, ou seja, são filhos de trabalhadores assalariados permanentes das áreas rurais. Os estudantes afirmaram que ajudam parcialmente nas atividades dos pais, já o aluno Marcos (2019) ressaltou que trabalha na propriedade como funcionário registrado e precisa conciliar com as aulas da escola.

### **3.1 Descrição da sequência didática desenvolvida: A Questão Agrária e a “modernização” da agricultura em Goiás**

Ao aplicar a Sequência Didática, o educador poderá reorganizar as aulas, os textos, as abordagens segundo as características dos estudantes e as adversidades técnicas gerais. Ao planejar a execução da SD, organizou-se em slides os mapas e as figuras para facilitar a visualização e a discussão. Todavia, ocorreram adversidades técnicas com o aparelho de projeção de imagens (Data Show) e a atividade teve de ser readaptada com a cessão de material impresso aos discentes e que foi discutido durante as aulas. A 1ª aula do planejamento da SD foi desenvolvida em 3 horas/aulas. Isso porque o tempo da organização dos alunos em outra sala, as explicações e os objetivos da pesquisa da SD e também boa parte do questionamento referente à vivência dos estudantes no campo foram realizados neste primeiro encontro.

Iniciou-se questionando o que significa estudar a questão agrária e, a maioria dos alunos não souberam responder ou ficaram acanhados em participar. Diante disso, realizou-se leituras dos textos de apoio para começar as discussões. Identificou-se que os estudantes obtinham uma ideia negativa da reforma agrária ao não aceitarem

ou entenderem que a terra precisa cumprir sua função social, mesmo que ela seja pertencente ao grande latifundiário.

Por essa razão, a leitura do texto do Estatuto da Terra foi pontuada e explicada aos estudantes, mesmo assim eles afirmaram: “Ah, mas a terra tem dono” (Bianca, 2019). “A terra não é privada? (Marcos, 2019). “Porque o MST invade mesmo produzindo na terra?” (Arlan, 2019) “Ah, é complicado pegar a terra do outro” (Márcia, 2019). “Nem com a lei é justa. A terra tem dono” (Paulo, 2019).

Assim, nas discussões e leituras subsequentes, os estudantes ainda enfatizaram que não concordavam com a execução da proposta de reforma agrária. Então, refletiu-se com os alunos sobre o direito à terra, quem possui o legítimo direito, as ocupações irregulares dos grandes latifundiários, a grilagem e os demais proprietários que têm o poder das terras, mas que não possuem legitimidade em seus documentos de posse e, que, acima de tudo, os pequenos proprietários são essenciais no cultivo de alimentos que chegam a nossa mesa. Essas foram algumas questões colocadas para que eles pudessem repensar a respeito.

O debate sobre a questão agrária necessita ser compreendido pelos educandos na escola. Porém, por imaturidade, ou pela ausência de maiores debates durante a formação escolar, muitos alunos terminam seus estudos no Ensino Médio, cursam o Ensino Superior e tornam-se adultos alienados aos interesses das classes dominantes e alheios às questões sociais.

Tal condição nos instiga a pensar, conforme Mello (2016), o quanto é preciso ampliar as abordagens da Geografia Agrária, superando o caráter descritivo tratado em geral nas aulas por meio de obras didáticas. A sociedade é bombardeada por notícias falsas que chamam a atenção para seus próprios interesses; portanto, é extremamente necessário, conforme Kaercher (2006), dialogar com o conhecimento e deve-se:

[...] ensinar mais nossos alunos (e a nós mesmos) a duvidarem do que se ouve e lê, inclusive nos livros e televisão, para que o aluno perceba que não estamos, quando damos aula, ensinando doutrinas, verdades, mas sim que estamos construindo um conhecimento novo a partir do que já temos (a fala do professor, do aluno, o livro, texto, os meios de comunicação etc.) (Kaercher, 2006, p. 222).

Quer dizer, deve-se tomar cuidado para não se acreditar em todos os meios de comunicação, inclusive as redes sociais, que são amplamente difundidas para a população. É primordial também avançar nos currículos, na formação pedagógica dos educadores, na carga horária das Ciências Sociais e na educação informal, afinal, esses estudantes vivem em uma comunidade que preserva diversas tradições e muito pode ser aprendido pelas populações locais.

Na continuidade à discussão em aula, destacou-se sobre a “modernização” da agricultura e se apresentou uma figura sobre o pensamento divulgado pela mídia da frase “agro é tech, agro é pop, agro é tudo”. Questionou-se aos educandos como eles compreendem esse discurso. Paulo (2019) destacou que significa “que está rodeado em tudo que a gente faz”. “Agricultura é a base de tudo”, segundo Arlan (2019). Em seguida, destacou-se o texto de apoio sobre o poder da mídia, que tenta nos convencer a partir de seus ideais. Explicou-se que precisamos avançar nas pesquisas para não acreditarmos em tudo o que se fala nos diversos aparelhos de comunicação em massa. Pontuou-se o texto de apoio que considera os fatores que favoreceram a tecnificação agrícola e encerrou-se a aula. Após isso, foi solicitado que os estudantes pudessem resolver questões de vestibulares em casa, atividade que foi impressa e entregue a eles.

Após remarcar as aulas, a coordenação disponibilizou na semana seguinte a continuidade de quatro (4) aulas para a finalização da SD. Ao iniciar as discussões, questionou-se aos estudantes se eles conversaram com os pais a respeito das aulas da SD que tiveram na escola. A maioria disse que não, mas alguns mencionaram que sim, porém os pais não falaram nada, outros mencionaram: “minha mãe disse que é bom eu ter aula diferente” (Roberta, 2019). “Eu falei, mas meu pai nem deu opinião” (Franciane, 2019). Já o aluno Paulo (2019) disse: “Eu falei com minha avó e ela disse que é a favor da reforma agrária”.

Conversar com os pais sobre as aulas na escola é fundamental; entretanto, nem todos tiveram formação para discutirem ou não possuem o hábito de acompanhar a aprendizagem de seus filhos. Mesmo que as famílias não tenham muitos anos de

formação escolar, acredita-se que existem muitos saberes, ideais, crenças e valores que podem repassar aos seus filhos.

Notou-se nas aulas conseguintes, que o aluno Paulo (2019) mudou até mesmo o modo de pensar durante as discussões em sala. É um jovem que mora com sua família em uma pequena propriedade, que pode aprender muito com a conquista da terra e os desafios dos seus familiares para se manterem no campo. Pode-se ainda afirmar, que os jovens se sentem mais confiantes quando os pais acompanham suas atividades escolares, além dessa atitude favorecer um bom desempenho em sua formação escolar. Quer dizer, “[...] o sucesso escolar tem dependido, em grande parte, do apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos, compensando tanto as dificuldades individuais quanto deficiências escolares” (Carvalho, 2000, p. 144). O papel do educador é apresentar fatos científicos, e os estudantes necessitam se posicionar coerentemente segundo a realidade que os cerca. Os pais podem apresentar opiniões diversas dos professores, as quais poderão influenciar os ideais dos seus filhos. Todavia, com o passar dos anos, pela própria maturidade escolar, os jovens passarão a refletir e a discernir segundo suas experiências de leitura crítica do mundo.

Dando continuidade à aplicação da SD, identificou-se que era preciso reafirmar em aula a reforma agrária como direito social. Percebeu-se o quanto ainda precisa ser superado nas contextualizações dos conteúdos escolares para a libertação social. Os estudantes, em especial da educação pública, são criados, formados e orientados a serem submissos aos interesses das classes dominantes. E, por essa razão, fica difícil identificar o quanto a população que vive com recursos limitados é marginalizada pelos grupos de alto poder aquisitivo.

Portanto, para além da proposição da SD elaborada, pensou-se em trazer um mapa que pudesse exemplificar para os estudantes a quantidade de terras que não são legalizadas no país. No mapa, foi destacado com os estudantes: estados e as regiões que possuem concentração de terras griladas e posse. Objetivou-se que os estudantes pudessem refletir acerca do quantitativo de propriedades que são ocupadas de forma

irregular e, mesmo assim, muitos condenaram os movimentos sociais que buscam a democratização da distribuição de terras.

Além de orientar os estudantes a entenderem as ocupações irregulares de terras, durante a visualização de todos os mapas foi perceptível que boa parte dos estudantes tinha dificuldades de analisá-los. Assim, destacou-se os elementos essenciais para a análise de mapas. Alguns estudantes ficaram impressionados com o mapa do uso do solo do município de Jataí, ao observarem que ainda há um predomínio de pastagens. Acharam interessante também que o município apresenta uma área rural bastante extensa territorialmente.

Segundo Almeida e Passini (2008), a prática pedagógica na leitura cartográfica permite compreender as informações sistemáticas do espaço. Atualmente, o educador pode contar com inúmeras pesquisas que disponibilizam diversos mapas locais que favorecem o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, a maioria dos educandos possui acesso às atividades cartográficas apenas pelos livros didáticos.

Os estudantes foram incentivados a lerem o mapa do Brasil Agrário e a identificarem as características segundo a legenda especificada, comparando-o com a realidade do estado de Goiás, ficando claro a eles que no território brasileiro existem complexos debates sobre conflitos e uso da terra.

Apresentou-se aos alunos as considerações de Martins (1994, p. 12-13): “[...] a questão agrária engole a todos e a tudo, quem sabe e quem não sabe, quem vê e quem não vê, quem quer e quem não quer”. Questionou-se aos educandos o que eles compreenderam a respeito da consideração do autor. “As pessoas não conhecem a questão agrária, mas podem ser vítimas de conflito (Milene, 2019). “Significa que envolve todos nós até as pessoas que não querem saber do campo” (Arlan, 2019). “Na verdade, vivemos em desigualdades” (Renilda, 2019).

Salientou-se os comentários dos estudantes e explanou-se, com base nos mapas estudados, que precisamos entender que o preço dos alimentos, a dinâmica da cidade, o emprego e o desemprego podem estar pautados na questão agrária. E, por conseguinte, destacou-se a agricultura na Microrregião Geográfica do Sudoeste

de Goiás, especificando o município de Jataí-GO. Realizou-se a correção dos exercícios de vestibulares para finalizar a 2º e a 3º aula desta SD.

Ao iniciar a 4º e a 5º aula, incitou-se o debate sobre a agricultura capitalista e a agricultura camponesa. A partir da leitura do fragmento do texto da autora Almeida (2003b), questionou-se aos educandos se devemos nos conformar com a elite fundiária, em resposta, os alunos destacaram: “não devemos nos conformar e sim questionar” (Paulo, 2019). Milene (2019) ressaltou que “precisamos conhecer a realidade que não é justa”. Para Arlan (2019) “Mesmo que seja importante a reforma agrária, o governo nunca vai se esforçar para ajudar totalmente”.

A partir da fala do estudante Arlan, destacou-se que de fato ele tinha razão, pois, apesar do país ter instituído projetos de assentamentos rurais, isso não indica que as autoridades criaram uma política efetiva de reforma agrária. Portanto, evidenciou-se que para ocorrer de fato a reforma agrária, é necessário implementar uma política fundiária e agrícola, conforme o texto estudado de Oliveira (2007).

Outro debate proposto na sequência foi sobre os diversos sujeitos que habitam o campo. Neste momento, indagou-se aos alunos, se conhecem a expressão “agricultura camponesa e quem seria o camponês”. Em resposta, os estudantes afirmaram: “Camponesa é o plantio manual? (Arlan, 2019) “Práticas antigas?” (Polyana, 2019). “Agricultura de famílias arcaicas” (Franciane, 2019).

Identificou-se que os estudantes possuíam diversas ideias sobre o uso do termo camponês correlacionadas ao trabalho no campo, até mesmo Arlan (2019) acrescentou: “Entendo como agricultor familiar”. É perfeitamente compreensível, afinal, o termo agricultura familiar se sobrepõe ao camponês na literatura das obras didáticas ou utilizam-se as duas expressões como sinônimos.

Os materiais didáticos que chegam às escolas são, invariavelmente, marcados por ideais da classe dominante, seguem convicções teóricas da editora e dos autores da obra que, por sua vez, podem desconsiderar o debate crítico da ciência. Um exemplo disso são os discursos em torno das categorias geográficas que estão presentes nos livros didáticos, mudam somente o ano e algumas fotos, todavia, não avançam nas

atuais pesquisas propostas pelo debate teórico das universidades.

Cabe ao educador ir além das páginas escritas dos livros didáticos, buscando ampliar as novas teorias, aprofundar os debates e os conhecimentos durante suas aulas. Caso contrário, serão mantidos o conhecimento e a leitura restritos. Segundo Eco e Bonazzi (1980, p. 16), a ideologia presente em muitos livros:

[...] educam os jovens para uma falsa realidade, enchem sua cabeça com lugares-comuns, com coisas chãs, com atitudes não críticas. E, o que é pior, cumprem este trabalho de mistificação servindo-se dos mais reles clichês da pedagogia repressiva do século passado, por preguiça ou incapacidade de seus compiladores.

Sem dúvida, o caminho para o conhecimento é a leitura, a pesquisa e a ciência. Portanto, sabe-se que o debate teórico do sujeito camponês e do agricultor familiar é bastante pronunciado nos estudos sobre a questão agrária, assim, utilizou-se textos para que os estudantes pudessem compreender o uso dos termos estudados.

Destacou-se que o uso do termo agricultor familiar foi amplamente difundido com a criação de políticas públicas para a produção familiar. Salientou-se também o PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar e foi questionado se as famílias dos educandos participavam desse programa. Um dos estudantes mencionou que sabe que a escola compra dos programas alimentos, mas suas famílias não participam. Renilda (2019) afirmou: "Sim. Minha tia do campo vende frangos para a escola".

Em continuidade, destacou-se que as diversas populações nas áreas rurais necessitam de condições dignas para viver, como por exemplo, escolas que sejam do campo. Iniciou-se o texto de Caldart (2004) e, em seguida, as intervenções. Após as explicações sobre o funcionamento dessas escolas, questionou-se aos educandos se eles gostariam de estudar nelas.

Os estudantes externaram a respeito: Poliana (2019) destacou "É interessante, mas a gente teria que ver como seriam as aulas". "Se tivesse uma escola que tivesse [curso] técnico voltado para o campo seria bom" (Paulo, 2019). "Eu não gostaria de estudar em escola do campo porque eu não quero nada da profissão relacionada ao campo" (Arlan, 2019).

No aspecto profissional os educandos destacaram: “Minha família queria que eu entrasse na faculdade de agronomia (Marcos, 2019). “Se meus pais tivessem terra eu até gostaria de estudar algo mais específico do campo” (Fausto, 2019). “Eu gosto do campo, mas preciso trabalhar fora” (Márcia, 2019). “A gente vive aqui, mas na primeira oportunidade de ir embora sei que iremos” (Renilda, 2019) “Gosto de morar no campo, mas não quero trabalhar nada na área do campo”.

As expectativas e as decisões profissionais são particulares, cada estudante deverá tomar suas decisões, mas é pertinente entender que a maioria é composta por filhos de trabalhadores e, portanto, almejam diversos cursos que não tenham ligação direta com as atividades do campo. Isso fica mais evidente na fala das meninas, que tendem a sair do campo com maior facilidade, conforme a aluna Renilda salientou. Ademais, as alunas ainda acrescentaram: “geralmente, o homem se casa e se muda para a fazenda, faz o serviço braçal e a mulher fica cuidando da casa” (Franciane, 2019). “A mulher solteira não quer ficar no campo, pois quase não tem emprego para elas” (Clarissa, 2019).

Por fim, buscou-se cumprir com o planejamento da 6ª aula da SD e questionou-se os estudantes sobre o que eles acharam das aulas e da temática estudada. Em resposta, a discente Milene (2019) ressaltou: “As aulas foram boas, aprendemos mais”. “Aprofundou o nosso conhecimento” (Renilda, 2019). “O que estudamos vai ajudar nos próximos anos na escola” (Márcia, 2019). “Pelas aulas percebe que a senhora defende a Reforma Agrária e deu para entender um pouco mais” (Arlan, 2019)

Com o findar da aula solicitou-se como avaliação final a elaboração de uma redação com o tema: “A modernização da agricultura brasileira e o crescimento da produção de alimentos”. Ao se apresentar a proposta foram explicitadas algumas normas e que os textos, o mapa e o gráfico eram motivadores da escrita, conforme modelo da avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Os estudantes tiveram que terminar a avaliação em casa e devolver para a docente regente.

Todavia, pela imaturidade de formação e falta de prática em técnicas de redação, muitos estudantes copiaram literalmente trechos dos textos motivadores.

Outros conseguiram dissertar sobre os temas, correlacionando as discussões da SD estudada. Segundo Marquesi (2011), essa é uma situação bastante comum no Ensino Médio (2011).

[...] o estudante do ensino médio ainda tem extrema dificuldade para escrever e, então, na maioria das vezes ele reproduz, em sua escrita, frases, clichês ou trechos de textos lidos, que não revela um fio condutor orientador de sua escrita. Segundo nossa análise, a causa deste problema reside na ausência de um trabalho que oportunize, ao estudante/escritor, vivenciar a escrita e a reescrita de seu texto (Marquesi, 2011, p. 135).

A prática da escrita exige leitura, disciplina e exercício contínuo. Obviamente, os estudantes tiveram dificuldades, mas alguns se esforçaram em apresentar um texto que pudesse representar uma lógica em seu desenvolvimento. No texto apresentado pela a estudante Milene, observou-se que a aluna ressaltou elementos discutidos nas aulas da SD, como por exemplo, a inserção da Revolução Verde na agricultura, além de conseguir apresentar elementos explicativos da produção de alimentos na prática do agronegócio e da agricultura camponesa, até destacou a importância de igualizar investimentos em ambos, reafirmado que é necessária uma divisão de terra.

O fazer pensar e o exercício de leituras em diversas obras literárias permitem ao leitor compreender e se posicionar diante do seu contexto atual, favorecem a capacidade crítica e implicam a autonomia do pensamento. A produção de texto “[...] é um evento comunicativo complexo que envolve não apenas o conhecimento linguístico, mas também o cognitivo, o enciclopédico e, principalmente, o domínio discursivo” (Melo; Fontinele, 2017, p. 477).

Portanto, a produção de texto é necessária nas diversas áreas do conhecimento, uma vez que oportuniza ao estudante criar narrativas a partir da sua própria compreensão. Considera-se necessário que os estudantes possam participar de aulas que estejam voltadas para a produção de textos. Existem determinadas competências que os alunos necessitam para produzir boas redações, entre elas, estão: o domínio da modalidade escrita na Língua Portuguesa; conhecer as tipologias textuais; organizar ideias para manter a coerência dos fatos mencionados na escrita; entre outros (Melo; Fontinele, 2017).

Dentre as limitações dos estudantes, acredita-se que eles tenham apreendido um pouco mais a respeito da temática estudada. Um dos detalhes interessantes é que os educandos apresentaram a distinção em suas redações entre a produção camponesa e a agricultura capitalista. Entende-se também que seria necessário intervenções e explicações maiores a respeito das técnicas de produção de textos. Porém, o tempo não foi suficiente para ampliar todas as questões pertinentes. Por essa razão, sugere-se na proposição que os educadores regentes possam realizar parcerias com os educadores da disciplina Língua Portuguesa ou que seja organizado um material para que os estudantes possam apreender um pouco mais a respeito das normas e técnicas de redação.

Embora seja desafiador resolver todas as lacunas necessárias no processo de formação dos educandos, defende-se que os participantes da SD conseguiram apreender um pouco mais a respeito da temática estudada. Os próprios estudantes, ao finalizar o encontro das aulas, ressaltaram que foi diferente e o estudo favoreceu os seus conhecimentos.

Identificou-se que os alunos, em princípio, foram resistentes em compreender o direito à reforma agrária, entretanto, ao final foi possível perceber que as leituras e as discussões a respeito do tema contribuíram para que eles pudessem refletir, analisar e trazerem assim uma nova concepção que, obviamente, está em processo de formação. Todavia, não é possível indicar que uma única SD em aulas seja capaz de capacitar os educandos a entenderem todo processo de marginalização das populações que vivem nas áreas rurais, no caso, todas as temáticas vinculadas à questão agrária no Brasil.

É importante considerar que os estudantes não foram instruídos a se posicionarem como sujeitos sociais e terem participação ativa. É um trabalho que deve ser desenvolvido durante inúmeras aulas por diferentes educadores. Os conteúdos escolares precisam ter significados para os estudantes e, para que isso possa ocorrer, é necessário que os educadores possam desenvolver o senso crítico e reflexivo dos contextos gerais da nossa sociedade, além disso, é necessário que estejam comprometidos com a continuidade em suas formações.

Compreende-se que é primordial a consciência proletária no âmbito escolar. Para entender a estrutura educacional, Carnoy (1987) considera relevante a compreensão de Gramsci, de que no sistema educativo há forças hegemônicas e contra hegemônicas. Isto é, há profissionais de ensino “tradicionais” que reproduzem a hegemonia da classe dominante como agentes da burguesia. Por outro lado, existem os trabalhadores que defendem sua classe, intelectuais que não foram corrompidos pelos ideais dos grupos dominantes. E, para além dessas duas categorias, ainda há uma categoria fora do sistema escolar, assim, para Gramsci e Lenin<sup>2</sup>, o Partido é base para a disseminação da consciência proletária (Carnoy, 1987).

Quer dizer, uma educação popular e do campo é uma forma de resistência contra as classes dominantes. Os diferentes sujeitos sociais são ativos nesse processo e, por essa razão, há insistência contínua do Estado neoliberal em criar medidas educativas que possam enfraquecer os ideais dos grupos sociais. Esse processo é claramente identificado nas escolas das populações subalternas.

As atuais políticas públicas para a educação continuam a ser pensadas na divisão de trabalho, a fim de reproduzir o modo capitalista de produção e, por consequência, assegurar a manutenção da hegemonia da classe dominante. Contudo, é essencial que a resistência ocorra por parte dos educadores, ao fortalecerem a compreensão dos estudantes de que a escola pública é marginalizada pelo Poder Público que, por sua vez, favorece o status quo da sociedade brasileira.

Por fim, conclui-se que é preciso avançar nas discussões dos conteúdos geográficos, os estudantes necessitam se reconhecer como sujeitos pertencentes a uma classe que luta e que possui a liberdade de reivindicar seus direitos, de modo que precisam entender como o conhecimento científico pode ser crucial para compreender sua realidade e enquanto sujeito desta. Também no que se refere ao conteúdo da questão agrária, identifica-se que é necessário superar o caráter descritivo de dados, apresentar as desigualdades existentes, conscientizar os sujeitos a partir da contextualização científica, superando os ideais disseminados pelo senso comum (Mello, 2016).

---

<sup>2</sup> Para o debate entre educação e Estado, Carnoy (1987) fortalece o debate teórico a partir da literatura de Gramsci (1971) e Lenin (1917).

Quanto à execução da SD, identificou-se que seriam necessárias diversas intervenções a respeito do tema, porém, isso não foi possível. A escola passou por dias sem atividades escolares por falta de energia elétrica e, portanto, a professora regente e os demais educadores que disponibilizaram o horário de suas aulas necessitavam ministrar seus conteúdos para poderem cumprir o currículo e o calendário escolar. Desafios que implicam no processo de ensino e aprendizagem.

É bom frisar que a SD é uma proposição, não imposição, isso significa dizer que o educador deverá alterar a abordagem e realizar novas intervenções no planejamento da SD segundo a participação e as dúvidas dos estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa em questão apresentou uma proposta de SD pautada na valorização dos sujeitos locais e, acredita-se que os conhecimentos apresentados nos currículos do ensino de Geografia são capazes de aproximar os saberes e os fazeres dos estudantes. Considera-se que as SD se constituem como uma estratégia metodológica que pode estabelecer práticas, reflexões e debates em um ensino de Geografia que contemple reflexões acerca das particularidades dos sujeitos.

Cumprе ressaltar que, na validação da SD “A questão Agrária e a ‘Modernização’ da Agricultura em Goiás”, realizada com alunos do campo foi possível identificar as fragilidades dos estudantes em compreenderem e se reconhecerem como sujeitos sociais, além de apresentarem forte posicionamento contrário a uma efetiva reforma agrária no país, pois também demonstraram desconhecer a questão agrária. No início das discussões os alunos reproduziram o pensamento negativo transmitido pela mídia que identifica os movimentos sociais no campo como ilegais ou realizados por indivíduos “baderneiros”.

Por conseguinte, após debates, leituras e discussões, os estudantes puderam iniciar uma breve compreensão sobre a importância da reforma agrária. Convém lembrar que os participantes da SD foram em sua maioria filhos de trabalhadores assalariados do campo, isso significa que o modo de pensar deles é diferente dos sujeitos

que vivem em assentamentos com suas famílias e que reconhecem o movimento de luta, ou seja, os alunos necessitam se posicionar enquanto sujeitos sociais, e debates como esse devem ocorrer com maior frequência durante sua formação escolar. Portanto, uma única SD baseada em contextos sociais dos alunos não é suficiente para o fortalecimento dos sujeitos do campo, é necessário um conjunto de metodologias elaboradas pelos educadores para suprir as deficiências do senso crítico e reflexivo.

Observou-se também as dificuldades dos alunos em compreender as temáticas geográficas, fazer interpretações cartográficas e elaborar textos segundo as normas de redação. Essa situação pode ser justificada pela elevada rotatividade docente, a carga horária de ensino de Geografia, que é insuficiente no Ensino Médio, a perda de dias letivos por falta de energia na região, a difícil conciliação entre o trabalho no campo e as aulas, ou até mesmo o comprometimento dos alunos nas aulas de Geografia durante todos os anos escolares.

## AGRADECIMENTOS

A pesquisa é resultado parcial da tese de doutorado, intitulada “A contribuição do ensino de geografia para formação de sujeitos no contexto da educação no/do campo”, defendida no ano de 2021 no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Jataí-GO, financiada pela bolsa de estudos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y. **O Espaço geográfico: ensino e representação**. 15. ed. São Paulo: Contexto. 2008.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (org.). **Coleção por uma Educação do Campo**, nº. 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 10-29.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, 110, 143-155, 2000.

CARNOY, M. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações**. 3. Ed./ Martin Carnoy; [tradução: Dagmar M. L. Zibas]. - São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

ECO, H.; BONAZZI, M. **Mentiras que parecem verdades**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1980.

FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C. J.; AZEVEDO, S. M. S. de (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", nº 5, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FOCKINK, E. R. **Produção rural familiar em Jataí-GO: a comunidade Rural da Onça**. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia do Setor de Geografia e Gestão do Território, Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

GUIMARÃES, Y. A. F.; GIORDAN, M. **Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores**. *In*: VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2012.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a geografia crítica? alguns obstáculos a superar no ensino -aprendizagem de Geografia. *In*: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (orgs). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 221-231.

LEITE, S. P. Assentamento rural. *In*: CALDART, R. S. et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 110-114.

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

MARQUESI, S. C. Escrita e reescrita de textos no ensino médio. *In*: ELIAS, V. M. (eds.) **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 135-143.

MARTINS, J. S. de. O poder do atraso. São Paulo: Hucitec, 1994.

MELLO, T. S. (2016). Perspectivas para a abordagem da Geografia Agrária no Ensino Médio. **Revista Espaço Acadêmico**, 16(181), 82-90.

MELLO, B. O. R. de; FONTINELE, S. R. Argumentação e produção de texto: desafios e possibilidades no Ensino Médio. **Calidoscópico**, vol. 15, n. 3, p. 477-489, set./dez. 2017.

MORAGAS, R. A. R. **O (re) significar o lugar no ensino de Geografia em Goiás: por meio**

da poesia de Cora Coralina. 2017. 148 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, B. L. C. Educação nas Ruralidades Jataienses. in: PESSOA, J. M. (org.). **Educação e ruralidades**. 1ªed. GOIÂNIA: EDITORA UFG, 2007, v. 1, p. 29-66.

OLIVEIRA, A. U de. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007.

OLIVEIRA, M. M. de. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007. 383p.

PIZARRO, R. E. C. **O agronegócio e a produção do espaço da Região de Planejamento Sudoeste Goiano**. 2017. 347 f. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

RIBEIRO, D. D. **Agricultura “caifcada” no Sudoeste de Goiás: do bônus econômico ao ônus sócio-ambiental**. Tese (doutorado). Universidade Federal Fluminense – Niterói, 2005.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, J. A. P. **A Pluriatividade na Agricultura Familiar: Estudo nos Assentamentos Agrovila Rio Verdinho em Rio Verde (GO) e Nossa Senhora de Guadalupe em Jataí (GO)**. 2017. 212 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiás, Jataí (GO), 2017.

SOUZA, T. R de. **Caracterização e análises das escolas no campo no município de Jataí GO**. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiás, Jataí. (GO), 2016.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto polítipopedagógico**. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

### 1 – Tatiane Rodrigues de Souza

Doutora, Professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Rondônia- Rolim de Moura-RO

<https://orcid.org/0000-0002-3686-3671>. [tati87souza@gmail.com](mailto:tati87souza@gmail.com)

Contribuição: Conceituação; Escrita – primeira redação

## 2 – Evandro César Clemente

Pós Doutor, Professor do curso de Licenciatura em Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Jataí-GO

<https://orcid.org/0000-0003-1499-8388> . [evandroclemente@gmail.com](mailto:evandroclemente@gmail.com)

Contribuição: Supervisão; Escrita – revisão e edição

## COMO CITAR ESTE ARTIGO

SOUZA, T. R.;CLEMENTE, E. C.; O uso da Sequência Didática no Ensino de Geografia para a formação dos sujeitos do campo. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v.27, e71302, p.1-31, 2023. DOI: 10.5902/2236499471302. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499471302>. Acesso em: dia mês abreviado. ano.