

GEOGRAFIA ESCOLAR E A QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE SOBRE POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES EM UM PLANO DE AULA

School Geography and the Brazilian agrarian issue: an analysis of possibilities and limitations in a lesson plan

Glaucione Raimundo

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

glaucionegeo2018@gmail.com

Sandra de Castro Azevedo

Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Alfenas, Brasil

sandra.azevedo@unifal-mg.edu.br

Recebido: 20/12/2025

Aceito: 05/01/2026

Resumo

O presente artigo se propõe a analisar como o conteúdo sobre o espaço rural brasileiro é abordado na Geografia Escolar, partindo da análise de um plano de aula publicado na plataforma do Ministério da Educação do Brasil (MEC). As etapas metodológicas que nortearam o desenvolvimento do trabalho acadêmico foram as seguintes: a) pesquisa sobre planos de aula em Geografia com ênfase no espaço rural brasileiro para o ensino médio na plataforma “Portal do Professor”, no site governamental do Ministério da Educação (MEC); b) revisão bibliográfica referente aos temas Ensino de Geografia, espaço rural brasileiro, campesinato e agricultura familiar; e c) análise documental sob a perspectiva da Geografia Crítica, aplicando o referencial teórico pesquisado ao plano de aula selecionado. A análise do material didático demonstrou a existência de muitas questões que precisam ser ajustadas para uma aprendizagem consolidada e o fortalecimento da Geografia Agrária e Crítica, dentre elas: a fragilidade de perspectivas pedagógicas críticas no planejamento das aulas sugeridas como recursos pedagógicos na internet, a insuficiência de aulas estabelecidas para as abordagens de temas estabelecidos; e a superficialidade reflexiva do tratamento referente à questão agrária brasileira.

Palavras-chave: Agronegócio; agricultura familiar; campesinato; ensino de geografia.

Abstract

This article aims to analyze how content about the Brazilian rural area is addressed in School Geography, starting from the analysis of a lesson plan published on the platform of the Ministry of Education of Brazil (MEC). The methodological steps that guided the development of the academic work were as follows: a) research on Geography lesson plans with an emphasis on the Brazilian rural area for high school on the “Portal do Professor” platform, on the governmental website of the Ministry of Education (MEC); b) bibliographic review regarding the topics of Geography Teaching, Brazilian rural area, peasantry, and family farming; and c) documentary analysis from the perspective of Critical Geography,

applying the theoretical framework researched to the selected lesson plan. The analysis of the didactic material revealed the existence of many issues that need to be adjusted for consolidated learning and the strengthening of Agrarian and Critical Geography, among them: the weakness of critical pedagogical perspectives in the planning of the suggested lessons as teaching resources found on the internet, the insufficiency of lessons established for the approaches to specific topics; and the superficial reflexivity in addressing the Brazilian agrarian issue.

Keywords: Agribusiness, family farming, peasantry, geography education.

1. INTRODUÇÃO

A educação é um instrumento primordial para moldar e construir qualquer projeto de sociedade. Nesse contexto, é possível identificar que, desde a década de 1990, duas vertentes disputam o ensino brasileiro: de um lado, a perspectiva neoliberal, com sua abordagem mercadológica e tecnicista; de outro, a perspectiva emancipadora e transformadora, que tem como objetivo fortalecer a classe trabalhadora. É notório que essa disputa ideológica tem refletido diretamente na forma como os conteúdos disciplinares são abordados nas escolas, o que evidencia que o campo educacional é também um espaço de disputa política e social.

Para um melhor entendimento do processo descrito acima, é de suma importância a análise de materiais didáticos e um plano de aula serviu como recurso de abordagem para este artigo acadêmico.

Os planos de aulas são materiais didáticos que podem ser facilmente encontrados na internet o que faz com que muitos professores, devido à falta de tempo para elaborar um plano específico, a falhas em sua formação inicial e continuada ou aos incentivos dos sistemas de ensino, acessam e/ou pagam plataformas que comercializam estes conteúdos educacionais.

Nesse sentido, os planos de aulas configuram-se como um suporte didático e pedagógico de grande significância, mesmo sem que se considerem as dificuldades descritas acima. Entretanto, esses recursos de ensino não devem ser utilizados como uma receita rígida, mas sim como um documento orientador, principalmente pelo fato de cada turma possuir sua realidade, sendo necessárias adaptações para que os alunos sejam devidamente atendidos e para que imprevistos sejam superados, caso ocorram.

Diante disso, o presente artigo se propõe a analisar como o conteúdo referente ao espaço rural brasileiro foi abordado em um plano de aula publicado na plataforma do Ministério da Educação do Brasil (MEC), em 2012, bem como as estratégias pedagógicas e metodológicas utilizadas em algumas etapas das aulas.

É essencial frisar que a pretensão do trabalho não é classificar a sequência didática como satisfatória ou não; o objetivo deste artigo é analisar como a questão agrária brasileira está sendo abordada nos materiais didáticos, enfatizando os discursos utilizados que podem evidenciar o projeto de sociedade ao qual a abordagem proposta atende.

2. METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos que nortearam este trabalho acadêmico foram os seguintes:

Primeiro, foi realizada a pesquisa sobre planos de aula em Geografia, e deu-se ênfase à agricultura familiar para o ensino médio, utilizando a plataforma “Portal do Professor”, no site governamental do Ministério da Educação (MEC), que foi selecionado por sua credibilidade, sendo mantido pelo governo federal.

A escolha do tema “espaço rural” se justifica pela presença de uma narrativa no imaginário social que tende a romantizar e a inferiorizar estes locais em detrimento da área urbana. Além disso, para compreender alguns problemas sociais brasileiros, as construções de conceitos científicos vinculados ao campo são essenciais, pois o conteúdo enfatizado é

(...) imprescindível, uma vez que grande parte dos problemas sociais brasileiros remonta ao processo de colonização, o qual trouxe consigo um dos maiores dilemas atuais: a concentração fundiária agravada pelo desenvolvimento do capitalismo no campo que é o conteúdo apresentado em livros didáticos. (Silva; Oliveira, 2013, p. 95).

Diante deste contexto, foi escolhido um plano de aula que abordasse temas do espaço rural, de modo que fosse possível evidenciar três aspectos: a abordagem do conteúdo; os recursos utilizados; e a perspectiva pedagógica proposta.

Em seguida, ocorreu a revisão bibliográfica referente aos temas Ensino de Geografia, espaço rural brasileiro, campesinato e agricultura familiar, revisão esta que foi efetuada em bibliotecas de ensino e pesquisa e em artigos acadêmicos disponíveis em revistas eletrônicas.

Por fim, foi desenvolvida a análise documental sob a perspectiva da Geografia Crítica, etapa na qual aplicou-se o referencial teórico pesquisado ao plano de aula selecionado.

É importante enfatizar que a análise documental exige que o pesquisador realize mais do que uma simples leitura, demandando uma abordagem acadêmica interpretativa, fundamentada em seus arcabouços teóricos e metodológicos, como evidenciam Fávero e Centenaro (2019):

O pesquisador vai até o documento com intencionalidades ao selecionar seu objeto, com marcas teóricas e ideológicas em si, que são determinações e dificilmente ele conseguirá livrar-se completamente delas para fazer uma análise puramente objetiva de um documento. (Fávero; Centenaro, 2019, p.177).

As etapas descritas acima possibilitaram a precisão metodológica necessária para a interpretação da abordagem pedagógica e ideológica dos materiais e demais recursos utilizados no plano de aula selecionado.

3. PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES PARA UMA GEOGRAFIA CRÍTICA EM SALA DE AULA

De acordo com Vieira (2004) uma das principais responsabilidades do ensino escolar no processo de formação de alunos é a de promover a consciência de sua existência individual e coletiva por meio das relações sociais ao longo da história da humanidade.

A autora supracitada evidencia também que o ensino de Geografia em espaços escolares fornece aos discentes instrumentos e conteúdos que os auxiliam na interpretação de realidades do espaço, além de ajudar a desenvolver sua responsabilidade social, garantindo a formação de sujeitos conscientes. Nessa perspectiva, a disciplina de Geografia os conduz a

(...) uma visão crítica da organização espacial da sociedade, à medida que os levam a considerar as relações sociais (de trabalho, política e economia), existentes entre as pessoas e entre os lugares, como determinações importantes da produção do espaço geográfico (Vieira, 2004, p. 32).

Apesar da grande função da disciplina, um dos principais desafios enfrentados por professores de Geografia é o de promover a mediação de conteúdos conectados à realidade de seus alunos, de maneira direta ou indireta, a partir de perspectivas pedagógicas, pois a compreensão de conceitos, categorias, temas e demais elementos simbólicos da Geografia não ocorrem de maneira rápida e dificilmente estão presentes em práticas de ensino que se baseiam apenas em uma transmissão de conhecimento sem problematizações. Sendo assim,

(...) o trabalho do professor consiste em ensinar (o que articula a aprender) os conteúdos do objeto de pensamento, não conteúdos em si mesmos, mas objetos que expressam um entendimento da realidade construída a partir do realce sobre uma determinação dessa realidade - que é geográfica e para qual o aluno deve aprender a olhar. Nessa lógica, é fundamental que os alunos se coloquem como sujeitos do conhecimento e que, ao assimilarem determinados conteúdos trabalhados e propostos pelo professor aprendam também uma forma de se produzir conhecimento na mesma perspectiva: a perspectiva geográfica. É o que significa dizer que ensinamos Geografia por meio dos conteúdos veiculados na escola, pois ao ensinar Geografia pode se ensinar a capacidade de se pensar geograficamente por meio desses conteúdos (Cavalcanti, 2019, p. 146).

Para tanto, é necessário que haja perspectivas pedagógicas, nas aulas de Geografia, que favoreçam cada vez mais o processo de ensino e aprendizagem dos discentes ao longo dos níveis de ensino. De acordo com a teoria sociocultural, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotski (1991)¹ pode ser uma possibilidade metodológica para a mediação de conteúdos geográficos, sobretudo no que se refere ao espaço rural brasileiro e à questão agrária do país.

O teórico supracitado estabelece, a partir dessa abordagem metodológica, que a aprendizagem socializada de colegas e professores é uma forma de potencializar a interiorização e assimilação de conteúdos trabalhados em aula, e denomina essa perspectiva metodológica de ensino como:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se determina através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes (Vygotski, 1991, p. 86).

Para Cavalcanti (2019), a compreensão da ZDP por professores e a sua aplicação em aulas de Geografia podem promover a existência de um ensino em movimento, mesmo que ainda em construção. A socialização de saberes entre alunos, que pode ser realizada por meio de grupos e debates sobre determinados conteúdos disciplinares, deve ser considerada como uma possibilidade avaliativa ao longo e ao final do processo de construção do conhecimento mediado pelos docentes.

Ademais, a pesquisadora (idem) estabelece que a aprendizagem dos discentes ao longo das aulas de Geografia se desenvolve a partir das seguintes estratégias: no processo de formação do conceito a ser trabalhado por alunos; na linguagem a ser utilizada pelo professor durante o processo de ensino e aprendizagem; e no uso metodológico e pedagógico da ZDP associada à mediação do professor, de modo que haja a possibilidade da internalização do conhecimento por parte de cada aluno.

Para Vygotski (2000, p. 236),

(...) o conceito surge no processo de operação intelectual: não é o jogo de associações que leva à obstrução dos conceitos: em sua formação participam todas as funções intelectuais elementares em uma original combinação, sendo que o momento central de toda essa operação é o uso funcional da palavra como meio de orientação arbitrária da atenção, da abstração, da discriminação de atributos particulares e de sua síntese e simbolização com auxílio do signo.

¹ Existe uma nova tradução e concepção deste conceito para Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), em que o entendimento do aluno ocorre de forma mais rápida a partir da mediação do professor (Silva; Hai, 2016). Neste artigo, optou-se em manter a definição de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD).

Dentro do contexto da ZDP, a mediação e a transformação de conceitos espontâneos para conceitos científicos contribuem no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos e demais elementos simbólicos da Geografia em diferentes níveis educativos, sobretudo no ensino médio, principalmente por promover possibilidades, ao longo da jornada educacional, de uma formação crítica e compartilhada entre professores e alunos sobre realidades sociais, políticas, econômicas e culturais, em diferentes escalas geográficas e em espaços rurais e urbanos.

No que se refere ao rural brasileiro e à questão agrária do país, a abordagem deve possibilitar a interpretação das novas ocupações e usos da terra, os quais vêm passando pelo processo de inserção de tecnologias e práticas industriais em diversas áreas do país, desde o século XX, buscando garantir maiores possibilidades de percepções críticas sobre esse espaço, palco de complexas e conflituosas relações humanas e diferentes atividades de produção, não mais ligadas apenas às atividades convencionais ou agrícolas (Finatto; Côrrea, 2011).

É importante enfatizar que a referida mudança no campo, que vinha ocorrendo de maneira gradual, intensificou-se na década de 1990, resultando, assim, em uma nova configuração espacial do campo, com elevados índices de produção à serviço do capital (idem).

Essa nova configuração é defendida por agentes de grande poder financeiro que investem em *marketing*, difundindo na mídia uma visão do rural dominado pelo agronegócio como algo revolucionário para todos os sujeitos do campo, fato que não representa a realidade.

Ademais, abordar o rural e a questão agrária do Brasil é evidenciar também dinâmicas socioespaciais urbanas, pois muitos problemas ignorados pelos governantes do país podem ser sentidos por todos os cidadãos, por exemplo, no preço de alimentos, no êxodo rural e na alta taxa de desempregos e subempregos (Silva; Oliveira, 2013).

Dessa forma, é preciso considerar a questão agrária como parte do todo, para que haja uma formação de discentes que exerçam realmente a cidadania concreta. Para tanto, é necessário que os alunos consigam operar os diversos conceitos geográficos existentes com a finalidade de compreender as relações sociais e de poder que se materializam no espaço para que assim seja construída uma percepção crítica acerca de suas realidades (idem).

Sob uma outra perspectiva, a cidadania presume o lugar como uma possibilidade de uso coletivo e individual que tem o poder de transformar o direito formal em real ou não, como evidencia Farias (2020). Dessa forma,

(...) o lugar precisa ser considerado como especificidade da compartimentação espacial da produção e dos homens, uma particularidade objetiva e concreta da universalidade, mais o lastro da história das pessoas que nele vivem, o que inclui a identidade e o pertencimento geográficos. Portanto, não se constitui apenas como produto da percepção individual do sujeito, a qual define o seu comportamento geográfico, ou como campo exclusivo de significado e de identificação, como propõem os PCN e a BNCC. A Geografia Escolar precisa retomar essa abordagem, se pretende fazer o aluno compreender e superar o sentido de mundo imposto pelas engrenagens da sociedade capitalista (Farias, 2020, p.34).

Na seção seguinte, serão apresentadas as análises das etapas metodológicas e pedagógicas de um plano de aula selecionado no Portal do Professor da Plataforma do MEC, elaborado para abordar um conteúdo de Geografia Agrária voltado à reflexão sobre a agricultura familiar brasileira no contexto da modernização ocorrida após a década de 1990.

4. ANÁLISE DAS ETAPAS METODOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS DO PLANO DE AULA

Como já mencionado, o plano de aula escolhido da plataforma Portal do Professor do órgão governamental MEC foi publicado em 2012 e segue a proposta de um currículo urbano. Com a finalidade de preservar a integridade dos participantes, optou-se por manter o título e a autoria do documento em sigilo. Dessa forma, a análise enfatizará as abordagens e os resultados de algumas etapas da sequência didática.

Os conteúdos tratados no plano de aula associam-se ao agronegócio, ao campesinato e à agricultura familiar no Brasil e têm como objetivo enfatizar as diferentes formas de ocupação e uso do espaço agrário, bem como a organização e a dinâmica da produção familiar, e refletir sobre a sua importância para o desenvolvimento socioeconômico do país no decorrer de 4 aulas, cada uma com a duração de 50 minutos.

Na primeira aula, após a proposta de uma abordagem prévia sobre o agronegócio, o campesinato e a agricultura familiar, foram indicados três textos para leitura, sendo eles: a) Agricultura Campesina (Görgen, 2005; b) Agricultura Familiar (Embrapa, s.d.); e c) Agronegócio (Sindicatos dos Petroleiros de Duque de Caxias, s.d.), a serem divididos entre três grupos, para a compreensão dos conceitos e dos principais atores de cada perfil socioeconômico.

O texto intitulado “A agricultura camponesa” de Görden (2005) define a agricultura camponesa como uma produção para o autoconsumo e uso familiar, com pequenas áreas de terra, uma rica diversidade cultural e responsável para com a natureza através da agroecologia. Em uma das partes do texto, o autor afirma que trabalho do camponês “é familiar, não assalariado e não capitalista” (idem).

A afirmação de que o trabalho realizado por camponeses não é capitalista não condiz com a realidade de muitos produtores que se reconhecem pertencentes a esse perfil socioeconômico. Exemplo disso é a produção agroecológica do café Guaií (Figura 1) realizada por famílias assentadas do Quilombo Campo Grande em Campo do Meio – MG, vendida e reconhecida nacionalmente (Brasil de Fato, 2018). Dessa forma, o campesinato tradicional não pode ser considerado uma realidade produtiva isolada da lógica de produção capitalista, pois essa organização vem criando, ao longo de sua luta pela terra, identidade cultural e responsabilidade ambiental associada a uma nova maneira de se integrar economicamente e socialmente ao mercado (Wanderley, 2003).

Sendo assim, caso o plano de aula seja aplicado, ao longo da discussão deste texto o professor deverá inserir a realidade contemporânea de agricultores que se reconhecem como camponeses em nosso país e os efeitos da modernização pós-década de 1990 no que se diz respeito às suas produções. Os demais textos sugeridos para a aula não foram encontrados disponíveis na internet, o que impossibilitou a menção a eles. A ausência dos dois textos pode se tornar um obstáculo para o professor, pois impede a inserção destes materiais essenciais na discussão em sala.

É importante enfatizar que os textos foram indicados como apoio para que os alunos, divididos em grupos, respondessem às indagações sobre a constituição, os atores e o papel do agronegócio no Brasil de cada perfil socioeconômico, e que essas perguntas além de serem semelhantes, poderiam limitar a construção crítica sobre cada perfil em questão.

Para despertar o interesse dos alunos pelo tema, seria necessário realizar, antes da distribuição dos textos e da divisão dos grupos, uma problematização, seja por meio de charges, quadrinhos ou matérias jornalísticas, buscando despertar a curiosidade dos alunos sobre a temática trabalhada.



Figura 1 - Café Guaií sendo comercializado em Feira Agroecológica e Cultural da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), em 2022.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2024.

Para a segunda aula, os autores sugeriram a utilização de dois vídeos. O primeiro deles traz como título “Agricultura Familiar – Repórter Rio” (10/04/2012), publicado na plataforma Youtube pela Repórter Rio (2012). A reportagem discorre sobre a produção agroecológica de famílias assentadas no município de São Gonçalo, no Rio de Janeiro, em uma propriedade rural abandonada, mas recuperada pelo governo do estado em 2010.

Já o segundo vídeo, também intitulado “Agricultura Familiar”, publicado no Youtube pelo Jornal Gazeta (2008), faz referência a uma produção familiar composta por cinco integrantes da mesma família e um funcionário presente na região de Bauru, no estado de São Paulo. A reportagem aborda a produção de hortaliças orgânicas para autoconsumo e a sua venda em mercados próximos à propriedade.

Após as apresentações dos vídeos, é proposto que a sala seja dividida em grupos para que os alunos respondam algumas perguntas sobre: a) a importância da agricultura familiar no Brasil; b) a relação da merenda escolar com a agricultura familiar; c) a associação da agricultura familiar com o Produto Nacional Bruto (PNB); e d) a existência de dificuldades ou competitividades entre o pequeno e grande produtor. Além disso, o docente deveria distribuir textos acerca da origem do Pronaf, sua evolução e sobre Crédito Rural no portal do Ministério do Desenvolvimento Agrário e da Agricultura Familiar (MDA).

Percebe-se, nesta etapa, que foi abordado somente o rural voltado às atividades agrícolas, agroecológica e orgânica, que não representam a realidade de todos os agricultores familiares do Brasil. Além disso, os recursos audiovisuais não fazem referência às atividades não-agrícolas, que também são realizadas em espaços rurais pela agricultura

familiar brasileira. Tal enfoque pode distorcer a percepção dos alunos sobre o meio rural, limitando a compreensão de sua realidade e de outras dinâmicas do país.

O novo rural brasileiro também se caracteriza pelo desenvolvimento de novas atividades, tais como o comércio, a indústria, o turismo rural e a prestação de serviços. No entanto, vale evidenciar que este novo rural segue tendo caráter distinto, do ponto de vista espacial, em comparação ao espaço urbano, pois permanece sob uma dinâmica política e economicamente associada à terra, embora as novas relações produtivas tragam complexidades de uso e produção do espaço a esses lugares (Marques, 2018).

Os pesquisadores Alves e Vale (2013) subdividem o novo rural a partir de três matrizes principais. A primeira é formada por uma agropecuária moderna, iniciada a partir da década de 1960 e intensificada na década de 1990. A segunda se associa a um conjunto de atividades não agrícolas, como moradias, lazer e várias atividades industriais, transformando o espaço rural tradicional em um espaço multifuncional. Por fim, a terceira se relaciona às novas atividades agropecuárias, impulsionadas por nichos especiais do mercado.

Além disso, na reportagem do Jornal Gazeta (2008), indicada para ser utilizada como material didático na segunda aula, foram apresentadas informações específicas sobre a diversidade produtiva na agricultura familiar brasileira. Os registros demonstrados eram referentes ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), mas não foi enfatizada a data em que os dados foram gerados e muito menos a quantidade de agricultores familiares beneficiados. Ademais, os números apresentados estão acompanhados do título “Agronegócio Familiar” (Figura 2), o que poderá causar nos discentes uma certa confusão de conceitos e contextos produtivos, já que isso possibilita que os alunos assimilem o agronegócio e a agricultura familiar como produções sinônimas, com os mesmos incentivos e financiamentos de créditos, bem como as mesmas extensões de terras e dinâmicas produtivas, o que não corresponde à realidade.

O campesinato e a agricultura familiar sofrem com as imposições do capitalismo, possuindo acessos limitados às políticas públicas e aos créditos, o que dificulta a competição com a produção do agronegócio, que recebe maior incentivo governamental em suas produções. Além do mais, existe um valor totalmente diferenciado atribuído à terra entre as instâncias de campesinato, agricultura familiar e agronegócio: para o agronegócio, a terra possui valor de troca, apenas para fins de produção. Já para camponeses e agricultores familiares, a terra é sinônimo de uso, de moradia, de consumo e de identidade (Silva; Oliveira, 2013).



Figura 2 - Print da reportagem do Jornal Gazeta (2008).
Fonte: Jornal Gazeta, 2008.

Sendo assim, partes do vídeo em questão possuem informações tendenciosas, que poderão ocasionar complicações no processo de construção do conhecimento dos alunos. Em contrapartida, o vídeo pode ser utilizado como uma forma de problematização mediada pelo docente sobre como a mídia trata essas realidades produtivas.

É importante enfatizar que a Associação Brasileira do Agronegócio (ABG)

(...) através de estratégias inovadoras vem criando aparatos pedagógicos com o objetivo de difundir seus interesses e de formar dirigentes para uma maior valorização da imagem do setor, firmado em um mito de democracia ecológica e em um ideário de responsabilidade ambiental. Não bastasse isso, a referida instituição vem emergindo enquanto partido, unificando-se e unindo-se em “diversas frações do capital, com uma inserção na sociedade política - como participação em conselhos e na Embrapa - e na sociedade civil - tanto na mídia, quanto nas universidades e escolas públicas” (Cordeiro, 2022, p.213).

Ainda na aula 2, foi sugerida pelos autores a leitura de documentos acerca do PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar), criado em 1996 como uma das maiores intervenções realizadas pelo Estado na agricultura familiar brasileira (Finatto e Côrrea, 2011). No entanto, os textos já não se encontram disponíveis na internet, o que poderá ser um obstáculo para o professor que novamente ficará sem materiais essenciais para a discussão em sala.

Além da sugestão da leitura e interpretação dos documentos propostos em aula, os autores poderiam sugerir a contraposição a essa política, sobretudo no que se refere às oportunidades de liberação de créditos e financiamentos para agricultores familiares, o que seria bastante relevante.

Ademais, a pergunta sobre a relação entre merenda escolar e agricultura familiar poderá ser uma maneira de articular as dinâmicas rurais para com as dinâmicas urbanas dos discentes, levando em consideração a determinação da Lei nº 11.947/2009, que delibera que cerca de 30% do valor repassado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE) devem ser utilizados na compra de alimentos produzidos pela agricultura familiar (Brasil, 2009).

Nas aulas três e quatro, foram propostas algumas atividades dinâmicas, como: a) uma visita de campo a propriedades de agricultores familiares do município em busca de informações acerca da produção e da administração da propriedade; b) o mapeamento de possíveis propriedades rurais do município dos discentes, através de plataformas como *Google Maps*, *Google Earth* e outros meios da cartografia; c) os registros das propriedades visitadas através de fotografias, desenhos e croquis; e d) a apresentação final dos resultados coletados por cada grupo em rodas de conversas.

As atividades descritas acima são excelentes possibilidades a serem associadas aos conteúdos abordados nas aulas e às realidades dos discentes. Contudo, observa-se a ausência de informações sobre a organização dos dados coletados e sobre os procedimentos para elaboração dos mapas, aspectos que passam a depender tanto da formação do professor quanto das condições de infraestrutura disponíveis na escola.

Os registros gerados através de fotografias, croquis e desenhos também são ótimas propostas a serem relacionadas aos questionários aplicados no campo, pois promoverão a materialização das atividades produtivas desenvolvidas nas propriedades visitadas. No entanto, o plano não detalha como devem ser realizados a organização dos dados coletados e os mapeamentos propostos, e não menciona como deve ser feita a relação entre as informações levantadas pelos alunos e os dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) e os demais relatórios sobre a questão agrária brasileira, por exemplo.

É importante evidenciar que as atividades descritas acima requerem uma abordagem mais aprofundada em recursos, principalmente no que se refere à desconstrução de visões simplistas acerca do espaço agrário brasileiro e dos municípios onde os discentes vivem.

No que se refere às perspectivas metodológicas, o plano de aula não apresenta de forma explícita orientações sobre o processo de mediação e o avanço do conhecimento espontâneo para os conhecimentos científicos, limitando-se a apresentar sugestões sobre a organização de grupos para a socialização de conteúdos e debates relacionados aos

assuntos mediados pelo professor. Ao longo das etapas estabelecidas, ocorre apenas as sugestões de perguntas superficiais e gerais, sem relação direta ou indireta com a realidade dos discentes.

Dessa forma, a proposta apresenta uma diversidade de recursos e materiais para desenvolver o conteúdo, mas é limitada ao detalhar o desenvolvimento metodológico que poderia ajudar os docentes a planejarem as aulas de acordo com sua realidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do plano de aula demonstrou que, apesar da sequência didática abordar temas relevantes ao ensino de Geografia e apresentar precisão de objetivos, organização cronológica e linguagem acessível, ainda existem muitas questões que precisam ser reajustadas para uma aprendizagem consolidada e um fortalecimento da Geografia Agrária e Crítica, dentre elas:

- a) O tratamento referente à questão agrária, que demonstrou ser superficial e pouco associado à realidade do agronegócio no que se refere a uma forma contrária de produção;
- b) A ausência de muitos dos documentos sugeridos na internet, que poderá comprometer as etapas estabelecidas no plano de aula e o trabalho do professor;
- c) A quantidade de aulas estabelecidas, que demonstram não serem suficientes para a diversidade temática a ser tratada. Talvez, com a entrega antecipada dos textos sugeridos aos discentes para leitura em casa, pudesse haver um melhor aproveitamento do tempo destas aulas, permitindo que debates e trabalhos avaliativos fossem melhor explorados.

Além disso, as perspectivas metodológicas devem ser constantemente associadas aos conteúdos disciplinares, mas é primordial que o avanço dos assuntos a serem tratados ocorra de maneira reflexiva e com problematizações. Ao longo das etapas das aulas e de alguns materiais utilizados, os alunos podem chegar à conclusão de que, ao contrário do agronegócio, somente a agricultura familiar recebe incentivos de políticas públicas por não possuir autonomia suficiente, o que não é um fato verídico.

Sendo assim, os materiais didáticos devem ser aprimorados ou utilizados de maneira mais crítica em reflexões coletivas: é necessário enfatizar que agricultores familiares e camponeses estão inseridos em um contexto mercadológico, ainda que de maneira diferenciada e desigual em relação ao agronegócio.

É importante destacar que o plano de aula analisado é de 2012, período de vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, a quantidade de planos de aulas disponíveis para consultas gratuitas ou para compra na internet aumentou de forma significativa, devido à obrigatoriedade de padronização desse documento normativo.

Associado a isso, houve um fortalecimento das plataformas educacionais que fornecem aulas, provas e atividades prontas, fato que pode ser prejudicial para o ensino de geografia, uma vez que a BNCC obriga o uso da pedagogia das competências, reforçando uma abordagem tecnicista da educação, dificultando a aplicação de perspectivas pedagógicas críticas.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG, pela concessão da bolsa para a realização deste trabalho acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. D.; VALE, A. R. A relação campo-cidade e suas leituras no espaço. **ACTA Geográfica**, Edição Especial de Geografia Agrária, Boa Vista, p. 33-41, 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de julho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário da União**, seção 1, Brasília, p. 2, 2009.

CAVALCANTI, L. O desenvolvimento do pensamento geográfico: orientação metodológica para o ensino. In: CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C e A Alfa Comunicação, 2019, p.139-180.

CORDEIRO, T. G. B. F. **A hegemonia do agronegócio do campo à educação: coerção e consenso na ofensiva contra a luta por terra e por Educação do Campo**. 2022. 421 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

DULCE, E.; SUDRÉ, L. Conheça o café Guaiá e a produção do Quilombo Campo Grande (MG), ameaçado de despejo. **Brasil de Fato**. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br>. Acesso em: 02 set. 2025.

FARIAS, P. S. C. A Geografia escolar crítica e a formação para a cidadania. **Revista GeoSertões**, Unageo-CFP-UFCG, v. 5, n. 10, p. 12–39, 2021.

FAVERO, A. A.; CENTENARO, Junior B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019.

FINATTO, R. A.; CORRÊA, W. K. A organização da agricultura familiar de base agroecológica em Pelotas/ RS. **Campo - Território**, v. 6, n. 11, p. 280-311, 2011.

GÖRGEN, S. A. A agricultura camponesa. **Rede Soberania**. 2005. Disponível em: <https://www.social.org.br/relatorio2005/relatorio011.htm>. Acesso em: 02/09/2025.

JORNAL GAZETA. **Agricultura Familiar**. Youtube, [S.l.], 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GWr4jCS2aLQ>. Acesso em: 02 set. 2025.

MARQUES, M. M. I. O conceito de espaço rural em questão. **Terra Livre**, São Paulo, a. 18, n. 19, p. 95- 112, 2002.

REPÓRTER RIO. **Agricultura familiar**. Youtube. 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qmvHyxFTp_c. Acesso em: 02 set. 2025.

SILVA, A. M.; OLIVEIRA, M. A. Dialogando com o livro de Geografia: análise do discurso sobre a questão agrária em obras do ensino médio. **Geografia Ensino e Pesquisa**, v. 17, n. 3, p. 91- 106, 2013.

SILVA, J. C.; HAI, A. A. O conceito de zona de desenvolvimento proximal na educação infantil: apropriações nas produções acadêmicas e documentos oficiais brasileiros. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 602-628, 2016.

VIEIRA, R. N. 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, v. 7, n. 4, p. 29-41, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**: L. S. Vigotsky. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2000. 496p.

WANDERLEY, B. N. M. Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade. **Estudos Sociedade e agricultura**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 42-61, 2003.

Recebido: 20/12/2025

Aceito: 05/01/2026