



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA-DG
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

NATÁLIA FARIAS DE BARROS

**A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA A PARTIR DO
CONTEÚDO “BRASIL RURAL” NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

**CAMPINA GRANDE-PB
2018**

NATÁLIA FARIAS DE BARROS

**A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA A PARTIR DO
CONTEÚDO ‘BRASIL RURAL’ NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em cumprimento às exigências e normas para obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Orientadora: Prof^ª Mr. Nathália Rocha Morais

**CAMPINA GRANDE- PB
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B277u Barros, Natália Farias de.
A utilização do livro didático de geografia a partir do conteúdo "Brasil rural" no estágio supervisionado [manuscrito] / Natália Farias de Barros. - 2018.
47 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.
"Orientação : Profa. Ma. Nathália Rocha Morais ,
Coordenação do Curso de Geografia - CEDUC."
1. Ensino de Geografia. 2. Livro Didático. 3. Estágio Supervisionado. I. Título
21. ed. CDD 371.32

NATALIA FARIAS DE BARROS

A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA A PARTIR DO
CONTEÚDO "BRASIL RURAL" NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

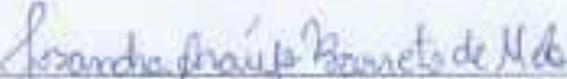
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
curso de Licenciatura em Geografia da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia.

Aprovado em: 09/02/2018

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Ms. Nathalia Rocha Moraes (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dr. Antonio Albuquerque Costa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

As palavras não teriam sentido se não fosse pela pessoa que me fez interpretar a vida, minha mãe. A ela, que também foi a percussora dos meus sentidos: da vida e do ensino.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a energia cósmica divina, por permitir minha existência neste planeta, por me possibilitar sentir a existência enquanto mulher, onde posso ver e agir no mundo por meio da educação;

À Professora orientadora desta pesquisa, Prof^a Mr. Nathália Rocha Morais que mesmo em tempos complicados me deu suporte para concluir esta etapa de minha vida. Também sou grata a Prof^a Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo que me auxiliou ao longo do período da formação em licenciatura através das leituras e da prática; ao Prof. Dr. Antonio Albuquerque que aceitaram prontamente participar da banca examinadora de meu trabalho contribuindo, ainda mais, para a finalização desta etapa de minha formação profissional;

À Família Farias, por ser suporte e guia durante meu trajeto de infância e juventude, pelos conselhos e pelo cuidado na minha formação intelectual e principalmente política. Com apreço maior agradeço as mulheres da minha vida: Telma Farias, minha mãe; Socorro Farias, minha tia; Jordeana Davi, minha tia; Lindalva Farias, minha tia da vida; Darci Silva, minha babá a qual guardo muito carinho da minha infância e Dona Creuza, vizinha de rua e de coração que zelou por mim;

Aos meus amigos da vida, e das aprendizagens empíricas que me proporcionam descobertas e encantamentos desde a infância, agradeço a: Caio, Francisco, Thaísa, Pâmala, Denilson, Cristiane, Victor, Júlia, Iana e Mayrla. Meus amigos do curso que me ensinaram conhecimentos geográficos e compartilharam experiências para além dos muros da universidade. Ao meu companheiro, Leandro, que além de me ensinar e dividir um pouco da vida, também me apresenta os sabores da felicidade e as dinâmicas que me conduzem a me reconhecer em mim mesma;

Por fim, aos professores que percorreram meu caminho ao longo desta graduação, sempre me mostrando as múltiplas vertentes da sociedade e do planeta Terra. Do que já existe e das possibilidades de mudança por meio das nossas práticas, são eles: Maria Jackeline Feitosa, Valéria Raquel de Lima, Lúcia Serafim e Wanderléia Farias.

“Não aceito mais as coisas que não posso mudar,
estou mudando as coisas que não posso aceitar”
(Angela Davis).

RESUMO

O livro didático se configura como principal instrumento utilizado por professores do Ensino Básico para planejamento e realização de suas aulas, tendo em vista ser o recurso disponibilizado para todas as escolas da rede pública do país. Desenvolvido a partir da disciplina de Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campus I, em Campina Grande, o presente estudo tem como objetivo romper com a visão unilateral que ainda envolve o uso do livro didático, atentando para o lugar por ele ocupado nas salas de aula e na prática de muitos docentes. O percurso metodológico adotado para a construção deste trabalho foi o da pesquisa qualitativa em educação, tendo foco enquanto pesquisa colaborativa. As atividades de regência aconteceram em uma turma de 7º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião, e tiveram como referência a abordagem de assuntos relacionados à temática “Brasil Rural” de modo a proporcionar um aprendizado mais significativo. Foi possível verificar que, a partir de novas propostas para o uso do livro, da utilização de alternativas metodológicas como o vídeo, anotações e discussões mais intensas, foi despertado nos alunos maior interesse pela disciplina Geografia contribuindo, assim, para um aprendizado mais crítico e relevante. Ademais, evidenciou-se a necessidade constante da busca por novos caminhos para o processo ensino-aprendizagem geográfica.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia; Livro Didático; Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

The didactic book is configured as the main tool used by teachers in Basic Education to plan and accomplish their classes, in view of being the resource made available for all public schools in this country. Developed from the discipline of Supervised Internship II of the Geography course at State University of Paraíba, Campus I, in Campina Grande, the present study aims to break with the unilateral view that still involves the use of the didactic book, focusing on the place it occupies in the classrooms and in the practice of many teachers. The methodology adopted for the construction of this work was the qualitative research in education, focusing while collaborative research. The classes taught took place in a 7th grade group at the State School of Elementary and Middle School São Sebastião, and had as reference the approach of subjects related to the theme "Rural Brazil" in order to provide a more meaningful learning. It was possible to verify that, from new proposals for the use of the book, the use of methodological alternatives such as video, annotations and more intense discussions, it was awakened in the students more interest by the Geography discipline, thus contributing to a more critical and relevant learning. In addition, it was evidenced the constant necessity of the search for new paths for the geographical teaching-learning process.

Keywords: Geography Teaching; Didactic Book; Supervised Internship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
2. REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1. Historicidade e a Caracterização do Livro Didático de Geografia	13
2.2. A Visão Crítica sobre o Livro Didático de Geografia	16
2.3. A Elaboração de Material Didático no viés da Criticidade	19
3. METODOLOGIA.....	22
3.1. Contextualização da Pesquisa	22
3.2. Caracterização do espaço e do público-alvo	23
3.3. Técnicas	28
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	30
CONSIDERAÇÕES	40
REFERÊNCIAS.....	42
APÊNDICES	45
Apêndice A.....	46

INTRODUÇÃO

O livro didático (LD) se caracteriza, segundo o Plano Nacional de Livro e Material Didático (PNLD, 2013, p. 8), como um material de relevante apoio para a atividade docente, sendo capaz de auxiliar o professor no planejamento, organização e exposição de suas aulas fornecendo-lhe informações adequadas aos conteúdos estabelecidos pelo currículo formal para cada série do Ensino Básico. Nesse sentido, enquanto material didático tende a contribuir para a efetivação de aulas corroborando com o que é exposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's).

Muito embora o livro didático apresente-se enquanto um instrumento de grande significado para a atividade docente, ele não deve representar o único recurso a ser utilizado durante a discussão dos conteúdos. De acordo com o PNLD, o livro didático representa um apoio importante para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que aponta caminhos e possibilita ao professor buscar metodologias adicionais com o propósito alcançar os objetivos estabelecidos para a abordagem de cada assunto específico.

Nessa perspectiva, o processo de escolha de um LD reflete momento relevante no tocante ao ensino de qualquer disciplina escolar, como é o caso da Geografia. Durante este processo, o docente poderá avaliar o material a ser utilizado ao longo de três anos em suas aulas, analisando as questões que julgue fundamentais para um livro didático de maior qualidade. Alguns dos critérios considerados para a seleção desse material são: termos de conteúdo, metodologia, estética e projeto editorial. No tocante aos conteúdos geográficos, o PCN (1997, p. 83) pontua que critérios como a observação, a descrição, registro e documentação, representação e analogia, dentre outros são de fundamental relevância no trabalho com a disciplina de Geografia.

Desta forma, se faz importante utilizar o LD observando e compreendendo suas potencialidades no concernente ao planejamento geral, ao fornecimento de informações, apresentação de conteúdos adequados ao conhecimento científico geral e da ciência geográfica (PNLD, 2013, p. 7).

Entretanto, é possível observar também algumas limitações relacionadas ao que é trazido pelos livros didáticos, a exemplo das análises conteudísticas regionais e das restrições metodológicas. Desta forma, o PNLD (2013) chama a atenção dos professores para que “(re) avaliem o livro” , assim como para que programem “atividades de

adaptação, complementação e superação do próprio trabalho proposto pelo livro didático”.

O LD pode ser considerado como uma ferramenta fundamental para o auxílio no trabalho do professor em sala de aula, uma vez que se deve atender a alguns requisitos, tais como a realidade social da maioria dos professores, que apresentam uma carga horária elevada, o que afeta diretamente o seu trabalho e a produção de materiais extra, o livro como único instrumento de pesquisa extra-sala de aula presente no dia a dia dos educandos, devido à inacessibilidade a outros veículos de pesquisa em razão de dificuldades socioeconômicas, dentre outros fatores. Portanto, incluir o livro didático como importante recurso para a construção das aulas é algo proveitoso, tanto para o professor, quanto para o aluno.

Tais apontamentos apresentam em primeiro plano os benefícios da utilização do LD em sala de aula. Todavia, de acordo com Mészáros (2008), em um segundo plano de observação mais aprofundada, este material didático apresenta um véu de caráter social e também político, pois vislumbra a reprodução das estruturas sociais por meio de uma formação pré-determinada a atender as demandas de uma sociedade de classes.

Nestes termos, Cacete (2007, p.339) cita que no LD são apresentados conteúdos que abordam ideologias de aprisionamento e de alienação que comprometem uma formação autônoma e apontam para a presença do Estado, como também do capital privado e estrangeiro, no processo de ensino. Nessa perspectiva, ao tomar como base de seu trabalho um instrumento educacional construído, revisado e disseminado pelo Estado como o livro didático, é necessário que o docente lance um olhar cuidadoso para este material, uma vez que o Estado possui objetivos alienantes para com a sociedade, como explicita Lacoste (2012).

Este caráter alienante é resultado de um processo histórico no qual o LD foi inserido e trabalhado ao longo da história da educação brasileira. Atualmente, tal instrumento está posto em um contexto sócio-político diferente do qual foi consolidado, sendo utilizado inicialmente como um mero material didático-pedagógico para reprodução conteudística.

Historicamente, o LD surgiu no Brasil no governo do presidente Getúlio Vargas. Em 1929, foi criado o Instituto Nacional do Livro, que auxiliou na legitimidade e na divulgação do material e no ano de 1993, foi criada a Legislação do Livro Didático, pelo Decreto-Lei 1006, a qual estabelecia uma série de direitos para os educandos e

educadores sobre a utilização do LD, como também determinava mudanças nos mesmos, e no processo de sua escolha.

O livro, portanto, se constitui historicamente como uma ferramenta de auxílio para o desenvolvimento escolar, e ao mesmo tempo de limitações para construções críticas. Porém, deve-se transpor essas barreiras para utilizar tal ferramenta da melhor forma desvinculando o aluno de um ensino pragmático e aprisionante. Tem-se em vista que, a formação de um cidadão crítico e participativo no âmbito social representa uma das principais metas a ser atingida pela Educação Básica, conforme o indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 94).

Assim sendo, a perspectiva do desenvolvimento do trabalho crítico educacional me despertou o interesse durante minha experiência no componente curricular de Estágio Supervisionado II, do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Durante minha atuação enquanto estagiária, e a partir de meu interesse pela vertente da educação geográfica, realizei meu estágio e intervenções pedagógicas tendo como material didático basilar o LD e como temática norteadora os conteúdos relacionados ao assunto “Brasil Rural”. A proposta de trabalho aqui relatada foi desenvolvida em uma turma do 7º ano “A”, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião, na cidade de Campina Grande.

A partir da exposição de minhas práticas ao longo da realização de meu estágio busco romper com a visão unilateral que ainda envolve o LD, atentado para o lugar por ele ocupado nas salas de aula e na prática de muitos docentes. Ao trabalhar a temática “Brasil Rural” foi possível identificar as contribuições do livro didático para a abordagem deste assunto, bem como as limitações para uma abordagem crítica e desaprionante do conteúdo.

Este trabalho segue as abordagens da pesquisa qualitativa em educação, sendo organizado basicamente em três partes. Inicialmente apresento uma revisão bibliográfica capaz de subsidiar as discussões resultantes das práticas realizadas durante o período dedicado ao estágio, bem como à abordagem dos conteúdos relacionados à temática “Brasil Rural”. Para tanto, utilizei de diversos autores durante a construção de nosso referencial teórico a exemplo de Kimura (2010), Sposito (2012), Damiani (2001), dentre outros estudiosos dos assuntos relacionados ao livro didático e seus múltiplos aspectos. Cabe ressaltar que, o uso do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD, 2013) foi de fundamental importância para as nossas reflexões.

Em seguida, dedicamos o item “Metodologia” para a apresentação da natureza metodológica do presente trabalho, bem como para a caracterização da turma e do espaço no qual as atividades de estágio foram realizadas. Portanto, neste recorte do trabalho são apresentadas características gerais da pesquisa e um detalhamento maior acerca do espaço escolar e da turma trabalhada.

Por fim, irei relatar as atividades desenvolvidas junto à turma, tendo como referência as abordagens da temática escolhida (Brasil Rural). Dessa maneira, no item resultados detalho a efetivação das ações implementadas durante minha atuação como estagiária, a interação com a turma entre outras atividades.

Ademais, pretendo com as reflexões aqui expostas reafirmar a importância da busca por alternativas metodológicas para o ensino de Geografia, bem como a relevância de um olhar cuidadoso e crítico acerca de conteúdos e intervenções realizadas por professores em sua fase inicial de formação para a docência.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Historicidade e a Caracterização do LD de Geografia

Segundo o acervo histórico do Ministério da Educação do Brasil o livro didático ganha legitimidade no Brasil através do governo do presidente Getúlio Vargas, em 1929, com o Instituto Nacional do Livro (INL) que além de legitimar tal ferramenta, ainda contribuiu na sua produção a nível nacional. Todavia, apenas no ano de 1934, através do Ministério da Educação, que naquele momento encontrava-se sob o comando do então ministro Gustavo Capanema, o INL ganha suas primeiras atribuições, sendo algumas delas: a produção de obras literárias para a formação cultural da população, a construção de uma enciclopédia e de dicionários nacionais, e o aumento do número de bibliotecas públicas.

A partir destas atividades, este instituto ganha força e começa a se consolidar no território nacional. Quatro anos mais tarde, em dezembro de 1938, é instituída, através do Decreto de Lei nº 1.006, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que estabeleceu a “sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do Livro Didático no País” de acordo com o portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2016).

Em 1945, por meio do Decreto de Lei nº 8.460, de 26/12/45, foram implementadas condições de importação, produção e utilização do livro e de autonomia do professor em selecionar os livros a serem trabalhados com seus alunos, tendo em vista ser este o agente fundamental no processo de ensino. Ao longo dos outros anos também houve outras ações, tais como alianças econômicas do Brasil com os Estados Unidos da América para financiamento de livros técnicos e didáticos através da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), a coedição de livros com editoras nacionais em 1970, a extinção do INL e o repasse da aquisição dos livros didáticos para os municípios, em 1976, que acarretou a alta distribuição dos livros apenas para as escolas da federação. Tais ações foram consideradas relevantes para o avanço da disseminação do uso do LD no Brasil.

Em termos de caracterização, Kimura (2010, p. 18) compreende este recurso como sendo um “material voltado para o ensinar e aprender”. Assim, o professor trabalha com o LD como uma ferramenta de suporte para o desenvolvimento das suas aulas em Geografia, pois este material reúne imagens, conceitos, e mapas capazes de

contribuir positivamente para os desdobramentos do processo de aprendizagem dos alunos.

A utilização de recursos como imagens e mapas pode facilitar a abordagem de certos conteúdos da Geografia, desta forma, a dinâmica do professor encontra outros horizontes para contemplar as diversas temáticas geográficas, pois o preparo de outros materiais se torna difícil dentro da realidade de alguns docentes. Cabe salientar que, tais recursos não são os únicos pontos positivos, mas também, a garantia de um material confiável teoricamente para os alunos, uma vez que, os mesmos podem ter o livro como suporte para realização de atividades, pesquisas, entre outros.

Diante dessas ideias, percebemos que o LD de Geografia se caracteriza como um material fundamental para auxiliar o trabalho do professor, assim como o desenvolvimento do aluno (SPOSITO, 2012, p. 97). Contudo, este auxílio deve ser analisado com cautela pelo professor, uma vez que o LD não se caracteriza como parcela principal deste processo. Neste sentido, o livro pode apresentar limitações, uma vez que não contempla amplamente todas as nuances do processo de ensino-aprendizagem, como exemplo podem ser citados os fatos de não conseguir aliar todas as especificidades das regiões brasileiras e de possuir um caráter unilateral acerca das temáticas abordadas, devido ao seu contexto/caráter político.

Importante se faz lembrar que deve partir do professor a atitude de conceder um caráter questionador sobre a utilização do livro didático, já que de acordo com Vesentini (2009, p. 137) este instrumento deve ser utilizado nas aulas e na vivência escolar de maneira enriquecedora, assim, articulando a realidade sociocultural dos educandos ao currículo.

Ainda para o autor, a ação indagadora e analítica do professor que estando ele “[...] adequado à realidade social e existencial de seus alunos [...]”, proporciona uma construção emancipadora, assim não conduzindo os educandos a um papel de “meros receptáculos passivos”. Neste viés, incorporar as vivências do dia a dia dos alunos à aula, utilizando do LD como material orientador dos saberes é algo construtivo tanto para o educando, que adquire um espaço na sala de aula, como também para o professor, uma vez que este integra o conhecimento do cotidiano dos alunos com a ciência geográfica.

Conforme Tonini *et al.* (2013), o olhar social da ciência geográfica, para a construção do educando, é indiscutivelmente importante, uma vez que o espaço geográfico é a categoria vivenciada cotidianamente, e é ela que deve ser trabalhada e

reconstruída por intermédio das instituições em conjunto com a sociedade. Sendo assim, a Geografia não adquire sentido prático quando desvinculada do dia a dia dos alunos, pois desta forma estaria sendo efetuada apenas uma transmissão conteudística e não uma construção social. Com base em Vesentini (1999, p. 15):

[...] Considero que tanto a educação (entendida como algo que não se resume à escola e sim a todos os meios de aprendizagem: família, mídia, lições dos mais experientes, trocas de ideias com outros etc.) como ensino (entendido como sistema escolar) possuem simultaneamente essas duas dimensões, ou seja, são ou podem ser ao mesmo tempo instrumento de dominação e de libertação [...]

Neste sentido, interagir com o meio em que o aluno está inserido, significa um estar construindo educação, pois o professor está indo além do sistema escolar em si, transpondo o currículo formal, proposto caminhando em direção a uma ação mais libertadora.

O livro didático, dentro do cenário escolar é necessário, mas não indispensável, uma vez que o professor deve buscar estratégias metodológicas no sentido de dinamizar a aprendizagem e torná-la cada vez mais significativa para os educandos. De acordo com Kimura (2010, p. 26):

O livro didático será, assim, uma dentre todas as outras mídias. Dessa maneira, esse material poderá apenas fazer parte do acervo de estratégias para a elaboração do fazer-pensar do professor, que poderá, assim, construir sua autonomia, não se colocando como um refém do livro didático ou de qualquer outra tecnologia educacional.

Portanto, quando apenas o livro didático é utilizado a aula ganha feições de um processo estático no qual o professor se enquadra como *transmissor*, e o aluno como agente *passivo*, desvinculando o processo de ensino-aprendizagem de seu sentido vivo e interativo entre esses dois agentes.

Segundo Libâneo (1994, p. 71)

A assimilação dos conhecimentos e o domínio de capacidades e habilidades somente ganham sentido se levam os alunos a determinadas atitudes e convicções que orientem a sua atividade na escola e na vida, que é o caráter educativo do ensino.

Assim, é necessário significar o processo de ensino como relevante para a vida dos alunos, de modo que a Geografia como ciência interativa com a realidade, possa de fato proporcionar em todos os sentidos essa aproximação entre os alunos e suas realidades. Nessa direção, a utilização de metodologias diferenciadas, aliadas ao livro didático, contempla a multiplicidade da sala de aula, e das várias perspectivas vivenciadas pelos alunos.

Com base nos PCN's de Geografia (1997, p. 77) é necessário dinamizar as abordagens presentes no LD de modo a envolver todos os alunos durante as aulas, proporcionando um melhor processo de ensino. Por meio desta interligação entre livro didático e outras metodologias a capacidade de abrangência dos alunos é ampliada, como também, a partir dos conceitos trazidos pelos livros é possível interligar a ciência Geográfica (conceituada) com experimentos, ou dinâmicas realizadas em sala.

Dentro desta análise tem-se os aspectos positivos do LD, tanto para o professor quanto para o aluno, de modo que se deve interligar a utilização deste material com outros instrumentos para conceder-lhe maior relevância e não lhe encaminhar para uma utilização metódica e distante da realidade dos alunos, uma vez que trabalhar para a construção social dos mesmos é fundamental. Já os aspectos negativos se fazem quando não ocorre essa relação de complementação do material didático junto a outras propostas metodológicas através de diferentes ferramentas, enquadrando mais uma vez a utilização do livro como simplória, e desconexa.

2.2.A Visão Crítica sobre o LD de Geografia

Partindo primeiramente da análise do LD encontramos uma série de fatores que aguçam os questionamentos sobre este material, tais como sua produção, os recursos financeiros destinados à sua produção, as editoras que os produzem, o processo de escolha para a circulação nacional, e as ideologias que eles propagam. Assim as discussões envolvendo o livro didático se mostram de maneira complexa, fazendo necessário atentar para o caráter deste material bem como para as ideologias que os livros trazem consigo.

O LD, como já foi dito anteriormente, contribui significativamente com o trabalho do professor e para o desenvolvimento escolar do aluno, uma vez que ele apresenta metodologias, insere atividades variadas, e está presente na realidade dos professores e dos alunos, com base no PNLD (2013, p.8). Porém, por trás desta interação criada entre professor-aluno-livro didático está a intenção de propagação ideológica do Estado, que muitas vezes quer apenas massificar o conhecimento e desarticular a reflexão e criticidade da vida do alunato.

Temos então, historicamente, o LD que durante 1930 a 1945, no governo Vargas, apresentou um processo específico de implementação, produção e divulgação nas escolas. Aparentemente, isso representa um fato positivo no âmbito educacional, porém tal ação visava efetivamente a divulgação da imagem de Vargas para a população brasileira de

forma patriótica e bondosa, e os LDs, cartilhas e panfletos vinham para subsidiar essa propaganda. Segundo Schimitz e Costa (2014, p. 7):

[...] uma intensa bibliografia foi produzida pela imprensa oficial para cultivar a personalidade de Vargas. Várias ‘histórias de Vargas para crianças’ chegaram às bibliotecas, demonstrando como desde o nascimento Getúlio estaria fadado a liderar seu povo em um grande projeto. Ensinavam também que Vargas, desde muito cedo, tivera a antevisão de que a política, partidos e parlamento eram elementos espúrios, perniciosos à sociedade.

Portanto, o LD se caracterizou naquele momento como um meio de disseminação das ideologias que Vargas vinha propor para a época, baseado também na necessidade de manter uma imagem ideal de seu poder, devido à crise econômica de 1929 enfrentada pelos Estados Unidos da América que afetava a economia brasileira, e a confiança dos brasileiros no presidente.

Nesse sentido, a escola, os professores, e o livro didático eram vistos com bons olhos pelo presidente, pela sua capacidade de disseminação dos desejos estatais, instituídos pelo Ministério da Educação, na figura de Gustavo Capanema, como podemos perceber nas ideias de Schimitz e Costa (2014, p.7):

A escola e os professores foram os atores escolhidos para preparar as novas gerações. Estes teriam como tarefa articular a identificação da população com os símbolos da nação e com os comportamentos considerados patrióticos. Tratava-se, pois, de formar indivíduos para desenvolver uma maturidade intelectual racional que os torna aptos a constituir, na sociedade civil, o corpo político do Estado Nacional. Para tanto, Capanema criou o Instituto Nacional do Livro (INL); e a partir do Decreto Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938, todos os materiais didáticos produzidos deveriam ter a aprovação do governo e seguir a política estadonovista.

A partir de tal momento, o LD começa a adquirir feições propostas pelo Estado brasileiro, de modo que as escolas, os professores, diretores, e alunos passam a ser, de maneira diferenciada, manipulados pelos desejos do Estado através deste novo material didático. Kimura (2008, p.22) observa os LDs até a década de 50 como “livros discursivos, informando conceitos e temas”, ou seja, não possuíam uma feição que eles apresentam nos dias atuais.

Mais adiante, os brasileiros se depararam com a instituição do golpe militar, no ano de 1964. Foi neste momento histórico que os livros adquiriram outra feição de instrumento de dominação. Com a implementação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) o Brasil e os Estados Unidos da América desenvolveram uma aliança econômica e conseqüentemente educacional voltada para a tecnificação dos

brasileiros, onde o objetivo era formar técnicos de diversas áreas, e extinguir a relevância da reflexão e da criticidade dos estudantes.

Kimura (2008, p. 24) caracteriza a escola desta época militar como uma fábrica, onde até mesmo o “sinal era igual à sirene das fábricas”, isto demonstra mais uma vez a estruturação de uma escola voltada para a formação técnica. Esta escola se utilizava do LD como um material de auxílio na simples tarefa de fixação dos conteúdos, e não na significação dos assuntos para a vida dos alunos. Kimura (*op. cit.*) apresenta o foco dos livros de Geografia da época:

Eram os livros de Geografia estruturados de maneira a apresentar um ou dois pequenos parágrafos trazendo informações geográficas. Eles eram imediatamente seguidos de atividades, por exemplo, do tipo “assinale a afirmação falsa e verdadeira” ou “assinale com X a afirmação correta”, exigindo do aluno a repetição das afirmações dos parágrafos anteriores.

Deste modo, os livros eram como cartilhas, a serem seguidas sem serem questionadas, e se apresentavam de maneira metódica e sem reflexão. De acordo com Sposito (2012, p.298), durante este momento ditatorial de inconstância nos saberes “os Guias tornaram-se uma espécie de bíblia para a condução do trabalho pedagógico”, uma vez que interferir no que já estava proposto pelos militares era concebido como crime, e deste modo perpetuar um ensino tradicional e engessado era o principal foco.

Após a redemocratização brasileira, o LD não passou a ser “livre” da repercussão das ideologias dos governantes, pelo contrário, tal alienação ainda ocorre, porém de maneira mais sutil do que em momentos anteriores de nossa história, tendo em vista que a utilização deste instrumento pode ser aceita ou não pelo professor, e trabalhá-lo de maneira metódica também é escolha do professor. A esse respeito, Sposito (2012, p. 302) menciona que “talvez, nem mesmo nos governos militares estivéssemos tão submetidos ideologicamente, pois essa submissão se dá de forma muito mais sutil no período atual”.

Portanto, conceber o livro didático como instrumento de dominação é relevante devido ao modo como se deseja conduzir a sua utilização, para que não afete negativamente a formação do aluno como cidadão consciente e reflexivo. Conforme Freire (2015), o auxílio na construção do cidadão crítico e consciente é antagônica à educação bancária, portanto a utilização metódica do LD acarreta uma formação do aluno voltado para um sistema e não para a reflexão fora deste meio do capital e dos interesses da maioria capitalista.

A crítica a este instrumento é necessária, pois apresentar a realidade social na qual o aluno está inserido é o dever do professor, e isso faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Para Damiani (2001, p.50):

A noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes. Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações que se está sujeito, da qual se é sujeito. Alienação do espaço e cidadania configuram um antagonismo a considerar.

Deste modo, desarticular o conhecimento geográfico das ressalvas críticas que possam ser feitas é descaracterizar o ensino desta ciência, e deste modo, levar o aluno a reproduzir um discurso distanciado da realidade da vida. Ao discutir sobre os conceitos de alienação e libertação, Vesentini (1999) relata por meio de sua obra “Educação e ensino na Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação”, que a libertação prevalece quando há o estímulo ao pensamento crítico e a construção cidadã. Fora deste princípio, a escola e a educação se veem como meios de engessamento do pensamento e de castração da capacidade reflexiva dos alunos.

Freire (2015) apresenta o conceito de opressor e oprimido, portanto diante dessas duas “categorias” o professor pode trabalhar para uma educação na qual prevaleçam os ideais do opressor sobre o oprimido, ou pode incentivar e direcionar os oprimidos a se “despertarem” a partir de práticas indagadoras e reflexivas, sobre sua condição, e os levando a agir contra esse processo de dominação.

Logo, a utilização do LD como principal instrumento metodológico, sem o aliar a reflexões, encaminha o professor para desempenhar uma educação bancária, sem relevância para o aluno e conseqüentemente para a sociedade.

2.3. A Elaboração de Material Didático no viés da Críticidade

Na construção do processo de ensino-aprendizagem, para que ocorra o desenvolvimento amplo acerca do entendimento sobre espaço geográfico, se faz necessário que o professor visualize o conteúdo como caminho para obtenção das habilidades e competências propostas pelo PCN (1997), e não como simples meio de assimilação, como pontua Vesentini (2013, p. 224).

Considerando uma abordagem crítica dos conteúdos e que tenha como base a elaboração de propostas múltiplas e autônomas para os alunos, Pontuschka, Pagnelli, e Cacete (2007, p. 97) pontuam que:

[...] além de dominar conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a

realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem. À medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para a interação com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo.

Desta forma, se faz necessário trabalhar com os alunos para além das propostas indicadas pelos livros didáticos tendo em vista que estes materiais, apesar de confiáveis teoricamente, não contemplam a diversidade que ao espaço geográfico é capaz de nos apresentar. Ainda neste viés, os PCN's (1997, p 72) também apresentam ao professor ressalvas acerca da utilização unilateral do LD, quando argumenta que muitos professores e vários livros didáticos permanecem no campo metodológico tradicional, ou seja, tratando de assuntos de forma descritiva e descontextualizada.

Entretanto, mesmo que o LD não percorra a linha tradicional de ensino, dito de outra forma, mesmo diante de um material que apresente vantagens em sua utilização, o professor precisa estar preparado para tecer críticas sobre o mesmo, assim sendo capaz de trabalhar com outros materiais didáticos elaborados por ele próprio, ou que se encontram fora do ambiente da sala de aula, inseridos no meio social do qual o aluno faz parte, a exemplo de depoimentos, filmes, documentários, entre outros.

A esse respeito, Lajolo (1996, p. 8) apresenta que:

Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares através das quais um livro didático vai se fazer presente no curso em que foi adotado.

Desta forma, para além de compreender as nuances da utilização do LD, o professor também precisa atentar para a elaboração de materiais que dinamizem sua prática docente, contribuindo também para o melhor encaminhamento do processo de aprendizagem dos alunos

Ao tratar da perspectiva unilateral dos livros didáticos os PCN's (1997, p.77) apontam que estes materiais têm sido estruturados de forma descontextualizada em relação ao tempo/espaço nos quais são utilizados chegando, portanto, a prejudicar o processo de aprendizagem uma vez que contempla “conceitos- chave” a nível de conteúdo, ou seja, aos conceitos da ciência geográfica, mas não abarcam amplamente a aprendizagem em si.

Nessa linha de abordagem, o LD apresenta contribuição significativa dentro de alguns contextos sociais, contemplando assim a necessidade de professores e alunos.

Contudo, ensinar não é tão somente reproduzir, é também produzir “saber na atividade educativa” (VESENTINI, 2013, p. 224).

Neste mesmo viés, produzir saber é, como os PCN’s (1997, p. 77) pontuam, criar e planejar:

[...] situações nas quais os alunos possam conhecer e utilizar esses procedimentos. A observação, descrição, experimentação, analogia e síntese devem ser ensinadas para que os alunos possam aprender a explicar, compreender e até mesmo representar os processos de construção do espaço e dos diferentes tipos de paisagens e territórios.

Corroborando com o exposto, as ideias de Castellar (1999, p. 441) afirmam que “[...] não se pode ignorar a importância que adquire a atividade de planejamento das intervenções”. Assim, podemos pontuar que o planejamento de aulas com a criação de situações que tornem os alunos aptos à aplicação real no seu meio social do conteúdo estudado, confere ao professor (em formação inicial ou continuada) autonomia que o conduz a futuras intervenções.

Nesse sentido, pode-se depreender que ao professor faz-se importante compreender amplamente a utilidade e a possibilidade de trabalho com o LD, analisando suas potencialidades e limitações, e estando este material didático aliado ao planejamento há grandes possibilidades para o crescimento não só do educador, mas também do educando.

Ademais, o planejamento se configura, portanto, como atividade que permeia a ação do professor de Geografia uma vez que a ciência geográfica dialoga com o real, e se deter tão somente a prescrições conteudísticas impõe limites para a compreensão ampla do mundo e da realidade por parte dos alunos.

3. METODOLOGIA

3.1. Contextualização da Pesquisa

O presente trabalho foi desenvolvido sob a perspectiva da pesquisa qualitativa em educação, tendo em vista que este encaminhamento metodológico é capaz de viabilizar, devido a sua flexibilidade, um leque de reflexões acerca da dinâmica escolar, da abordagem de conteúdos, das práticas educativas além de considerar a participação ativa dos envolvidos no processo de pesquisa (docentes e discentes).

De acordo com Ludke & André (1986, p. 12), a pesquisa qualitativa apresenta como uma de suas características predominantes a descrição dos dados. Nesse direcionamento, o pesquisador deve estar atento à situação estudada para que possa abstrair dela a maior quantidade possível de informações fato possibilitado por minha inserção, enquanto estagiária, na turma objeto desta proposta pedagógica.

Ressalte-se que, pelo entendimento de que prática e teoria se complementam nos estudos sobre a educação e a prática docente, busco a construção de um suporte teórico capaz de subsidiar tais reflexões. Para tanto, foram utilizados diversos autores como Kimura (2010), Sposito (2012), Damiani (2001) entre outros estudiosos dos assuntos relacionados ao livro didático e seus múltiplos aspectos.

Pesquisas dessa natureza possuem a característica de considerar a particularidade dos espaços e dinâmicas em análise, como foi o caso deste trabalho que teve como *locus* uma sala de aula de Ensino Fundamental.

Para além do que foi analisado, tal metodologia ainda corrobora, para a pesquisa colaborativa que aborda e representa os aspectos de minha vivência em sala de aula, e de minhas análises sobre a turma juntamente com o suporte e o apoio em sala da professora efetiva Jessica Lima. Conforme André (2013, p.97), a pesquisa qualitativa tem o objetivo de:

[...]focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade. As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.

Desta forma, no caso deste trabalho, o estudo apoia-se nas experiências, nas múltiplas realidades e vivências dos alunos, se fundamentando nos questionamentos acerca do contexto vivenciado, observando o meio escolar no qual as atividades tiveram seus desdobramentos.

Ainda no concernente à caracterização metodológica, conforme Augusto *et al.* (2013), apoiados em Dezin e Lincoln (2006) e Creswel (2007), uma pesquisa é indicada como qualitativa no âmbito da abordagem interpretativista quando o objeto a ser pesquisado insere-se em um ambiente natural e os dados a serem analisados são descritos detalhadamente. Em termos metodológicos, um trabalho é classificado como pesquisa colaborativa, quando há a participação do professor em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, sendo este objeto analisado por um ou mais pesquisadores universitários Desgagné (2007, p. 9).

Logo, podemos classificar este trabalho como sendo um estudo de caso vinculado à pesquisa qualitativa de cunho interpretativista. Tal caracterização justifica-se pelo fato de que o público-alvo desta proposta didático-pedagógica foi composto por alunos do Ensino Fundamental, e que as atividades foram desenvolvidas sob a perspectiva do ensino geográfico e da aprendizagem significativa a partir da análise de dados trazidos pelo LD.

3.2. Caracterização do espaço e do público-alvo

Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião, localizada na Rua Estelita Cruz, Zona Norte da cidade de Campina Grande-PB no bairro do Alto Branco (Figura 01). Esta escola atende crianças, adolescentes e adultos vindos de outros bairros da cidade, que ocupam períodos da manhã, da tarde, e da noite e tem o ensino voltado para nível fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos.

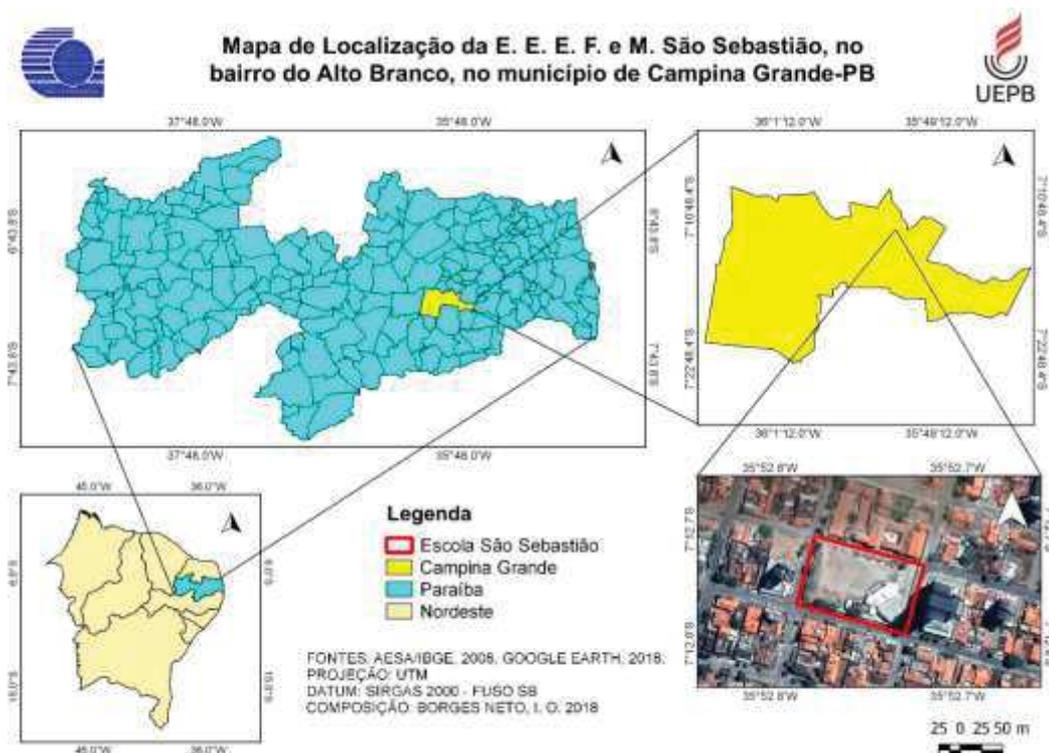


Figura 01- Localização da Escola São Sebastião
 Fonte: BORGES NETO, Inocência Oliveira. (2018).

A Escola São Sebastião foi fundada a cerca de 50 anos. Naquele momento de sua história essa instituição escolar apresentava um número de aproximadamente 407 alunos, distribuídos entre a 1^o e 4^o séries do Ensino Fundamental, o número de discentes cresceu consideravelmente ao longo do tempo. A partir de 1986 a escola teve a nomeação de: Escola Estadual de 1^o grau São Sebastião, com o aumento do número de matrículas na instituição as séries se faziam insuficientes para atender a demanda de alunos, diante de tal condição no ano de 1994 foi criado o ensino do 2^o Grau, através do Decreto nº 16.112, no dia 23 de abril 1994, publicado no Diário Oficial do estado da Paraíba.

Com a ampliação da escola a partir da criação do 2^o grau, tornou-se necessário uma ampliação do espaço físico da instituição, para que esta pudesse atender a grande demanda de alunos. Assim, a escola foi transferida para o Seminário do Alto Branco, lá permanecendo até o ano de 1997. Foi a partir de 1998 que a escola passa a funcionar em seu próprio prédio, atualmente ela conta com mais de 1500 alunos distribuídos entre os níveis de Ensino Fundamental, Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola possui infra-estrutura que disponibiliza de 12 salas de aula, laboratório de informática, cozinha, pátio central, biblioteca, sala de professores, almoxarifado,

rampa de acesso a entrada da escola, banheiro adaptado para alunos com necessidades especiais, sala de diretoria e sala de secretaria (Fotos 01 e 02).



Foto 01- Biblioteca da Escola São Sebastião.
Fonte: BARROS, Natália Farias de (2016).



Foto 02-Entrada da Escola/pátio
Fonte: BARROS, Natália Farias de (2016).

A turma trabalhada foi de 7º ano “A” do Ensino Fundamental, sendo composta por 30 alunos, inicialmente, bastante participativos. No entanto, observei que, apesar de comunicativos, os educandos apresentavam dificuldade no que diz respeito à concentração e ao foco para as discussões durante as aulas de Geografia. Muito embora a quantidade de alunos interessados fosse bastante significativa, podiam ser identificados alguns faltosos, mas que sempre realizavam as atividades e interagiam quando solicitados pela professora.

Com a continuidade das observações, intervenções e a própria vivência com a turma foi possível verificar que as conversas paralelas se tornavam frequentes ao longo da aula, como também a falta de atenção e as brincadeiras, desta forma, tais ações prejudicaram a continuidade das aulas, situação que solicitou de mim, enquanto docente em formação, a criação de estratégias de superação para os impasses encontrados.



Foto 03- Turma do 7º ano “A”
Fonte: BARROS, Natália Farias de (2018).

Ainda sobre as características da turma podem ser destacados alguns recortes específicos:

- ▶ Pertenciam à faixa etária entre 10 e 13 anos de idade;
- ▶ Apresentavam preferência por algumas disciplinas, especialmente Matemática e Português;
- ▶ Boa parte tinha acesso à Internet (cerca de 50%, metade da turma);
- ▶ Todos tinham acesso ao livro didático.

Nesse sentido, tais características foram levadas em consideração para o planejamento das atividades de regência durante meu Estágio Supervisionado, tendo em vista serem fundamentais para as discussões pretendidas.

Quanto à distribuição dos alunos no espaço da cidade de Campina Grande, observou-se que estes vinham de diversos bairros, conforme ilustrado pelo gráfico a seguir:

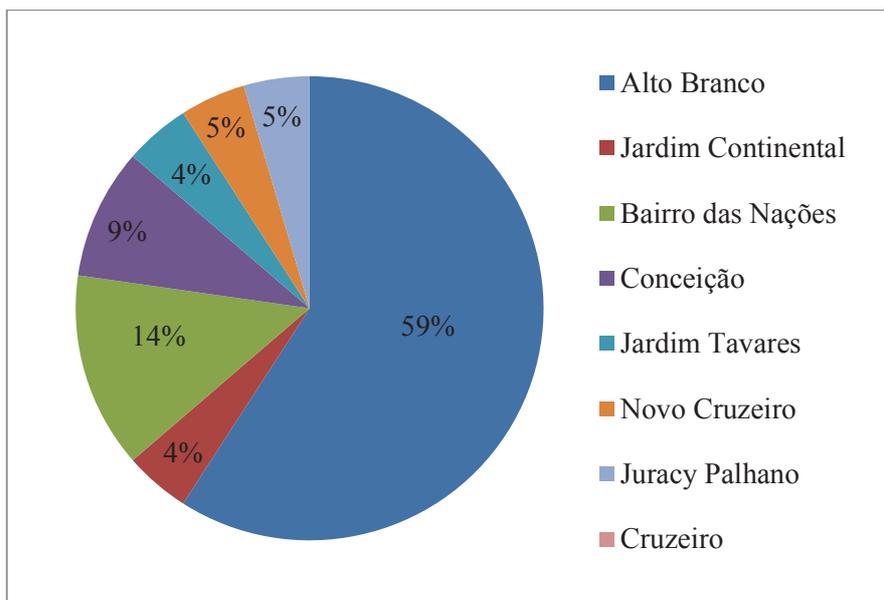


Gráfico 01: Distribuição dos alunos considerando os bairros da cidade de Campina Grande.
Fonte: BARROS, Natália Farias de (2018).

Assim, essa característica da turma implicou na interação com múltiplas realidades, tanto apresentadas pelos alunos, como também condizentes com a realidade do espaço físico da escola. Ademais, o meu convívio durante o Estágio Supervisionado I o qual encaminhou minha prática durante o Estágio Supervisionado II, realizado na mesma turma, possibilitou a percepção acerca da utilização do LD como ferramenta basilar as aulas da ciência Geográfica.

3.3. Técnicas

A implementação da proposta didático- pedagógica aqui descrita teve início a partir de minha inserção na turma, observação e vivência com os alunos durante meu período de Estágio Supervisionado.

O planejamento das aulas ocorreu tendo como principal base de orientação o livro didático utilizado pela turma, bem como os assuntos referentes ao conteúdo “Brasil Rural”. No livro “Para Viver Juntos Geografia”, material disponibilizado para docente e discentes, os assuntos objeto dessa intervenção pedagógica encontravam-se nas páginas 100 e 101, sendo por mim focalizados durante a organização de meus momentos de regência.

Nessa perspectiva, a partir da elaboração do plano de aula (Anexo 01) e da delimitação de objetivos para a abordagem do assunto “Consequências da Revolução Verde para o espaço geográfico”, a aula foi realizada no dia 08 de agosto de 2016. De

modo a acrescentar dinamicidade à aula foi utilizado material adicional ao LD. A escolha do documentário “Terra em transformação- Agronegócio ou Agroecologia” foi o caminho escolhido para atribuir maior criticidade ao uso do livro, na medida em que o recurso vídeo desperta a atenção dos alunos trazendo várias informações capazes de contribuir com o processo de aprendizagem dos educandos.

Considerando o uso do recurso vídeo, levei em consideração alguns itens para conduzir a discussão sob o viés da compreensão crítica pretendida:

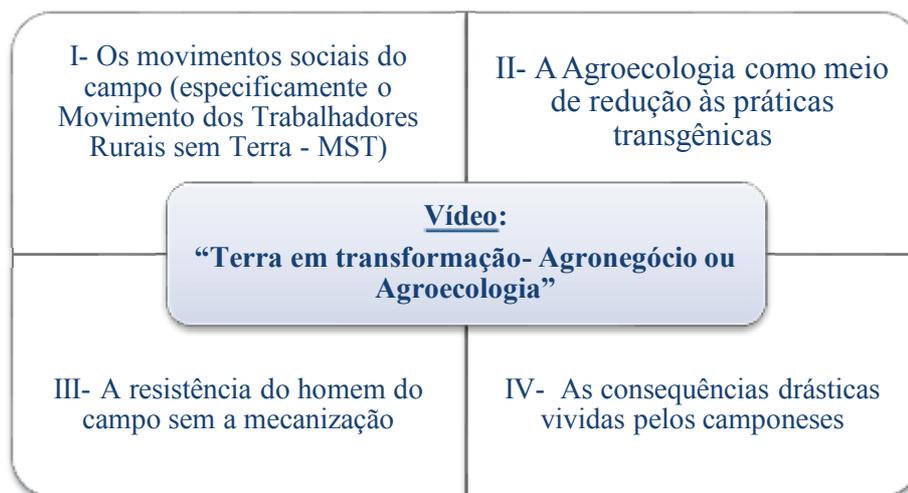


Figura 02- Perspectivas de discussão a partir do uso do vídeo levado para sala de aula.
Fonte: BARROS, Natália Farias de (2018).

Cabe salientar que, junto às técnicas usadas (elaboração de um plano de aula, uso do LD, utilização do vídeo e discussão da temática) assuntos indispensáveis para uma abordagem crítica do conteúdo “Brasil Rural” compuseram as discussões realizadas junto aos alunos do 7º “A”, foram eles: mecanização do campo, utilização de agrotóxicos, emprego de sementes transgênicas.

Assim, a partir da escolha de tais recursos os alunos se mostraram bastante participativos, atendendo minhas expectativas para a abordagem do tema. Trabalhamos o assunto “Revolução Verde”, tendo em vista a complexidade político-econômica-social do tema, a aula ocorreu sem imprevistos conforme abordaremos adiante.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tendo em vista o objetivo de contribuir para uma utilização crítica e desaprisionante do LD de Geografia, ao inserir-me na turma objeto de meu estágio logo tive contato direto com este material que se configura como ferramenta significativa para a compreensão do aluno acerca dos conteúdos propostos pelas diversas disciplinas escolares, entre elas a Geografia.

O material didático selecionado pela Escola São Sebastião para ser trabalhado nas turmas de Ensino Fundamental, incluindo-se nesse contexto a turma de 7º “A” objeto de meu estágio, foi o livro “Para viver juntos- Geografia”, dos autores Fernando dos Santos Sampaio e Marlon Clovis de Medeiros.

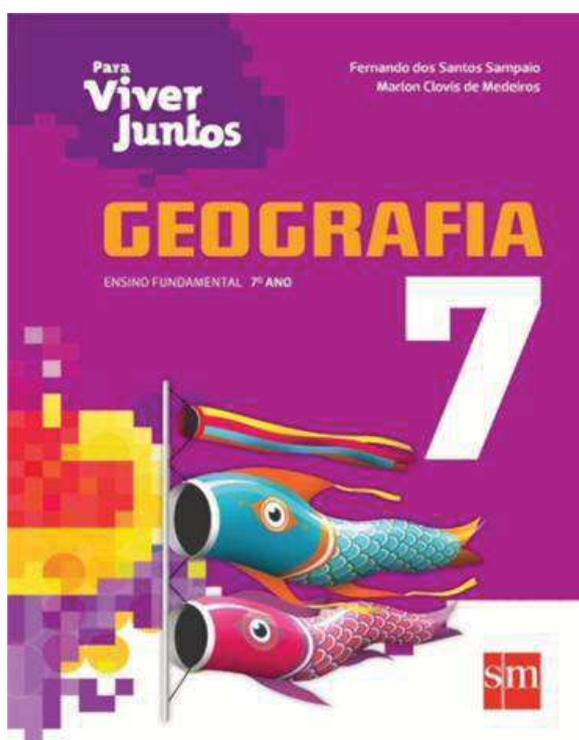


Figura 03- Livro “Para viver juntos – Geografia” utilizado pela turma.
Fonte: BARROS, Natália Farias de (2018).

Após meus primeiros contatos com a turma, a temática escolhida para minha intervenção foi a “Brasil Rural”, bem como as discussões que a envolviam. Observei que no material disponibilizado para os alunos, este assunto apresentava cinco metas de aprendizagem: características da agricultura no Brasil, a modernização do campo, os problemas do mundo rural, a reforma agrária e o acesso à terra.

Expostas no quarto capítulo do livro, as metas para o aprendizado dos educandos se conectavam a partir de tópicos subseqüentes sempre relacionados aos conteúdos referentes ao meio rural. Nesse sentido, realizei uma análise cuidadosa da forma como

os autores organizavam a abordagem em seu material, para então planejar e discutir a temática durante as aulas sob minha regência.

Inicialmente, observei que o assunto “A Modernização da Agricultura” apresentava o subtema “As Consequências da Modernização Agrícola” e que, por sua vez, envolve dois conceitos específicos: “Revolução Verde” e “As agroindústrias”. Naquele momento decidi delimitar minha intervenção na temática “Revolução Verde” já pretendendo fazer uso de alguns recursos metodológicos capazes de despertar o interesse da turma, e promover um aprendizado mais significativo para os educandos.

●●● A modernização da agricultura

Nos últimos quarenta anos, a agricultura brasileira passou por transformações significativas, principalmente com a mecanização e a aplicação da ciência na agropecuária, que aumentaram significativamente a produtividade.

A adoção da **Revolução Verde** no Brasil teve início com a implantação de políticas governamentais destinadas a viabilizar o financiamento e a promover assistência técnica para o produtor rural.

O desenvolvimento de sementes resistentes a doenças e pragas e o uso intensivo de agrotóxicos reduziram o risco de perda da safra, contribuindo para o aumento das taxas de lucro.

As consequências da modernização agrícola

A aplicação de técnicas, equipamentos e defensivos agrícolas da Revolução Verde no campo gerou uma série de transformações no espaço produtivo e nas relações de trabalho.

A utilização de tratores, colheitadeiras e outros equipamentos propiciou a expansão da produtividade agrícola e das áreas cultivadas. No entanto, gerou também desemprego e concentração fundiária.

Na pecuária, entre outras técnicas, houve o desenvolvimento genético de raças de animais com crescimento mais rápido e maior produção de carne com menos gordura.

Nas áreas que concentram produção de alimentos, desenvolvem-se com frequência estruturas produtivas que promovem a associação entre a atividade agrícola e os setores industrial, comercial e de serviços. Assim, em torno de muitas áreas onde a agricultura é praticada, observa-se a concentração de indústrias de equipamentos agrícolas, de fábricas de fertilizantes e agrotóxicos, além de estabelecimentos comerciais e de serviços que dão suporte à atividade agrícola.

O **processo de modernização** da agricultura não se implantou de forma igualitária em todo o Brasil nem foi aplicado a todos os produtos agrícolas cultivados. Por todo o país existem agricultores que não têm condições de adquirir máquinas e equipamentos que dinamizem a produção.

Revolução Verde

A Revolução Verde é um processo iniciado nos Estados Unidos que consistiu na aplicação da ciência ao desenvolvimento de técnicas e equipamentos para a produção rural, sobretudo a agrícola.

A química desenvolveu os fertilizantes e defensivos agrícolas (agrotóxicos). A genética permitiu a criação de sementes padronizadas e resistentes a doenças, pragas e agrotóxicos. A mecânica aperfeiçoou equipamentos para o plantio e a colheita, entre outros.

Esse conjunto de transformações aproximou a agricultura de um padrão industrial de produção.

Os grandes produtores foram os principais beneficiados com esse processo, ocorrendo um aumento da concentração da terra no país.

As agroindústrias

As agroindústrias são indústrias responsáveis pela transformação de gêneros agrícolas e pecuários em produtos industrializados. Geralmente, esse setor industrial se instala nas proximidades das áreas produtoras para reduzir os custos do transporte da matéria-prima até as áreas de produção.

Muitas agroindústrias estabelecem acordos com os produtores rurais, comprando antecipadamente a produção da safra.

Usina de produção de etanol em Piracicaba (SP), 2010.

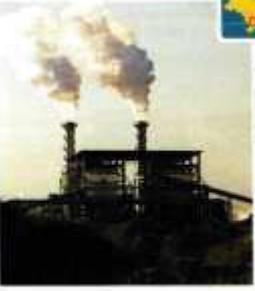


Figura 04- Organização do assunto “A modernização da agricultura” no LD utilizado.
Fonte: SAMPAIO, F. dos S. et.al(2012, p. 100).

A partir da análise acerca da possibilidade de aprofundamento sobre tema Revolução Verde notei que contemplar esta temática de maneira crítica poderia vir a enriquecer a aprendizagem dos alunos sobre a temática geradora “Brasil Rural”, uma vez que o projeto da Revolução Verde acarretou transformações particulares para a sociedade, assim como, para o meio ambiente natural. Desta forma, analisar esta

temática mais detalhadamente contribuiria para uma aprendizagem desaprisionante, tendo em vista a possibilidade de compreensão da amplitude a que tal projeto propunha.

Nesse sentido, ao refletir sobre o aprofundamento desse assunto vislumbrei a possibilidade de realizar uma atividade que contemplasse a abordagem dos principais conceitos relativos ao mencionado tema. Nesta proposta os conceitos selecionados foram o de mecanização do campo, agrotóxicos e transgênicos. Ressalte-se que, a abordagem de conteúdos geográficos a partir de conceitos específicos favorece a melhor compreensão de diversos assuntos desta área do saber.

Ao analisar o LD percebi que o material trazia uma conceituação simples sobre “Revolução Verde”, decidi que a utilizaria para suscitar a discussão em sala de aula e, assim, iniciar as abordagens sobre o tema. Apesar de simplificado, aquele recorte posto pelo LD me possibilitaria apresentar as reais propostas e consequências do projeto da “Revolução Verde” para a sociedade.

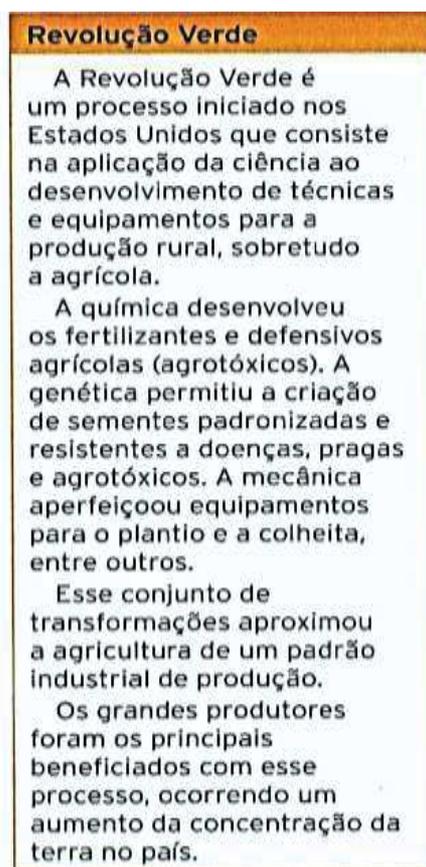


Figura 05- Apresentação do tema “Revolução Verde” no LD em uso.
Fonte: SAMPAIO, F. dos S. et.al (2012, p. 100).

Revolução Verde era o primeiro conceito apresentado no LD, com base no tema “A Modernização da Agricultura”, no qual os autores expõem de maneira breve o que significou a implementação de tal movimento aqui no Brasil. Apresentando destaque

para o seu processo histórico, desde sua implementação nos Estados Unidos, até sua chegada no Brasil, o livro também pontua quais os pilares que fundamentam tal processo, sendo eles: desenvolvimentos dos “defensivos agrícolas”, sementes transgênicas, e equipamentos mecanizados. Diante destas questões destacadas, os autores apontam, na página 100, o caráter lucrativo da Revolução Verde, salientando que este processo contribuiu “para o aumento das taxas de lucro”, e que “os grandes produtores foram os principais beneficiados com esse processo”. Tais apontamentos, sem muito aprofundamento crítico e analítico, podem deixar uma compreensão dúbia para o aluno, tendo em vista que ele perceber apenas fatores positivos no que se refere aos pilares desta revolução.

Diante desta superficialidade da exposição dos fatos apresentada pelos autores do LD, refleti sobre a necessidade de gerar questionamentos e dúvidas sobre o tema, de modo a conduzir a turma a debater sobre o que aparentemente seria o correto e “inquestionável”. Neste viés, introduzir dúvidas, questões, pensamentos múltiplos referente à temática trabalhada, pôde auxiliar na desvinculação unilateral sobre o conteúdo, de modo a contribuir para a ampliação da aprendizagem, pois, como pontuamos PCN’s (1997, p. 81), um dos objetivos da Geografia, no Ensino Fundamental, é o de conduzir o aluno a:

[...] identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo a construir referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais;

Desse modo, compreender que muito embora o LD apresente que a “Revolução Verde” tenha trazido tantos avanços, faz necessário esclarecer para a turma que em primeiro plano esse “progresso” constitui parte de um projeto de exploração do solo brasileiro pelo capital internacional, por meio das multinacionais, que visam implementar meios para dar continuidade à exploração do nosso solo. Em segundo plano, essa revolução intenciona desenvolver propostas para desapropriar os pequenos produtores de suas parcas porções de terras, que sucumbirão ao grande capital dando lugar aos latifúndios monocultores, e assim lhes conduzirão a cidades inchadas, mal estruturadas, para se tornarem mão de obra barata a ser explorada por outras multinacionais.

Corroborando esta ideia, Rigotto e Aguiar (2015, p. 225) pontuam sobre o poder do grande capital e da ‘Revolução Verde’ ao mencionar que:

Embora haja especificidades nos processos de avanço do capital sobre os territórios rurais, pode-se observar que existe um padrão de dominação e espoliação hegemônico, que determina a alocação dos grandes empreendimentos no cenário atual. Legitimadas falaciosamente no poder simbólico do mito do desenvolvimento [...].

Considerando o exposto até então, o LD em suas potencialidades apresentadas pelo PNLD (2013) foi utilizado ao longo de minhas intervenções com a finalidade de corroborar para o desenvolvimento das aulas, de modo a servir como material extra de pesquisa e como meio de contato direto junto aos conceitos geográficos, assim auxiliando os alunos.

Nesse sentido, mediante tais possibilidades de uso desta ferramenta didática busquei realizar intervenções que possibilitassem o diálogo acerca dos assuntos abordados no LD, de modo a ampliar as perspectivas nele apresentadas, assim como, de trabalhar as temáticas a partir da utilização de outros materiais didáticos, como foi o caso do uso do recurso didático vídeo.

Assim, a intervenção realizada no dia 8 de agosto de 2016, referente a terceira aula ministrada junto a turma, tinha como objetivo discutir inicialmente o tema “Revolução Verde” proposto no LD, que vinha sendo apresentado sucintamente na área intitulada *box de valor* (Figura 05). A referida aula foi subdividida em três momentos, um inicial destinado a recapitulação do que vínhamos discutindo em sala sobre meio rural, o segundo referente a anotação no caderno e discussão sobre o tema e o último destinado ao acompanhamento do documentário e sua discussão ainda em sala.

No primeiro momento da aula (08/08/2016), com o propósito de recapitular o que vínhamos discutindo em momentos anteriores, busquei lembrar o principal *slogan* da revolução: “o fim da fome mundial” e por conseguinte suas consequências: o endividamento do homem do campo, a perda de terras cultiváveis e o processo de favelização dos centros urbanos. Tal rememoração foi realizada a partir do que os alunos tinham copiado em seus cadernos na aula da semana anterior, anotações que resumiam objetivo e consequências do processo em discussão, conforme Figura 06.

Cabe destacar que, a proposta de copiar tais pontos no caderno foi pensada por mim no sentido de estimular o raciocínio, bem como incentivar a busca por informações adicionais às trazidas pelo LD.

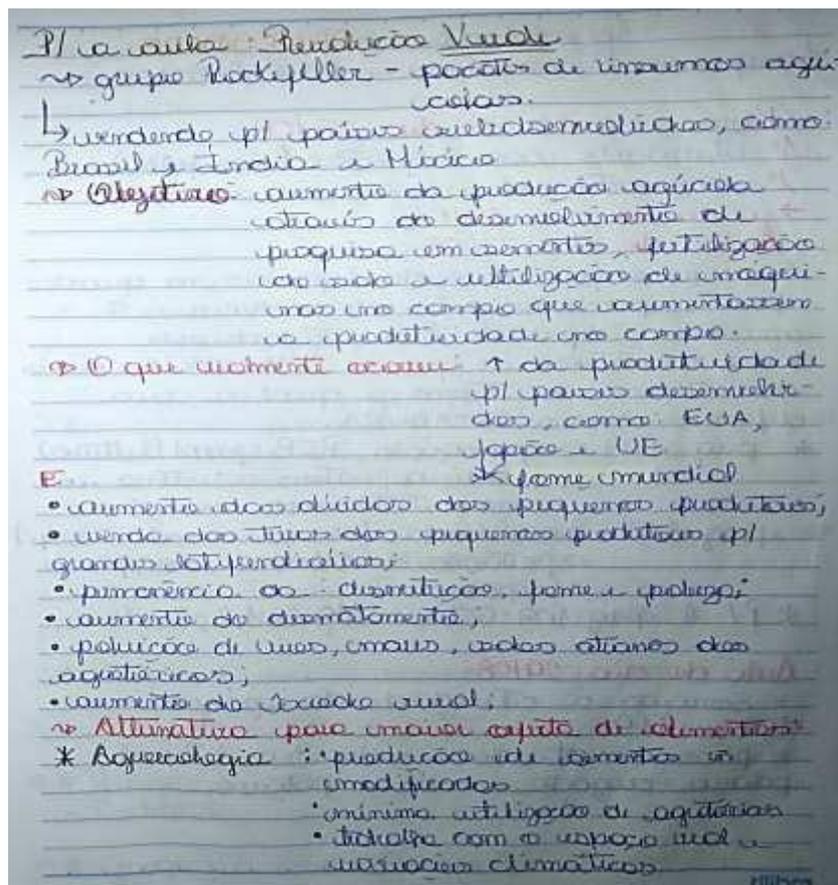


Foto 06- Anotações sobre o assunto em discussão.
 Fonte: BARROS, Natália Farias de (2018).

Ainda neste primeiro momento da aula do dia 8 houve questionamentos por minha parte para dinamizar a aprendizagem, assim focando na participação dos alunos, já que a turma se mostrava sempre muito interativa. Questões como: o que nós aprendemos na aula anterior? Alguém sabe me explicar o que foi a Revolução Verde? O que anotamos no caderno sobre isso?, resgataram os conceitos estudados e encaminharam a explanação para uma percepção mais aprofundada da temática.

No segundo momento da aula, houve a explanação, sem grande aprofundamento, sobre os pilares que fundamentaram a Revolução Verde, assim solicitando que os alunos copiassem em seus cadernos os itens mecanização do campo, agrotóxicos e transgênicos, apresentados por mim no quadro. Após essa transcrição para o caderno, nós interconectamos: objetivo, pilares e consequências para dar visão ampla a tal sistemática.

Esse processo de construção das pontes entre esses três fatores estruturantes do projeto da “Revolução Verde” foi realizado de maneira objetiva, diante o grau de compreensão da turma, sem se ater aos detalhes. Destaque-se que, durante o processo

orientei os alunos a focalizar seu olhar e reflexão sobre a proposta de “combate a fome mundial”, bem como de que maneiras tal máxima acabou por culminar em um processo de utilização de tecnologia no campo que acarretou o acúmulo desorganizado de pessoas nas cidades e, por conseguinte, no processo de marginalização.

Após a análise desse processo, no terceiro momento da aula, os alunos foram levados por mim para a sala de vídeo, espaço no qual apresentei para eles o documentário intitulado “Terra em Transformação, o Agronegócio ou a Agroecologia” (Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=pDgKZLDV0P0>>).

Este documentário abordou o conceito, as consequências e os pilares da “Revolução Verde”, assim como outros pontos relevantes acerca da temática não apresentados no LD, como por exemplo os movimentos sociais do campo (especificamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST); a Agroecologia e a sustentação do homem do campo sem a mecanização.

Outras questões também discutidas, como a possibilidade de encaminhar um meio de produção de alimentos mais saudáveis para quem os consome, assim como, para quem os produzem, de forma a harmonizar produção, produtores e consumidores. A apresentação do documentário durou 40 minutos, aproximadamente, devido às intervenções realizadas para minhas observações, assim como, da professora titular e de alguns alunos.



Foto 04- Alunos na sala de vídeo durante apresentação do documentário.
Fonte: BARROS, Natália Farias de (2016).

Mediante a participação da maioria dos alunos durante as discussões em sala, assim como, no questionamento sobre os temas discutidos, observei essa interação de maneira positiva, pois tornava a aula mais dinâmica e colaborativa, uma vez que descentralizava a ideia de conhecimento da figura do professor, assim como contribuía para a inserção de outros conhecimentos advindos das experiências e questionamentos dos próprios dos alunos. Também foi possível perceber que houve maior assimilação acerca do tema por meio das discussões tecidas entre nós, desvinculando da centralidade do LD, proposta que estimei para incitar a reflexão individual e coletiva na turma.

Durante as discussões nas aulas, especialmente durante a aula do dia 08 aqui relatada, os alunos se fizeram muito participativos, tanto no primeiro momento de recapitulação do que havia sido proposto na aula anterior, como no processo de conexão entre os conhecimentos acerca do projeto da “Revolução Verde”, e ainda mais na apresentação do documentário. Referente ao segundo momento, onde foram feitas as anotações no caderno os alunos desenvolveram em conjunto o processo de percepção acerca da temática abordada, observando que as alterações perceptíveis no meio urbano e rural eram consequência direta do processo de mecanização do campo, emprego de elementos tóxicos e sementes geneticamente modificadas.

Já no último momento, referente ao documentário assistido, é relevante salientar que tal meio audiovisual assume especial importância pela capacidade informativa e atrativa de revelar pontos indispensáveis para a melhor compreensão do conteúdo proposto. Conforme Fernandes (2013), ao utilizar este recurso o professor contribui positivamente com o processo de aprendizagem dos discentes.

Para a construção dessa percepção mais ampla acerca da temática abordada, a qual foi fundamentada inicialmente na utilização do LD, optei pelo uso de outros meios para desvincular o tema estudado de um caráter hegemônico. Dessa maneira, a partir da exposição do vídeo/documentário, empreguei para a construção de uma percepção desapreço as experiências e o diálogo com os alunos. Conforme Mészáros (2008, p. 45), a necessidade de refletir sobre a atividade docente e seu caráter questionador sobre a realidade deve ser uma constante na atividade do lecionar.

A proposta de introduzir a voz e as percepções dos alunos ao conteúdo apresentado em sala de aula se caracteriza como fator diferenciado e provocador nas aulas de Geografia, pois diferentemente da maioria dos casos, onde o aluno é mero receptáculo passivo, priorizar a voz deste “receptáculo” reconfigura o modo de ensino-aprendizagem, apresentando e caracterizando em um modo dinâmico e plural, onde

também não está tão somente centrado na figura do professor, como pontua Vesentini (2013).

Nesse mesmo sentido, Lacoste (2012, p. 49) nos propõe analisar o espaço de forma que a atividade de observar seja capaz de nos conduzir a “desembaraçar” os nós sobre o mesmo para nos conduzir a uma percepção límpida acerca dos fenômenos, de modo a atuarmos sobre ele, uma vez que agora o compreendemos. Esta atividade é imprescindível tarefa docente, uma vez que o professor de Geografia pode contribuir para uma análise mais profunda sobre o espaço em que estamos inseridos, onde somos modificados e modificadores. Assim, a partir desse entendimento busquei desenvolver esta proposta didática.

Conforme, Freire (2015, p. 89) a comunicação é aspecto fundamental na ação educadora, pois nesse entrecruzamento de saberes e vivências, entre professor e alunos, é que há a possibilidade da construção desaprisionante do conhecimento, assim como a validação da atividade docente. Nessa perspectiva, podemos afirmar que sendo o diálogo ferramenta fundamental para uma horizontalidade dos saberes, a aula relatada por este trabalho se constituiu nessa atividade, nos seus três processos.

Ampliar a percepção apresentada no LD representou a possibilidade de trabalhar o conteúdo proposto por meio de outros olhares, e de outras metodologias, frisando e validando a perspectiva de multiplicidade possível sobre um tema de caráter político, e que condizia com a realidade de nós consumidores e dependentes do meio rural.

A utilização do documentário apresentou a realidade que se encontra tão próxima aos alunos, assim tendo a possibilidade de estar em contato com relatos e experiências reais de pessoas que interagem diretamente com o conteúdo apresentado. Para Oliveira (2012, p. 298), uma vez que a transmissão do documentário é feita por um meio de comunicação mais democrático, como é o caso da internet, é possível conceber a possibilidade de autonomia sobre o material cinematográfico, neste caso o documentário retirado da internet, mas que pode ser acessado a qualquer momento pelos alunos.



Foto 05- Alunos em sala de aula durante uma discussão posterior a apresentação do vídeo.
Fonte: BARROS, Natália Farias de (2016).

Logo, tendo em vista a participação e o entusiasmo da turma nas abordagens acerca da temática “Brasil Rural”, expressas especialmente por assuntos referentes à “Revolução Verde”, foi possível perceber que a utilização do LD como ferramenta didática basilar, subsidiada por meio de outras metodologias, possibilita a percepção diversa acerca do tema trabalhado, corroborando para o incentivo de um aprendizado autônomo e desaprisionante dos alunos.

CONSIDERAÇÕES

O objetivo do trabalho em analisar o LD de Geografia e aprofundar a sua utilização em sala de aula de maneira crítica foi alcançado de forma satisfatória, tendo em vista que o LD foi utilizado como ferramenta basilar para abordar a temática selecionada e seus respectivos assuntos, mas não a única.

Saliente-se que, a utilização de outros suportes metodológicos para apresentar perspectivas mais críticas e contra-hegemônicas relativas a temática “Brasil Rural” foi essencial para a construção de um aprendizado mais significativo. A utilização de notas copiadas do quadro e que apresentavam uma análise mais aprofundada do assunto, assim como a apresentação do documentário, se caracterizaram como formas de desvincular o conhecimento sobre o tema da centralidade do LD.

Trabalhar o LD de maneira desaprisionante foi uma ação que percorreu caminhos importantes como o planejamento, a análise aprofundada do LD, e a vivência com a turma, desta forma possibilitando a percepção acerca do que poderia ser realizado em sala de aula. Compreender a realidade social dos alunos e da escola também foi relevante, tendo em vista que a utilização de outros recursos considerou as possibilidades que os alunos e escola apresentavam naquele momento.

A participação da turma foi bastante significativa, tendo em vista que os alunos já apresentavam uma característica muito comunicativa, o que possibilitou a realização de aulas produtivas por meio da apresentação do vídeo e das discussões empreendidas. Com uma colaboração recorrente mediada por questionamentos dos alunos, consegui conduzir a atividade de forma bastante positiva, contribuindo para a formação cidadã dos educandos.

A partir dos desdobramentos desta proposta de intervenção, bem como do uso de recursos adicionais ao LD, cabe pontuar sobre a relevância em atribuir outras perspectivas e compreensões acerca dos conhecimentos geográficos, fazendo-se necessário atentar para o uso do livro como uma das múltiplas alternativas para as aulas, além das várias formas de utilizá-lo, sempre observando a sua apresentação rasa e não crítica sobre diversos temas, a exemplo do que foi abordado e relatado por este trabalho.

A prática apresentada me concedeu a possibilidade de romper com a visão tradicional do ensino da ciência geográfica, assim como aporte teórico capaz de ampliar a minha atividade docente para além de ser compreendida como “mera reprodução conteudística”.

Ademais, a experiência vivenciada por mim durante o Estágio Supervisionado II enfatizou a necessidade de articular LD a outras ferramentas didáticas, me proporcionando grande crescimento referente a minha identidade docente e a construção da minha autonomia enquanto professora em formação por meio do olhar crítico acerca do processo de ensino aprendizagem, desta forma ampliando metodologias e visões acerca da temática trabalhada pude abrir um leque de possibilidades e formas de aprender e ensinar Geografia.

REFERÊNCIAS

AGROECOLOGIA, Terra em Transformação: Agronegócio ou. Produção de Nils Bucher, Michaela Danielsson e Lisa Persson. Brasil: 2010. (36 mim), son., color.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

AUGUSTO, C. A. et al. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober. In.: **Rev. Econ. Sociol. Rural** vol.51 no.4 Brasília Oct./Dec. 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei. n.9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia. Brasília: Ministério de Educação e do Desporto - SEF. 1997.

_____. Guia PNLD 2013. Geografia. Anos iniciais. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>> Acesso em: 9 de agosto de 2018.

CACETE, Núria Hanglei. 3ª e.d., O livro didático de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGNELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei (Org.). **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

CASTELLAR, Sonia. A formação de professores e ensino de Geografia. AGB. **Terra Livre**. São Paulo, n.14, 1999.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMIANI, Amélia Luisa. 3ªed. A Geografia a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani Alessandrini (Org.). **A Geografia na Sala de aula**. São Paulo: Contexto,2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In_____. (Org.) DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos, Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007

FERNANDES, Pedro Miguel Neto Oliveira. **O Retrato Social de Portugal em História e Geografia – o uso do documentário em sala de aula**. Faculdade De Letras Universidade do Porto. 2013.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação,

Brasil. Histórico. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> . Acesso em: acessado em: 02 de outubro de 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59.a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KIMURA, Shoko. **Geografia no Ensino Básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

KIMURA, Shoko. **Geografia no Ensino Básico**. 2.ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

LACOSTE, Yves. 19ªed. **A Geografia- isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. São Paulo: Papirus, 2012.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, ano 16, nº 69, jan/mar, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

MÉSZÁROS, Ivan. Educação para além do capital. trad. Isa Tavares. 2.ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, P.M.P.; MARIANO, M.R.; REBOUÇAS, C.B.A.; PAGLIUCA, L.M.F. Uso do Filme como Estratégia de Ensino-Aprendizagem sobre Pessoas com Deficiência: Percepção de Alunos de Enfermagem. Esc Anna Nery (impr.) abr/jun. 2012. p.297-305.

PONTUSCHKA, Nídia Nacibi. PAGANNELLI, Tamoko Iyda. CACETE, Núria Hanglei. Para Ensinar e Aprender Geografia. São Paulo: Ed Cortez, 2007.

RIGOTTO, Raquel Maria; AGUIAR, Ada Cristina Pontes. Modelo Produtivo do Agronegócio, Agrotóxicos e Saúde Humana. In: JÚNIOR, Marco Antonio Mitidiero; GARCIA, Maria Franco; VIANA, Pedro Costa Guedes. (Org.). **A questão agrária no século XXI** . São Paulo: Outras Expressões, 2015.

SAMPAIO, Fernando dos Santos & MEDEIROS, Marlon Clovis. **Para viver juntos: geografia, 7º ano: ensino fundamental**. 3ª ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

SCHMITZ, Zenaide Inês; COSTA, Miguel Ângelo Silva da. Ensino primário getulista: cartilhas escolares como instrumento de doutrinação infantil. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. In.: **IV Congresso Internacional de História:-** Caderno de Programação. Jataí: Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí, 2014.

SPOSITO, Maria Encarnação. 4ª ed. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2012.

TONINI, Ivaine Maria. Notas sobre imagens para ensinar geografia. In: Revista Brasileira de Educação em Geografia. Campinas, v. 3, n. 6, p. 177-191, jul./dez., 2013.

VESENTINI, J. W. **Repensando a Geografia Escolar para o Século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, Ana F. A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

VESENTINI, J. W. (Org.). *O ensino de geografia no século XXI*. 7.e.d. Campinas: Papirus, 2013.

APÊNDICES

Apêndice A

	<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO- CEDUC DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA- DG</p> <p>COMPONENTE CURRICULAR: ESTÁGIO SUPERVISIONADO II PROFESSOR (A): JOSANDRA ARAÚJO B. DE MELO</p> <p>SUPERVISOR (A): JESSICA LIMA GRADUANDA: NATÁLIA FARIAS DE BARROS</p> <p>PLANO DE AULA</p>
---	--

Tema: Brasil Rural

Duração estimada: 80 minutos

Turma: 7º ano – Ensino Fundamental II

Data: 08/08/2016

OBJETIVOS:

Objetivo Geral:

- ▶ Discutir os processos relacionados a implementação do projeto Revolução Verde, assim, relacionando juntamente com suas características e seu desenvolvimento.

Objetivos Específicos:

- ▶ Abordar os assuntos referentes ao conteúdo “Brasil Rural” dedicando maior foco à “Revolução Verde”;
- ▶ Apresentar conceituações importantes para o entendimento do assunto (agrotóxicos, transgênicos, mecanização);
- ▶ Analisar as consequências ocasionadas pela “Revolução Verde” para o homem do campo;
- ▶ Relacionar o assunto discutido com a realidade dos alunos.

CONTEÚDOS:

- ▶ Brasil Rural;
- ▶ Revolução Verde;
- ▶ Mecanização do campo;
- ▶ Latifúndios.

METODOLOGIA:

- ▶ 1º momento: aula expositiva e dialogada desenvolvida a partir da proposta do livro didático;
- ▶ 2º momento: discussão acerca de algumas conceituações importantes para a compreensão do conteúdo proposto;
- ▶ 3º momento: apresentação do vídeo/documentário “Terra em Transformação, o Agronegócio ou a Agroecologia”

RECURSOS DIDÁTICOS:

- ▶ Livro didático,
- ▶ Quadro branco,
- ▶ Lápis de quadro, apagador,
- ▶ Data- Show,
- ▶ Caixas de som,
- ▶ Vídeo (documentário).

REFERÊNCIAS:

AGROECOLOGIA, Terra em Transformação: Agronegócio ou. Produção de Nils Bucher, Michaela Danielsson e Lisa Persson. Brasil: 2010. (36 mim), son., color.

SAMPAIO, Fernando dos Santos & MEDEIROS, Marlon Clovis. **Para viver juntos:** geografia, 7º ano: ensino fundamental. 3ª ed. São Paulo: Edições SM, 2012.