

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (PPGED),**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC), CAMPUS XIV EM CONCEIÇÃO DO**  
**COITÉ**

**MARCELO SILVA DE SOUZA**

**ENSINO DE GEOGRAFIA CRÍTICA EM UMA ESCOLA DO CAMPO PARA UMA**  
**PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA LUTA DE CLASSES**

Conceição do Coité-BA

2025

MARCELO SILVA DE SOUZA

**ENSINO DE GEOGRAFIA CRÍTICA EM UMA ESCOLA DO CAMPO PARA UMA  
PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA LUTA DE CLASSES**

Trabalho final de conclusão de curso apresentado ao Programa de Pós-graduação no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus XIV, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Linha de pesquisa 2: Cultura Escolar, Docência e Diversidade.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Jucilene Lima Ferreira

Conceição do Coité-BA

2025

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Souza, Marcelo Silva de

Ensino de geografia crítica em uma escola do campo para uma perspectiva de formação emancipatória na luta de classes. / Marcelo Silva de Souza. – Conceição do Coité, 2025.

194fls.:il.

Orientador: Profa. Dra. Maria Jucilene Lima Ferreira

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Ciências Humanas – Campus IV. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade


1. Ensino. 2. Geografia Crítica. 3. Educação do Campo. 4. Escolas do Campo. 5. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Ferreira, Maria Jucilene Lima . II. Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação Campus IV. III. Título.

CDD: 372.891

**FOLHA DE APROVAÇÃO**  
**"ENSINO DE GEOGRAFIA CRÍTICA EM UMA ESCOLA DO CAMPO PARA UMA**  
**PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA LUTA DE CLASSES"**

**MARCELO SILVA DE SOUZA**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 28 de março de 2025, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 **MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA**  
 Data: 11/04/2025 17:01:29-0300  
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA  
 UNEB  
 Doutorado em Educação  
 Universidade de Brasília

Professor(a) Dr.(a) JANEIDE BISPO DOS SANTOS  
 Documento assinado digitalmente  
 **JANEIDE BISPO DOS SANTOS**  
 Data: 15/05/2025 09:43:58-0300  
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>  
 UNEB  
 Doutorado em Educação  
 Universidade Federal da Bahia

Professor(a) Dr.(a) VALNEY DIAS RIGONATO  
 Ufg - UFG  
 Doutorado em Geografia  
 Universidade Federal de Goiás

Documento assinado digitalmente  
 **VALNEY DIAS RIGONATO**  
 Data: 14/05/2025 12:34:33-0300  
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

## AGRADECIMENTOS

Neste momento fundamental da minha vida gostaria de primeiramente agradecer a Deus por ter direcionado os meus caminhos me proporcionado força, determinação, perseverança e coragem para enfrentar os obstáculos que nessa pesquisa tive que enfrentar e pelo aprendizado conquistado, que me transformaram como pessoa e como docente.

Gostaria de agradecer imensamente a minha família na figura dos meus pais Edileuza e Alberto e da minha irmã Suzana por todo o suporte, paciência, amor e incentivo para que eu conseguisse forças para realizar o sonho de ser mestre.

A minha orientadora a professora Maria Jucilene Lima pela responsabilidade, estímulo e paciência no direcionado a minha pesquisa.

A senhora Rita de Cássia Brasil, diretora do Centro Educacional Municipal João Câncio (CEMJC) por todo incentivo e suporte para que eu realizasse a pesquisa na escola.

Agradecer a senhora Gilmacy Lima, então diretora do Colégio Municipal José Ferreira de Oliveira Sobrinho (CMJFOS), por todo o apoio e parceria para que eu conseguisse fazer a seleção do mestrado.

A senhora Neudete Amorim, então coordenadora do Colégio Municipal José Ferreira de Oliveira Sobrinho (CMJFOS), por todo o apoio e parceria para que eu conseguisse fazer a seleção do mestrado.

A senhora Crisângela Gardênia, secretária de educação do município de Candéal-Ba, por ter possibilitado a minha licença, para que eu pudesse participar das atividades e aulas da pós-graduação.

A Deisy, uma pessoa que apareceu de última hora na minha vida me proporcionado a paz que eu precisava, o carinho e o incentivo diário para que eu fosse em busca do meu sonho e realizasse a pesquisa.

Aos colegas de trabalho Tassio Magalhães e Jailton, então coordenadores da escola pelo suporte, incentivo e parceria para o andamento satisfatório da pesquisa.

Ao meu estagiário Jaime Neto, pela sua dedicação, responsabilidade e parceria indispensável na construção do acervo digital.

Aos colegas de turma do MPED que compartilharam as suas experiências, vivências e conhecimentos e me ajudaram incondicionalmente como pessoa, potencializando a minha trajetória no curso.

Aos docentes do MPED pela dedicação, respeito e compromisso na transformação das vidas que passam pelo curso.

Ao colega prof. Pedro Márcio, secretário do MPED campus Coité, por todo o suporte e parceria com quem pude contar sempre que precisei.

Aos (as) meus (minhas) queridos (as) educandos (as) do 6ª ano A do CEMJC que foram indispensáveis para a realização da pesquisa, pelo empenho, paciência e dedicação no processo de construção participativa do conhecimento trazido para aulas ao longo de 2024.

Enfim, agradeço a todos (as) que direta ou indiretamente me ajudaram na conquista do sonho da titulação de mestre.

**O poder da geografia é dado pela sua capacidade  
de entender a realidade em que vivemos.**

*(Milton Santos)*

SOUZA, M. S. D. **Ensino de geografia crítica em uma escola do campo para uma perspectiva de formação emancipatória na luta de classes. 194 fls. 2025.** Dissertação (Mestrado Profissional) Educação e Diversidade - MPED, Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2025.

## RESUMO

Na atual conjuntura da educação brasileira faz-se urgente um ensino da geografia de perspectiva crítica que se apresente como contraposição ao projeto de educação tradicional burguesa, alienante e fundamentada nos moldes da educação bancária, criticada por Paulo Freire. Essa revolução no pensamento geográfico que começou em 70 reverbera ainda hoje no ensino de geografia no Brasil, muitos geógrafos mesmo agora se intitulam geógrafos críticos, de bases epistemológicas Marxistas. Nesse sentido indaga-se: Quais os caminhos teórico-metodológicos para o ensino de geografia crítica, utilizando-se da pedagogia histórico-crítica e dos princípios da Educação do Campo, proporcionam a auto-organização dos(as) educandos(as) e a formação de sujeitos sob a perspectiva emancipadora e da luta de classes no contexto da diversidade, em uma escola municipal do campo em Santo Amaro? O objetivo geral é analisar os caminhos teórico-metodológicos no ensino de geografia crítica para 6ª ano A, do ensino fundamental séries finais, fundamentado na pedagogia histórico-crítica e nos princípios da Educação do Campo, tendo em vista a auto-organização dos(as) educandos(as) a perspectiva emancipadora e da luta de classes, no contexto da diversidade. A pesquisa foi realizada no Centro Educacional Municipal João Cândio – CEMJC que é uma escola do meio rural de ensino fundamental séries finais, localizada no município de Santo Amaro no estado da Bahia, na localidade intitulada Sítio Camaçari, nas turmas do 6ª ano, ao longo de 2024. A abordagem metodológica utilizada na pesquisa é de natureza qualitativa, no que se refere aos seus objetivos, de caráter exploratório e no tocante a técnica de coleta de dados é a pesquisa-participante/ação. A intervenção será dividida em duas etapas: A primeira etapa referiu-se à organização da fundamentação teórica, planejamento das aulas e a construção de um “Inventário da Realidade local, Sociocultural, Política e Econômica dos Estudantes do 6ª ano. Na segunda fase da intervenção foram aplicados planos de aulas e atividades de acompanhamento no cotidiano do ensino de geografia do 6ª ano, atrelados a pedagogia histórico-crítica, utilizando-se de instrumentos de pesquisa como a observação participante, questionários e autoavaliação ao longo da primeira, segunda e terceira unidade. O ensino de geografia crítica aliado a pedagogia histórico-crítica de Saviani e Gasparin, possibilitou uma perspectiva de formação de sujeitos conscientes e emancipados do ponto de vista social, capazes de fazer uma leitura crítica do espaço onde vivem, entender as relações de poder existentes, respeitar a diversidade étnico-racial e religiosa existente em suas comunidades, possibilitando compreender também as contradições do campo e da sociedade capitalista para se posicionarem na luta de classes, se tornando agentes sociais. Como resultado da dissertação foram construídos produtos educacionais, tais como: Planos de aulas, materiais didáticos em forma de atividades e um acervo digital associados a pedagogia histórico-crítica e realidade dos (as) educandos (as)”.

**Palavras chave: Ensino; geografia crítica; educação do campo; escolas do campo, pedagogia histórico-crítica.**

**SOUZA, M. S. D. Teaching critical geography in a rural school for a perspective of emancipatory formation in the class struggle. 194 sheets. 2025.** Dissertation (Professional Master's Degree) Education and Diversity - MPED, State University of Bahia, Conceição do Coité, 2025.

### **ABSTRACT**

In the current situation of Brazilian education, it is urgent to teach geography from a critical perspective that presents itself as a counterpoint to the traditional bourgeois, alienating education project based on the banking model criticized by Paulo Freire. This revolution in geographical thought that began in the 1970s still reverberates in geography teaching in Brazil today; many geographers even now call themselves critical geographers, with Marxist epistemological foundations. In this sense, the question is: What are the theoretical and methodological paths for teaching critical geography, using historical-critical pedagogy and the principles of Rural Education, that provide self-organization for students and the formation of subjects from an emancipatory perspective and from the class struggle in the context of diversity, in a municipal rural school in Santo Amaro? The general objective is to analyze the theoretical-methodological paths in the teaching of critical geography for 6th grade A, of elementary school final series, based on historical-critical pedagogy and the principles of Rural Education, taking into account the self-organization of students from the emancipatory perspective and the class struggle, in the context of diversity. The research was carried out at the João Cândio Municipal Educational Center - CEMJC, which is a rural elementary school for final grades, located in the municipality of Santo Amaro in the state of Bahia, in the locality called Sítio Camaçari, in the 6th grade classes, throughout 2024. The methodological approach used in the research is qualitative in nature, with regard to its objectives, of an exploratory nature and regarding the data collection technique it is participant/action research. The intervention will be divided into two stages: The first stage referred to the organization of the theoretical basis, lesson planning and the construction of an “Inventory of the local, Sociocultural, Political and Economic Reality of 6th grade Students. In the second phase of the intervention, lesson plans and monitoring activities were applied in the daily teaching of geography in the 6th year, linked to historical-critical pedagogy, using research instruments such as participant observation, questionnaires and self-assessment throughout the first, second and third unit. The teaching of critical geography combined with the historical-critical pedagogy of Saviani and Gasparin, made it possible to develop subjects who are conscious and emancipated from a social point of view, capable of making a critical reading of the space where they live, understanding the existing power relations, respecting the ethnic-racial and religious diversity that exists in their communities, also making it possible to understand the contradictions of the countryside and of capitalist society in order to position themselves in the class struggle, becoming social agents. As a result of the dissertation, educational products were constructed, such as: lesson plans, teaching materials in the form of activities and a digital collection associated with historical-critical pedagogy and the reality of the students”.

**Keywords: Teaching; critical geography; rural education; rural schools, historical-critical pedagogy.**

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AC Atividade Complementar

BNCC Base Nacional Comum Curricular

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC Ministério da Educação e Cultura

MPED Mestrado Profissional em Educação e Diversidade

MST Movimento Sem Terra

PHC Pedagogia histórico-crítica

PPP Projeto Político-Pedagógico

PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

IPHAN Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural

UNEB Universidade do Estado da Bahia

CEMJC Centro Educacional Municipal João Câncio

CMJFOS Colégio Municipal José Ferreira de Oliveira Sobrinho

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 01 - Mapa de localização do CEMJC.....	46
Figura 02 - Dinâmica virar ao contrário.....	60
Figura 03 - Roda de conversa para análise da música Luta de Classes.....	62
Figura 04 - Observação do espaço geográfico ao entorno da escola.....	68
Figura 05 -Atividade prática a partir da transformação ao logo do tempo do espaço local.....	71
Figura 06 - Praça da Purificação (Santo Amaro) (Foto anterior ao ano de 1856).....	79
Figura 07 - Praça da Purificação (Santo Amaro) (Foto do ano 1856 quando foi instalado o chafariz).....	80
Figura 08 - Praça da Purificação (Santo Amaro) (Foto Atual).....	80
Figura 09 - Ponte sobre a linha férrea trilha da cachoeira do Urubu.....	81
figura 10 - Cidade de Santo Amaro.....	81
Figura 11 - Trabalhadores rurais no plantio da mandioca.....	81
Figura 12 - A transformação da paisagem no espaço rural.....	81
Figura 13 - Atividade prática transformação das paisagens.....	82
Figura 14 - Observação das paisagens ao entorno da escola.....	83
Figura 15 - Sala de aula virtual (Google Classroom).....	84
Figura 16 - Trabalhando o conceito de lugar através das músicas.....	86
Figuras 17 e18 - Atividade prática com construção de desenhos e legendas criadas por alguns dos (as) estudantes para o estudo do conceito de lugar.....	87
Figura 19 - Atividade prática construção de mapas narrativos.....	88
Figura 20 - Construção de maquete pré-elaborada pelo docente.....	95
Figura 21 - Roda de conversa com estudantes.....	104
Figura 22 - Vídeos para discussão na aula.....	107
Figura 23 - Assentamento Bela Vista.....	109
Figura 24 - Atividade Mística.....	110
Figura 25 - Roda de conversa com a direção, coordenação e professores (as) da escola Paulo Freire, lideranças do assentamento e todos visitantes do CEMJC.....	112
Figura 26 - Passeio pelo assentamento para discutir as práticas agroecológicas.....	114
Figura 27 - Galinheiro do Assentamento.....	115
Figura 28 - Inclusão e representatividade racial nas HQs.....	122
Figura 29 - Quiz interativo com os grupos participantes.....	123
Figura 30 - Perguntas enviadas por link aos estudantes no Kahoot.....	124
Figura 31 - Utilização do celular em grupo para a realização do Quiz.....	124
Figura 32 - HQ/Filme Pantera Negra.....	125
Figura 33 - Projeto de Horta escolar, práticas agroecológicas e calendário agrícola.....	148
Figura 34 - Previsão do tempo e histórico de observação com o barômetro.....	148
Figura 35 - Rodas de Conversas nas aulas, com o MST e galeria de fotos.....	148
Figura 36 - Aulas de geografia com a metodologia da pedagogia histórico-crítica.....	149
Figura 37 - Utilização de dinâmicas, jogos e mapas virtuais e ferramentas educacionais.....	150

### QUADROS

Quadro 01 - Plano de aula: importância da organização coletiva para a luta de classes.....	56
Quadro 02 - Plano aula geografia e espaço geográfico.....	64
Quadro 03 - Plano de aula: Categorias de Análise da Geografia.....	73
Quadro 04 - Plano de aula: Orientação e localização no espaço.....	90

Quadro 05 - Plano de aula: Espaço agrário brasileiro.....	98
Quadro 06 - Perguntas elaboradas pelos estudantes e o docente para serem feitas na roda de conversa no assentamento Bela Vista.....	112
Quadro 07 - Plano de aula: Diversidade étnico-racial e religiosa através de quadrinhos no espaço rural.....	117
Quadro 08 - Plano de aula: Movimentos do planeta Terra.....	130
Quadro 09 - Plano de aula: A circulação geral da atmosfera.....	132
Quadro 10 - Plano de aula: Introdução ao estudo dos solos.....	135

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2. SEÇÃO I: DISCUTINDO A GEOGRAFIA CRÍTICA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM ESCOLA DO ESPAÇO RURAL.....</b>	<b>19</b>
<b>3. SEÇÃO II: APORTE METODOLÓGICO.....</b>	<b>42</b>
3.1 Instrumentos de pesquisa/ intenção interventiva/ produtos.....	43
3.2 Caracterização do local da pesquisa.....	46
<b>4. SEÇÃO III: ANÁLISE, IMPLICAÇÕES E A CARTOGRAFIA DOS PARES DIALÉTICOS OBJETIVO/AVALIAÇÃO, CONTEÚDO/FORMA DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DE GEOGRAFIA CRÍTICA PARA O 6ª ANO FUNDAMENTADA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E NOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>48</b>
4.1 Cartografia dos pares dialéticos Objetivo/Avaliação, Conteúdo/Forma no ensino da geografia, na perspectiva da práxis, na turma do 6ª ano A.....	51
4.2 Caminhos Teórico-Metodológicos percorridos pelo docente nas aulas de geografia crítica fundamentadas na pedagogia histórico-crítica ao longo das unidades.....	55
4.3 Autoavaliação e dificuldades enfrentadas pelo docente com a aplicação da pedagogia histórico-crítica nas aulas de geografia .....	126
<b>5. SEÇÃO IV: PRODUTOS EDUCACIONAIS DA PESQUISA.....</b>	<b>128</b>
5.1 Produto educacional I: Planos de aula de geografia crítica fundamentado na metodologia da pedagogia histórico-crítica.....	129
5.2 Produto educacional II: Materiais didáticos produzidos a partir do ensino de geografia crítica e da pedagogia histórico-crítica.....	138
5.2.1 Materiais didáticos produzidos pelo docente.....	140
5.3 Produto educacional III: Acervo digital: democratização do acesso à informação dos (as) estudantes e instrumento de organização coletiva.....	146
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>160</b>
APÊNDICE A –TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR.....	161
APÊNDICE B –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	162

APENDICE C - INVENTÁRIO DA REALIDADE LOCAL, SOCIOCULTURAL, POLÍTICA E ECONÔMICA DOS (AS) ESTUDANTES: UM DIAGNÓSTICO DE ORIENTAÇÃO PARA A PRÁTICA EDUCATIVA EM ESCOLA DO CAMPO.....	164
ANEXO.....	189
ANEXO A-PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	190

## 1. INTRODUÇÃO

No cenário atual da educação brasileira faz-se urgente que o ensino da geografia se apresente como contraposição ao projeto de educação tradicional burguesa, alienante e fundamentada nos moldes da educação bancária, criticada por Paulo Freire, como depósito e ou transferência de conhecimentos e práticas de ensino descritivas, assentada na memorização, repetição.

Sendo assim para um projeto de formação humana para a luta de classes na educação do campo, torna-se necessário, partir de metodologias e conteúdos da chamada geografia crítica, a qual não se apoia somente na descrição dos espaços, mas preocupa-se com a relação homem e natureza, como elemento estruturante para a afirmação da geografia enquanto ciência. Assim é indispensável esclarecer que esse ensino não se dá apenas nos aportes da ciência geográfica é preciso também uma teoria pedagógica que materialize o mesmo, dessa forma, nessa dissertação a pedagogia histórico-crítica de Saviani e Gasparin foi escolhida para esse propósito.

De acordo com Vesentini (2009), os primeiros estudos com uma proposta elaborada sobre a geografia crítica surgiram em 1976 na França, com Yves Lacoste e outros teóricos que a divulgaram na revista *Hérodote*, esta, fundada e tendo como principal entusiasta o próprio Lacoste. No Brasil, em oposição a geografia tradicional neutra, a geografia crítica surgiu no final da década de 70, com Milton Santos como seu principal expoente.

Para tanto Diniz Filho (2016) argumenta que os ideais que conectam os geógrafos críticos são atitudes críticas. Logo, o componente de maior importância entre os geógrafos críticos é o propósito de uma crítica densa do capitalismo, através do estudo do espaço geográfico e das maneiras de apoderamento do meio natural.

Sendo assim a partir da difusão da teoria e do método marxista nos debates da ciência geográfica é que a partir da década de 70 tem o início da configuração de uma geografia terminantemente marxista, constituinte de uma parte essencial da geografia crítica iniciante. Desenvolveu-se primeiramente nos países de língua inglesa (anglófonos) no turbilhão de radicalismo das ciências sociais dos anos setenta. Logo, a “contribuição anglófona à geografia marxista decorreu, primordialmente, da religação da forma espacial ao processo social” (SOJA, 1993, p.66).

Diante disso, o materialismo histórico de Marx torna-se um caminho favorito para conectar a desenhos espaciais ao processo social, fazendo uma combinação entre a geografia crítica marxista, liderada por David Harvey, com a análise e debates girando em torno das classes sociais, da divisão internacional do trabalho, dos temas geográficos modernos e principalmente do

fortalecimento geograficamente irregular do sistema capitalista no mundo, de acordo com Soja (1993).

Esta revolução no pensamento geográfico que começou em 70 reverbera ainda hoje no ensino de geografia no Brasil, muitos geógrafos mesmo agora se intitulam geógrafos críticos e alguns deles ainda utilizam as ideais marxistas nas suas análises sociais e espaciais. Logo, nessa dissertação alguns geógrafos servirão de referência para o ensino de geografia crítica no Centro Educacional Municipal João Cândio (CEMJC), como o Milton Santos, Robert de Moraes, José William Vesentini, Harvey, Soja, e Ruy Moreira, os quais também possuem raízes marxistas.

Sendo assim, nesta atual conjuntura da educação nacional principalmente no espaço rural de alienação política, social, cultural e de desvalorização do campo sem levar em consideração a realidade local, sociocultural, econômica e política dos (as) educandos (as) camponeses, fruto dos ideais de educação burguesa do sistema capitalista voltada principalmente para formação de jovens para ocupar funções no mercado de trabalho, é que a geografia crítica se faz necessária, sobretudo em escolas públicas do campo como CEMJC.

Dito isso, a importância da geografia crítica para subsidiar o ensino no CEMJC se materializa, porque privilegia a análise crítica e ponderações sobre os eventos da realidade, contextualizando-os e não se limitando apenas a uma renovação de conteúdos ligados as lutas ou militâncias sociais, mas também sugere a valorização de atitudes, a exemplo do enfrentamento aos preconceitos, o respeito as diferenças, a capacidade de observação e de crítica, dentre outros, como explica Vesentini (2004).

No Brasil ainda existe uma grande disparidade entre a educação urbana e a educação do campo, sobretudo com a implantação de projeto burguês capitalista de valorização “urbanocêntrica” de acordo com Moraes (2002), que aprecia a aplicação de conceitos urbanos em escolas camponesas, ou seja, da aplicação da lógica hegemônica urbana em escolas do campo. Dessa maneira, é evidente que o projeto de educação do campo é incompatível com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco formativo possibilitando competências e habilidades para assumirem funções específicas no mercado de trabalho, mantendo esse sistema operante.

No ensino de geografia em escolas do campo como o CEMJC é preciso pensar em um projeto de educação para além do capital, moldado na contraposição da lógica desumano do sistema capitalista que tem no individualismo, na competição e no lucro os seus principais embasamentos, de acordo com Mészáros (2008). Portanto, a educação do campo deve se manter conectada as suas bases originárias que são os movimentos sociais, a exemplo do Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), para um processo de reformulação das concepções e interpretações do mundo.

Dessa forma, o problema da pesquisa surgiu em função da experiência como docente da disciplina geografia em escolas rurais, associado a necessidade de um ensino que possibilite a emancipação de jovens na luta de classes, que esteja atrelado à realidade sociocultural dos (as) educandos (as) desse espaço, as Matrizes Formativas do Ser Humano e que possuía uma teoria pedagógica como a pedagogia histórico-crítica que sistematize e oriente esse ensino e que favoreça a melhoria do aprendizado e da relação professor-aluno, visando também a auto-organização discente e o seu entendimento das peculiaridades das questões culturais e sociais para se tornarem agentes de transformação social. Aplicando o conceito à realidade, buscando responder a seguinte questão: Quais os caminhos teórico-metodológicos para o ensino de geografia crítica, utilizando-se da pedagogia histórico-crítica e dos princípios da Educação do Campo, proporcionam a auto-organização dos(as) educandos(as) e a formação de sujeitos sob a perspectiva emancipadora e da luta de classes no contexto da diversidade, em uma escola municipal do campo em Santo Amaro?

Portanto, o objetivo geral dessa dissertação é analisar os caminhos teórico-metodológicos no ensino de geografia crítica para 6<sup>a</sup> ano A, do ensino fundamental séries finais, fundamentado na pedagogia histórico-crítica e nos princípios da Educação do Campo, tendo em vista a auto-organização dos(as) educandos(as) a perspectiva emancipadora e da luta de classes, no contexto da diversidade.

O dissertação também conta com objetivos específicos a saber: Cartografar os pares dialéticos objetivo/avaliação, conteúdo/forma no ensino da geografia, na perspectiva da práxis, nas turmas de 6<sup>a</sup> ano na primeira e segunda unidade de 2024; fazer o inventário da realidade local, sociocultural, política e econômica dos estudantes, visando a produção de um diagnóstico que oriente a práxis educativa; preparar planos de aula na perspectiva da geografia crítica, considerando a pedagogia Histórico-crítica, as matrizes formativas do ser humano e os princípios da Educação do Campo visando a auto-organização estudantil no contexto da diversidade; além de também elaborar e desenvolver materiais didáticos a partir do ensino de geografia crítica associados a pedagogia histórico-crítica e as matrizes formativas do ser humano, tendo em vista o contexto de diversidade, a auto-organização do educando no espaço rural.

A pesquisa foi realizada como os (as) educandos (as) do 6<sup>a</sup> ano A do Centro Educacional Municipal João Cândio – CEMJC que é uma escola do meio rural de ensino fundamental séries finais, localizada no município de Santo Amaro no estado da Bahia, na localidade intitulada Sítio Camaçari, influenciada também pelas lutas contra-hegemônicas dos camponeses da comunidade pelo direito de possuir uma escola no local onde vivem.

É importante destacar que o município de Santo Amaro localizado no recôncavo baiano com base em dados do Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural (IPHAN), foi durante séculos circundada pelos engenhos de cana-de-açúcar que utilizaram a mão-de-obra escrava e que eram a base econômica do município. Nesse cenário de exploração do capital a sua população ficou conhecida historicamente pela participação ativa na trajetória política brasileira com participações em vários movimentos reivindicatórios e lutas por direitos fundamentais e liberdade como a revolta dos Alfaiates, a independência brasileira, sabinada, entre outras, onde estão as bases da fundação do Santo-Amarense.

Portanto, partindo desse histórico de lutas o ensino de geografia em escola do campo em Santo Amaro necessita-se focar nas intencionalidades das relações de poder que se estabelecem nesse território, trazer essas discussões para sala de aula, já que território seria a junção entre o chão e a população se estruturando em uma identidade, em sentimento de pertencimento sendo a base do trabalho, da resistência e das relações materiais e imateriais, compactuando com as ideias de Santos (2012).

Sendo assim, justifica-se essa pesquisa pela necessidade de dar outro significado ao ensino de geografia no CEMJC, desvencilhando-se do ensino tradicional, descritivo e focado na memorização fruto do projeto burguês, buscando um viés crítico através de um ensino atrelado metodologicamente a pedagogia histórico-crítica, a partir da práxis, que busque a valorização do conteúdos científicos e da cultura reunida historicamente pelas sociedades humanas ao longo do tempo, que relacione a teoria com a prática, que objetive formar também jovens emancipados na luta de classes e de formação humana em sua totalidade, que permita sua auto-organização, favorecendo seu protagonismo e a coletividade na edificação do conhecimento, intensificando a relação professor-aluno e por fim, um efetivo aprendizado e sistematização do conhecimento adquirido com a disciplina geografia, para uma leitura desalienante de mundo.

A escolha de trabalhar com o ensino de geografia na perspectiva crítica se deve ao fato de que ainda hoje no atual modelo de educação forjada pelos grupos hegemônicos capitalistas se perpetua o processo de alienação dos indivíduos nas escolas, tornando-os passivos e formando-os para atenderem as demandas mercadológicas do capital, provocando uma geração de jovens acrílicos por não possuírem uma formação integral.

Dessa forma, a geografia crítica torna-se necessária no CEMJC, pois é uma corrente de perspectiva crítica, voltada para a transformação social e a formação do cidadão crítico, politizado, formador de opinião e com habilidades para intervir no seu espaço geográfico, além de ser a detentora também de bases epistemológicas marxistas e que se associa perfeitamente com as bases

da educação do campo. O ensino de geografia crítica para o CEMJC nessa na pesquisa, visa, ainda, ser construído sob a perspectiva da formação integral humana para a emancipação na luta e classes.

A percepção de Educação do Campo aqui proposta para o ensino de geografia no CEMJC assumidamente associa-se também as ideais de Caldart et al. (2015) a partir das matrizes formadoras do ser humano, fundamentais em Escolas do Campo, a saber: O trabalho, a organização coletiva, a luta social, a cultura e a história, para o desenvolvimento de emancipados na luta de classes.

Para tal propósito, corroborando-se as bases epistemológicas marxistas da geografia de natureza crítica, a educação do campo é um projeto formativo que acontece em espaços apontados como rurais, tais como de agricultura, pecuária, de florestas, dentre outros, e que em sua concepção deriva das lutas contra-hegemonias dos trabalhadores rurais pelas melhorias das condições de trabalho e qualificação no campo, pela reforma agrária e contra os interesses do capital como afirma Caldart (2009). Sendo assim, é fundamental que ensino da geografia em Escola do Campo propicie a formação de educandos coletivos, críticos e criativos, premissas indispensáveis para transformação social e para edificação de uma concepção de sociedade libertadora.

Dentre outras, a função da Escola do Campo é o reconhecimento e valorização dos indivíduos do campo produzindo conhecimento contextualizado de perspectiva crítico-emancipadora. No tocante ao ensino de geografia compete também retomar e desenvolver a identidade e o sentimento de pertencimento do homem do campo, colaborando dessa maneira para o que o camponês entenda melhor o lugar e o mundo onde edificou suas raízes.

De igual maneira, em sua razão social essa dissertação se ergui pelas bases éticas da compreensão de que os (as) educandos (as) da zona rural devem ser valorizados em sua singularidade, recebendo atenção e amparo para que possam eleger os caminhos direcionais de suas vidas, apartando-se da lógica subalternizadora que define a migração, para a zona urbana, como rota única de alcance de melhores condições de vida. Logo, o ensino aqui proposto deve corresponder as necessidades e interesses locais, com uma formação que o (a) permita permanecer e produzir no campo, para serem agentes de transformação social em suas comunidades.

Enquanto contribuição acadêmica, esta pesquisa se firma como um estudo sensível acerca das peculiaridades que circundam os processos de ensino/aprendizagem de geografia crítica no campo, dando especial atenção ao coeficiente de elementos socioculturais dos sujeitos residentes nessas localidades.

A dissertação está estruturada da seguinte forma: No item 2. Seção I: Discutindo a Geografia Crítica, Educação do Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica, no item 3. Seção II: Aporte Metodológico, no item 4. Seção III: Análise, Implicações e a Cartografia dos Pares

Dialéticos Objetivo/Avaliação, Conteúdo/Forma de uma Proposta de Ensino de Geografia Crítica para o 6<sup>a</sup> ano Fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e nos Princípios da Educação do Campo, no item 5. Seção IV: Produtos Educacionais da Pesquisa e por fim no item 6. Considerações Finais.

## **2. SEÇÃO I: DISCUTINDO A GEOGRAFIA CRÍTICA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM ESCOLA DO ESPAÇO RURAL**

O referencial teórico-metodológico apresentado a seguir, está fundamentado nas bases epistemológicas do materialismo histórico e dialético de Marx, que vem ao encontro do ensino de geografia crítica, da pedagogia histórico-crítica e da educação do campo, através da compreensão de que a teoria emerge da prática existente para a ela retornar como realidade concreta, pensada e em luta constante pela transformação social na sociedade capitalista. Essa tese da indissociabilidade entre teoria e prática, ou seja, a práxis, é a via de articulação ao estudo dos objetos (natureza, sociedade, espaço rural etc) e ao conhecimento adquirido pelos sujeitos, nesse caso, (educadores e educandos).

A discussão teórica parte das ponderações soerguidas por intelectuais como Paulo Freire (1987, 1996, 2003 e 2007), Curado Silva (2008, 2018), Pistrak (2018), Marx e Engels (1848, 1988) do materialismo histórico e dialético, Liziany Medeiros e Janisse Viero (2018), Roseli Caldart (2009, 2015, 2020) e Caldart et al. (2012, 2015), Ana Paula Diório, Analdinho Silva Filho, Idalina Borghi e Priscila Nascimento (2021) e Ferreira (2015) da educação do campo, relacionando com as concepções da geografia crítica de Milton Santos (1996, 2006, 2012), Vesentini (2004, 2009), Soja (1993), Moreira (2000, 2007, 2022), Moraes (1987, 2007) e Diniz Filho (2016), amparada metodologicamente pela pedagogia histórico-crítica de Saviani (1999, 2011, 2016) e Gasparin (2012), visando enfatizar o ensino da geografia crítica associado aos ideais da educação no e do campo a partir da pedagogia histórico-crítica para a emancipação dos(as) educandos(as) na luta de classes.

A geografia crítica é a corrente da geografia, influenciada também pelas bases epistemológicas marxistas, sistematizada na década de 70 e que se funda, de acordo com Moraes (2007), no seu posicionamento de construir ações de transformação da realidade social, intencionando que o seu conhecimento é uma ferramenta fundamental desse processo, sugerindo uma geografia de cunho militante, de luta por uma sociedade igualitária e assentada na justiça. Os geógrafos críticos tais como Ruy Moreira, José William Vesentini, Robert de Moraes, entre outros, pensam essa corrente como mecanismo de libertação social, pois a geografia de perspectiva crítica

possui a função de formar indivíduos que consigam enxergar a realidade em que vivem e transforma-la.

Para Diniz Filho (2016), a ideia que aproxima os geógrafos críticos são as intenções de crítica radical ao sistema capitalista a partir da análise do espaço e das maneiras de apoderamento da natureza. Logo, a geografia crítica que foi pensada para servir de referência para as aulas no CEMJC é a de vertente marxista que constitui a ideologia e a forma de entender a realidade de muitos dos autores apresentados nessa discussão, a exemplo do Milton Santos, Edward Soja, Robert de Moraes, William Vesentini, Ruy Moreira, entre outros.

Dessa maneira, Soja (1993) explica que no começo dos anos 70 é que a geografia crítica de perspectiva marxista começa o seu processo de desenvolvimento. Isso ocorre em razão da grande propagação da teoria e do método marxista ocidental no meio intelectual da geografia. Logo, a perspectiva marxista de se pensar a geografia “constitui uma parte vital da geografia crítica nascente (SOJA, 1993, p.57).”

Para tanto, Harvey (1985, apud SOJA 1993, p. 58) expõe que “a geografia histórica do capitalismo tem que ser objeto de nossa teorização e o materialismo histórico o método de investigação”. Dito isso, Soja (1993) declara que o materialismo histórico e geográfico é muito mais do que uma simples descrição empírica do espaço ao longo do tempo, se constitui em um chamado inevitável para uma transformação radical da teoria social crítica e do marxismo ocidental.

A geografia crítica de perspectiva marxista foi desenvolvida por diversos geógrafos ao longo da história, mesmo que alguns não tenham afirmado abertamente serem marxistas em seus trabalhos ficaram evidenciadas as concepções teórico-metodológicas marxistas. Os geógrafos marxistas procuraram aplicar os princípios do marxismo para o entendimento do espaço geográfico e dos sistemas sociais.

Dessa maneira, pode-se ser definido como geógrafos críticos os que apresentam a maioria particularidades expressadas a seguir. Logo, os geógrafos que utilizam afirmações como geografia crítica ou radical e ainda geografia da libertação e subversiva para evidenciar que estavam inovando e produzindo uma nova maneira de ensinar os fundamentos geográficos, com o auxílio de metodologias e teorias com elevado teor de crítica a sociedade capitalista e temas relacionados a política, ciência e a ética pode-se citar (Edward Soja, Milton Santos, William Vesentini, Robert de Moraes).

Já os geógrafos que classificam a geografia enquanto ciência social e da análise do espaço organizado pela sociedade, ou seja, o espaço geográfico (William Vesentini, Robert de Moraes, Milton Santos, Ruy Moreira, Harvey), os que tem como objetivos de evidenciar que as

adversidades socioespaciais e ambientais, fruto da coerência própria do comportamento do sistema capitalista (William Vesentini, Robert de Moraes, Milton Santos, Ruy Moreira, Harvey), entre outras características, de acordo com Diniz Filho (2016).

Portanto, torna-se necessário evidenciar no direcionamento dessa discussão geógrafos críticos que apresentam muitas das características citadas no parágrafo anterior e que servirão de referência para o ensino de geografia crítica no CEMJC, como o Milton Santos, Robert de Moraes, José William Vesentini, Harvey, Soja, e Ruy Moreira, os quais também possuem raízes marxista. Logo, a maioria dos geógrafos críticos citados nesse referencial pensam também na reconstrução da geografia a partir da ideia que a mesma é um mecanismo de transformação social e almejavam a demanda de uma ação militante dos geógrafos com a intenção de que a capacidade revolucionária da geografia pudesse ser concretizada. Assim, Diniz Filho argumenta que:

Com base nesses pressupostos, apresentaram a geografia renovada como um instrumento de transformação social e postularam a necessidade de uma ação militante dos geógrafos para que o potencial revolucionário da geografia pudesse realizar-se e também para substantivar a unidade entre teoria e “práxis social”. Essa militância se exerceria pela atuação dos professores, nos debates acadêmicos internos à geografia (mediante a crítica teórica e ideológica dos discursos produzidos pelos próprios geógrafos) e ainda na análise questionadora de todas as formas de discurso de poder, fosse ele político, científico, religioso ou de qualquer outro tipo (LACOSTE, 1989; MORAES, 1988; 1985; VESENTINI, 1985; 1984; OLIVEIRA, 1984; MOREIRA, 1982) (Diniz Filho, 2016, p.19).

Uma esperança revolucionária e militante dos geógrafos críticos hoje, evidencia uma corrente geográfica de forte crítica ao sistema capitalista e de transformação social. Dessa forma, Diniz Filho argumenta que:

Em suma, conclui-se que o emprego da expressão *geografia crítica* é válido para identificar uma corrente que se define pelo objetivo de formular uma crítica “de raiz” ao capitalismo e por uma série de pressupostos teórico-metodológicos, éticos e ideológicos afinados com esse objetivo manifesto (Diniz Filho, 2016, p.19)

De acordo com Moreira (2000) é importante reconhecer a perspectiva hegemônica do marxismo no processo de reestruturação crítica. Corroborando com o autor, Diniz filho (2016) enfatiza essa visão ao expor que muitos geógrafos hoje aproximam-se do marxismo e em nada mudou na posição de hegemonia da geografia crítica no Brasil.

Para Moreira (2022) existem várias maneiras de se pensar a geografia, um destes novos esquemas surgiu a partir de 1970 (o modo histórico-materialista). Este novo projeto que surgiu na década de 70 é de orientação marxista, para o autor na atualidade a geografia se apresenta com conteúdo. Dessa forma, o olhar geográfico contemporâneo seria uma maneira particular de interpretar o mundo e abdica da simples e rasa observação do espaço físico, resgatando o passado

crítico da geografia, presente no seu arcabouço teórico-metodológico que estrutura a geografia enquanto ciência.

Um dos lugares que constituem o mundo vivo da geografia para Moreira (2022) é a escola, que mesmo apresentando falhas na sua organização é na mesma que os princípios da ciência tem sido aplicados e estudados. Logo, a volta ao seu passado crítico é complexa, necessitando uma atualização das suas categorias de análise, princípios e dos principais conceitos para uma melhor leitura do mundo atual. Dessa maneira, Moreira (2022) argumenta que o olhar crítico que se pretende para a geografia na atualidade seria:

(...) 1) os princípios são a base lógica da construção da representação geográfica de mundo; 2) a paisagem é um ponto de partida metodológico, plano da percepção sensível dos objetos e seu arranjo, que serão lidos e descritos com a ajuda dos princípios; 3) o território vem em seguida, a partir da identificação dos recortes de domínios mapeados no arranjo da localização e distribuição, e assim dos sujeitos da paisagem; 4) o espaço é o resultado final, aparecendo na classificação do conjunto como uma estrutura qualificada de relações, em cuja base está o caráter histórico da relação homem-meio, à sociedade geograficamente organizada (Moreira, 2022. p. 118).

Neste arranjo teórico-metodológico proposto por Moreira (2007), fica evidente a indissociabilidade na análise do espaço geográfico entre a sociedade e a natureza, que qualifica e estrutura uma análise concreta e crítica da realidade na contemporaneidade, além de apontar categorias de análise indispensáveis para uma leitura crítica de mundo, a exemplo da paisagem e do território. Logo, a maneira de representação geográfica amparada nesse arcabouço teórico-metodológico é "(...) que, com o ensino e o conhecimento metódico, vira uma atitude de consciência crítica dos homens e das mulheres em busca de uma nova sociedade, de uma nova forma de sociedade", de acordo com (MOREIRA. 2022. p.118).

Apesar de não falar diretamente, fica evidente em Ruy Moreira que essa nova sociedade poderia ser a socialista, defendendo ser fundamental na escola a construção de um espaço de poder amparado em uma geografia de essência crítica, onde a sua visão é estruturada a partir de uma base metodológica e teórica concreta e com intensa influência do materialismo histórico e dialético de Marx.

Dessa forma, é importante destacar a relevância de escolas do campo como o CEMJC e a maneira como o conhecimento geográfico é trabalhado pelos(as) professores(as), que na concepção desse olhar e do método para Moreira (2022), seria um instrumento essencial para as profundas análises das relações entre a sociedade e o espaço, objetivando atitudes críticas dos(as) educandos(as) para construção de uma espaço geográfico mais humano em suas realidades.

No âmbito da geografia vários pesquisadores debatem acerca da sua cientificidade, poucos geógrafos preocupam-se com as demandas da teoria e da prática da transformação social tão

importante hoje na contemporaneidade. Isso ocorre, como argumenta Moreira porque os geógrafos “(...) não perceberam que o que lhes falta é por os pés no seu próprio chão, e então, propor uma teoria do espaço, que seja uma teoria social” (MOREIRA, 2022, p.62).

Dessa maneira, para Moreira (2022) é primordial um projeto no âmbito da teoria da transformação social para a geografia. Assim, na organização dialética da estrutura do espaço é preciso desvendar as máscaras sociais, ou seja, mostrar as relações de classes que existem nessa organização. Logo, o ensino de geografia crítica proposto no CEMJC desenvolveu-se criando mecanismos para que estas máscaras fossem expostas e a relação entre as classes sociais evidenciadas no espaço se tonassem compreendidas pelos(as) educandos (as), para que pudesse ocupar os seus papéis na luta de classe e transformar as suas realidades.

Como história, o espaço geográfico é o regulamento epistemológico que fundamenta a geografia enquanto ciência, objetivando prestar certo proveito na prática da mudança da sociedade. Para tanto, esclarece Moreira que “(...) o espaço geográfico é parte fundamental do processo de produção social e da estrutura de controle da sociedade” (MOREIRA, 2022, p.62). Perante esse fato foi necessário que o ensino de geografia crítica no CEMJC estabelecesse uma conexão com a realidade local, analisando coletivamente a organização do espaço geográfico na localidade Sítio Camaçari ao longo da história, para que os(as) educandos(as) entendessem as relações sociais existentes e as intencionalidades do capital nessa comunidade.

Amparando-se nas entrelinhas pelo pensamento de Marx, Moreira (2022) classifica o espaço geográfico como a segunda natureza, gerado pelo processo histórico das sociedades de se apropriarem e transformarem a natureza para atender as suas necessidades, ocasionando uma sociedade de classes. Portanto, para um ensino de geografia crítica eficaz, a compreensão das intencionalidades e interesses presentes no espaço geográfico é fundamental para os jovens do CEMJC entendam como as classes sociais funcionam e disputam território nesse espaço, movidos por vantagens antagônicas e como devem atuar nesse processo. Assim, mediante as várias formas que travam essa relação de classes no espaço geográfico no processo de produção e distribuição dos bens é onde se encontra a razão pelo qual Marx e Engels no Manifesto Comunista de (1848) propôs a fórmula segundo a qual o que move a história são as lutas de classes.

Na contemporaneidade a luta de classes entre (burguesia e proletariado) ainda se torna mais intensa e desigual com a dominação do sistema capitalista. Portanto, como um conceito central na análise da sociedade para Marx, precisou ser trabalhado nas aulas de geografia crítica do CEMJC, por oferecer um arcabouço teórico para o entendimento das discrepâncias existentes nessa sociedade e trazer também caminhos para superação. Dessa maneira, Marx e Engels no Manifesto Comunista argumenta que:

O pensamento dominante e essencial do Manifesto, isto é, que produção econômica e a estrutura social que necessariamente decorre dela constituem em cada época a base da história política e intelectual dessa época; que, por conseguinte (desde a dissolução do regime primitivo da propriedade comum da terra), toda a História tem sido uma história de lutas de classes, de lutas entre as classes exploradas e as classes exploradoras, entre as classes dominantes e as classes dominadas (Marx e Engels, 1988, p. 67)

De acordo com Moreira (2022) existe uma relação intrínseca entre a formação econômica e espacial e que ao compreender-se a os movimentos e a estrutura da formação espacial é possível o entendimento da formação social e econômica reciprocamente, se constituindo em uma relação fundamental para o aprendizado da geografia crítica que objetiva não somente analisar, como também, atuar na transformação social, visando a resolução de problemas existente na realidade atual. Essa ideia seria para Moreira a “(...) chave da inserção da geografia e dos geógrafos no campo da teoria e da prática da transformação social, no sentido de resolução de problemas mais candentes de nossa época ao lado dos demais estudiosos sociais” (MOREIRA, 2022, p.62).

Corroborando com essas discussões, para Moraes (1987) as ideias marxistas despontam nas discussões dessa disciplina no limite da crise do pensamento geográfico de perspectiva tradicional. Dessa forma, Moraes argumenta que:

Quando se assume a geografia enquanto ciência social, o materialismo histórico e dialético passa a nos fornecer um número muito maior de subsídios para prosseguir o trabalho. Como foi dito esse método substantiva-se numa teoria social, e esta, enquanto tal, passa interessar diretamente a construção do objeto geográfico (Moraes, 1987, p. 59).

Portanto, Moraes (1987) expõe que a conexão sociedade e espaço se encontra nas fundações dos debates marxistas das temáticas geográficas. Nessa relação o trabalho é categoria central, o ser humano tem consciência da ação quando realiza um determinado tipo de trabalho, ontologicamente falando é o que diferencia o homem frente aos outros animais. Logo, Moraes explique que “(...) a relação homem-natureza ocupa, assim, desde o início, um lugar de destaque na compreensão marxista do trabalho” (MORAES, 1987, p.75). Logo, o trabalho como categoria central do marxismo, tornou-se fundamental no ensino de geografia crítica no CEMJC para o projeto da emancipação dos jovens educandos(as) do campo na luta de classes.

É fundamental enfatizar que a geografia crítica rompe com a geografia tradicional ou pragmática de natureza empírica, descritiva, pautada na observação e nas conjecturas do positivismo, que para Moraes (2007) são não-dialética. Os geógrafos críticos politizam os princípios do discurso geográfico, aproximando-a dos debates sobre as questões sociais.

Sendo assim, a Geografia na perspectiva da Escola Crítica encontrada no repertório dos autores presentes nessa discussão teórica, se relaciona também com a base epistemológica de teóricos da educação do campo dessa mesma contenta teórica, servindo de base teórica para o ensino de geografia no CEMJC, pois esse ensino está também estabelecido nas alicerces do Marxismo e faz uso do Método Materialismo Histórico e Dialético, pelo qual as proposições são erguidas a partir da percepção de totalidade entre sujeito e o objeto, da unidade entre teoria e prática, entendido como um processo em perene transformação da realidade, em constante movimento.

Uma das ideias da geografia crítica é a construção do pensamento crítico para transformar a realidade. Desvincilhando-se do senso comum, uma geografia que se preocupa com a diversidade social, cultural, histórica, política e a formação de atitudes tão importante hoje para a educação, pois possibilita a formação integral do indivíduo.

A geografia enquanto ciência que objetiva o estudo do espaço geográfico que para Milton Santos (2006) é fruto da ação humana sendo organizado pela sociedade para atender às suas necessidades, também se formado como por “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e ações” (SANTOS, 2006, p.39).

Assim, cabe-nos salientar que os sistemas de objetos são representados pelo conjunto das forças produtivas, calcadas no capital, e nos sistemas de ações, incluem-se o conjunto das relações sociais de produção. Nessa perspectiva, a geografia também apresenta estratégias e ferramentas eficazes para a compreensão e intervenção na realidade social, bem como na relação sociedade e natureza, pois está relacionada aos movimentos sociais de lutas contra-hegemônicas, fato este que permite relacioná-la ao viés da educação no campo.

Em conformidade com as bases epistemológicas da geografia crítica o conceito de Educação do Campo surgiu dos movimentos sociais camponeses, como afirmado por Caldart (2009). Logo, os trabalhadores do campo em oposição ao conceito de Educação Rural, associado aos interesses do capitalismo, reuniram-se em prol de um modelo educacional que espelhasse as suas necessidades.

A Educação do Campo se apresenta diferente da educação rural, porque é constituída por e para os movimentos sociais do campo, os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e culturas que estruturam a diversidade do campo. Assim a Educação do Campo é uma estratégia de luta social para valorizar as peculiaridades concernentes às vidas dos educandos do campo, aliando teoria e prática, problematizando a vida social e educacional no campo e, apontando possibilidades de ressignificação dos elementos que compõem o cotidiano dos indivíduos no campo e na escola.

O projeto pensado para Educação do Campo pelos movimentos sociais de acordo com Ferreira (2015), visa romper as barreiras do capital e da ignorância enfrentadas pelos camponeses é um convite para as Escolas do Campo assim como o CEMJC a se integrarem em movimento de lutas direcionado para a pesquisa da cultura, da realidade social, das questões agrárias locais e do país, constituindo a realização de um serviço a favor de um processo de ressignificação e conscientização social e política dos indivíduos, sem abandonar o conhecimento escolar e científico elaborado pelos seres humanos ao longo dos anos.

Logo, Caldart et al. (2012) apresentam que a Educação do Campo surgiu a partir de questões práticas, pois seu nascedouro se dá com base nas lutas contra-hegemônicas, evidenciando o conteúdo da geografia crítica de transformação e intervenção da ordem social, exigindo aprofundamento no que se refere à realidade, objetivando, portanto, aliar teoria e prática. Em suas ações, a educação no campo reafirma a percepção de uma educação do campo, do ponto de vista emancipatório.

De acordo com Caldart (2009), necessariamente a educação do campo assentada pela práxis pedagógica é capaz de contribuir para potencializar uma educação emancipadora, estruturando questões atualizadas à teoria pedagógica crítica e as políticas públicas ligadas a educação e a vida no campo. Esse movimento acontece não somente por conta de ideais pedagógicos transmitidos pelos sujeitos em sociedade, mas sobretudo pelos conflitos existentes no meio contraditório, dialético de crítica material ao Estado onde as coisas se estabelecem. Ou seja, esse movimento para uma educação emancipadora fica mais forte no momento, das tensões no ato de criticar o atual estado das coisas.

No próprio projeto de educação do campo como argumenta Ferreira (2015) está inserido “(...) a realidade social do campo, a cultura e a identidade dos camponeses, seus valores de parceria, coletividade e solidariedade” (Ferreira, 2015, p.92). A sua realidade social representa um suporte de onde se originam as conjecturas formativas de transformação e de progresso da vida. Para estruturar o ensino de geográfica crítica no CEMJC foi imprescindível também compreender a realidade social que influencia a formação dos (as) educandos (as).

É importante destacar a incompatibilidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aos ideais e práxis da Educação do Campo. Esse documento normativo homologada em 2017 no governo de Michel Temer, foi estruturada com base nos interesses que expressavam o atual momento da educação brasileira de retrocessos políticos em escala nacional e que determinaram o conteúdo presente no documento, evidenciando os interesses de grupos hegemônicos de acordo com D’Avila (2018). Essa normativa que apesar do discurso de qualidade e também de equidade não foi pensada para os propósitos educação do campo, uma vez que padroniza a realidade

educacional brasileira e limita a autonomia das escolas na criação de currículos que estejam de acordo com os interesses e especificidades locais.

Muitos dos (as) alunos (as) do campo precisam conciliar o trabalho na propriedade familiar e com o estudo. Assim, Caldart et al. (2015) argumenta que a Educação do Campo se relaciona diretamente com a concepção de trabalho, cultura, valor, assim como com a maneira de produção e colaboração em sociedade, objetivando a valorização do sujeito do campo e trazendo para a aula a realidade experienciada pelos educandos, fazendo com que os mesmos sejam protagonistas de suas vidas.

Refletindo sobre as percepções marxistas sobre educação, Caldart et al. (2015), identifica as chamadas matrizes formadoras do ser humano, que para a autora são constituídas por componentes materiais ou as circunstâncias de agir do ser humano, que o particulariza enquanto humano, que o caracteriza como ser social e histórico. As matrizes que autora identificou formadoras do humano são: “o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história” (CALDART et al., 2015, p. 7).

Para Caldart et al. (2015) estas matrizes necessitam ser empregadas no planejamento e na organização pedagógica das escolas do campo para um projeto de formação em sua totalidade. Portanto, o ensino de geografia crítica pensado para o CEMJC, lócus da pesquisa, foi planejado pensando também nessas matrizes e as associando metodologicamente a pedagogia histórico-crítica de Saviani e Gasparin, a qual será explicada posteriormente ainda nessa discussão, visando ser um mecanismo potencializador para a auto-organização e para a emancipação dos (as) educandos (as) na perspectiva de luta de classes, enquanto camponeses, no contexto de diversidade.

Logo, conectando-se com as ideias de matrizes formativas, o ensino de geografia em escolas do campo deve expressar as necessidades e interesses dos educandos que ocupam o espaço rural, valorizando a sua identidade, a diversidade, o seu espaço de vivência, as suas conquistas e, principalmente sua realidade e seus aspectos culturais.

Em se tratando do ensino de geografia em Escola do Campo é necessário refletir a diversidade presente nos espaços camponeses, que está contida nos movimentos sociais, na composição étnica dos(as) educandos(as), assim como nos saberes que ali se materializam e que deve contemplar as propostas pedagógicas dessas escolas. Logo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estabelecidas pela Resolução, CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, afirmam no Art. 5º:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da

Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2002, p. 1).

Assim, como espaço heterogêneo do meio rural, o CEMJC é uma escola do campo que abarca alunos de comunidades quilombolas, de assentamentos, comunidades agrícolas, entre outras, se constituindo em um espaço de sujeitos diversos. Logo, a proposta de ensino de geografia crítica para essa escola, precisa abarcar a diversidade presente nesse espaço, seja ela cultural, social, de gênero, étnica, entre outras, para a construção de espaço de igualdade, premissa fundamental para a constituição do ser humano.

A própria definição dos sujeitos que constituem o espaço rural é universal. Para Caldart, o que determina o chamado “camponês” “(...) é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos (...)” (CALDART, 2015, p.3). Dessa forma, a autora define os camponeses:

(...) quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (Caldart, 2015, p. 3).

Em outras palavras camponeses são homens e mulheres que trabalham com o manejo da terra muitas vezes de diferentes etnias e culturas e que estão conectados ao espaço rural por laços de pertencimento. Muitos dos(as) educandos (as) do CEMJC representam essa realidade, sendo assim, o planejamento de ações como (projetos, aulas de campo, rodas de conversa, palestras, entres outras) que respeitem a diversidade no espaço escolar é um pressuposto fundamental para um ensino de geografia crítica calcada na igualdade, no respeito as diferenças e no conhecimento da realidade local diversa.

Para esse intuito, como já foi discutido anteriormente, conhecer a realidade local é imprescindível, e isso é possível a partir dos chamados “inventários da realidade” propostos por Caldart et al. (2015) que é uma ferramenta que permite diagnosticar a realidade da Escola do Campo. Assim Caldart et al. (2015, p.14) o (...) “diagnóstico da realidade” em algumas escolas, visam identificar atividades, situações, fontes educativas do meio cujo vínculo permita a relação teoria e prática e o alcance dos objetivos formativos e de ensino formulados”. Nesta análise, inventariar a realidade dos estudantes e do território Sítio Camaçari é indispensável para um ensino de geografia no CEMJC na perspectiva da práxis, pois entender essa realidade torna-se (...) “matéria- prima do planejamento pedagógico” (CALDART et al., 2015, p.14).

O roteiro para o inventário pode ser organizado em blocos e se referenciar com base nas matrizes pedagógicas com a finalidade saber o que acontece ao redor e no espaço da escola, como afirma Caldart:

Podemos considerar as próprias matrizes pedagógicas e os aspectos destacados sobre cada uma delas para organizar o roteiro, levando em conta que nos interessam os aspectos da sociedade e da natureza. Em todos os blocos (trabalho, lutas, organizações, cultura, natureza e história), importa saber o que está acontecendo no entorno da escola e dentro dela (Caldart et al., 2015, p.14).

Perante a necessidade de conhecer a realidade dos (as) educandos (as) do campo hoje, os inventários da realidade possibilitam a aproximação e conhecimento de movimentos sociais rurais que se materializam no território Sítio Camaçari e em outras comunidades vizinhas, assim Caldart:

A Educação do campo, fundamentalmente pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica (Caldart, 2009, p.42).

Os territórios, assim como o território Sítio Camaçari, onde se localiza o CEMJC não se constituem em agentes passivos, tanto o território quando o lugar tem participação ativa na formação da consciência das pessoas de acordo com Santos (2012). Dessa maneira, os territórios onde os estudantes vivem possuem uma dimensão formativa para a sociedade, porque estimula laços de pertencimento. Assim, Santos esclarece:

Mas o território não é um dado neutro nem um ator passivo. Produz-se uma verdadeira esquizofrenia, já que os lugares escolhidos acolhem e beneficiam os vetores da racionalidade dominante, mas também permitem a emergência de outras formas de vida. Essa esquizofrenia do território e do lugar tem um papel ativo na formação da consciência (Santos, 2012, p. 80).

Outra questão relevante a respeito do território é a sua função de mediação entre o Mundo e a sociedade e entre o nacional e o local, visto que para funcionar o Mundo precisa do intermédio dos lugares. Dessa forma, “o "Mundo" escolhe alguns lugares e rejeita outros e, nesse movimento, modifica o conjunto dos lugares, o espaço como um todo” (Santos, 2006, p.230). Para o autor as virtualidades do lugar é que propiciam ao movimento do mundo a possibilidade de tornar-se espaço. O espaço territorial local, nessa perspectiva, tem uma função normativa.

Para Santos (2012) o território também é compreendido campo de agitações de grande escala onde se materializa a lei do valor, do dinheiro, indispensável para a utilização do território, que dirige as ações conduzidas pela sociedade local e pelos grupos hegemônicos no território. Assim, Santos afirma que:

Paralelamente, o território se apresenta como uma arena de movimentos cada vez mais numerosos, fundados sobre uma lei do valor que tanto deve ao caráter da produção presente em cada lugar como às possibilidades e realidades da circulação. O dinheiro é, cada vez mais, um dado essencial para o uso do território (Santos, 2012, p.99).

O território assim como o “Sítio Camaçari” é usado pela sociedade local e administra as manifestações da vida da sociedade dessa localidade, o valor de cada porção da superfície do Sítio é determinada pelo seu uso. O CEMJC integrante desse território tem um valor inestimável, como espaço de conhecimento e difusão das técnicas de adaptação ao meio e de relações sociais (...) “Assim, a existência pode ser interpretada a partir de relações observadas diretamente entre os homens e entre os homens e o meio” (SANTOS, 2012, p.98).

Trazendo para a discussão uma concepção de território ligada a aspectos culturais e políticos onde o mesmo é definido como espaço de relações de poder estabelecido por diferentes grupos, em diferentes escalas e em diferentes tempos, como argumenta Souza (2001), é muito útil nessa pesquisa. A medida que o CEMJC deve ser entendido um território de poder e resistência para os(as) educandos(as) e para as comunidades camponesas da localidade Sítio Camaçari.

Apreciar nas aulas de geografia no CEMJC as variadas relações de um lugar com outros lugares, a relação do campo e da cidade e do espaço local com o global é indispensável para o ensino de geografia na Educação do Campo, pois permite um entendimento amplo do espaço geográfico e das relações que interferem na vida das pessoas tanto no espaço rural como no urbano compreendendo que o espaço não é isolado e as interações com os lugares influenciam o trabalho, a cultura, a economia e a maneira de viver do ser humano, independentemente do espaço onde viva. Nesse contexto, com as reflexões de Santos (2012), é decisivo o papel do lugar, em função dele ser um espaço vivido e de experiências que se renovam ao longo da história. Valorizar o lugar, ainda mais na conjuntura da Educação do Campo é valorizar a sua história e as relações que ali acontecem.

Para Milton Santos “os homens mudam de lugar, como turistas ou como imigrantes. Mas também os produtos, as mercadorias, as imagens, as ideias. Tudo voa” (SANTOS,2006, p.222). A mudança para cidade gera o um processo de desculturização no homem do campo ao deixar sua cultura que obteve das gerações passadas ao se encontrar com outra que lhes é completamente estranha, que não ajudou a inventar, que não possui conhecimento da sua história, lugar esse que se torna fonte de potente alienação desse camponês.

Diante desse fato é imprescindível o restabelecimento da função social das escolas do campo que se configura em associar-se a luta dos movimentos sociais camponeses para garantir uma escola pública no seu próprio território, na Bahia e no município de Santo Amaro atualmente não é diferente, presenciamos o fechamento constante de escolas do espaço rural. Diante do exposto, é preciso resgatar a função social primordial das escolas do campo, que é a função de auxiliar as famílias a entenderem a importância da manutenção dessas instituições no espaço onde

moram, por se tratarem de espaços de resistência ativa dessas comunidades. Assim, explica Caldart:

No quadro atual do sistema, dificilmente as escolas públicas serão mantidas no campo, por si mesmas. São as comunidades camponesas que seguram suas escolas e podem pressionar para manter seu caráter público. Para isso as escolas precisam ajudar as famílias a entender porque é preciso mantê-las, e como escolas públicas, qual o seu lugar nos processos de “resistência ativa” dessas comunidades, sejam processos elementares ou mais avançados (Caldart, 2020, p. 07).

Caldart (2020) propõe um processo de reconstituição das funções educativas da escola. Assim, aborda que a reconstrução da escola do campo se dará por meio de duas intencionalidades principais: “(1ª) A escola precisa ser pensada como um ambiente educativo: espaços, tempos, relações sociais que compõem o dia a dia da escola na relação com seu entorno; território de disputa ideológica” (CALDART, 2020, p. 09), assim como, “(2ª) É necessário construir coletivamente um método geral de estudo que leve de fato ao conhecimento da realidade viva, natural e social. Em sua atualidade, seu desenvolvimento histórico e seus fundamentos” (CALDART, 2020, p. 09).

Até mesmo porque a educação do campo de acordo com Diório et al (2021) implica uma escola no e do campo, sendo fundamental a formação integral do educando do campo extrapolando a noção de espaço geográfico, adicionando-se necessidades culturais, direitos sociais, políticas públicas, entre outros. Portanto, a escola deve ser atrelada à realidade dos sujeitos, onde o indivíduo tenha a liberdade de escolha de viver no campo ou migrar para a cidade, não sendo tais ações apenas impostas pela força do capital. Esta é a realidade que se pretende com o ensino de geografia no CEMJC.

Na Escola do Campo o ensino de geografia contempla também objetivos que valorizem o lugar e as raízes culturais dos educandos do campo tentando desconstruir a lógica subalternizadora de migração para cidade, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que permitam aos educandos do meio rural se tornarem sujeitos produtores e transformadores do seu espaço e que consigam viver nele. Sendo assim, associar os conhecimentos da geografia aos saberes do campo pode ser o caminho.

Desse modo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estabelecidas pela Resolução, CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, afirmam que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza frutos, na rede de ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções

exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p.1).

A resolução apresentada em Brasil (2002), associa-se dentro da concepção de Caldart et al. (2015) sobre as matrizes formativas humanas para escolas do campo, elementos que se respaldam a matriz “organização coletiva” materializada pela atuação dos movimentos sociais. Além de apresentar também a realidade local e os saberes dos educandos(as) como formadora da identidade da escola do campo.

Partindo desta premissa, no CEMJC as práticas de ensino da geografia, neste contexto diverso, podem se relacionar com as existentes, com os conhecimentos prévios, para o desenvolvimento de uma aprendizagem com significado. A participação dos educandos rurais no processo de ensino e da aprendizagem, como indivíduos ativos, coletivos e com atitudes críticas em relação ao seu espaço de vivência e a sua realidade, é vital para o seu aproveitamento em todo o processo de construção do conhecimento de geografia e da leitura, interpretação e influência no espaço geográfico que o rodeia. Contudo, qual seria o modelo de educação ideal que se almeja ao ensinar a geografia no CEMJC?

Alguns autores como Medeiros e Viero (2018), apontam um caminho para esta questão, ao pensarem em modelo de educação do campo busca superar a dicotomia campo/cidade, necessitando estabelecer aos educandos vínculos de pertença ao campo, criando uma concepção integrada de sociedade, que não pode ser tratada de modo fragmentado, mas como parte de uma totalidade. Assim, como asseveram o modelo de educação no campo entende perfeitamente que a relação campo/cidade é um processo de interdependência, apresentando antagonismos, mas objetivando encontrar soluções para demandas que ocorrem em razão da organização de movimentos socioterritoriais.

Os críticos da Educação do Campo não defendem um tipo particular de escola para essa modalidade, mas sim que a escola seja para todos e contemplada em todos os lugares. Sendo assim, Caldart explica que:

Sua crítica veio em dois sentidos: sim, a escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são... Como lugar de educação, a escola não pode trabalhar ‘em tese’: como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma ‘educação’ a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica... (Caldart, 2009, p.46)

Nessa perspectiva, Caldart (2009) retoma o debate histórico da chamada escola unitária, compreendida como síntese do diverso, de formação integral do ser humano e que a construção

dessa escola hoje no Brasil terá que passar necessariamente pela educação do campo. Assim, “(...) a educação do campo não nasceu como defesa a algum tipo de particularismo(...)” (CALDART 2009, p.46), nesse entendimento é importante destacar que a lógica da educação do campo surge justamente dessa tensão entre o particular e o universal, contudo, jamais se posicionou no fortalecimento da contradição idealizada pelo sistema capitalista entre o campo e a cidade. Conhecer as peculiaridades dos processos formativos e produtivos dos camponeses e como ao longo da história essa contradição foi concebida é a questão central para se superar essa divergência.

Em consonância com o contexto da educação do campo, Freire (2003, p.85) afirma que: “Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto”. Freire defende a importância dos conhecimentos prévios dos educandos, tidos como fundamentais, para o processo educativo.

Na educação do campo, os conhecimentos prévios são axiais para os professores poderem programar uma ação pedagógica efetiva e libertadora, requisitos que, na visão de Freire, são vitais ao desenvolvimento da autonomia e da análise crítica dos educandos em relação ao espaço onde habitam.

Paulo Freire (2007) apresenta uma proposta de educação que permite o educando sair da inércia e da acomodação, da imposição por parte da escola de conteúdos repetitivos e descontextualizados, descontextualizados da realidade local dos educandos, ainda mais no tocante ao espaço rural. Uma educação que conduz os educandos a uma nova atitude perante as mazelas do seu espaço e do seu tempo, uma educação voltada para a pesquisa.

Essas percepções de Freire, vem ao encontro do ensino da geografia de natureza crítica na educação do campo, pois apresenta ideias contrárias ao ensino tradicional, que é chamado por Freire de “educação bancária”, onde o professor é o transmissor da informação e o aluno é um ser passivo.

Assim, Freire (1996), aborda sobre a questão de se respeitar a autonomia do ser do educando, essa relação de respeito a autonomia discente, é pressuposto de uma educação crítico-reflexiva e libertadora, ainda mais na educação do campo, atrelada aos movimentos sociais e a luta pela superação das imposições do capital. O professor se apresenta, nessa perspectiva, como o sujeito de diálogos, ético e formador da consciência crítica em favor da autonomia dos seus alunos. Portanto, Freire (1987), afirma que os indivíduos se educam em comunhão, ou seja, em conformidade mediatizados pelo mundo, pelos meios de comunicação.

Nessa linha, o ato de ensinar de geografia crítica no CEMJC escola do meio rural do município de Santo Amaro no estado da Bahia precisa partir da concepção da ideia de práxis de Marx, que é a “(...)categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação.” (VÁSQUEZ 1977. p.5). Essa indissociabilidade entre teoria e prática, a práxis, objetiva o estudo do espaço em sua totalidade.

Apropriando-se das ideias de Marx, Vásquez (1977) argumenta que a práxis seria a atividade objetiva e subjetiva de perspectiva material do ser humano que ao mesmo tempo transforma-o assim como transforma o mundo. A práxis seria a unidade entre a teoria e prática que estabelece relativo grau de autonomia ao ser humano em direção a emancipação. Dessa forma, Vásquez:

Partindo dessa concepção de Marx, entendemos a práxis como atividade material humana, transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é. Ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso insistimos na unidade entre a teoria e a prática, unidade que implica também em certa distinção e relativa autonomia (Vásquez, 1977, p.406).

A práxis é a atividade criativa do sujeito ativo sobre a matéria que de acordo com Vásquez (1977) apresentar-se em alguns níveis em razão do grau de conscientização do sujeito ativo diante de sua prática e de humanização da matéria transformada, enfatizado no fruto da ação prática. Dessa maneira, Vásquez:

Se a práxis é ação do homem sobre a matéria e criação - através dela - de uma nova realidade humanizada, podemos falar de níveis diferentes da práxis, de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada evidenciado no produto de sua atividade prática (Vásquez, 1977, p.245).

Os níveis de práxis pelos quais Vásquez (1977) se refere são: criadora, imitativa, espontânea e reflexiva. A percepção de práxis para Vásquez remete a aspectos socio-históricos e político-econômicos correlacionados com a realidade material dos indivíduos, local onde origina as suas percepções criativas, motivações revolucionárias e seus produtos reflexivos.

Destaca-se nessa discussão a diferenciação entre a práxis reflexiva que é o arcabouço teórico-prática da atividade revolucionária do proletariado e práxis espontânea que é algo que se encontra além do ser do mesmo, a exemplo da conscientização de sua missão ao longo da história e dos caminhos para atingir essa ação. Os dois tipos associados constituem e caracterizam a chamada práxis revolucionária uma das premissas fundamentais para emancipação humana.

Se entendemos por práxis reflexiva a atividade revolucionária do proletariado de acordo com seu ser, que implica também numa consciência desse seu ser, podemos chamar de práxis espontânea aquela que se manifesta à margem de seu ser proletário, assim como

da consciência de sua missão histórica e das condições e possibilidades de sua ação. Portanto, na caracterização da práxis revolucionária do proletariado como espontânea ou reflexiva desempenha um papel decisivo sua consciência da práxis que, por sua vez, está estreitamente vinculada à consciência que o proletariado tem do próprio processo histórico, de seus interesses de classe de sua missão (Vásquez, 1977, p. 292).

Outra questão que merece destaque a respeito da práxis é que uma base teórica estabelecida nessa perspectiva tem nas ações práticas e cotidianas da sociedade ao longo da história fundamentos para o entendimento da realidade. Logo, é imprescindível para o ensino de geografia no CEMJC no tocante aos objetivos que se pretende atingir e para emancipação humana, como explica Curado Silva:

A teoria do conhecimento fundamentada a partir da categoria práxis tem a atividade prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real. Dessa forma, ela se faz necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana (Curado Silva, 2018, p.335).

Corroborando com Vásquez, Curado Silva (2008) argumenta que a práxis também é um mecanismo ou processo de conhecer a si próprio nas ações cotidianas, onde a atividade se transforma em forma e o conteúdo dessa atividade em essência, dessa maneira:

A práxis é uma caminhada de conhecer-se a si mesmo, produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou marcas e que só pode iniciar e acontecer na prática, na atividade do dia-a-dia; assim, uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência) (Curado Silva, 2008, p.76).

Partindo das considerações de Pistrak (2018) a escola deve ao menos educar os alunos no espírito marxista, no intuito de fazer com que os mesmos consigam analisar a diversidade de fenômenos sociais existente na realidade concreta em que se inserem, já que é inatingível a para escola ensinar o método em sua totalidade.

Para esse fim, é que vai ser observado no plano de ensino de geografia do CEMJC a junção dos conteúdos da disciplina no 6<sup>a</sup> ano, com os saberes do campo e as matrizes formativas do ser humano para as escolas do campo, dentre elas, o trabalho como princípio educativo. Além de utilizar as categorias empregadas por Pistrak (2018), atualidade e auto-organização estudantil, observando as potencialidades e limites delas ao nortear as ações, objetivos e a aprendizagem com esse ensino nessa escola do meio rural.

Trazendo para os dias atuais estas categorias, tais como: Trabalho, atualidade e auto-organização estudantil inventariadas em Pistrak (2018), são úteis para a pesquisa como ferramentas de análise da realidade cotidiana e do trabalho efetivo no CEMJC. Assim, para o autor,

“Atualidade é tudo aquilo que na vida social de nosso tempo tem requisitos para crescer e se desenvolver, que se reúne em torno da revolução social vitoriosa e servirá para a construção da nova vida” (PISTRAK , 2018, p. 42). Sendo ocupação basilar da escola “(...) estudar a atualidade, dominá-la, penetrar nela” (PISTRAK , 2018, p. 42), é dever da escola ensinar com base nos ideais da atualidade.

Então se se pretende uma formação integral humana, o ensino da geografia crítica irá lançar mão de categorias formativas que mobilizem a produção do conhecimento de modo coletivo, organizado e crítico, a exemplo da história e memória do lugar onde os(as) educandos(as) vivem, bem como as formas de produção da vida.

Diante do exposto, para Pistrak (2018) as escolas necessitam ter finalidades sociopedagógicas apoderando-se de categorias que forma a estrutura da escola do trabalho inventariada pelo autor. A atualidade como uma dessas categorias se resume a luta contra o regime capitalista e o desenvolvimento da revolução, que visa uma sociedade igualitária. Com isso, ao mesmo tempo em que estuda a atualidade, a escola também tem o poder de transformá-la. Dessa forma, o autor explica:

(..) o ponto de vista da atualidade obriga-nos, fundamentalmente, a rever o material educativo herdado da antiga escola “(...) seja porque obscurecem a compreensão da atualidade, seja porque não referem ao fundamental, a algo propriamente importante na realidade, sem que o que a atualidade não poderia ser compreendida suficientemente (Pistrak, 2018, p. 43)”.

A revisão do material didático e do conteúdo ( instrumento de luta e de criação para Pistrak (2018) de escolas que não atendem a realidade dos sujeitos que foram forjadas pelos grupos hegemônicos é fundamental para a formatação de uma escola que trabalha com a categoria atualidade, isso porque para a compreensão da realidade e do que é necessário para transforma-la necessita eventualmente de atualização constante, para que contribuía para a formação de sujeitos críticos que militem para a construção de uma sociedade justa e igualitária, é o que se pretende para o ensino de geografia no CEMJC com a utilização desta categoria. Assim Pistrak afirma que:

É preciso tomar os fenômenos em suas relações mútuas, nas interações e dinâmicas; é preciso demonstrar que os fenômenos da atualidade são parte essencial de um mesmo processo histórico geral de desenvolvimento; é preciso esclarecer a essência dialética do meio que nos cerca (Pistrak, 2018, p. 45).

Como explica Pistrak (2018) ao trabalhar com a categoria atualidade é preciso entender as contradições do seu espaço geográfico e compreender as relações recíprocas que se estabelecem na atual realidade, que estão atreladas a mesmo passado histórico.

Outra categoria que merece destaque e que está conectada a atualidade é a auto-organização, que para Pistrak (2018) se relaciona com a formação revolucionária, que é compreendido como a constituição de coletivos de educandos a partir da demanda realizar algumas atividades e ações práticas, como a participação em conselhos escolares, ações de preservação ambiental, de natureza social, dentre outras, que demandem participação ativa no desenvolvimento da sua escola. Logo, para essa formação é preciso o impulsionamento de três competências basilares tais como: “1) habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) capacidade de abarcar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para a criatividade organizativa” (PISTRAK, 2018, p. 52). Esta categoria associada a atualidade e trabalho se torna útil, ainda mais na educação do campo onde o trabalho coletivo é fundamental.

No processo de ensino e de aprendizagem em escolas de espaço rural como o João Cândio, a práxis marxista se apresenta como elemento estruturante nas práticas de ensino de geografia crítica. A introdução também da categoria trabalho, este como princípio educativo nessas práticas, categoria diretamente relacionada a vida dos jovens do campo, é fundamental para o entendimento por parte do(a) educando(a) da concepção positiva e negativo do trabalho dentro do sistema capitalista e de sua função dentro da sociedade. Dessa maneira, Silva esclarece que:

Quanto ao princípio educativo, a filosofia da práxis explica que o trabalho existe na relação dialética que ocorre na prática social, na historicidade das diferentes sociedades e é concebido como positividade e negatividade ao mesmo tempo. Positividade porque é realizador e criador da vida; e negatividade porque em determinadas condições sociais é destruidor da vida (Curado Silva, 2018, p.341).

O trabalho em sua concepção ontológica é inerente a constituição do ser humano, inalienável, que não se pode ser comercializado, ou seja, o trabalho na perspectiva ontológica possibilita criação e libertação consciente do ser humano e isso o diferencia dos outros animais, pois lhe proporciona o processo de criação de si mesmo. No tocante a concepção de trabalho atrelada ao capital, o ensino de geografia crítica, em sala de aula pode problematizar as várias situações de trabalho nas sociedades, com o intuito de que os(as) educandos(as) compreendam como no curso da história as relações sociais tomaram o trabalho como processo de alienação e exploração da subjetividade humana, em larga medida, apresentando-se como “destruidor de vidas” (CURADO SILVA, 2018, p. 341).

É importante dar destaque também ao conceito de trabalho inventariado por Pistrak (2018), em que direciona para a importância da sua relação ao aspecto útil onde a educação deve estar relacionada ao trabalho social. Assim aponta,

A questão do trabalho na escola, como base da educação deve ser colocado em ligação com trabalho social, com a produção real, com a atividade concreta socialmente útil, sem o que o trabalho perdera seu próprio valor, a saber, o seu aspecto social, e se converterá, por um lado, na obtenção de alguma técnicas, ou mesmo hábitos artesanais, e por outro, somente em instrumento metodológico (...) (Pistrak, 2018, p.49).

As aulas de geografia crítica visam proporcionar o aprofundamento por parte dos discentes da compreensão das relações hegemônicas existentes de poder na contraditória sociedade escolar onde estuda. Esse entendimento é possível também pela ressignificação do ensino geografia tradicional e sua atualização que se propõe a práxis, a auto-organização discente, relacionar-se com a realidade do aluno e seus interesses, de aspecto crítico e dentro da perspectiva emancipadora, revolucionária e libertadora e de respeito a diversidade hoje tão necessário em nossa sociedade alienada pelo capital. Dessa maneira, Pistrak afirma que:

Desenvolver a educação das massas, condição da consolidação das conquistas e das realizações revolucionárias, significa fazê-las compreender seus interesses de classe, as questões vitais e urgentes que derivam da luta de classes, significa dar-lhes uma consciência mais clara e mais exata dos objetivos sociais da classe vitoriosa (Pistrak, 2011, p.26).

A partir das discussões teóricas e epistemológicas anteriores da geografia de perspectiva crítica e da educação do campo visando uma educação emancipatória para a luta de classes, utiliza-se nessa dissertação como estratégia metodológica para o ensino geografia, a pedagogia histórico-crítica, associada as matrizes de formação humana.

Dessa maneira, para Saviani (2011), a pedagogia histórico-crítica ergueu-se no início dos anos de 1980 em revida a ampla necessidade percebida por educadores(as) do Brasil de transpor os limites das pedagógicas não críticas (tradicional, tecnicista e escolanovista) assim como também das teorias crítico-reprodutivistas (escola como instrumento da ideologia dos grupos hegemônicos e do Estado), a teoria da reprodução e a da escola dualista.

A pedagogia histórico-crítica para Saviani (2011) representa a motivação de entender a educação como pilar no desenvolvimento histórico, essa pedagógica é atrelada as bases epistemológicas do materialismo histórico e entende a história a partir do desenvolvimento material e das condições materiais de existência do ser humano. Assim, Saviani afirma que:

(...) o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani, 2011, p,76).

Portanto, Saviani (2016) leva em consideração que as particularidades específicas humanas não registradas na sua genética são elaboradas historicamente e obtidas por intermédio da atividade educativa. Dessa maneira, a pedagogia histórico-crítica, descreve a educação como ação de produzir em cada ser humano direta e propositadamente a sua humanidade, coletivamente ao longo da história. Assim, argumenta Saviani:

Considerando que as características especificamente humanas não estão inscritas na genética e, portanto, não são herdadas pelos indivíduos ao nascer, mas são produzidas historicamente devendo ser adquiridas por meio da atividade educativa, a pedagogia histórico-crítica define a educação como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2016, p.17).

Dessa maneira, o ser humano quando vem ao mundo já se encontra em um o contexto histórico produto de ações de gerações anteriores, do meio físico, dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, das predeterminações do meio cultural e a educação tem a função de acordo com Saviani (2016) de tornar as pessoas atualizadas a sua época. Isto posto é importante trabalhar com a realidade local e a valorização da cultura na escola, ainda mais em se tratando do CEMJC, escola do espaço rural construída também da luta dos movimentos sociais para possuírem uma escola na sua localidade e que atendessem aos seus interesses.

Para Saviani (2016) a pedagogia histórico-crítica percebe a educação como mecanismo de mediação para a prática social geral, sendo organizada como o ponto de partida e de chegada da prática social e educativa. Logo, Saviani descreve as etapas de seu método pedagógico que servirão de base para o planejamento do ensino de geografia para as turmas do 6ª ano A do CEMJC:

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (Saviani, 2016, p.21).

Dessa forma, Saviani (1999) vincula a educação e a sociedade consecutivamente em seus métodos de trabalho. De tal modo, que “enquanto no primeiro caso professor e alunos são sempre considerados em termos individuais, no segundo caso, professor e alunos são tomados como agentes sociais” (SAVIANI, 1999, p. 79).

O método orientado por Saviani (1999) e que foi empregado nas aulas de geografia ao longo das unidades no CEMJC é resultado de cinco etapas (prática social inicial, problematização,

instrumentalização, catarse e prática social final) que o professor de geografia precisou desenvolver na sua organização pedagógica, para um avanço significativo do processo de ensino e aprendizagem que possibilitasse a perspectiva emancipadora dos seus educandos.

Nos caminhos da pedagogia histórico-crítica de Saviani (1999), Gasparin (2012) apodera-se das cinco etapas metodológicas da pedagogia histórico-crítica de Saviani e propõem procedimentos metodológicos que expressam um movimento teórico-prático sobre os fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

Para tanto, Gasparin (2012), utiliza-se também do método dialético de estruturação do conhecimento na escola (prática-teoria-prática) e da teoria histórico-cultural de Vigotski (2001) que propõe que interação social dos indivíduos se configura como a natureza social da aprendizagem para que os sujeitos adquiram as suas funções psicológicas superiores.

Logo, movendo estas etapas para a prática didática, Gasparin (2012) indica que a prática social inicial (seria o que os(as) educandos (as) e os professores já sabem, ou seja, diagnóstico de experiências e vivências), a problematização (Problemas, questionamento e ponderação apresentados pela prática social que tem relação com os conteúdos), instrumentalização (Ações didático-pedagógicas proposta pelo docente em sala de aula), catarse (Pensamento dos (as) educandos sobre o conteúdo, ou seja uma nova maneira de entender a prática social, o que eles podem responder) e por fim, a prática social final (Ações e atitudes novas dos educandos em seu cotidiano a partir do assunto discutido e sistematizado. Momento de conscientização e transformação social).

A ideia de Gasparin (2012) para o planejamento do ensino e da aprendizagem, ação professor-aluno e a sua compreensão metodológica, orientada pela pedagogia histórico-crítica, provém da teoria dialética do conhecimento que o mesmo sistematiza como (prática-teoria-prática) que não se apresenta de maneira linear, que se caracteriza na ação dos seres humanos na realidade material, ocasionando a produção de conhecimento, ou seja,“(...) é a existência social dos homens que gera o conhecimento” (GASPARIN, 2012, p. 4).

O sistema prática-teoria-prática inventariado por Gasparin (2012), consente ao educando (a) buscar sucessivamente novos aprendizados e novas práticas, ou seja, “(...) trata-se de uma concepção metodológica que propõe o equilíbrio entre teoria e prática e os processos indutivo e dedutivo na construção do conhecimento escolar” (GASPARIN, 2012, p. 8). Sendo assim, esse sistema tornou-se fundamental no processo de ensino e aprendizagem da geografia crítica na turma do 6<sup>a</sup> ano A do CEMJC.

O conhecimento de acordo com essa base epistemológica é resultado do trabalho humano ao longo da história no processo de modificação do mundo e da sociedade. Logo, “(...) o

conhecimento é um fato histórico e social e supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços” (GASPARIN, 2012, p. 5).

Assim, o fazer pedagógico proposto por Gasparin (2012) corroborando também com Saviani (1999) não abarca somente a dimensão escolar, envolve a visão caótica, conturbada da totalidade e do conhecimento científico na esfera escolar, atingindo um cunho sociopolítico e revolucionário, disponível para a sociedade. Logo, “(...) a nova metodologia de ensino-aprendizagem expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção reconstrução do conhecimento” (GASPARIN, 2012, p. 5). Assim, permitindo aderência a todos os elementos que integram o processo educativo no CEMJC.

Além do mais, a pedagogia histórico-crítica tem o papel também de luta na melhoria da educação, especialmente para as classes sociais mais desamparadas que necessitam de uma educação de qualidade para serem agentes de transformação social, a exemplo dos estudantes do CEMJC. Assim, Saviani (1999) afirma que:

[...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (Saviani, 1999, p. 42).

Essa nova perspectiva de ensino a partir dos teóricos trabalhados anteriormente se apresenta também com o intuito de resgatar a importância da escola e da organização do trabalho pedagógico, sobretudo em escola do campo como o CEMJC, revertendo as tendências educacionais dos grupos hegemônicos, trazendo instrumentalização para formação de jovens críticos, conscientes da luta de classes e transformadores de suas realidade, já que traz os conteúdos como necessidade pessoal e social dentro de uma totalidade.

Assim, nota-se a importação da associação dos conceitos chave da geografia (espaço geográfico, território e o lugar) com as matrizes formadoras do ser humano e a pedagogia histórico-crítica, como princípios da Organização do Trabalho Pedagógico no CEMJC. É importante destacar também a participação dos movimentos sociais na escola e o método materialista histórico e dialético, tendo em vista uma educação emancipadora, libertadora e de formação humana em sua totalidade para uma perspectiva de luta de classes, concebida pela práxis. Mesmo na condição do CEMJC não se integrar ao coletivo das escolas do MST, por ser uma escola do campo, a proposta de trabalhar com as categorias, matrizes e a pedagogia histórico-crítica presentes no ensino dessas escolas, é desafiador e promissor, vislumbrando um ensino de geografia crítica emancipador na luta de classes e de concepção humana em sua totalidade.

### 3. SEÇÃO II. APORTE METODOLÓGICO

A abordagem metodológica utilizada na pesquisa é de natureza qualitativa, no que se refere aos seus objetivos, de caráter exploratório e no tocante a técnica de coleta de dados é a pesquisa-participante/ação.

Pode-se entender a pesquisa qualitativa a partir da afirmação de Oliveira:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada via de regra, por meio do trabalho intensivo de campo (Oliveira, 2011 p.24).

Sendo assim, as interações cotidianas entre o educador de geografia e os seus educandos do campo ao longo dos anos, traz elementos úteis para essa pesquisa. Esse contato direto e prolongado que acontece em sala de aula tem a pretensão de coletar uma riqueza de informações e dados sobre o ensino da geografia, sobretudo no que se refere auto-organização estudantil, diversidade e as potencialidades do ensino da geografia para emancipação humana na luta de classes em escolas do campo.

Para tanto, Triviños (1987) a pesquisa de perspectiva qualitativa ocupa-se do rastreamento dos dados objetivando as suas significações tendo como sustentação a percepção dos fenômenos no seu espaço, em seu contexto. A pesquisa qualitativa busca identificar a gênese, a essência dos fenômenos e conseqüentemente prever as suas conseqüências.

As bases epistemológicas da pesquisa se sustentam no Materialismo Histórico Dialético, na medida em que busca estudar o ensino da geografia crítica a partir das categorias: práxis, historicidade e atualidade, tomando como centralidade a realidade concreta da sala de aula e do Projeto Político Pedagógico da escola, campo da pesquisa.

No que tange aos seus objetivos, este estudo é definido como exploratório que, de acordo com Malhotra (2001, apud OLIVEIRA 2011, p.20), “a pesquisa exploratória é usada em casos nos quais é necessário definir o problema com maior precisão. O seu objetivo é prover critérios e compreensão”.

Logo, quanto ao objetivo exploratório a pesquisa no CEMJC apoiando-se nas ideias de Triviños (1987) acontecerá em um processo de diagnóstico e conscientização dos problemas existentes nessa escola no que se refere ao ensino de geografia associando-se ao contexto de educação do campo.

No que se refere a coleta de dados, nessa pesquisa buscou-se a junção entre a pesquisa participante e a pesquisa-ação inventariada pela Curado Silva (2008) como pesquisaparticipante/ação, em função de o pesquisador o professor de geografia do CEMJC se relacionar diretamente no e com o espaço dos(as) educandos(as) investigados e ser parte integrante e participante ativo das ações, decisões, soluções de problemas, das atividades, ou seja, da práxis pedagógica desenvolvida nas turmas do 6<sup>a</sup> ano A do referido colégio, lócus da pesquisa. Dessa forma, considerando seus traços participativos a autora afirma que “um dos pontos principais que justifica a adoção da pesquisaparticipante/ação é a busca pela unidade teoria e prática” (CURADO SILVA, 2008, p. 74). Logo, o emprego dessa categoria é fundante para a transformação social e emancipação humana que se deseja com ensino de geografia de natureza crítica no CEMJC.

Curado Silva (2008) argumenta que a pesquisa-participante/ação em conjunto com a participação social é onde se encontra o sentido transformação/intervenção em propor sempre uma mudança que diz respeito a tranformações que ocorrem nos sujeitos e no grupo e não no arcabouso social, ou seja, mudar o indivíduo para posteriormente mudar a sociedade em sua totalidade.

Ao implicar a investigação na práxis, a pesquisaparticipante/ação na perspectiva crítica, dialética e colaborativa é a que possui mais elementos que ocolhe os princípios da dialética e as ações da ciência, além de a mesma proporcionar a atuação lúcida dos indivíduos envolvidos, de acordo com Curado Silva (2008).

### **3.1 Instrumentos de pesquisa/Intenção interventiva/Produtos**

A intervenção foi dividida em duas etapas: A primeira etapa refere-se à organização da fundamentação teórica, planejamento das aulas com um plano de ensino de geografia crítica associado metodologicamente a pedagogia histórico-crítica no CEMJC, que articulou a matriz curricular da geografia com as demandas de conhecimento/leitura crítica do território, as matrizes formativas do ser humano, com o contexto sociocultural dos educandos(as) e da comunidade camponesa onde a escola está inserida.

Partiu-se na intervenção do “Inventário da Realidade local, Sociocultural, Política e Econômica dos estudantes do 6<sup>a</sup> ano A”, disponível no Apêndice 3, que foi produzido ao longo do ano subsidiando o desenvolvimento de planos de aulas para a primeira, segunda e terceira unidades de 2024 (maio a dezembro). Trata-se, sobretudo, da perspectiva da formação integral dos/das educandos(as) e do acesso ao conhecimento espacial, aos saberes do campo e as matrizes formativas do ser humano para emancipação na luta de classes.

O planejamento preliminar da disciplina geografia foi produzido entre os dias 18 e 22 de março de 2024 período que compreende a jornada pedagógica e o tempo destinado ao planejamento pedagógico obrigatório no município de Santo Amaro, passando por alterações ao longo do ano devido a sua flexibilidade e a “diversidade” no mesmo foi trabalhada utilizando-se de temas transversais, tais como: diversidade étnico-racial, diversidade religiosa, entre outros.

Para Caldart et al. (2016), um inventário seria um instrumento para pesquisa e registro ordenado de perspectivas materiais e imateriais de uma estipulada realidade. Esse levantamento pode ser quantitativo e ou qualitativo e ser feito de produções culturais, sociais, de recursos naturais, de bens, pessoas, conteúdos de ensino, etc. O inventário da realidade aqui proposto baseado nas ideias de Caldart et al (2016), enfatizou a realidade Local, Sociocultural, Política e Econômica dos(as) educandos(as) do 6<sup>a</sup> ano do CEMJC, fazendo uma recorte dessa realidade com a intenção de subsidiar o trabalho pedagógico do ensino de geografia e a construção de materiais didáticos (atividades práticas), planos de aula e de um acervo digital que fomente a auto-organização dos (as) estudantes, para uma perspectiva emancipadora na luta de classes.

Para tanto, foi incluído no planejamento processos pedagógicos participativos atrelados a pedagogia histórico-crítica com a atividades lúdicas fundamentada nas concepções de escola para a marxismo (contra a alienação e de formação humana) e para a educação do campo ( calcada nas lutas dos movimentos sociais e nos interesses campestinos), com aulas de campo, a produção de vídeoaulas e documentários, rodas de conversas com os movimentos sociais e a comunidade local, projetos integradores, acervos digital, jogos, estudos dirigidos, debates, resolução de problemas, análises de textos, gráficos e imagens, avaliações diagnósticas e processuais e a utilização de plataformas digitais como o *Google Classroom (google sala de aula)*, *Whatsapp*, *Youtube*, entre outras, com foco na coletividade, atualidades, emancipação, auto-organização e criticidade dos alunos.

Ainda nesta primeira fase foi aplicada uma atividade diagnóstica, para entender os conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos conhecimentos geográficos que dominam e concomitantemente construído ao longo do ano com os(as) educandos (as) do 6<sup>a</sup> ano A o inventário da sua realidade local, Sociocultural, Política e Econômica, a partir das seguintes etapas:

- a) elaborar uma estrutura do instrumento/inventário dividida em 5 temas;
- b) formar grupos de estudantes com estes 5 temas para a produção de questões e a pesquisa propriamente dita;
- c) organização de um cronograma para a pesquisa na comunidade pelos estudantes;
- d) organização e sistematização dos dados;
- e) apresentação na escola e na comunidade;

f) organização de eventos com a comunidade, dentro dos temas, ao longo das unidades— sugestão de temas: história da comunidade, trabalho e lutas sociais, cultura, território e territorialidade.

A segunda fase da intervenção, teve início ainda na primeira unidade, juntamente com a produção do inventário da sua realidade realizado pelos(as) próprios educandos(as) com auxílio do docente e será composta pela produção e aplicação de aulas sequenciais correspondentes e atividades de acompanhamento no cotidiano de ensino do 6<sup>a</sup> ano. As aulas, atividades de ensino em geral foram desenvolvidas sob a perspectiva da geografia crítica associada a pedagogia histórico-crítica e as matrizes de formação humana e ao mesmo tempo serão o subsídio material para o docente que observará a auto-organização dos estudantes do 6<sup>a</sup> ano A para sua emancipação na luta de classes, no contexto de diversidade étnico-racial.

O acompanhamento da práxis e da aprendizagem foi realizado semanalmente, com a utilização da observação participante, do diário de campo, autoavaliação dos estudantes e atividades didático-pedagógicas que informem o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos/das educandos(as), além de questionários forma presencial ao longo da primeira, segunda e terceira unidade.

Salienta-se que a observação participante “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” de acordo com (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 194).

Com a intervenção produziu-se materiais didáticos composto por “Atividades para Ensino de Geografia Crítica” associado a pedagogia histórico-crítica e as Matrizes de Formação Humana para o CEMJC”, planos de geografia crítica a partir da pedagogia histórico-crítica e um acervo digital com o processo de ensino e aprendizagem e as práticas sociais realizadas com a turma ao longo do ano. Estes produtos serão destinados aos professores(as) das turmas do 6<sup>a</sup> ano do ensino fundamental, que contextualizado a realidade local e dos educandos(as), se adequarão a quaisquer escolas do campo.

Os produtos foram construídos a partir do cotidiano de ensino de geografia para os (as) alunos (as) do 6<sup>a</sup> ano do ensino fundamental II, atingindo algumas intencionalidades, como o entendimento de alguns contrações existentes do sistema capitalista a exemplo da relação campo e cidade, as contradições existentes na sociedade de classes, o entendimento do espaço como resultado das relações de poder, a superação da alienação, a constituição do sentimento de pertencimento, a formação da práxis transformadora e a auto-organização para a luta coletiva. Logo, os produtos construídos no processo de ensino e aprendizagem de geografia crítica para o CEMJC se constituíram em importantes ferramentas para o desenvolvimento de perspectiva de

emancipação dos (as) educandos (as) do espaço rural para a luta de classes e, ainda, contribuiu para o respeito a diversidade e o desenvolvimento da auto-organização estudantil.

Diante das proposições investigativas aqui apresentadas do ponto de vista qualitativo, para uma perspectiva de emancipação dos (as) educandos (as), enquanto sujeitos do campo para a luta de classes, para que a constituição da práxis nas aulas de geografia crítica, mostre o rendimento e a assimilação das categorias de análise da geografia e os aspectos de auto-organização dos discentes, no contexto do espaço rural, bem como a diversidade cultural, étnico-racial e religiosa.

É também importante enfatizar na pesquisa as potencialidades do ensino da geografia na perspectiva crítica associada a pedagogia histórico-crítica que serão norteadores da atenção e amparo dos educandos do campo para possam eleger os caminhos direcionais de suas vidas, apartando-se da lógica subalternizadora que define a migração, para a zona urbana e a formação de sujeitos potentes, críticos e consistentes da sua posição na estrutura social de classes, que possam intervir em suas realidades.

### **3.2 Caracterização do local da pesquisa**

A pesquisa foi realizada no Centro Educacional Municipal João Cândio – CEMJC que é uma escola do meio rural de ensino fundamental séries finais, do 6<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup> ano, localizada no município de Santo Amaro no estado da Bahia, na localidade intitulada Sítio Camaçari, as margens da BR 420, km 12, Figura 01 – Mapa de localização do CEMJC. A escola é influenciada também pelas lutas reivindicatórias que ocorrem no seu espaço, como as dos trabalhadores rurais sem terra MST (existem alguns assentamentos próximos a escola) para o reconhecimento de suas terras. Dito isso, construída a partir das lutas de pessoas da comunidade para possuírem o direito a educação e uma escola próxima das suas moradias.

Figura 01 – Mapa de Localização do CEMJC



Fonte: Elaborado por Marcelo Silva de Souza (2024)

Desse modo, as atividades do CEMJC foram iniciadas em (2001), fruto das ações de personagens da comunidade local como Sr. Garcez de Carvalho, conhecido na comunidade de Sítio Camaçari como Peixinho, filho de João Câncio dono da antiga fazenda onde está localizada a escola e a qual foi batizada com seu nome, de acordo com Projeto-Político-Pedagógico do Centro Educacional Municipal João Câncio (2023). Portanto, Peixinho instigado pelo desejo antigo de seu pai já falecido de construir uma escola nessa localidade, doou parte do terreno da antiga propriedade do seu pai para a prefeitura. Dessa maneira, realizando um sonho antigo do senhor João Câncio, não concretizado em vida, que era de possibilitar aos jovens locais uma escola perto de suas residências que atendesse as suas necessidades, para que não precisassem mais correr perigo ao se deslocar grandes distâncias para estudar na zona urbana de Santo Amaro.

A concepção de escola do CEMJC de com Projeto-Político-Pedagógico do Centro Educacional Municipal João Câncio (2023), visa formar cidadãos atuantes socialmente e objetiva para o ensino um planejamento com conteúdos que estejam ligados as questões sociais atualizadas para cada momento histórico, que possibilitem os (as) educandos (as) exercerem os seus direitos e deveres. Logo, o seu PPP expõe também como concepção de escola o lugar para uma formação para emancipação humana dos jovens no CEMJC, dessa maneira, “a escola tem o papel de transformar as relações através de acesso aos conhecimentos socialmente produzidos pelo

conjunto da humanidade em busca da emancipação humana” (CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL JOÃO CÂNCIO, 2023, p.13).

A localidade Sítio Camaçari está intimamente ligada às questões agrárias do recôncavo baiano. Essa localidade ao longo dos anos tem sido arena de expressivas lutas sociais pela terra, sobretudo com a ação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). De acordo com Santos (2004), a partir de 1987, o MST começou as suas ações na Bahia, realizando ocupações de terra que originaram vários projetos de assentamento rural, entre eles, o assentamento Santo Antônio dos Calmons fundado em 1996, popularmente chamado de Bela Vista pelos assentados, que está localizado na localidade Sítio Camaçari. Contudo, as suas atividades na atualidade necessitam possuir uma relação maior com a comunidade agrária local.

#### **4. SEÇÃO III. ANÁLISE, IMPLICAÇÕES E A CARTOGRAFIA DOS PARES DIALÉTICOS OBJETIVO/AVALIAÇÃO, CONTEÚDO/FORMA DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DE GEOGRAFIA CRÍTICA PARA O 6ª ANO FUNDAMENTADA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E NOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A presente seção analisará algumas aulas ministradas pelo docente com as seguintes temáticas: Importância da organização coletiva para a luta de classes; Geografia e espaço geográfico, Categorias de Análise da Geografia, Orientação e localização no espaço; Espaço agrário brasileiro e a Diversidade étnico-racial e religiosa através de quadrinhos no espaço rural, além das etapas, pares dialéticos e ações metodológicas com base na pedagogia histórico-crítica, que foram indispensáveis para as aulas de geografia crítica no CEMJC, tendo em vista a auto-organização dos(as) educandos(as) para uma perspectiva emancipatória no contexto da luta de classes e de diversidade.

Para Freitas (1995), a emancipação do ser do ser humano perpassa pela dominação dos conteúdos agregados ao logo da história pela sociedade, sendo a escola com a função primordial nessa ação, como divulgadora do saber, “(...) ao processo mais global de transformação de uma sociedade de classes em uma sociedade sem classes (...) (FREITAS, 1995, p.28)”.

Sendo assim, para atingir as bases epistemológicas da geografia crítica e da educação do campo nas aulas de geografia no CEMJC, precisava-se buscar uma teoria pedagógica que orientasse esse trabalho. Portando, por teoria pedagógico Freitas (1995) argumenta que “(...) trata-se do trabalho pedagógico, formulando os princípios norteadores. Dessa forma, inclui a própria didática” (FREITAS, 1995, p. 93). De tal modo, as aulas de geografia no 6ª ano A em 2024, foram

planejadas como base pedagogia histórico-crítica fundamentada no processo dialético de prática-teoria-prática realizado em cinco etapas: Prática social inicial dos conteúdos, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final, objetivando a formação de jovens emancipados para a luta de classes.

A prática social inicial de acordo com Saviani (1999) consiste no ponto de partida da aula, onde docente e educando(a) se comunicam e se colocam como agentes sociais desiguais. Nessa relação existem distintos níveis de compreensão e experiência da prática social na realidade.

Além do mais, na prática social inicial como sugere Gasparin (2012) se estabelece a busca pelo docente de entender o que os estudantes já conhecem a respeito do tema que será trabalhado na aula, as suas percepções e sentimentos. Essa fase se apresenta como balizadora para o docente, pois o orienta a conhecer a realidade e o nível de conhecimento dos estudados para poder direcionar melhor a sua ação pedagógica. Logo, Gasparin (2012) observa que:

O interesse do professor por aquilo que os alunos já conhecem é uma ocupação prévia sobre o tema que será desenvolvido. É um cuidado preliminar que visa saber quais as “pré-ocupações” que estão nas mentes e nos sentimentos dos escolares. Isso possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, a fim de que os educandos, nas fases posteriores do processo, apropriem-se de um conhecimento significativo para suas vidas (Gasparin, 2012, p. 14).

Nesse percurso metodológico de construção do conhecimento escolar estruturado na pedagogia histórico-crítica, a segunda etapa é classificada como problematização, que para Saviani (1999) se constitui na ação de identificar os problemas e questões revelados pela prática. Estas questões necessitam ser respondidas no desenrolar da prática social.

De acordo com Gasparin (2012), essa etapa dialética tem uma função basilar na disposição de todo o trabalho que envolve o docente e o discente, já que se apresenta como etapa chave no percurso entre prática e teoria, ou seja, entre as práticas habituais e a cultura elaborada. Destaca-se também por ser a ocasião que tem o início do trabalho docente com o conteúdo sistematizado.

Perante esse fato, Gasparin (2012) defende também que a problematização é a provocação ou a necessidade pela qual os(as) educandos (as), por meio de sua ação, procure o conhecimento. Dito isso, o processo de averiguação e de resolução de questões contextualizadas é um caminho instigante para desenvolver nos (as) estudantes o desejo por uma aprendizagem expressiva, por intermédio de situações-problemas construídas na prática educativa cotidiana que estimulam o raciocínio do estudante.

A instrumentalização é a terceira etapa metodológica apresentada por Saviani (1999), que “(...) trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 1999, p.81). Tais instrumentos são

desenvolvidos e resguardados de acordo com a história e sua assimilação pelos (as) estudantes fica condicionado a forma de transmissão utilizada pelo docente. Dessa maneira, a transmissão do conhecimento é capaz de ocorrer de forma direta ou indireta em conformidade com os meios pelos quais o professor propuser para realização da aula.

Para tanto, a instrumentação se manifesta como uma etapa de suma importância para o docente de geografia, que deve ser elaborada com muito cuidado, alindo teoria e prática (práxis) para que didaticamente instrumentalize os(as) educandos(as) significativamente para serem agentes de transformação social e das suas realidades. Logo, Saviani (1999) argumenta que a mesma tem uma função social importante pois “(...) trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 1999, p.81).

Para Gasparin (2012) no processo de instrumentalização o professor(a) e o aluno(a) atuam coletivamente para uma sólida apreensão interpessoal da aprendizagem, por intermédio da exposição organizada dos conteúdos selecionados pelo docente e através da atuação dos(as) educandos(as) de apoderasse do conhecimento trabalhado em sala de aula pelo professor. Nesse processo, a aprendizagem como explica Gasparin “(...) não é neutra, mas política e ideológica, direcionada intencionalmente às classes trabalhadoras. Teoricamente, a construção do conhecimento efetua-se de um ponto de vista oposto ao das elites” Gasparin (2012 apud SAVIANI, 1999, p.51).

A Catarse diz respeito a quarta etapa desse percurso, que para Saviani “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI,1999, p.81). Na referida etapa os(as) educandos(as) expõem as suas interpretações e conteúdos apreendidos durante a instrumentação. De acordo com Gasparin (2012) a Catarse se apresenta como o pensamento dos educandos sobre o entendimento do conteúdo (o que eles podem responder). Dessa maneira, a avaliação está presente também nessa etapa e se configura como expressão da síntese (como eles podem responder). Assim, Gasparin assegura que a catarse “(...) é fase em que o educando sistematiza e manifesta o que assimilou, isto é, que assemelhou a si mesmo o conteúdo e os métodos de trabalho usados na fase anterior” (GASPARIN, 2012, p. 123).

É importante destacar que na análise dessas aulas de geografia crítica com base na pedagogia histórico-crítica de acordo Gasparin (2012), que ainda que Instrumentalização e a Catarse estejam separadas, é muito complicado afirmar onde começa uma e termina a outra. Logo o autor afirma que, “(...) este é o momento da efetiva aprendizagem. Não significa todavia que ela ocorra somente nessa fase. Ela dá-se no processo inteiro nos cinco passos, mas a Cartase

é a expressão mais evidente de que de fato, o aluno se modificou intelectualmente” (Gasparin, 2012, p.131).

A etapa final e não mesmo importante é chamada de prática social final dos conteúdos, que de acordo com Saviani (1999) é constituída como:

O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica (Saviani, 1999, p. 81).

Essa etapa se mostra a partir das ações e atitudes novas dos (as) educandos (as) em seu cotidiano a partir do assunto discutido, significaria também o momento de conscientização e transformação social. Logo, como argumenta Gasparin seria “(...) a confirmação de que aquilo que o estudante conseguiria realizar com ajuda dos outros agora o consegue sozinho, ainda que trabalhando em grupo. É expressão mais forte de que de fato se apropriou do conteúdo, aprendeu, (..)” (GASPARIN, 2012, p. 142).

#### **4.1 CARTOGRAFIA DOS PARES DIALÉTICOS OBJETIVO/AVALIAÇÃO, CONTEÚDO/FORMA NO ENSINO DA GEOGRAFIA, NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS, NAS TURMAS DE 6ª ANO A.**

Os pares dialéticos conteúdo e forma, objetivo e avaliação se apresentam como perspectivas centrais no processo de planejamento de ensino da geografia crítica associado a pedagogia histórico-crítica no CEMJC. Os conteúdos selecionados para as aulas, discutido coletivamente com os estudantes, foram pensados seguindo a lógica da pedagogia histórico-crítica com significado e relevância, contextualizados com a realidade rural dos mesmos. Logo, Saviani expõe que “(...) sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa” (SAVIANI, 1999, p.66).

Para Saviani (1999) os conteúdos são prioridade no processo de ensino porque são os mesmos que possuem a propriedade da cultura, fundamental para a participação política da sociedade de modo geral. Portanto, os conteúdos carregados de cultura são ferramentas fundamentais na luta contra a dominação capitalista. Assim, para um ensino eficiente na luta de classes no CEMJC, foram necessários também conteúdos culturais que possibilitassem aos educandos dessa escola as condições para processos de emancipação e libertação da dominação. Para tanto, Saviani:

Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 1999, p.66).

Os conteúdos para Gasparin (2012), devem ser previamente informados pelo docente da disciplina para que os (as) educandos (as) consigam observar para onde direcionar os seus esforços no processo de aprendizagem. Portanto, “o conteúdo é a seleção e a transposição didática, para a sala de aula, do conhecimento que deve ser apropriado pelos educandos” (GASPARIN, 2012, p.25). O autor ainda argumenta que “(...) os conteúdos a serem trabalhados são um produto universal que assumem contornos e especificidades particulares conforme as regiões ou necessidade locais” (GASPARIN, 2012, p.37), ou seja não se originam da realidade local dos educandos, são conhecimentos universais do ser humano, que se adaptam as especificidades dessas realidades.

A forma está associada dialeticamente aos conteúdos significativos e contextualizados de acordo com Freitas (1995) na organização do trabalho pedagógico. Dessa maneira, a forma como os conteúdos foram trabalhados no CEMJC se deu a partir da metodologia da pedagogia histórico-crítica, realizada em cinco etapas: Prática social inicial dos conteúdos, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final, articuladas aos interesses dos educandos e da sociedade local, como explica Saviani (1999), com a utilização de métodos para além da pedagogia tradicional. Assim, argumenta Saviani que:

(...) serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 1999, p.79).

No tocante aos pares dialéticos objetivo e a avaliação na pedagogia histórico-crítica, os dois estão intimamente ligados, possuindo como função primordial uma formação crítico-emancipadora dos (as) educandos (as). Essa conexão é dispensável para direcionar os caminhos do processo de ensino e da aprendizagem aliando teoria e a prática, a práxis, para a formação de jovens que intervenham em suas realidades, tornando-se agentes sociais no processo de luta de classes no espaço rural.

Para Gasparin (2012), os objetivos trazem consigo um processo dialético abarcando os conteúdos e o que se pretende atingir para a sociedade. Desse modo, o autor argumenta que, “o estabelecimento dos objetivos é sempre um processo dialético que envolve o que se pretende alcançar socialmente e os conteúdos a serem ensinados e aprendidos para tal fim” (GASPARIN, 2012, p.24). Logo, os objetivos devem também sempre serem apresentados aos educandos, com o intuito de saberem o que o docente espera deles no final da unidade, dando significado a aprendizagem do conteúdo e de ação do docente. No CEMJC com a utilização da pedagogia histórico-crítica, o docente da disciplina geografia desenvolveu o seu processo de ensino realizando esse procedimento.

Para Gasparin, “(...) quem propõe o conteúdo, portanto, é a própria sociedade. Cabe aos professores nesse caso, ler as necessidades sociais e, de acordo com elas, selecionar os conhecimentos historicamente produzidos que mais adequadamente satisfaçam às exigências do grupo” (GASPARIN, 2012, p.37). Para isso, no CEMJC o docente da disciplina geografia fez coletivamente com os (as) estudantes um inventário da realidade local, sociocultural, política e econômica de cada um deles. Dessa forma foi possível entender as suas realidades, construindo um planejamento, com conteúdos contextualizados com o espaço rural onde vivem.

A síntese que os (as) educandos (as) demonstraram ao longo do ano referente ao conteúdo trabalhado no processo de ensino e da aprendizagem de geografia no CEMJC pelo docente, se deu a partir da avaliação, que para Gasparin (2012) “(...) traduz o conhecimento do aluno, que expressa como se apropriou do conteúdo, como resolveu as questões propostas, como reconstituiu seu processo de concepção da realidade social e como enfim, passou da síntese a síntese” (GASPARIN, 2012, p.131).

Portanto, as formas de avaliação trabalhadas pelo docente no CEMJC são os meios pelas quais o mesmo entende o nível de aprendizado do (a) educando (a), passando da síntese (conhecimento empírico, cotidiano), para síntese que é o conhecimento sistematizado pelo aluno (a), novo a respeito do tema, que o (a) mesmo (a) demonstra realmente que aprendeu e que se tornou mecanismo de entendimento e de intervenção dele (a) em suas realidades. Assim, expõe Gasparin que:

A avaliação da aprendizagem do conteúdo, não como demonstração de que aprendeu um novo tema apenas para a realização de uma prova, de um teste, mas como expressão prática de que se apropriou de um conhecimento que se tornou um novo instrumento de compreensão da realidade e de transformação social (Gasparin, 2012, p.131).

A respeito da avaliação é preciso destacar que a mesma pode ocorrer em qualquer uma das fases do processo de ensino e de aprendizagem utilizando a metodologia da pedagogia histórico-crítica. Para tanto, o docente deve escolher os instrumentos de avaliação que mais se adequam a determinado conteúdo trabalhado e as extensões da problematização que quer atingir, de acordo com Gasparin (2012).

A avaliação dialeticamente falando pode ser de dois tipos: Avaliação informal (de iniciativa própria e espontânea do (a) educando (a)) e a avaliação formal (Seleção das formas de manifestar a aprendizagem ofertadas ao educando pelo docente), segundo Gasparin (2012).

- 1) Na avaliação informal, o aluno, por iniciativa própria e de maneira espontânea, manifesta o quanto incorporou dos conteúdos e dos métodos de trabalho utilizados.
- 2) Na avaliação formal, o professor seleciona e apresenta as diversas maneiras que oferecem ao educando a oportunidade de se manifestar sobre o quanto suas respostas se aproximam das questões básicas que orientam a aprendizagem (Gasparin, 2012, p.132).

Nos dois tipos de avaliação ocorridos nas aulas de geografia, no CEMJC, para o 6<sup>a</sup> ano A, foi necessário levar em consideração também dois subsídios principais, que para Gasparin (2012) são: Instrumentos e critérios, que o autor explica como:

- a) Instrumentos: Na avaliação informal, o aluno escolhe um modo de expressão através do qual se sintam mais seguro para manifestar seu nível de aprendizagem. Na avaliação formal, o professor pode propor verificações orais, debates, seminários, resumos, elaborações de texto, redações, confecção de materiais como cartazes, maquetes ou objetos específicos conforme o conteúdo trabalhado, dramatizações, provas escritas do tipo dissertativo, objetivo, subjetivo, autoavaliação, realização de experiências e outras formas que expressem o grau de aprendizado alcançado.
- b) Critérios: Nenhuma avaliação pode ocorrer sem critérios previamente definidos. Estes devem ser do conhecimento de todos os alunos. São critérios fundamentais, entre outros, organização e clareza na apresentação dos resultados da aprendizagem, correção, articulação das partes, sequência lógica, rigor na argumentação e criatividade (Gasparin, 2012, p. 132/133).

Assim, desenvolvimento das aulas de geografia ao longo das unidades, o docente se apropriou dos dois modelos de avaliação dentro da pedagogia histórico-crítica para trabalhar em suas aulas, utilizando como instrumentos avaliativos, a elaboração de textos, resumos, construção de maquetes, debates, relatórios, observação em campo, provas escritas, rodas de conversa, autoavaliação, dentre outras e como critérios avaliativos, o docente definiu com os estudantes a clareza nas respostas, cumprimentos dos prazos, criatividade, participação, pontualidade, sequência lógica, organização, dentre outros.

É importante destacar que o docente informou previamente aos estudantes os critérios das avaliações antes delas ocorrerem e também que qualquer que fosse a modalidade de avaliação selecionada pelo mesmo, o importante é que a mesma seja uma expressão do conteúdo entendido

pelo aluno, dando ênfase a todas as extensões da problematização e instrumentalização, construindo no aluno uma visão histórica dos conteúdos sistematizados, em sua função social, visando a transformação social, de acordo com ideais de Gasparin (2012).

#### **4.2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PERCORRIDOS PELO DOCENTE NAS AULAS DE GEOGRAFIA CRÍTICA FUNDAMENTADAS NA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA AO LONGO DAS UNIDADES**

Ao longo do ano de 2024 foram realizadas várias aulas pelo professor de geografia do 6<sup>a</sup> ano A amparadas pela pedagogia histórico-crítica e pela geografia crítica na escola do campo CEMJC. Nessa etapa serão analisadas algumas dessas aulas com conteúdos diversos com base na grade curricular da geografia para 6<sup>a</sup> ano que foram consideradas fundamentais para o desenvolvimento e formação dos(as) educandos(as), no que se a auto-organização e a sua emancipação na luta de classes.

Como sujeito-histórico o professor de geografia vislumbrou a utilização de métodos de ensino com fundamentação marxista, como a pedagogia histórico-crítica, na educação do campo, que desponta com elementos teórico-metodológicos norteadores da sua prática educativa no CEMJC. Para tanto, a seguir apresenta-se a análise e os planos das aulas desenvolvidas pelo docente ao longo do ano letivo de 2024.

##### **Tema: Importância da Organização Coletiva para a Luta de Classes**

**Carga horária 4 horas aula**

**Conteúdo: Importância da Organização Coletiva para a Luta de Classes, ações coletivas; exemplos de ações coletivas; o papel das organizações coletivas do campo; classes sociais e lutas de classes (Karl Marx); apresentação e construção com os alunos do cronograma e da proposta de trabalho que contará também com a construção do inventário das suas realidades.**

A primeira aula de geografia no 6<sup>a</sup> ano A de 2024 foi planejada com carga horária de 4 horas aula que foram distribuídas em dois dias e teve como conteúdo principal “A Importância da Organização Coletiva para a Luta de Classes”, na aula também foi apresentado e construído com os alunos o cronograma e da proposta de trabalho que contará também com a construção do inventário das suas realidades, Quadro 01 - Plano de aula: Importância da organização coletiva para a luta de classes. Logo Gasparin argumenta que “(...) é a listagem dos temas a serem

desenvolvidos com os seus respectivos objetivos. Esse procedimento auxilia os educandos a assumirem o encaminhamento do processo pedagógico” (GASPARIN, 2012, p.22).

Quadro 01 - Plano de aula: Importância da organização coletiva para a luta de classes

<b>UNIDADE ESCOLAR</b>	<b>Centro Educacional Municipal João Cântio</b>	
<b>DATA(S) / C.H.</b>	25 de março e 01 de abril 2024 4 horas aula	<b>PÚBLICO ALVO:</b> 6 <sup>a</sup> ano do fundament
<b>PROFESSOR REGENTE</b>	Marcelo Silva de Souza	<b>DISCIPLINA:</b> Geografia.
<b>PRÁTICA SOCIAL INICIAL</b>	<p>➤ <b>Conteúdos: Importância da organização coletiva para a luta de classes.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ações coletivas.</li> <li>- Exemplos de ações coletivas</li> <li>- O papel das organizações coletivas do campo</li> <li>- Classes sociais e lutas de classes (Karl Marx).</li> <li>- Apresentação e construção com os alunos do cronograma e da proposta de trabalho que contará também com a construção do inventário das suas realidades.</li> </ul> <p>➤ <b>Objetivos geral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstrar a importância da organização coletiva como motor para a luta de classes e para realizar qualquer intervenção em sua realidade.</li> </ul> <p>➤ <b>Objetivo específico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar através de roda de conversa como os(as) educandos(as) do 6<sup>a</sup> ano, o cronograma de atividades, a proposta de trabalho que contará também com o inventário de sua realidade.</li> <li>- Entender a importância da organização coletiva para a sociedade camponesa.</li> <li>- Analisar o que muda na vida das pessoas da localidade Sítio Camaçari quando elas se organizam coletivamente.</li> <li>- Verificar como as classes sociais se organizaram ao longo da história para lutar por seus direitos e por igualdade de condições de vida.</li> <li>- Observar o papel da cultura para a organização coletiva da sociedade de Sítio Camaçari.</li> </ul> <p><b>Aula 01: Diagnóstico de Experiências e vivências (o que os alunos já sabem):</b> Roda de conversa debatendo com perguntas para descobrir o que eles sabem a respeito da organização coletiva e da luta de classes. <b>Resolução da atividade diagnóstica.</b> Responder de forma presencial uma atividade diagnóstica que demonstre o grau de entendimento dos conhecimentos básicos de geografia que devem ser atingidos no ensino fundamental.</p>	
<b>PROBLEMATIZAÇÃO</b>	<p><b>Aula 02: Dimensão conceitual:</b> O que você entende por organização coletiva, classes sociais e liderança?</p> <p><b>Dimensão histórica:</b> Como as classes sociais se organizaram ao longo da história para lutar por seus direitos e por igualdade de condições de vida?</p> <p><b>Dimensão social:</b> Qual a importância da organização coletiva para a sociedade camponesa?</p> <p><b>Dimensão Política:</b> O que pode mudar na sua realidade quando as pessoas se organizam coletivamente na localidade Sítio Camaçari?</p> <p><b>Dimensão Cultural:</b> Qual a importância da cultura para a organização coletiva da sociedade do Sítio Camaçari?</p>	
<b>INSTRUMENTALIZAÇÃO</b>	<p><b>Aula 01 (01/04, 2 horas aula): Importância da organização coletiva para a luta de classes.</b></p> <p><b>Etapa 01: Apresentação, palestra motivacional, proposta de trabalho e informes.</b></p>	

	<p>- Fazer uma breve palestra motivacional com a turma e explicar a proposta do trabalho e como será feito o inventário da realidade, enfatizando que iremos trabalhar também com plataformas digitais e propor a criação de um grupo no WhatsApp da turma, que cada alunos crie sua conta no Gmail e a participação dos mesmos em uma sala virtual no Google Classroom, para que possam acessar vídeos, textos, links de jogos, imagens e atividades, além de postar comentários, dúvidas e fazer discussões.</p> <p><b>Aula 2 (25/03, 2 horas aula): Importância da organização coletiva para a luta de classes.</b></p> <p><b>Etapa 01: Dinâmica virar pelo contrário (Importância da organização coletiva para a luta de classes)</b></p> <p>- Depois da apresentação do conteúdo da aula e levantamento dos conhecimentos prévios, o grupo faz uma grande roda de mãos dadas na sala de aula e tenta encontrar uma maneira de virar ao contrário a roda, sem soltar as mãos e sem desfazer a roda.</p> <p><b>Observação:</b> Alguém do grupo deve tomar a iniciativa fazendo com que todos do grupo passem por baixo dos braços de uma pessoa que está do outro lado da roda, para assim inverter a roda sem soltar as mãos.</p> <p>- Fazer questionamentos como os alunos sobre o que entenderam da dinâmica, como se sentiram? Quem tomou iniciativa de liderança?</p> <p>- <b>Problematização o conteúdo.</b> Fazer sorteio das perguntas problematizadores entre os educandos para discussão: <b>Dimensão conceitual:</b> O que você entende por organização coletiva, classes sociais e liderança? <b>Dimensão histórica:</b> Como as classes sociais se organizaram ao longo da história para lutar por seus direitos e por igualdade de condições de vida? <b>Dimensão social:</b> Qual a importância da organização coletiva para a sociedade camponesa? <b>Dimensão Política:</b> O que pode mudar na sua realidade quando as pessoas se organizam coletivamente na localidade Sítio Camaçari? <b>Dimensão Cultural:</b> Qual a importância da cultura para a organização coletiva da sociedade do Sítio Camaçari?</p> <p><b>Etapa 02: Leitura de texto, exposição dialogada do conteúdo e apresentação de música.</b></p> <p><b>Duração: 30 minutos</b></p> <p>- A partir desses questionamentos, da leitura de um texto e de uma breve discussão, fazer uma exposição dialogada do conteúdo em sala de aula com os(as) educandos(as) explicando os conceitos de organização coletiva, liderança e classes sociais, além da importância da organização coletiva para a sociedade camponesa.</p> <p>- Finalizar essa etapa com a apresentação e discussão da música da banda Cidade Negra “Luta de Classes”, que traz a história da Luta de Classes na sociedade. Compositores: Samuel Rosa e Chico Amaral/1994.</p> <p><b>Etapa 03: Diário de bordo.</b></p> <p>- Construção de um diário de bordo do que aprendeu nas discussões.</p> <p>- <b>Recursos utilizados:</b> Texto, data show, caixa de som.</p>
CATARSE	<p><b>Aula 02</b></p> <p>➤ <b>Pensamento dos educandos sobre o entendimento do conteúdo (o que eles podem responder):</b></p> <p>-A organização em grupos desde os primórdios da humanidade serviu para garantir a sobrevivência. As ações coletivas são maneiras de organização para realização de atividades em grupo com objetivos comuns e que tragam benefícios para os participantes de forma particular ou para a coletividade. As Organizações Coletivas do Campo (sindicatos, cooperativas, associações, movimentos sociais rurais, etc.), são poderosos instrumentos de organização coletiva no espaço rural e de resistência à exclusão social. Exemplos de ações coletiva no espaço rural, hortas comunitárias, mutirão de limpeza, projetos de reciclagem, palestras sobre práticas agroecológicas. A classe social é um determinado grupo dentro da sociedade com características, econômicas, políticas e culturais, particulares, se diferenciando dos demais. Classes sociais</p>

	<p>para Marx, Burguesia e Proletariado. Fatores socioeconômicos, políticos e ideológicos, são fatores que motivam a luta de classes.</p> <p>- Avaliação: Expressão da síntese (como eles podem responder): Através de Participação oral pedindo que cada aluno(a) apresentem suas conclusões e as relacione com a realidade do local e construção de um Diário de bordo com a síntese do que foi trabalhado em sala de aula.</p>
<b>PRÁTICA SOCIAL FINAL</b>	<p><b>Aula 02</b></p> <p>➤ <b>Ações e atitudes novas dos educandos em seu cotidiano a partir do assunto discutido. Momento de conscientização e transformação social.</b></p> <p>➤ <b>Elaboração da Proposta de ação coletiva com os (as) educandos (as):</b></p> <p>- Construção de rodas de conversa na escola, sobre importância da organização coletiva da sociedade da localidade Sítio Camaçari”.</p> <p>- Formação de grupos de estudo na escola com a leitura de histórias em quadrinho de livros clássicos como “O capital” de Marx.</p> <p>- Organizar a sociedade local para a construção de hortas comunitárias.</p>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<p>➤ <b>Referências para os(as) educandos (as):</b></p> <p><a href="https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/sociologia/luta-de-classes">https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/sociologia/luta-de-classes</a></p> <p><a href="https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/classe-social.htm">https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/classe-social.htm</a></p> <p><a href="https://www.semadesc.ms.gov.br/produtores-rurais-elegem-cooperativas-como-principal-via-para-compra-de-insumos/">https://www.semadesc.ms.gov.br/produtores-rurais-elegem-cooperativas-como-principal-via-para-compra-de-insumos/</a></p> <p>Senar. Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. Organizações coletivas no meio rural: associativismo e cooperativismo / Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. – Brasília: Senar, 2019.</p> <p><a href="https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/classe-social.htm">https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/classe-social.htm</a></p> <p><a href="https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/o-capital-em-quadrinhos/">https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/o-capital-em-quadrinhos/</a></p> <p>➤ <b>Referências para o docente:</b></p> <p>GASPARIN, João Luiz. <b>Uma didática para a pedagogia histórico-crítica</b>. 2ªed.- Campinas, SP:Autores Associados,2003.</p> <p>SAVIANI, Dermeval. <b>Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!</b> ed.-Campinas, SP: Autores Associados, 1999.</p>

Fonte: Elaborado por Marcelo Silva de Souza (2024)

Sendo assim é importante destacar que os conteúdos e os objetivos em todas as aulas aqui analisadas foram apresentados a turma pelo docente da disciplina como parte fundamental da prática social inicial, indispensável para a pedagogia histórico-crítica. Logo, para Gasparin (2012) uma das maneiras de incentivar os (as) educandos (as) é apresentá-los a sua prática social imediata, no que se refere aos conteúdos curriculares e estes conteúdos precisam ter relação com a vida cotidiana dos mesmos.

Na prática social inicial “antes de iniciar o trabalho propriamente dito, os alunos são informados de que o conteúdo será abordado numa determinada linha política, através do processo teórico-metodológico que tem como suporte materialismo histórico, com a finalidade de transformação social” (GASPARIN, 2012, p. 20). Desse modo, a prática social inicial seria a busca por parte do docente de entender o que os estudantes já dominam, além de informá-los os conteúdos, os objetivos que almeja alcançar e a base epistemológica.

Para a pedagogia histórico-crítica os objetivos propostos nessa e nas outras aulas analisadas nessa seção orientam o processo de ensino e a aprendizagem dos conteúdos, direcionando dialeticamente o que se pretende socialmente alcançar, a partir de uma perspectiva de formação crítica dos educandos possibilitando-os a compreensão de forma crítica da realidade. Para tanto, Gasparin (2012) argumenta que:

Considerando-se o processo pedagógico escolar é intencional veículo precisa ser orientado pela previsão de que se pretende alcançar. Tanto o professor como os alunos devem ter claro o que se procura atingir com trabalho docente-discente, tornando significativa a aprendizagem do conteúdo e ação do professor. Por isso, os objetivos sempre são apresentados aos educandos na perspectiva do que se espera deles ao término do estudo da unidade ou do tópico em questão. O estabelecimento dos objetivos é sempre um processo dialético que envolve que se pretende alcançar socialmente os conteúdos a serem ensinados e aprendizes para tal fim (Gasparin, 2012, p 24).

Para tanto a aula teve como objetivo geral demonstrar a importância da organização coletiva como motor para a luta de classes e para realizar qualquer intervenção em sua realidade. Além de objetivos específicos que versam sobre, apresentar através de roda de conversa com os(as) educandos(as) do 6<sup>a</sup> ano, o cronograma de atividades, a proposta de trabalho que contará também com o inventário de sua realidade, entender a importância da organização coletiva para a sociedade camponesa, analisar o que muda na vida das pessoas da localidade Sítio Camaçari quando elas se organizam coletivamente, verificar como as classes sociais se organizaram ao longo da história para lutar por seus direitos e por igualdade de condições de vida e por fim observar o papel da cultura para a organização coletiva da sociedade de Sítio Camaçari.

### **Análise das etapas da aula com base na pedagogia histórico-crítica**

O primeiro momento do professor de geografia com a turma se iniciou com a prática social inicial, na aula 01, (quadro 02), com a exposição dos conteúdos e objetivos da aula e com um diagnóstico de Experiências e vivências (o que os alunos já sabem): Contou com uma roda de conversa debatendo com perguntas para descobrir o que eles sabiam a respeito da organização coletiva e da luta de classes. Essa etapa, mostrou que uma grande parcela dos (as) estudantes não sabiam ou não quiseram responder quando foram indagados sobre se já tinham ouvido falar de organização coletiva e de luta de classes e o que eles sabiam a respeito, os poucos que responderam afirmaram saber que organização coletiva seria uma forma de organização de pessoas em grupos e sobre a luta de classes não responderam nada.

Ainda nessa etapa inicial que para a pedagogia histórico-crítica seria a etapa de levantamento dos conhecimentos prévios dos (as) estudantes, foi realizada também a aplicação de

atividade diagnóstica escrita, para entender o nível básico de aprendizado de geografia desses alunos recém-chegados ao CEMJC.

Feito isso, ainda na aula 01 o professor partiu para etapa 01 da instrumentalização, fazendo uma breve palestra motivacional com a turma explicando a proposta do trabalho, o cronograma de trabalho e como será feito o inventário da realidade, enfatizando que os estudantes irão trabalhar também com plataformas digitais e propôs a criação de um grupo no WhatsApp da turma e que cada alunos criassem sua conta no Gmail para a participação dos mesmos em uma sala virtual no Google Classroom, para que possam acessar vídeos, textos, links de jogos, imagens e atividades, além de postar comentários, dúvidas e fazer discussões.

Na aula 02 a instrumentalização foi dividida em 3 etapas pelo professor, na etapa 01 foi realizada a Dinâmica “Virar Pelo Contrário” com o intuito dar início de forma lúdica a discussão sobre a (Importância da organização coletiva para a luta de classes). Os (as) educandos (as) fizeram uma grande roda de mãos dadas na sala de aula com o objetivo encontrar uma maneira de virar ao contrário a roda, sem soltar as mãos e sem desfazer a roda, Figura 02 - Dinâmica virar ao contrário.

Figura 02 - Dinâmica virar ao contrário



Fonte: Arquivo fotográfico Marcelo Silva de Souza

Decorridos alguns minutos da aula e depois de várias tentativas frustradas um (a) dos (as) estudantes tomou a iniciativa e puxou os (as) outros (as) com as mãos dadas para passarem por baixo dos braços de outros dois participantes e virando ao contrário a roda inicial. O professor orientou os estudantes fazendo a seguinte observação, que para a resolução do problema alguém do grupo deveria tomar a iniciativa fazendo com que todos do grupo passem por baixo dos braços de uma pessoa que está do outro lado da roda, para assim inverter a roda sem soltar as mãos e fez os seguintes questionamentos com os alunos: O que entenderam da dinâmica? Como se sentiram? Quem tomou iniciativa de liderança?

A partir dessa breve dinâmica e de uma discussão inicial com a turma sobre liderança e organização coletiva o docente partiu para a etapa da problematização **do conteúdo a ser abordado**. O professor fez um sorteio de perguntas problematizadoras entre os educandos pedindo que cada um lesse em voz alta a pergunta sorteada, as questões levaram em consideração algumas dimensões de observação da realidade, a exemplo da **Dimensão conceitual**: O que você entende por organização coletiva, classes sociais e liderança? **Dimensão histórica**: Como as classes sociais se organizaram ao longo da história para lutar por seus direitos e por igualdade de condições de vida? **Dimensão social**: Qual a importância da organização coletiva para a sociedade camponesa? **Dimensão Política**: O que pode mudar na sua realidade quando as pessoas se organizam coletivamente na localidade Sítio Camaçari? **Dimensão Cultural**: Qual a importância da cultura para a organização coletiva da sociedade do Sítio Camaçari?

Foi observado que essas perguntas problematizadoras foram elaboradas com base na realidade dos próprios educandos e da comunidade onde a escola está inserida. As mesmas fizeram com que os estudantes iniciassem um debate com opiniões diversas sobre a temática estudada, estimulando o pensamento crítico e a conexão do conteúdo trabalhado com as suas realidades cotidianas.

Depois da problematização do conteúdo, o professor distribuiu um texto com o tema “Importância da organização coletiva para luta de classes” e fez a leitura e a discussão do texto com a turma e uma breve exposição dialogada do conteúdo, explicando os conceitos de organização coletiva, liderança e a divisão em classes sociais para Marx, além da importância da organização coletiva para a sociedade camponesa local.

Na etapa 02 da aula 02, o professor de geografia entregou a letra da música “Luta De Classes” interpretada pela banda “Cidade Negra” de autoria de Samuel Rosa e Chico Amaral do ano de 1994, para os estudantes e a colocou para ser escutada em uma caixa de som, Figura 03 - Roda de conversa para análise da música Luta de Classes. Depois da turma escutar a música, o docente questionou os alunos para que falassem sobre do que tratava o conteúdo presente na letra dessa canção, imediatamente cerca de 5 estudantes estenderam a mão e destacaram um trecho da mesma que diz, “Mas veio o ideário”; “Da tal revolução burguesa”, “Veio o ideário”, “veio o sonho socialista”; “Veio a promessa de igualdade e liberdade”. Logo, ocorreu mais um debate sobre a divisão da sociedade em classes para Marx, entre o proletariado e a burguesia, o que fez com que muito se identificassem o seu posicionamento nessa disputa. Já na etapa 03 da instrumentalização como atividade de casa foi pedido aos estudantes que construíssem um diário de bordo relatando o que aprenderam nas discussões.

Figura 03 - Roda de conversa para análise da música Luta de Classes



Fonte: Arquivo fotográfico Marcelo Silva de Souza

É importante destacar que para Gasparin (2012) o conteúdo trabalhado pelo docente é fruto de uma construção histórica que não é natural, objetivando atender as necessidades do ser humano. Para tanto, no tocante a geografia crítica a abordagem teórico-metodológica utilizada nessas aulas ressaltou a realidade concreta dos estudantes, dando ênfase as contradições vividas em sociedade e motivando-os para a participação ativa no processo de constituição do conhecimento em sala de aula.

Esta como as outras aulas aqui analisadas possuem os pressupostos teórico-metodológicos edificados a partir do materialismo histórico e dialético, na crítica ao sistema capitalista e no entendimento que a realidade deve ser percebida partindo-se das interações sociais, econômicas e políticas no espaço, da geografia crítica de Milton Santos, Robert de Moraes, Ruy Moreira, entre outros, na compreensão que o espaço geográfico produzido e organizado pela sociedade é o reflexo das relações de poder, e dessa forma a organização coletiva conteúdo importante dessa aula é vista como um caminho de transformação da realidade dos estudantes.

A forma torna-se indispensável para o docente empregar o repertório teórico do ensino de geografia crítica, ainda mais em escola do campo como o CEMJC, nessa perspectiva o emprego da pedagogia histórico-crítica torna-se essencial, pois parte também da realidade dos (as) educandos (as), problematizando-a, sistematizando o conhecimento, formando agentes sociais que poderão transformar as suas realidades.

Para tanto, ainda na Aula 02 aconteceu a etapa que para a pedagogia histórico-crítica é chamada de Catarse, que é o pensamento dos (as) educandos (as) sobre o entendimento do conteúdo, o que eles podem responder, nessa etapa o docente de acordo com Gasparin (2012) se colocou no lugar dos (as) alunos (as) e fez uma síntese mental do conteúdo, com as extensões verdadeiramente trabalhadas, tal como: A organização em grupos desde os primórdios da

humanidade serviu para garantir a sobrevivência. As ações coletivas são maneiras de organização para realização de atividades em grupo com objetivos comuns e que tragam benefícios para os participantes de forma particular ou para a coletividade. As Organizações Coletivas do Campo (sindicatos, cooperativas, associações, movimentos sociais rurais, etc.), são poderosos instrumentos de organização coletiva no espaço rural e de resistência à exclusão social. Exemplos de ações coletiva no espaço rural, hortas comunitárias, mutirão de limpeza, projetos de reciclagem, palestras sobre práticas agroecológicas. A classe social é um determinado grupo dentro da sociedade com características, econômicas, políticas e culturais, particulares, se diferenciando dos demais. Classes sociais para Marx, Burguesia e Proletariado. Fatores socioeconômicos, políticos e ideológicos, são fatores que motivam a luta de classes.

E a expressão da síntese que é a avaliação, como eles podem responder. Dessa maneira, a síntese foi observada através de participação oral, onde os (as) alunos (as) apresentaram as suas conclusões, as relacionando com a realidade do local, além da construção de um Diário de bordo, com a síntese do que foi trabalhado em sala de aula. Desse modo, é fundamental lembrar que o processo avaliativo proposto na configuração dessas aulas abarcam de acordo com Gasparin (2012) dialeticamente dois tipos de avaliação, já explicadas anteriormente nessa dissertação, a avaliação informal e a avaliação formal, de acordo com a pedagogia histórico-crítica.

Dessa maneira, através da participação dos (as) educandos (as) nas rodas e discussões e das análises das atividades realizadas, o docente percebeu que a maioria dos estudantes superaram o nível inicial da prática social e passaram a reconhecer a organização coletiva também como instrumento de superação e transformação da sua realidade e seu posicionamento na luta de classes. Logo, a síntese em roda de conversa permitiu que os (as) educandos (as) expressassem para o docente os seus entendimentos, edificando um pensamento crítico e coletivo, já o diário de bordo serviu para como um relato reflexivo de sistematização do conteúdo permitindo-lhes efetivar os conhecimentos adquiridos.

A aula finalizou com a prática social final, que são as ações e atitudes novas dos educandos em seu cotidiano a partir do assunto discutido. Momento de conscientização e transformação social, onde elaboraram, em conjunto, uma proposta de ação que visa a implantação de rodas de conversa com a comunidade local sobre a “Importância da organização coletiva para a luta de classes” e uma proposta de hortas comunitárias.

Dessa maneira, ficou evidente na análise dessa de outras aulas analisadas nessa seção, que a prática social final na pedagogia histórico-crítica possibilita uma perspectiva aos educandos de auto-organização para se tornarem sujeitos ativos na escola e nas suas comunidades rurais, responsáveis também pela difusão do conhecimento, conectando as suas realidades ao repertório

de saber da geografia, superando a aprendizagem passiva, desenvolvendo a autonomia e o protagonismo, se apropriando do conhecimento como ferramenta da transformação da sociedade a sua volta.

**Tema: Geografia e espaço geográfico**

**Carga horária 4 horas aula**

**Conteúdos: Geografia enquanto ciência: conceitos e temáticas; Diferenciação: Espaço natural e Espaço Geográfico.**

Essa aula foi planejada com carga horária de 4 horas aula, que foram distribuídas em dois dias e teve como conteúdos principais “Geografia enquanto ciência: conceitos e temáticas e a Diferenciação: Espaço natural e Espaço Geográfico, Quadro 02 - Plano aula geografia e espaço geográfico.

Quadro 02 - Plano aula geografia e espaço geográfico

<b>UNIDADE ESCOLAR</b>	<b>Centro Educacional Municipal João Cântio</b>	
<b>DATA(S) / C.H.</b>	08 e 15 de abril 4 horas aula	<b>PÚBLICO ALVO:</b> 6ª ano do fundamental
<b>PROFESSOR REGENTE</b>	Marcelo Silva de Souza	<b>DISCIPLINA:</b> Geografia.
<b>PRÁTICA SOCIAL INICIAL</b>	<p>➤ <b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Geografia enquanto ciência: conceitos e temáticas.</li> <li>-Diferenciação: Espaço natural e Espaço Geográfico.</li> </ul> <p>➤ <b>Objetivo Geral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender a geografia enquanto ciência que estuda o espaço geográfico, onde se estabelecem as relações entre sociedade e natureza, considerando sobretudo as questões agrárias, além de analisar as transformações do espaço geográfico do campo ao longo do tempo em decorrências das ações humanas considerando as relações do trabalho, da cultura, a história, a organização coletiva e as lutas sociais.</li> </ul> <p>➤ <b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender a importância do conhecimento geográfico para a sociedade camponesa.</li> <li>- Verificar como a sociedade camponesa local organiza seu espaço geográfico.</li> <li>- Analisar as relações do trabalho, da organização coletiva e das lutas sociais, na transformação do espaço geográfico rural da comunidade Sítio Camaçari.</li> <li>- Diferenciar e caracterizar espaço natural de espaço geográfico.</li> <li>-Entender como ocorreu o processo de transformação do espaço geográfico rural e os principais impactos da ação humana ocorridos na localidade Sítio Camaçari ao longo dos anos.</li> <li>-Identificar as atividades econômicas que influenciam na transformação do espaço geográfico de Sítio Camaçari.</li> <li>- Reconhecer os grupos hegemônicos e sociais responsáveis pela organização do espaço geográfico da localidade Sítio Camaçari.</li> </ul>	

	<p>➤ <b>Diagnóstico de Experiências e vivências:</b> Conhecimentos prévios dos(as) educandos(as) sobre o que é geografia e sobre espaço geográfico. Dinâmica “Tempestade de ideias”.</p>
<p><b>PROBLEMATIZAÇÃO</b></p>	<p><b>Dimensão conceitual:</b> O que é a ciência geografia e o que se entende por espaço geográfico? Qual a diferença entre espaço natural e geográfico?</p> <p><b>Dimensão social:</b> Qual a importância da geografia para a sociedade camponesa? Como a sociedade camponesa local organiza o seu espaço geográfico?</p> <p><b>Dimensão histórica:</b> Como ocorreu o processo de transformação do espaço geográfico rural da localidade Sítio Camaçari ao longo dos anos?</p> <p><b>Dimensão Política:</b> Quais são os grupos hegemônicos e sociais responsáveis pela organização do espaço geográfico de sítio Camaçari?</p> <p><b>Dimensão econômica:</b> Quais as atividades econômicas influenciam nas transformações do espaço geográfico da comunidade Sítio Camaçari? Quais os principais impactos da ação humana ocorridos na localidade Sítio Camaçari?</p>
<p><b>INSTRUMENTALIZAÇÃO</b></p>	<p><b>Aula 01 (08/04): Aula de campo com observação do espaço geográfico do entorno da escola</b></p> <p><b>Etapa 01:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conduzir os alunos para observarem o espaço geográfico ao entorno da escola, levantar os seus conhecimentos prévios, experiências e vivências, através da dinâmica “Tempestade de Ideias”.</li> <li>- Problematizar o assunto sorteando perguntas para serem discutidas em conjunto e fazer uma exposição dialogada do conteúdo explicando o conceito de geografia, a importância do conhecimento geográfico para a comunidade camponesa local e a caracterização e diferenciação do espaço natural e espaço geográfico.</li> <li>- Convidar moradores da comunidade que presenciaram as transformações desse espaço ao longo do tempo. Convidar também algum representante da prefeitura para participar dessa discussão.</li> <li>- Analisar juntamente com os alunos e os convidados da comunidade os elementos e as dinâmicas existentes no espaço geográfico do entorno da escola.</li> </ul> <p><b>Etapa 02:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Relatório da aula de campo:</li> <li>I – Dividir a sala em 4 equipes:</li> <li>II- Cada equipe irá coletivamente construir um breve relatório das observações, percepções, experiências e discussões em campo sobre a organização do espaço geográfico da localidade Sítio Camaçari. Esse relatório será subsidiado também pela discussão das perguntas problematizadoras realizadas com a turma.</li> <li>- No relatório da aula deve constar o registro fotográfico realizado pelos(as) educandos (as).</li> <li>- <b>Formatação do relatório:</b></li> </ul> <p><b>Título:</b> Assunto principal a ser abordado no relatório.</p> <p><b>Introdução:</b> Explicar como a atividade de campo foi realizada, em qual local, data e qual o objetivo do relatório.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Essa etapa é síntese dos dados colhidos em campo, anotações, comentários de pessoas, observações, percepções, experiências e discussões em campo sobre a organização do espaço geográfico da localidade Sítio Camaçari (Entorno da escola).</p>

	<p><b>Conclusão:</b> Fechamento da análise realizada, resumo do que foi relatado no texto.</p> <p><b>Sugestões de intervenção:</b> Propor ações coletivas para intervenção na melhoria do seu espaço geográfico.</p> <p>-Como atividade de casa, aos alunos deverão assistir os vídeos e ler os textos presentes na sua sala virtual no Google Classroom.</p> <p><b>Aula 02 (15/04) Atividade prática.</b></p> <p><b>Etapa 01:</b></p> <p>- A partir de imagens do espaço geográfico do município de Santo Amaro e da localidade Sítio Camaçari, os alunos irão descrever e analisar as transformações do espaço geográfico ao longo do tempo nesses locais. Além de identificar elementos e rugosidades dessas paisagens.</p>
<p><b>CATARSE</b></p>	<p>➤ <b>Pensamento dos educandos sobre o entendimento do conteúdo (o que eles podem responder):</b> A geografia é a ciência que estuda a relação entre a sociedade e a natureza, ou seja, o espaço geográfico. O espaço geográfico é organizado pela sociedade para atender as suas necessidades. O espaço rural da localidade Sítio Camaçari foi construído ao longo dos anos pela sociedade local e de fora para atender os seus interesses. Todos nós transformamos o espaço geográfico.</p> <p>- <b>Avaliação: Expressão da síntese (como eles podem responder):</b></p> <p>- Através de Participação oral e construção de um relatório da aula de campo com a síntese do que foi discutido.</p> <p>- Atividade escrita com análise de imagens do espaço geográfico da cidade de Santo Amaro e da localidade de Sítio Camaçari, resolução de questões e construção de texto.</p>
<p><b>PRÁTICA SOCIAL FINAL</b></p>	<p>➤ <b>Ações e atitudes novas dos educandos em seu cotidiano a partir do assunto discutido. Momento de conscientização e transformação social.</b></p> <p>➤ Elaboração da Proposta de ação com os (as) educandos (as) (Intenção formativa emancipadora):</p> <p>- Construção de um inventário da realidade local para caracterizar o espaço geográfico ao entorno da escola.</p> <p>- Realizar rodas de conversa com a comunidade local para discutir os impactos da organização desordenada do espaço geográfico rural local.</p> <p>- Organizar com membros da comunidade local ações coletivas de conscientização, mutirões de limpeza, hortas coletivas, ações de sustentabilidade, entre outras, visando uma organização do espaço geográfico de forma equilibrada.</p> <p>- Criação de um acervo digital para socialização das ações e produções da turma com a comunidade local.</p>
<p><b>REFERÊNCIAS</b></p>	<p>➤ <b>Referências para os (as) educandos (as):</b>  <a href="https://brasilescola.uol.com.br/geografia/espaco-geografico.htm">https://brasilescola.uol.com.br/geografia/espaco-geografico.htm</a>  Adas, Melhem. <b>Expedições geográficas</b>. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2018.</p> <p>➤ <b>Referencias para o docente:</b>  LACOSTE, Yves. <b>A Geografia serve, antes de mais nada para fazer a guerra</b>. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1977.  SANTOS, Milton. <b>O dinheiro e o território</b>. Geographia: Revista da Pós-Graduação em Geografia, v. 1, n. ju 1999, p. 7-13, 1999. Acesso em: 21 abr. 2024.  SANTOS, M. <b>Metamorfoses do espaço habitado</b>. São Paulo: Hucitec, 1988.  SANTOS, Milton. <b>A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção</b>. . São Paulo: Hucitec. . Acesso em: 08 fev. 2025. , 1996</p>

	<p>GASPARIN, João Luiz. <b>Uma didática para a pedagogia histórico-crítica</b>. 2ªed.- Campinas, SP:Autores Associados,2003.</p> <p>SAVIANI, Derrneval. <b>Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!</b> ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.</p>
--	--

Fonte: Elaborado por Marcelo Silva de Souza (2024)

O objetivo geral da aula é entender a geografia enquanto ciência que estuda o espaço geográfico, onde se estabelecem as relações entre sociedade e natureza, considerando sobretudo as questões agrárias, além de analisar as transformações do espaço geográfico do campo ao longo do tempo em decorrências das ações humanas considerando as relações do trabalho, da cultura, a história, a organização coletiva e as lutas sociais.

A aula ainda contou com objetivos específicos que versam sobre entender a importância do conhecimento geográfico para a sociedade camponesa, verificar como a sociedade camponesa local organiza seu espaço geográfico, analisar as relações do trabalho, da organização coletiva e das lutas sociais, na transformação do espaço geográfico rural da comunidade Sítio Camaçari, diferenciar e caracterizar espaço natural de espaço geográfico, entender como ocorreu o processo de transformação do espaço geográfico rural e os principais impactos da ação humana ocorridos na localidade Sítio Camaçari ao longo dos anos, identificar as atividades econômicas que influenciam na transformação do espaço geográfico de Sítio Camaçari, além de reconhecer os grupos hegemônicos e sociais responsáveis pela organização do espaço geográfico da localidade Sítio Camaçari.

É importante destacar que o livro didático adotado para as aulas de geografia na turma do 6º ano A do CEMJC foi “Expedições Geográficas” dos autores Melhem Adas e Sérgio Adas, pai e filho, respectivamente, que trazem nesse livro a base epistemológica da geografia e suas categorias de análise, além de conhecimentos necessários para os educandos fazerem uma leitura crítica do mundo.

Apesar desse livro não ser uma obra de geografia crítica, o docente da disciplina utilizou-o em suas aulas de maneira crítica, problematizando os seus conteúdos, trazendo as discussões baseadas na geografia crítica de Ruy Moreira, de Milton Santos, Moraes, Vicentini, entre outros autores, reinterpretando os seus conteúdos a partir das relações da sociedade e do espaço vivido de Milton Santos, através da contextualização dos assuntos do livro com a realidade dos educandos, dos debates sobre as relações de poder e das intencionalidades dos grupos hegemônicos no espaço geográfico e da complementação a partir de textos e de sites de autores críticos, como

Milton Santos, Moreira, etc, assim complementando e adaptando o livro com referências mais problematizadores, considerando o contexto rural que os estudantes estão inseridos.

### **Análise das etapas da aula com base na pedagogia histórico-crítica**

A maior parte da aula ocorreu no entorno da escola onde os estudantes foram convidados juntamente com uma moradora da comunidade para fazerem um passeio onde puderam observar como está organizado o espaço geográfico rural da localidade Sítio Camaçari.

No primeiro momento da aula depois da observação inicial do espaço geográfico local, Figura 04 - Observação do espaço geográfico ao entorno da escola, realizada pelos estudantes, e seguindo a metodologia da pedagogia histórico-crítica, o professor de geografia deu início a aula, realizando a chamada prática social inicial apresentando os objetivos e os conteúdos para a turma e levantando os conhecimentos prévios, vivências e experiências através da técnica “Tempestade de ideias”, onde os estudantes puderam expressar os conhecimentos que já sabiam, na sua vivência cotidiana, sobre o assunto trabalhado.

Figura 04 - Observação do espaço geográfico ao entorno da escola



Fonte: Arquivo fotográfico Marcelo Silva de Souza

Para os conhecimentos prévios foram levantadas questões básicas e conceituais sobre o assunto, tais como: O que você entende por espaço geográfico? E sobre espaço natural? Existe diferença entre os dois conceitos? Quem organiza o espaço geográfico? Nessa etapa, o professor anotou as respostas dos estudantes e as discutiu com a turma. Essa prática inicial serve para o professor entender o nível de conhecimentos da turma que está trabalhando podendo direcionar melhor suas ações e seu planejamento.

Dessa forma, pode-se observar que esses momentos iniciais da aula foram significativos para a participante e os estudantes, pois nas discussões realizadas, observações e análises prévias atingidas de forma coletiva mediadas pelo professor sobre as dinâmicas existentes no espaço geográfico local ficou evidente nas percepções e respostas dos(as) alunos(as) a vontade de entender como é que se deu a organização desse espaço ao longo do tempo e que os mesmos são também agentes atuantes das transformações e da organização do seu espaço geográfico.

Depois da prática social inicial o professor de geografia partiu para a segunda etapa da aula a chamada problematização. Nessa etapa foram sorteadas perguntas norteadoras sobre o assunto e vinculadas a realidade local para serem discutidas em conjunto com a turma levando em consideração as seguintes dimensões: **Dimensão conceitual:** O que é a ciência geografia e o que se entende por espaço geográfico? Qual a diferença entre espaço natural e geográfico? **Dimensão social:** Qual a importância da geografia para a sociedade camponesa? Como a sociedade camponesa local organiza o seu espaço geográfico? **Dimensão histórica:** Como ocorreu o processo de transformação do espaço geográfico rural da localidade Sítio Camaçari ao longo dos anos? **Dimensão Política:** Quais são os grupos hegemônicos e sociais responsáveis pela organização do espaço geográfico de sitio Camaçari? **Dimensão econômica:** Quais as atividades econômicas influenciam nas transformações do espaço geográfico da comunidade Sítio Camaçari? Quais os principais impactos da ação humana ocorridos na localidade Sítio Camaçari?

Estas perguntas foram responsáveis por gerar debates e discussões sobre o assunto trabalhado, melhorando a percepção, a consciência crítica e o entendimento dos conceitos por parte dos estudantes do processo de organização do espaço geográfico da localidade Sítio Camaçari pelos agentes sociais, econômicos e políticos ao longo dos anos.

Após problematizar o assunto como os estudantes o professor passou para a próxima etapa da aula, chamada de instrumentalização. Nesta etapa realizou uma breve exposição dialogada do conteúdo, explicando o conceito de geografia, a importância do conhecimento geográfico para a comunidade campesina local, a caracterização e diferenciação do espaço natural e espaço geográfico e sobre a organização e a transformação do espaço geográfico local ao longo do tempo. Participou da aula uma moradora antiga da localidade Sítio Camaçari e professora da escola, analisando e discutindo juntamente com os alunos e o professor os elementos, os agentes e as dinâmicas existentes no espaço geográfico do entorno da escola.

A participação dessa moradora antiga da localidade Sítio Camaçari nessa aula, representou uma abordagem de perspectiva emancipatória para a geografia crítica, porque valorizou o conhecimento vivido por membros da sociedade local que constroem e transformam o espaço

geográfico da comunidade, articulando teoria e prática, ou seja, a práxis no processo metodológico dessa aula de campo.

Essa etapa da aula o docente problematizou com os(as) educandos(as) o conhecimento geográfico necessário para direcionar os caminhos para desvendar e analisar o seu espaço geográfico, ou seja, como ele é organizado, as intencionalidades e as relações ali presentes, os problemas existentes, os grupos sociais que atuam no local, entres outros.

Percebeu-se nas falas dos alunos durante as discussões com professor e com os moradores antigos do local o destaque para a importância da organização de coletivos locais para discutirem questões fundamentais para o desenvolvimento da sua comunidade campesina. Observou-se também uma reflexão sobre o processo histórico de transformação do espaço onde está inserida a escola. Por exemplo, os(as) educandos(as) observaram que há muito tempo atrás no local onde a escola foi construído foi um espaço natural e que se tornou geográfico com a atuação do ser humano e enfatizaram novamente a ideia que eles são agentes atuantes e transformadores do espaço em que vivem e que podem contribuir para que no seu espaço geográfico as relações sejam sustentáveis.

Essa lógica trabalhada pelo docente na aula de campo remete ao pensamento do geógrafo crítico Milton Santos (1996), na ideia que o espaço geográfico é fruto de uma construção da sociedade, das técnicas, das relações sociais e dos poderes que se estabelecem na produção espacial e de um hibridismo entre o meio social e o meio natural.

A contextualização realizada pelo docente da turma para trabalhar o conceito de geografia e o seu objeto de estudo, o espaço geográfico, se mostrou fundamental para o ensino da geografia crítica e para a pedagogia histórico-crítica, possibilitando aos estudantes a compreensão do espaço como produzido e edificado historicamente pela sociedade, que não é neutro, sendo resultado das disputas sociais, da luta desigual pelo acesso a terra, por exemplo. Nessa aula o docente enfatizou com a turma que espaço geográfico não é apenas uma estrutura física, sendo constituído pela forma (elementos físicos e culturais), pela a função (as formas de uso do espaço geográfico pelos diversos grupos da sociedade), pela a estrutura (as relações de poder) e pelo processo (as transformações do espaço ao longo da história), conteúdo de geografia crítica fundamental para a análise e leitura crítica do espaço.

Ainda na análise dessa aula, percebeu-se que o docente procedeu com o que defende a pedagogia histórico-crítica, o ensino partindo da realidade dos estudantes, através da problematização, na intenção de promover a consciência crítica para uma perspectiva de transformação da sociedade a sua volta. Desse modo, a práxis, de acordo com Gasparin (2012) para a pedagogia histórico-crítica significa ação-reflexão-ação como já foi discutido inteiramente

nessa seção, objetivando a transformação social dos jovens, a partir da análise crítica do espaço onde vivem, os impactos da monocultura dos eucaliptos, a poluição pelo chumbo, a instalação de fábricas no seu espaço rural, entre outras questões.

A catarse quarta etapa da aula, o pensamento dos(as) educandos(as) sobre o entendimento do conteúdo (o que eles podem responder) o docente fez a síntese mental da seguinte forma: A geografia é a ciência que estuda a relação entre a sociedade e a natureza, ou seja, o espaço geográfico. O espaço geográfico é organizado pela sociedade para atender as suas necessidades. O espaço rural da localidade Sítio Camaçari foi construído ao longo dos anos pela sociedade local e de fora para atender os seus interesses. Todos nós transformamos o espaço geográfico. Já a avaliação expressão da síntese (como eles podem responder) se deu através de participação oral e construção de um relatório da aula de campo com a síntese do que foi discutido e com uma seleção de fotos.

Outra forma de avaliação dos estudantes foi a realização de atividade escrita com análise de imagens do espaço geográfico da cidade de Santo Amaro e da localidade de Sítio Camaçari, resolução de questões e construção de texto, Figura 05 - Atividade prática a partir da transformação ao longo do tempo do espaço local.

Figura 05 - Atividade prática a partir da transformação ao longo do tempo do espaço local



Fonte: Arquivo fotográfico Marcelo Silva de Souza

Nessa perspectiva teórico-metodológica da geografia crítica de análise espacial o docente do 6<sup>a</sup> ano A trouxe para o trabalho com os estudantes o conceito de “Rugosidades” de Santos (1996), mostrando a coexistência de elementos que resistem aos diferentes tempos no espaço.

Os educandos em suas reflexões perceberem que há muito tempo atrás no local onde a escola foi construído foi um espaço natural e que se tornou geográfico com a atuação do ser

humano e enfatizaram novamente a ideia que eles são agentes atuantes e transformadores do espaço em que vivem e que podem contribuir para que no seu espaço geográfico as relações sejam sustentáveis.

Desse maneira, foi proposto em sala de aula uma atividade prática que consistia em analisar e comparar as fotografias do espaço geográfico do Sítio Camaçari e da cidade de Santo Amaro na atualidade com imagens desses mesmos espaços no passado, foi percebido nas respostas dos estudantes que para entender o presente é necessário voltar ao passado e que alguns elementos do espaço chamados de “rugosidades do espaço” discutidos com a mediação do professor permanecem inalterados nesses espaços ao logo do tempo, sendo fundamentais para a preservação da identidade histórica do local.

A intenção dessa atividade foi proporcionar nos (as) educandos (as) o desenvolvimento da percepção e leitura crítica do espaço geográfico e as suas rugosidades, relacionando os aspectos teóricos da geografia crítica com a prática, no seu espaço de vivência. A prática de analisar as imagens do espaço local ao longo da história possibilitou aos estudantes identificarem as camadas temporais existentes na realidade do seu município e da sua localidade e que de certa forma impactam em suas vidas.

É importante destacar que no processo de ensino e aprendizagem de geografia crítica no 6<sup>a</sup> ano A foram produzidos alguns materiais didáticos em forma de atividades práticas, com a utilização de imagens do espaço local, mapas e músicas, contextualizando a realidade do campo dos estudantes, possibilitando a leitura crítica da realidade, a auto-organização, a valorização dos saberes do campo e da diversidade sociocultural, ético-racial e religiosa, com a intenção de fomentar a práxis pedagógica nas aula de geografia do 6<sup>a</sup> ano A.

É de suma importância a percepção que a escola desempenha uma função social, corroborando com Saviani (2013), desse modo, o planejamento das atividades, o material didático e práticas pedagógicas utilizadas pelo docente de geografia tiveram uma intencionalidade, para cumprirem o sentido da escola na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que é também de possibilitar aos jovens o acesso ao conhecimento científico sistematizado. Logo, Saviani (2013) defende ainda que, na contramão da perspectiva tradicional, a concepção histórico-crítica compreende a apropriação do saber como uma ação de liberdade para um passo futuro do conhecimento, permitindo ao educando assimilar o conhecimento sistematizado. Dessa maneira, a aula de campo no entorno da escola, permitiu de forma livre, a liberação da aptidão criativa dos (as) educandos (as).

Senso assim, a última etapa da aula, ocorreu com a prática social final que se configura com as ações e atitudes novas dos educandos em seu cotidiano a partir do assunto discutido.

Momento de conscientização e transformação social. Logo, através de sugestões e discussões com os estudantes, ações foram propostas para realizarem em sua comunidade e demonstrarem o que aprenderam, intervindo em suas realidades, tais como: Rodas de conversa com a comunidade camponesa local para discutir os impactos e as soluções para a organização desordenada do espaço geográfico local, além de organizar com os membros da comunidade local ações coletivas de conscientização, mutirões de limpeza, hortas coletivas, ações de sustentabilidade, entre outras, visando uma organização do espaço geográfico de forma equilibrada.

A realização dessa aula amparada pela pedagogia histórico-crítica demonstrou que as práticas didáticas quando são realizadas levando em consideração o contexto histórico, aliando teoria e prática (práxis) e a realidade local, de maneira crítica, possibilita uma melhor análise e compreensão do meio em que está inserido e a maneira como está organizada a sociedade e os meios de produção. Por conseguinte, possibilita também o educando a se tornar um agente de transformação social, logo que pode contribuir para a organização, social, política e econômica de sua sociedade e compreender os limites e as etapas do agir na sociedade.

### **Tema: Categorias de análise da geografia**

**Carga horária 8 horas aula**

**Conteúdos: Categorias de análise da geografia: Paisagem, território e lugar; conceito de paisagem geográfica; modificações e permanências na paisagem geográfica no município de Santo Amaro ao longo dos anos; paisagens camponesas em transformação, analisando o entorno da escola; diferenciação entre paisagem natural e cultural; conceito de território; características do território “Sítio Camaçari” espaço de cultura, poder, de relações sociais e de lutas camponesas; diversidade cultural e étnica no território Sítio Camaçari; conceito de lugar; relação da comunidade camponesa com o lugar, ou seja, seu espaço de vivência, na produção do espaço geográfico.**

Essa aula foi planejada de forma sequencial de acordo com plano de aula (quadro 07) com carga horária de 8 horas aula que foram distribuídas em três dias e teve como conteúdos principais “As Categorias de análise da geografia: Paisagem, território e lugar”, na aula também foi o inventário da realidade, Quadro 03 - Plano de aula: Categorias de Análise da Geografia.

Quadro 03- Plano de aula: Categorias de Análise da Geografia

UNIDADE ESCOLAR	Centro Educacional Municipal João Cândio
-----------------	--

<b>DATA(S) / C.H.</b>	22 e 29 de abril 06 e 13 de maio 8 horas aula	<b>PÚBLICO ALVO:</b> 6 <sup>a</sup> ano do fundamental
<b>PROFESSOR REGENTE</b>	Marcelo Silva de Souza	<b>DISCIPLINA:</b> Geografia.
<b>PRÁTICA SOCIAL INICIAL</b>	<p>➤ <b>Conteúdos: Categorias de análise da geografia: Paisagem, território e lugar.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de paisagem geográfica.</li> <li>- Modificações e permanências na paisagem geográfica no município de Santo Amaro ao longo dos anos.</li> <li>- Paisagens camponesas em transformação, analisando o entorno da escola.</li> <li>- Diferenciação entre paisagem natural e cultural.</li> <li>- Conceito de território.</li> <li>- Características do território “Sítio Camaçari” espaço de cultura, poder, de relações sociais e de lutas camponesas.</li> <li>- Diversidade cultural e étnica no território Sítio Camaçari.</li> <li>- Conceito de lugar.</li> <li>-Relação da comunidade camponesa com o lugar, ou seja, seu espaço de vivência, na produção do espaço geográfico.</li> </ul> <p>➤ <b>Objetivo Geral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as categorias de análise da geografia, território, lugar e paisagem, como fundantes para a compreensão do espaço geográfico rural.</li> </ul> <p>➤ <b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicar as categorias de análise da geografia no contexto da localidade, provendo uma visão crítica e emancipadora.</li> <li>- Ponderar as modificações e permanências na paisagem geográfica do município de Santo Amaro no decorrer dos anos.</li> <li>- Analisar as paisagens camponesas em transformação no entorno da escola, diferenciando paisagem natural de cultural.</li> <li>- Compreender o território Sítio Camaçari como espaço de organização coletiva, lutas sociais, experiências e de poder das comunidades camponesas que ali habitam.</li> <li>- Entender as dinâmicas existentes e a relação da comunidade camponesa com seu lugar, seu espaço de vivência, na produção do espaço geográfico.</li> </ul> <p>- <b>Diagnóstico de Experiências e vivências:</b> Conhecimentos prévios dos(as) educandos(as) sobre o que são, como se relacionam.</p> <p>- “Sortear as categorias com a turma, fazer perguntas de como eles entendem o lugar, a paisagem e território e se essas categorias podem se aplicar no dia a dia do campo e anotar as repostas no quadro”.</p>	
<b>PROBLEMATIZAÇÃO</b>	<p><b>Dimensão conceitual:</b> De quais formas podemos conceituar paisagem, território e lugar? Qual a diferença entre paisagem natural e cultural?</p> <p><b>Dimensão social:</b> Qual a importância das categorias de análise da geografia para a sociedade camponesa organizar o seu espaço geográfico? Como a comunidade da localidade Sítio Camaçari pode compreender o seu território como um espaço de poder, organização coletivamente e lutas sociais?</p> <p><b>Dimensão histórica:</b> Como as paisagens se modificaram e permanecem ao longo dos anos no território rural da localidade Sítio Camaçari?</p> <p><b>Dimensão econômica:</b> Quais as atividades econômicas que influenciam na organização territorial e na transformação das paisagens na comunidade Sítio Camaçari?</p> <p><b>Dimensão cultural:</b> Como a cultura influencia no sentimento de pertencimento do camponês?</p>	

<p><b>INSTRUMENTALIZAÇÃO</b></p>	<p><b>Aula 01 (22/04): Aula expositiva dialogada e leitura coletiva: Compreendendo e relacionando as categorias de análise da geografia.</b></p> <p><b>Etapa 01:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantar os seus conhecimentos prévios, experiências e vivências, através do sorteio das categorias com a turma, fazer perguntas e anotar as repostas no quadro.</li> <li>- Problematizar o assunto levantando considerações os questionamentos observados nesse plano que abarcam a dimensão conceitual, social, histórica, econômica e cultural.</li> </ul> <p><b>Etapa 02:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Posteriormente fazer uma breve aula expositiva dialogada explicando os conceitos de paisagem, lugar e território para a geografia, utilizando mapas e imagens de diferentes paisagens (rurais, urbanas, naturais) e do espaço local para ilustrar a realidade.</li> <li>- Realizar a leitura de textos e mostra de vídeos que discutam esses conceitos e organização espacial local, destacando a importância dessas categorias para a compreensão das dinâmicas existentes no espaço geográfico.</li> </ul> <p><b>Etapa 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade em sala: Dividir a sala em 4 equipes e distribuir imagens de diferentes lugares, paisagens e territórios. Cada grupo irá identificar os elementos da paisagem, as relações de poder no território e os sentidos dos lugares.</li> </ul> <p><b>Aula 02 (29/04): Atividade prática; Transformação das paisagens.</b></p> <p><b>Etapa 01:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problematizar o assunto sorteando perguntas para serem discutidas em conjunto e fazer uma exposição dialogada do conteúdo explicando o conceito de paisagem na visão do geógrafo Milton Santos, a importância da comunidade camponesa local conhecer as modificações e permanências das paisagens ao longo do tempo no território Sítio Camaçari, além de saber diferenciar a paisagem natural da cultural.</li> <li>- Conduzir os alunos para observarem as paisagens ao entorno da escola e fazer uma breve análise sobre os elementos culturais e naturais e os planos das paisagens.</li> <li>- Solicitar aos alunos que fotografem alguma paisagem ao entorno da escola levando em consideração os elementos culturais e naturais da paisagem. Compreendendo também os chamados planos das paisagens.</li> <li>- Posteriormente analisar juntamente com os alunos os elementos e as dinâmicas existentes na paisagem do entorno da escola. Além de discutir que a paisagem é dinâmica em constante transformação, seja pela ação da natureza ou do próprio ser humano.</li> <li>- Em sala assistir e discutir o vídeo “O que é paisagem? disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=mo8-NVcrPzs">https://www.youtube.com/watch?v=mo8-NVcrPzs</a>.</li> <li>- Posteriormente fazer uma <b>atividade prática</b> em dupla com imagens da praça da purificação de Santo Amaro e da localidade Sítio Camaçari, analisando as modificações e permanências dessas paisagens ao longo do tempo. A atividade consta também com a criação de um desenho sobre uma paisagem determinada paisagem escolhida pelos alunos(as) modificada pelas ações humana, onde terão que redesenhá-la como ela era antes.</li> </ul> <p><b>Etapa 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Atividade para casa:</b> Dividir a sala em 5 equipes e cada equipe irá reunir as fotografias dos colegas para fazer uma exposição na sala virtual no Google classroom, cada equipe posta na sala virtual um comentário falando sobre a importância da exposição de fotografias para se analisar as transformações da paisagem local. As</li> </ul>
----------------------------------	--

	<p>fotografias registram aspectos visuais da paisagem que revelam características do espaço geográfico.</p> <p>Obs: Todas as fotos deverão ter legendas e essa atividade será feita em casa.</p> <p><b>Aula 03 (06/05) Lugar, espaço de vivência</b></p> <p><b>Etapa 01:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problematizar o assunto em roda de conversa com os estudantes.</li> <li>- Com auxílio de aparelho de som tocar as músicas de Chitãozinho &amp; Xororó - SAUDADE DA MINHA TERRA de Composição: Goiás / Belmonte e a música de Victor &amp; Leo - DEUS E EU NO SERTÃO de composição (Victor Chaves) e analisa-las com os educandos(as).</li> </ul> <p><b>Etapa 02:</b></p> <p>-Atividade prática com resolução de questões a respeito das músicas, possibilitando que os estudantes as associem ao conceito de lugar e os elementos que o caracterizam e a confecção de desenho e a construção de texto sobre o sentimento e a importância de um determinado lugar escolhido pelos alunos, para os mesmos e para sua comunidade.</p> <p><b>Aula 04 (13/05) Território espaço de poder e a construção de “Mapas Narrativos”.</b></p> <p><b>Etapa 01</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Roda de conversa: Problematizar o assunto enfatizando para os estudantes o território Sítio Camaçari como um espaço de poder, trabalho, organização coletiva e lutas sociais.</li> </ul> <p><b>Etapa 02</b></p> <p><b>Atividade prática:</b> Construção de um mapa narrativo onde o estudante a partir da localização da sua comunidade em um mapa do município de Santo Amaro, irá narrar a sua compreensão de território e como a comunidade da localidade Sítio Camaçari ou a comunidade que em mora pode compreender o seu território como um espaço de poder, organização coletivamente e lutas sociais.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os educandos(as) irão narrar também quais as atividades econômicas que influenciam na organização territorial e na transformação das paisagens na comunidade Sítio Camaçari ou outra que escolheu.</li> </ul>
<p><b>CATARSE</b></p>	<p>➤ <b>Pensamento dos educandos sobre o entendimento do conteúdo (o que eles podem responder): Respostas dos alunos:</b> As categorias de análise da geografia, paisagem território e lugar são conceitos tidos como chave da geografia possibilitando um melhor entendimento do espaço geográfico. O território é um espaço onde se estabelecem relações de poder. Paisagem é tudo que a vista alcança e pode ser de dois tipos natural e cultural. Lugar é o espaço de vivência, onde o indivíduo estabelece laços de identidade. Entender essas categorias é fundamental para um entendimento das relações que se estabelecem no espaço geográfico camponês.</p> <p>➤ <b>Avaliação: Expressão da síntese (como eles podem responder):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rodas de conversa com os estudantes onde os mesmos apresentam as suas análises.</li> <li>- Discussão coletiva sobre as conclusões apresentadas e reflexão sobre como o conceito de lugar, paisagem e território pode influenciar em suas ações na comunidade.</li> <li>- Atividades práticas em grupo com análise de imagens, músicas, vídeos, aula de campo, resolução de questões e a construção de textos, onde poderão na prática sintetizar as suas reflexões e sentimentos sobre o conteúdo discutido em classe.</li> </ul>
<p><b>PRÁTICA SOCIAL FINAL</b></p>	<p>➤ Ações e atitudes novas dos educandos em seu cotidiano a partir do assunto discutido. Momento de conscientização e transformação social.</p>

	<p>➤ <b>Elaboração da Proposta de ação com os (as) educandos (as) (Intenção formativa emancipadora):</b></p> <p>- Propor aos estudantes que organizem rodas de conversa com a comunidade local para propor a construção de mapa e de um mini inventário da comunidade rural, enfatizando as paisagens, os lugares mais expressivos, os territórios, aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais.</p> <p>- Pedir aos estudantes que sistematizem os dados e posteriormente juntamente com membros da comunidade local fazer um trabalho escrito e a apresentação desse trabalho para a comunidade escolar.</p>
<p><b>REFERÊNCIAS</b></p>	<p>➤ <b>Referências para (as) educandos (as):</b>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=mo8-NVcrPzs">https://www.youtube.com/watch?v=mo8-NVcrPzs</a>.  <a href="https://brasilecola.uol.com.br/geografia/categorias-geografia.htm">https://brasilecola.uol.com.br/geografia/categorias-geografia.htm</a>          Adas, Melhem. <b>Expedições geográficas</b>. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2018.</p> <p>➤ <b>Referências para o docente:</b>          MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). <b>Novos rumos da Geografia brasileira</b>. São Paulo: Hucitec, 1982.          GASPARIN, João Luiz. <b>Uma didática para a pedagogia histórico-crítica</b>. 2ªed.- Campinas, SP:Autores Associados,2003.          SAVIANI, Derrneval. <b>Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!</b> ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.</p>

Fonte: Elaborado por Marcelo Silva de Souza (2024)

O objetivo geral da aula foi compreender as categorias de análise da geografia, território, lugar e paisagem, como fundantes para a compreensão do espaço geográfico rural. Já os objetivos específicos versam sobre aplicar as categorias de análise da geografia no contexto da localidade, provendo uma visão crítica e emancipadora; ponderar as modificações e permanências na paisagem geográfica do município de Santo Amaro no decorrer dos anos; analisar as paisagens camponesas em transformação no entorno da escola, diferenciando paisagem natural de cultural; além de compreender o território Sítio Camaçari como espaço de organização coletiva, lutas sociais, experiências e de poder das comunidades camponesa que ali habitam e entender as dinâmicas existentes e a relação da comunidade camponesa com seu lugar, seu espaço de vivência, na produção do espaço geográfico.

Os objetivos e conteúdos da aula foram contextualizados dialeticamente com a realidade concreta dos (as) educandos (as), já o livro didático de geografia utilizado foi “Expedições Geográficas” dos autores Melhem Adas e Sérgio Adas, já explicado anteriormente, complementando com vídeos, sites e texto de autores da geografia crítica. Logo, nessas aulas também foram produzidos vários materiais didáticos em forma de atividade prática, que serão detalhados na Seção V: Produtos Educacionais.

É importante destacar que as categorias de análise da geografia são conceitos fundamentais para o entendimento das relações existente no espaço geográfico, conteúdos indispensáveis no

ensino de geografia crítica, carregados de história e que possibilitam aos (as) educandos (as) não apenas o desenvolvimento da visão do espaço como um cenário natural, mas como uma construção das relações sociais e da luta de classes. Desse modo, os autores balizadores para construção dessa aula e para a produção do material didático realizada pelo docente do 6<sup>a</sup> ano A na perspectiva da geografia crítica, foram Milton Santos, Rui Moreira, Robert de Moraes e William Vicentini. Dessa maneira, esses conteúdos chave da geografia crítica empregados por esses autores, foram trabalhados nas aulas de geografia com os estudantes, se mostrando como ferramentas essenciais para analisar e transformar a realidade.

### **Análise das etapas da aula com base na pedagogia histórico-crítica**

A aula 01 ocorreu no dia 22/04/2024 e foi dividida em 3 etapas. Dessa maneira, a etapa 01 teve início com a prática social inicial a partir de um diagnóstico de experiências e vivências, ou seja, levantando os conhecimentos prévios dos(as) educandos(as) sobre o que são, como se relacionam. Para isso, o professor de geografia sorteou as categorias com a turma, fazendo perguntas de como eles entendem o lugar, a paisagem e o território e se essas categorias podem se aplicar no dia a dia do campo. As respostas dos (as) alunos (as) foram no quadro para discussão posterior.

Nessa primeira discussão foi observado que dos três conceitos o que os estudantes mais entendiam foi o conceito de paisagem, inclusive, sabiam diferenciar uma paisagem natural de uma cultural, contudo, tiveram grandes dificuldades ao tentarem definir ou caracterizar o que seria lugar e território. Essa observação preliminar alertou o professor da disciplina que procurou dar uma ênfase mais qualificada na análise do território e do lugar, relacionado com a realidade dos estudantes.

Ainda na etapa 01 da aula 01 o docente da disciplina geografia problematizou o assunto sorteando com os (as) educandos (as) questões que abarcaram a **dimensão conceitual**: De quais formas podemos conceituar paisagem, território e lugar? Qual a diferença entre paisagem natural e cultural? A **dimensão social**: Qual a importância das categorias de análise da geografia para a sociedade camponesa organizar o seu espaço geográfico? Como a comunidade da localidade Sítio Camaçari pode compreender o seu território como um espaço de poder, organização coletivamente e lutas sociais? A **dimensão histórica**: Como as paisagens se modificaram e permanecem ao longo dos anos no território rural da localidade Sítio Camaçari? A **dimensão econômica**: Quais as atividades econômicas que influenciam na organização territorial e na transformação das paisagens

na comunidade Sítio Camaçari? E a **dimensão cultural**: Como a cultura influencia no sentimento de pertencimento do camponês?

A problematização gerou uma discussão muito calorosa com a turma que participou ativamente do processo construtivo da aula perguntando, questionando e contribuindo com exemplos práticos da realidade local. Alguns estudantes citaram algumas atividades econômicas e ações da comunidade local que influenciaram na organização do território do Sítio Camaçari e na transformação da paisagem local, dando como exemplo a agricultura, tanto familiar como a do agronegócio (plantação de eucalipto) que acontece na localidade, a construção de casas e comércios, além de uma fábrica de papel.

Essas atividades econômicas e ações da comunidade local trouxeram consigo questões positivas e negativas para a localidade Sítio Camaçari, de acordo com a reflexão dos estudantes. Logo, essas questões foram aprofundadas posteriormente pelo professor de geografia no processo de instrumentalização. Por fim, destacaram também nessa etapa que a comunidade local é desorganizada coletivamente e não possui ideais coletivos.

A instrumentação etapa 02 da aula 01 começou com a distribuição de um texto realizada pelo professor para os estudantes, pedindo-lhes que realizassem a leitura e destacassem os pontos que lhes chamaram mais a atenção. Posteriormente o professor fez uma leitura compartilhada do texto e uma breve aula expositiva dialogada explicando os conceitos de paisagem, lugar e território para a geografia, embasando-se em autores da geografia crítica como Milton Santos. Para a aula o professor utilizou mapas do município de Santo Amaro e da Bahia, além de imagens de diferentes paisagens (rurais, urbanas, naturais) e fotos do espaço local para ilustrar a realidade e mostrar as transformações ao longo do tempo de acordo com as Figuras 06, 07 e 08. Na instrumentalização o docente ainda utilizou um vídeo curto que discutia esses conceitos, destacando a importância dessas categorias para a compreensão das dinâmicas existentes no espaço geográfico.

**Figura 06 - Praça da Purificação (Santo Amaro)**  
**(Foto anterior ao ano de 1856)**



Fonte: <https://adrianoportela.wordpress.com/2019/01/31/tres-relatos-dos-festejos-de-n-sra-da-purificacao-1722-1950-e-1980/>

**Figura 07 - Praça da Purificação (Santo Amaro)  
(Foto do ano 1856 quando foi instalado o chafariz)**



Fonte: <https://adrianoportela.wordpress.com/2019/01/31/tres-relatos-dos-festejos-de-n-sra-da-purificacao-1722-1950-e-1980/>

**Figura 08 - Praça da Purificação (Santo Amaro):  
(Foto Atual)**



Fonte: <https://sanctuararia.art/2014/12/12/matriz-de-nossa-senhora-da-purificacao-santo-amaro/>

Ainda no processo de instrumentação na etapa 03 da aula 01, o docente realizou uma atividade prática em sala. O mesmo dividiu a sala em 4 equipes e distribuiu imagens de diferentes lugares, paisagens e territórios de acordo com as Figuras 09, 10, 11 e 12. Cada grupo

ficou responsável para responder oralmente em 5 minutos a identificação dos elementos da paisagem, as relações de poder no território e os sentidos dos lugares.

**Figura 09 - Ponte sobre a linha férrea trilha da cachoeira do Urubu e a figura 10 - Cidade de Santo Amaro respectivamente**



Fonte: <https://santoamaro.ba.gov.br/equipe-tecnica-realiza-visita-em-comunidades-rurais-para-plano-de-assistencia-tecnica-e-extensao-rural/>

**Figura 11 - Trabalhadores rurais no plantio da mandioca e a figura 12 - Transformação da paisagem no espaço rural respectivamente**



Fonte: <https://santoamaro.ba.gov.br/equipe-tecnica-realiza-visita-em-comunidades-rurais-para-plano-de-assistencia-tecnica-e-extensao-rural/>

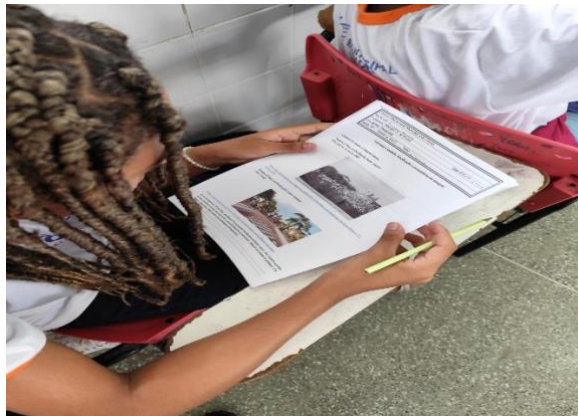
Algumas equipes sentiram dificuldades para realizar a tarefa e foi preciso a intervenção do professor explicando detalhadamente algumas vezes o que queria com a atividade, por fim a maioria das equipes fizeram as suas análises orais e explicaram os elementos naturais e culturais presentes nas paisagens, as diversas relações de poder existentes nos territórios (tinham imagens

de territórios rurais e urbanos) e o sentido que os mesmos atribuíram a cada lugar, assim como o sentimento de pertencimento.

Essa atividade prática realizada com a turma se mostrou significativa no processo de ensino e aprendizagem das categorias de análise da geografia, tão importantes para a compreensão do espaço geográfico por parte dos estudantes, pois aliou a teoria com a prática, quando possibilitou os educandos analisarem fotos das transformações da paisagem ao longo do tempo, da realidade material do município de Santo Amaro. Dessa forma, foi percebido que a atividade contribuiu para o desenvolvimento da observação e da análise crítica, para compreensão dos conceitos na realidade, as relações de poder que estruturam um território e do espaço de vivência e as relações afetivas que constitui a identidade dos indivíduos, tão importante na geografia crítica adotada no ensino pelo docente da disciplina.

A aula 02 ocorreu no 29/04/2024 e foi dividida em 2 etapas. Nessa aula foi realizada uma atividade prática com o tema “Transformação das Paisagens”, Figura 13 - Atividade prática transformação das paisagens, para uma melhor sistematização do conhecimento dos estudantes a respeito da paisagem.

Figura 13 - Atividade prática transformação das paisagens



Fonte: Arquivo de fotos Marcelo Silva de Souza

Na etapa 01 o docente problematizou mais uma vez o assunto direcionando e adaptando as questões para a categoria paisagem, perguntando, como as paisagens se modificaram e permanecem ao longo dos anos no território rural da localidade Sítio Camaçari e na cidade de Santo Amaro? E quais as atividades econômicas que influenciam na transformação das paisagens na comunidade Sítio Camaçari?

Posteriormente na instrumentalização o docente levou os (as) educandos (as) para o entorno da escola e fez uma revisão do assunto com uma breve exposição dialogada, com a

utilização de imagens impressas de transformações de paisagens ao longo do tempo, explicando o conceito de paisagem na visão do geógrafo Milton Santos, explicando a importância da comunidade camponesa local conhecer as modificações e permanências das paisagens ao longo do tempo no território Sítio Camaçari e esclarecendo a diferenciação da paisagem natural da cultural a partir das imagens que trouxe.

O docente também pediu que os alunos que observassem as paisagens ao entorno da escola, Figura 14 - Observação das paisagens ao entorno da escola, e fizessem uma breve análise sobre os elementos culturais e naturais e os planos das paisagens do local, além de solicitar aos mesmos que fotografassem alguma paisagem ao entorno da escola levando em consideração os elementos culturais e naturais da paisagem, compreendendo também os chamados planos das paisagens. Em seguida o docente analisou juntamente com os alunos os elementos e as dinâmicas existentes na paisagem do entorno da escola. Além de discutir que a paisagem é dinâmica em constante transformação, seja pela ação da natureza ou do próprio ser humano.

Figura 14 - Observação das paisagens ao entorno da escola



Fonte: Arquivo de fotos Marcelo Silva de Souza

Nessa discussão durante a etapa de instrumentalização o docente destacou também como o ser humano modifica as paisagens ao longo dos séculos, enfatizando o papel do trabalho indispensável no entendimento da relação homem e natureza, trabalho esse criativo que diferencia o ser humano de outros animais e o motor das transformações nas paisagens.

Ainda na etapa 01 já em sala, o docente apresentou um filme curto para os estudantes assistirem e discutirem com o tema “O que é paisagem?” disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mo8-NVcrPzs>, que contribuiu ainda mais para a sistematização do conceito pelos estudantes.

Depois que os estudantes assistiram o vídeo o professor entregou uma atividade prática, em dupla, com imagens da praça da purificação de Santo Amaro e da localidade Sítio Camaçari,

para que os estudantes analisassem as modificações e permanências dessas paisagens ao longo do tempo. A atividade constava também com a criação de um desenho sobre uma determinada paisagem escolhida pelos alunos(as) modificada pelas ações humana, onde terão que redesenhá-la como ela era antes.

Na etapa 2 da aula 02 o docente, finalizou a aula com uma atividade para casa, que consistia em dividir a sala em 5 equipes e cada equipe irá reunir as fotografias dos colegas para fazer uma exposição na sala virtual no Google Classroom, Figura 15 - Sala de aula virtual (Google Classroom), além de postar na sala virtual um comentário falando sobre a importância da exposição de fotografias para se analisar os elementos, transformações e características da paisagem local. Essa atividade se mostrou muito eficaz, pois as fotografias registram aspectos visuais da paisagem que revelam características do espaço geográfico, além de exigir autonomia e criatividade dos educandos para o cumprimento da tarefa – são elementos que estão diretamente relacionados a produção do conhecimento e assimilação de conceitos. No entanto, hoje o docente avalia que a instrumentalização pode ocorrer também com uma exposição física das fotografias no âmbito da escola para maior interação entre a escola e a comunidade. A mostra de fotografias como material pedagógico de ensino ampliaria sua abrangência formativa entre estudantes e outros sujeitos que visitassem a mostra/exposição.

Figura 15 - Sala de aula virtual (Google Classroom)



Fonte: Google Classroom 6ª ano A Marcelo Silva de Souza (2024)

Percebe-se nesse processo de instrumentação mais uma vez a busca do professor em procurar aliar a teoria com a prática, fundamental na pedagogia histórico-crítica, mediando o conteúdo com a realidade dos estudantes, almejando o desenvolvimento intelectual e crítico dos educandos, visando a transformação social, para prepara-los para intervirem consciente em suas realidades. Na instrumentação as estratégias didáticas foram pensadas pelo professor levando em consideração as etapas do desenvolvimento dos (as) educandos (as), possibilitam um aprendizado com maior significado para eles (as).

A Aula 03 ocorreu no (06/05) e teve como tema o “Lugar, espaço de vivência” O docente problematizou o assunto perguntando como a cultura influencia no sentimento de pertencimento do camponês? O que é lugar para eles? Revisando brevemente o assunto em roda de conversa com os estudantes.

Nessa aula, na instrumentalização, o docente distribui para os estudantes duas folhas de papel com a letra de duas músicas e posteriormente com auxílio de aparelho de som, colocou as músicas de Chitãozinho & Xororó - SAUDADE DA MINHA TERRA de Composição: Goiás / Belmonte e a música de Victor & Leo - DEUS E EU NO SERTÃO de composição (Victor

Chaves) para os estudantes escutarem e escrevem no caderno o que entenderam das músicas, Figura 16 -Trabalhando o conceito de lugar através das músicas. Para tal propósito, tomando como base as ideias de Freire (1987) a metodologia de um ensino de geografia problematizador perpassa pela construção de um material didático fundamentado na realidade dos estudantes com a leitura e o debate de artigos, revistas, textos livros, entrevistas, etc.

Figura 16 - Trabalhando o conceito de lugar através das músicas



Fonte: Arquivo de fotos Marcelo Silva de Souza

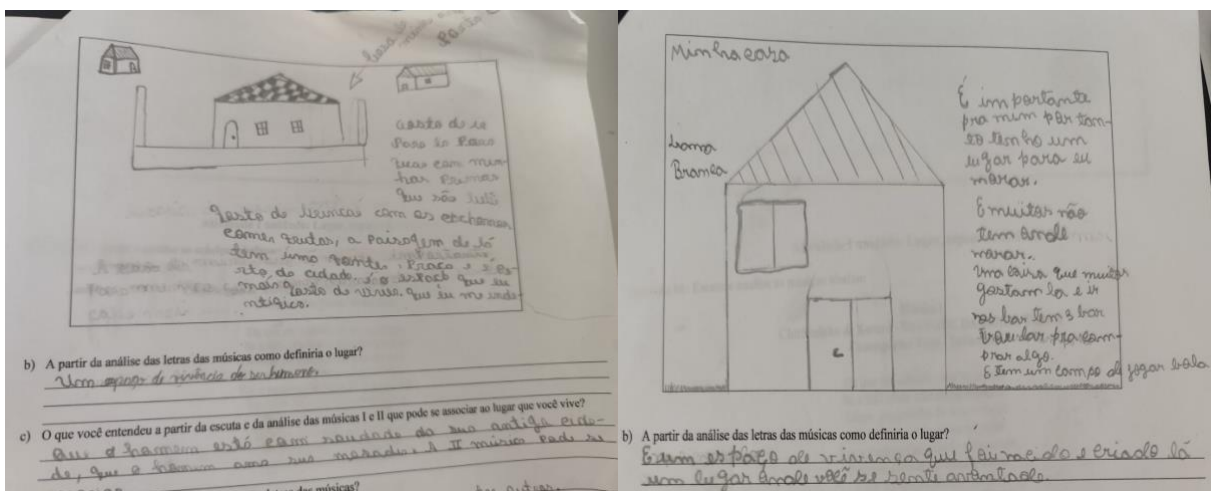
A leitura e a escrita se fazem indispensáveis em todas as etapas metodológicas da pedagogia histórico-crítica, pois se constituem como conteúdo de comunicação entre o docente e discente e discentes entre si. No âmbito da perspectiva da geografia crítica a leitura e a escrita são conteúdos importantes para a formação dos sujeitos em nossa sociedade (letrada), por isso mesmo a necessidade que os/as estudantes dominem cada vez mais as distintas linguagens que se apresentam, por exemplo, além das imagens das paisagens, a leitura e a escrita foram conteúdos trabalhado. Nesse sentido, compreende-se que o trabalho pedagógico com a leitura e escrita não compete apenas ao componente curricular de língua portuguesa.

Essa atividade de leitura e escrita trouxe reflexões a respeito da escrita como um ato político e emancipador, que contribui e muito para a auto-organização dos jovens no espaço rural e na perspectiva da luta de classes, contribuindo com o processo de interpretação da realidade e do entendimento do espaço vivido pelos mesmos. Esse método de interpretação da realidade é fundamental em uma escola do campo porque vincula o lugar, o território e a paisagem aos conhecimentos acadêmicos da geografia.

Em seguida o docente entregou uma atividade prática com a resolução de questões para serem respondidas a partir da análise e interpretação das músicas, possibilitando que os estudantes

as associassem ao conceito de lugar, aos elementos que o caracterizam. Uma das questões da atividade que despertou muito o interesse dos estudantes foi a letra a), onde os mesmos teriam que pensar em um lugar da sua comunidade que mais gosta de frequentar e representar em forma de desenho, manifestando o seu sentimento com esse lugar e se o lugar escolhido é importante para as pessoas da comunidade em que vive, além de criar uma legenda nesse desenho explicado a importância desse lugar para ele (a) e para a sua comunidade, Figuras 17 e 18: Atividade prática com construção de desenhos e legendas criadas por alguns dos (as) estudantes para o estudo do conceito de lugar. A atividade contou também com outras questões que foram elaboradas pelo docente de maneira que possibilitasse os (as) educandos (as) entender o conceito como um procedimento teórico-prático, que se transforma em sociedade. Trata-se de uma estratégia que objetivou estudar o conceito de lugar pela subjetividade dos/das estudantes.

Figuras 17 e 18: Atividade prática com construção de desenhos e legendas criadas por alguns dos (as) estudantes para o estudo do conceito de lugar



Fonte: Arquivo de fotos Marcelo Silva de Souza

Até mesmo porque essa construção de aulas geografia crítica baseadas pedagogia histórico-crítica possui sua proposta pedagógica respaldada na junção entre a teoria e a prática (práxis), permitindo que esses jovens superem um olhar momentâneo dos fenômenos.

A aula 04 ocorreu no 13/05/2024 e foi dividida em duas etapas, nessa aula o professor objetivava sistematizar ainda mais o entendimento do território. Dessa maneira, a aula teve como tema “Território espaço de poder e a construção de Mapas Narrativos”. Na etapa 01 o professor fez uma roda de conversa com os estudantes problematizando o assunto questionando novamente com a seguinte questão: Como a comunidade da localidade Sítio Camaçari pode compreender o seu território como um espaço de poder, organização coletivamente e lutas sociais?

Na roda de conversa, o professor instrumentalizou os estudantes fazendo um diálogo com a geografia crítica de Milton Santos onde o território é visto como o chão mais a população e como espaço em constante transformação e onde se estabelecem forças políticas e econômicas (agronegócio) que interverem na vida das pessoas da comunidade, em Marcelo Lopes de Souza que explica o território como espaço onde se instalam relações poder e com Ruy Moreira enfatizando a luta por a justiça e os direitos sociais no território.

O objetivo dessa instrumentalização realizada pelo docente foi destacar também para os estudantes o território Sítio Camaçari como um espaço de poder, onde o trabalho define a forma como as pessoas interveem no território (seja na agricultura familiar ou em outras atividades), onde a organização coletiva (movimentos sociais, as associações de moradores, sindicatos, etc, ajudam a mediar conflitos territoriais e reivindicar serviços essenciais) e que as lutas sociais são parte da formação dos povos do campo para garantir os seus direitos. Esses elementos são indispensáveis para a manutenção do poder da sociedade no território do Sítio Camaçari, porque garante a comunidade autonomia sobre o território, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a luta por direitos, como o acesso à terra e a escola no campo.

A pedagogia histórico-crítica pondera que o ensino deve partir da realidade concreta dos estudantes, os levando a entender de maneira crítica a sociedade e transforma-la, desse modo o conceito de território trabalhado pelo docente de geografia do 6ª ano A foi ensinado não como um conceito descontextualizado, mas como parte da vida dos educandos, como produto da luta de classes, que experienciam e podem transformar.

Depois da roda inicial, já na etapa 2, ainda no processo de instrumentalização, o professor aplicou uma atividade prática que consistia na construção de um mapa narrativo, Figura 19 - Atividade prática construção de mapas narrativos, onde o estudante a partir da localização da sua comunidade em um mapa do município de Santo Amaro, iriam narrar a sua compreensão de território e como a comunidade da localidade Sítio Camaçari ou a comunidade que em mora pode compreender o seu território como um espaço de poder, organização coletivamente e lutas sociais. Nessa atividade os (as) educandos(as) precisariam também citar quais as atividades econômicas que influenciam na organização territorial e na transformação das paisagens na comunidade Sítio Camaçari ou outra que escolheu.

Figura 19 - Atividade prática construção de mapas narrativos



Fonte: Arquivo de fotos Marcelo Silva de Souza

Os estudantes tiveram muitas dificuldades em realizar essa atividade, sendo assim, a mesma foi esclarecida algumas vezes pelo professor, contudo, no fim a maioria da turma conseguiu finalizá-la. Essa atividade no processo de instrumentalização aliou teoria e prática e se mostrou muito eficaz, porque combinou elementos cartográficos com a narração cotextualizada dos estudantes, explicando ou contando histórias dos territórios onde moram, permitindo-lhes desenvolver ainda mais a capacidade de análise, leitura e interpretação crítica da sua realidade. Dessa forma, como estratégia formativa a mesma também conectou o conhecimento adquirido dos estudantes com a sua experiência e vivência com as informações da geografia. A construção dessa aula possibilitou a produção de um material didático de suma importância para trabalhar com o conceito de território dentro da perspectiva da PHC e da geografia crítica, material disponível no item 6. Seção V, atividade 02: Território: Construção de “Mapas Narrativos”.

Na cartase aconteceu o momento crítico de reflexão e síntese, ou seja, o pensamento dos educandos sobre o entendimento do conteúdo (o que eles podem responder), as suas respostas. Dessa maneira, a avaliação (expressão da síntese) a maneira como eles podem responder, se deu através de rodas de conversa com os estudantes onde os mesmos apresentaram as suas análises e discussões coletivas sobre as conclusões apresentadas, além de reflexões sobre como o conceito de lugar, paisagem e território pode influenciar em suas ações na comunidade, além de atividades práticas em grupo com análise de imagens, músicas, vídeos, aula de campo, resolução de questões e a construção de textos, onde poderão na prática sintetizar as suas reflexões e sentimentos sobre o conteúdo discutido em classe. Logo, importante destacar que essas

atividades práticas desenvolvidas nessas aulas serviram para a produção de um material do material didático que se encontra na Seção V:Produtos Educacionais..

Pode-se perceber na descrição/análise das aulas de geografia no 6ª ano A até aqui, que não se tem uma linearidade precisa entre as cinco etapas da aula na pedagogia histórico-crítica, é muito complicado saber onde termina a Instrumentalização, por exemplo e começa a Catarse. Nesse processo, o professor geografia utilizou-se da sua experiência como docente para se adaptar a metodologia empregada, cronometrou também o tempo em algumas aulas, objetivando um melhor aproveitamento do mesmo para que cada etapa fosse cumprida, atingindo os seus objetivos com a aula. Por isso no desenvolvimento da aula, pela observação participante do docente e pela participação efetiva dos/das estudantes nas aulas as sínteses vão sendo formuladas e apresentadas, sem impedir que haja um momento específico para avaliação mais ampla do conteúdo apreendido e da abrangência dos objetivos alcançados.

Sendo assim, a prática social final com ações e atitudes novas dos educandos em seu cotidiano a partir do assunto discutido, o momento de conscientização e transformação social, se deu com a elaboração de uma proposta de ação com os (as) educandos (as) (Intenção formativa emancipadora). Na proposta de ação os estudantes organizariam rodas de conversa com a comunidade local para propor a construção de mapa e de um mini inventário da comunidade rural, enfatizando as paisagens, os lugares mais expressivos, os territórios, aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais, além disso os estudantes a partir do inventário realizado, iriam sistematizar os dados e posteriormente juntamente com membros da comunidade local fazer um trabalho escrito e a apresentação desse trabalho para a comunidade escolar.

**Tema: Orientação de localização no espaço**

**Conteúdos: Orientação e localização no espaço; rosa dos ventos, paralelos e meridianos; coordenadas geográficas (latitudes e Longitudes).**

Essa aula foi planejada com carga horária de 4 horas aula que foram distribuídas em dois dias e teve como conteúdos principais “Orientação e localização no espaço e as coordenadas geográficas”. O objetivo geral da mesma foi compreender os instrumentos e conceitos necessários para se orientar e se localizar no espaço geográfico, Quadro 04 - Plano de aula: Orientação e localização no espaço.

Quadro 04 - Plano de aula: Orientação e localização no espaço

UNIDADE ESCOLAR	Centro Educacional Municipal João Cândio
-----------------	--

<b>DATA(S) / C.H.</b>	20 e 27 de maio 4 horas aula	<b>PÚBLICO ALVO:</b> 6 <sup>a</sup> ano do fundamental
<b>PROFESSOR REGENTE</b>	Marcelo Silva de Souza	<b>DISCIPLINA:</b> Geografia.
<b>PRÁTICA SOCIAL INICIAL</b>	<p>➤ <b>Conteúdos: Orientação e localização no espaço.</b> -Rosa dos ventos, paralelos e meridianos, coordenadas geográficas (latitudes e Longitudes).</p> <p>➤ <b>Objetivo Geral:</b> - Compreender os instrumentos e conceitos necessários para se orientar e se localizar no espaço geográfico.</p> <p>➤ <b>Objetivos específicos:</b> - Aprender a localizar lugares com as coordenadas geográficas aplicando o conhecimento a realidade local. - Construir maquetes com elementos que representem aspectos educativos e ajude na orientação e localização no espaço geográfico do entorno da escola. - Fazer comparações entre os diversos tipos e instrumentos de orientação e a importância dos mesmos para o camponês entender o espaço onde vive e fazer relações com outros lugares. - <b>Diagnóstico de Experiências e vivências:</b> Discussão inicial, fazer perguntas Como vocês se orientam no espaço rural para chegar na escola? Quais referências utilizam para se localizar? - Pedir aos educandos(as) exemplos de como eles encontram o caminho para se deslocar para determinado lugar na sua comunidade rural. - Anotar as respostas no quadro enfatizando os métodos tradicionais para orientação no espaço geográfico rural.</p>	
<b>PROBLEMATIZAÇÃO</b>	<p><b>Dimensão conceitual:</b> Quais os conceitos e instrumentos necessários para orientação e localização no espaço geográfico? <b>Dimensão social:</b> Qual a importância de saber se orientar e se localizar no espaço para a sociedade camponesa local? <b>Dimensão histórica:</b> Quais as formas de orientação no espaço que foram utilizadas pelo ser humano ao longo da história? <b>Dimensão econômica:</b> Como seria possível melhorar a precisão da orientação e localização para as atividades econômicas na sua comunidade utilizando as coordenadas geográficas?</p>	
<b>INSTRUMENTALIZAÇÃO</b>	<p><b>Aula 01 (20/05): Aula expositiva dialogada e leitura coletiva com a apresentação de slides.</b></p> <p><b>Etapa 01:</b> - Roda de conversa com o levantamento de conhecimentos prévios fazendo perguntas, tais como: Como vocês se orientam no espaço rural para chegar na escola? Quais referências utilizam para se localizar? Além de pedir aos educandos(as) exemplos de como eles encontram o caminho para se deslocar para determinado lugar na sua comunidade rural, anotando as respostas no quadro enfatizando os métodos tradicionais para orientação no espaço geográfico rural e posteriormente problematizar o assunto dentro das dimensões conceituais, sociais, históricas e econômicas. - Com o auxílio de um projetor de imagens fazer uma breve exposição dialogada explicando a importância da orientação e localização no espaço em sua comunidade rural. Fazer uma atividade prática com a localização de pontos sobre a Terra com auxílio de um mapa do mundo projetado no quadro branco.</p> <p><b>Etapa 02:</b> <b>Atividade prática em sala de aula:</b> Os alunos irão montar uma maquete pré-elaborada pelo professor utilizando os elementos de orientação e de localização no espaço com o objetivo de treinamento e assimilação do conteúdo.</p>	

	<p><b>Atividade prática para casa:</b> Construção de maquete a partir do mapeamento da localidade Sítio Camaçari.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos irão localizar na comunidade rural ao entorno da escola utilizando as coordenadas geográficas, locais importantes como mercadinhos, posto de saúde, padaria, casa de farinha, áreas de cultivo, etc.</li> <li>- Dividir a sala em 4 grupos, onde cada grupo ficará responsável em coletar os dados, utilizar bússola e mapas e fazer um desenho da área.</li> <li>- Depois do desenho mapeando a área os alunos irão construir uma maquete da localidade Sítio Camaçari utilizando dos instrumentos de orientação e localização no espaço.</li> <li>- Posteriormente a essa construção cada grupo deve apresentar a sua maquete explicando como foi o processo de realização da atividade e a importância das coordenadas geográficas para a comunidade do Sítio Camaçari.</li> </ul> <p><b>Aula 02 (27/05): Orientação e aula de campo para construção da maquete: Mapeando da localidade Sítio Camaçari.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Levar os estudantes para o entorno da escola para que fotografem e desenhem o espaço geográfico local, mapeando-o, para construção da maquete que deverá constar também com instrumento de orientação e localização no espaço.</li> </ul>
CATARSE	<p>➤ <b>Pensamento dos (as) educandos (as) sobre o entendimento do conteúdo (o que eles podem responder):</b> Os pontos de referência ajudam na orientação e localização no espaço. A observação do céu (sol, Lua, Estrelas e Constelações) permite a orientação no espaço. Os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais tomam como referência do nascer e pôr do Sol. Para orientação com a rosa dos ventos basta que eu aponte minha mão direita para o nascer do Sol (leste) e a minha mão esquerda para pôr do Sol (oeste). Os meridianos são linhas paralelas ao equador. Os paralelos principais são; o Círculo Polar Ártico, Equador, Círculo Polar Antártico, Trópico de Câncer e Capricórnio. Os meridianos são linhas perpendiculares ao equador. A bússola é um dos mais antigos instrumentos construídos para orientação. Latitude é a distância em graus de qualquer ponto da Terra em relação ao equador. A longitude é a distância em graus de qualquer ponto da Terra em relação ao meridiano de Greenwich. O GPS tornou mais rápida e eficaz a localização no espaço.</p> <p>➤ <b>Avaliação: Expressão da síntese (como eles podem responder):</b> Roda de conversa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Roda de conversa para compartilhar as experiências com a prática de construção da maquete da localidade Sítio Camaçari. Além de estimular a discussão de como as coordenadas podem melhorar a vida dessa comunidade rural, levantando questão sobre o planejamento agrícola e logística de transporte. Levantar também informações sobre a combinação de técnicas tradicionais com técnicas modernas de orientação e localização no espaço.</li> </ul>
PRÁTICA SOCIAL FINAL	<p>➤ <b>Ações e atitudes novas dos educandos em seu cotidiano a partir do assunto discutido. Momento de conscientização e transformação social.</b></p> <p>➤ <b>Elaboração da Proposta de ação com os (as) educandos (as) (Intenção formativa emancipadora):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto de mapeamento da sua comunidade.</li> <li>- Criação de uma maquete da comunidade do entorno da escola e da comunidade onde mora utilizando os instrumentos e conceitos de orientação e localização no espaço.</li> </ul>

<b>REFERÊNCIAS</b>	<p>➤ <b>Referências para os (as) educandos (as):</b>  Adas, Melhem. <b>Expedições geográficas</b>. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2018  <a href="https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/orientacao-e-localizacao-pontos-cardeais-e-outras-referencias.htm">https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/orientacao-e-localizacao-pontos-cardeais-e-outras-referencias.htm</a>  <a href="https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/coordenadas-geograficas.htm">https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/coordenadas-geograficas.htm</a></p> <p>➤ <b>Referências para o docente:</b>  <a href="https://professoraibg.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/apostila-coordenadas-geograficas.pdf">https://professoraibg.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/apostila-coordenadas-geograficas.pdf</a>  MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). <b>Novos rumos da Geografia brasileira</b>. São Paulo: Hucitec, 1982.  GASPARIN, João Luiz. <b>Uma didática para a pedagogia histórico-crítica</b>. 2ªed.- Campinas, SP:Autores Associados,2003.  SAVIANI, Dermeval. <b>Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!</b> ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.</p>
--------------------	--

Fonte: Elaborado por Marcelo Silva de Souza (2024)

A aula também contou com objetivos específicos tais como, aprender a localizar lugares com as coordenadas geográficas aplicando o conhecimento a realidade local; construir maquetes com elementos que representem aspectos educativos e ajude na orientação e localização no espaço geográfico do entorno da escola; fazer comparações entre os diversos tipos e instrumentos de orientação e a importância dos mesmos para o campesino entender o espaço onde vive e fazer relações com outros lugares.

### **Análise das etapas da aula com base na pedagogia histórico-crítica**

A aula 01 ocorreu no dia 22/05/2024 e foi dividida em 2 etapas e a etapa 01 teve início com a prática social inicial fazendo um diagnóstico de experiências e vivências, ou seja, levantando os conhecimentos prévios dos(as) educandos(as). Na prática social inicial o professor fez uma roda de conversa com o levantamento de conhecimentos prévios fazendo perguntas, tais como: Como vocês se orientam no espaço rural para chegar na escola? Quais referências utilizam para se localizar? Além de pedir aos educandos(as) exemplos de como eles encontram o caminho para se deslocar para determinado lugar na sua comunidade rural, anotando as respostas no quadro, enfatizando os métodos tradicionais para orientação no espaço geográfico rural.

Nessa etapa os estudantes citaram que para se orientar no espaço utilizam alguns pontos de referência em suas comunidades, como rios, a vegetação (árvores e plantações), estradas, casas, fazendas, igrejas, bares e mercados. Nessa análise alguns estudantes também falaram que as posições do sol durante o dia servem de orientação. Logo, essa avaliação prévia de conhecimentos

mostrou que no espaço rural os jovens da turma utilizam bastante os pontos de referência para orientação nesse espaço, aproveitando as características do meio natural em que vivem e do espaço construído.

Posteriormente o docente problematizou o assunto dentro das dimensões conceituais, sociais, históricas e econômicas da seguinte forma: **Dimensão conceitual:** Quais os conceitos e instrumentos necessários para orientação e localização no espaço geográfico? **Dimensão social:** Qual a importância de saber se orientar e se localizar no espaço para a sociedade camponesa local? **Dimensão histórica:** Quais as formas de orientação no espaço que foram utilizadas pelo ser humano ao longo da história? **Dimensão econômica:** Como seria possível melhorar a precisão da orientação e localização para as atividades econômicas na sua comunidade utilizando as coordenadas geográficas?

A problematização gerou uma grande discussão e os estudantes também lembraram de alguns métodos modernos de orientação como a bússola e o GPS, citando também aplicativos de localização geográfica instalados nos seus celulares que possuem essa orientação moderna, permitindo os mesmos se deslocarem para qualquer lugar no planeta Terra se assim desejarem, utilizando sinais de redes satélites para essa orientação.

Essa discussão fez com que os estudantes relembassem dos caminhos antigos e trilhas que foram utilizadas por gerações em suas comunidades e que estiveram intimamente ligadas também ao desenvolvimento das mesmas, muitas vezes isoladas e de difícil acesso e que para os seus moradores se orientassem e se conectassem com outras regiões, a utilização de pontos de referência e as posições do sol eram indispensáveis nesse deslocamento. Essa observação mostra o conhecimento popular passado de geração em geração, o que facilitou a aplicação prática dos conhecimentos de geografia sobre o tema, no cotidiano da maioria dos (as) estudantes.

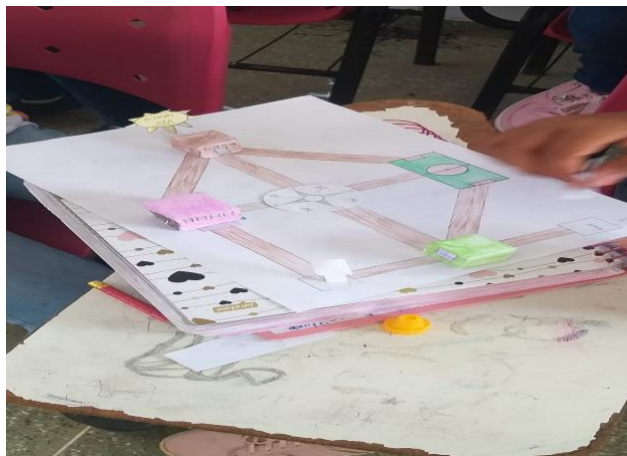
Ainda na etapa 01 da aula na instrumentalização o docente com o auxílio de um projetor de imagens fez uma breve exposição dialogada explicando a importância da orientação e localização no espaço em sua comunidade rural, a rosa dos ventos, as formas tradicionais e as modernas de orientação e como se orientar no espaço, além de explicar as coordenadas geográficas Latitude e Longitude utilizando de mapas para localização de pontos sobre o planeta Terra. Para essa exposição o docente utilizou imagens, mapas, gráficos e vídeos didáticos.

Na aula ainda na etapa 01 uma das atividades práticas realizadas, foi a projeção de uma imagem com a utilização do Data Show da localidade de Sítio Camaçari onde está localizada a escola, para os estudantes com base nas rosas dos ventos e da posição do Sol localizarem as posições geográficas de construções (mercado, bares, escola, casas, escola) presente na imagem.

A outra atividade prática foi a localização de pontos sobre a Terra com auxílio de um mapa do mundo projetado no quadro branco.

As atividades anteriores foram realizadas como atividades de aprendizagem durante o processo de instrumentalização da etapa 01, já na etapa 02 práticas em sala de aula foi mais específica e os alunos tiveram que montar uma maquete pré-elaborada pelo professor, Figura 20 - Construção de maquete pré-elaborada pelo docente, utilizando os elementos de orientação e de localização no espaço com o objetivo de treinamento e assimilação do conteúdo.

Figura 20 - Construção de maquete pré-elaborada pelo docente



Fonte: Arquivo de fotos Marcelo Silva de Souza

Como não teve o tempo hábil na sala presencial para explicar a atividade de casa, o professor pediu que os alunos que entrassem na sala virtual da turma no Google Classroom (Google sala de aula). Nessa sala virtual tinha a orientação da atividade sugerida que seria a construção de maquete a partir do mapeamento da localidade Sítio Camaçari, com as seguintes orientações:

- Vocês irão localizar na comunidade rural ao entorno da escola utilizando as coordenadas geográficas, locais importantes como mercadinhos, posto de saúde, padaria, casa de farinha, áreas de cultivo, etc.
- Dividir a sala em 4 grupos, onde cada grupo ficará responsável em coletar os dados, utilizar bússola e mapas e fazer um desenho da área.
- Depois do desenho mapeando a área vocês irão construir uma maquete da localidade Sítio Camaçari utilizando dos instrumentos de orientação e localização no espaço.

- Posteriormente a essa construção cada grupo deve apresentar a sua maquete explicando como foi o processo de realização da atividade e a importância das coordenadas geográficas para a comunidade do Sítio Camaçari.

Para tanto o professor de geografia pediu também que os estudantes postassem as dúvidas da atividade no Google sala de aula e que na aula posterior iria de forma presencial explicar melhor a atividade.

Assim na aula 02 ocorrida no dia 27/05/2024 depois de uma breve orientação da atividade o professor propôs uma aula de campo para construção da maquete com o tema: “Mapeando a localidade Sítio Camaçari”.

A instrumentação dessa aula ocorreu a partir de exposições dialogadas e observações em campo, onde os estudantes foram convidados pelo professor para o entorno da escola, para que fotografarem e desenharem o espaço geográfico local, mapeando-o, para construção da maquete que deveria constar também com os instrumentos de orientação e localização no espaço dessa realidade.

O processo de construção da maquete a partir do mapeamento da realidade local realizado pelos estudantes do 6ª ano A desempenhou um papel muito importante na formação crítica dos (as) mesmos (as). Essa prática realizada pelo docente articulou o conhecimento de orientação e localização no espaço possibilitando um aprendizado mais significativo, aliando a teoria com a prática, permitindo aos estudantes fazerem conexões dos conteúdos teóricos da cartografia e de orientação e localização como a rosa dos ventos, a orientação pelo Sol, as coordenadas geográficas, o GPS, entre outros, com o espaço onde está localizado o CEMJC.

Nos moldes da pedagogia histórico-crítica que dar valor a transformação da realidade o mapeamento do entorno da escola para a construção da maquete, não só revelou as mazelas existentes nesse espaço, como ajudou também no desenvolvimento crítico dos estudantes, nas suas reflexões sobre soluções coletivas para amenização dos problemas existentes. Dessa forma, é preciso pensar que essa atividade extrapolou os objetivos iniciais, indo mais além das expectativas, gerando novos tipos de aprendizagens.

Contudo, apesar do envolvimento no campo e as discussões terem sido proveitosas em salas e essa atividade ter possibilitado a formação de atitudes, ocorreram algumas contingências no período em que a atividade foi realizada e os estudantes também tiveram dificuldades para arrumar os materiais necessários para confecção das maquetes, então, poucas equipes conseguiram finalizar a maquete.

Os recursos didáticos utilizados nas aulas: Mapas, textos, livro didático, data show, aparelho de som, quadro branco, cartolina, isopor, tesoura e cola.

A Catarse o pensamento dos (as) educandos (as) sobre o entendimento do conteúdo (o que eles podem responder). Dessa forma, para elaboração mensal da síntese o docente escreveu a seguinte síntese que o educando deve chegar no fim do processo de ensino. Respostas dos alunos: As categorias de análise da geografia, paisagem território e lugar são conceitos tidos como chave da geografia possibilitando um melhor entendimento do espaço geográfico. O território é um espaço onde se estabelecem relações de poder. Paisagem é tudo que a vista alcança e pode ser de dois tipos natural e cultural. Lugar é o espaço de vivência, onde o indivíduo estabelece laços de identidade. Entender essas categorias é fundamental para um entendimento das relações que se estabelecem no espaço geográfico camponês.

Na Catarse o pensamento dos (as) educandos (as) sobre o entendimento do conteúdo (o que eles podem responder), a síntese mental pensada pelo professor foi a seguinte: As categorias de análise da geografia, paisagem território e lugar são conceitos tidos como chave da geografia possibilitando um melhor entendimento do espaço geográfico. O território é um espaço onde se estabelecem relações de poder. Paisagem é tudo que a vista alcança e pode ser de dois tipos natural e cultural. Lugar é o espaço de vivência, onde o indivíduo estabelece laços de identidade. Entender essas categorias é fundamental para um entendimento das relações que se estabelecem no espaço geográfico camponês.

Já a avaliação a expressão da síntese (como eles podem responder), se deu através de roda de conversa com discussão coletiva sobre as conclusões apresentadas e reflexão sobre como o conceito de lugar, paisagem e território que pode influenciar em suas ações na comunidade, além de atividades práticas em grupo com análise de imagens, músicas, vídeos, aula de campo, resolução de questões e a construção de texto e de maquetes, onde poderão na prática sintetizar as suas reflexões e sentimentos sobre o conteúdo discutido em classe.

A prática social final ocorreu com as ações e atitudes novas dos educandos em seu cotidiano a partir do assunto discutido, foi o momento de conscientização e transformação social. Logo, na discussão com o docente foi elaborada uma proposta de ação com os (as) educandos (as) de intenção formativa emancipadora das seguintes formas: Sugerindo aos estudantes que organizassem rodas de conversa com a comunidade local para propor a construção de mapa e de um mini inventário da comunidade rural, enfatizando as paisagens, os lugares mais expressivos, os territórios, aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais, além de sistematizem os dados e posteriormente juntamente com membros da comunidade local fazer um trabalho escrito e a apresentação desse trabalho para a comunidade escolar.

**Tema: Espaço agrário brasileiro**

### Carga horária 6 horas aula

**Conteúdos: Espaço agrário brasileiro: A questão agrária no Brasil: Formação do espaço agrário brasileiro oriundo da herança colonial e caracterizado pela concentração de terras (lei de terras 1850); distribuição de terras e a questão fundiária no Brasil; assentamentos do MST no município de Santo Amaro; impactos socioambientais da expansão do agronegócio e da monocultura no município de Santo Amaro; agricultura de subsistência versus agricultura de exportação; importância da agricultura familiar, alicerce da sociedade da localidade Sítio Camaçari; agroecologia: Base científica de construção da agricultura camponesa; agricultura e condições naturais (práticas agrícolas tradicionais versus agroecológicas na localidade Sítio Camaçari); pecuária -Sistemas de criação pecuário; pecuária Local.**

Essa aula foi planejada com carga horária de 6 horas aula que foram distribuídas em três dias e teve como conteúdos principais “Espaço agrário brasileiro: Formação do espaço agrário brasileiro oriundo da herança colonial e caracterizado pela concentração de terras (lei de terras 1850), a distribuição de terras e a questão fundiária no Brasil; assentamentos do MST no município de Santo Amaro e a agroecologia: Base científica de construção da agricultura camponesa”, Quadro 05 - Plano de aula: Espaço agrário brasileiro.

Quadro 05 - Plano de aula: Espaço agrário brasileiro

<b>UNIDADE ESCOLAR</b>	<b>Centro Educacional Municipal João Cândio</b>	
<b>DATA(S) / C.H.</b>	21 de outubro 04 e 11 de novembro 6 horas aula	<b>PÚBLICO ALVO:</b> 6º ano do fundamental
<b>PROFESSOR REGENTE</b>	Marcelo Silva de Souza	<b>DISCIPLINA:</b> Geografia.

<p><b>PRÁTICA SOCIAL INICIAL</b></p>	<p>➤ <b>Conteúdos: Espaço agrário brasileiro</b></p> <p>➤ <b>A questão agrária no Brasil.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação do espaço agrário brasileiro oriundo da herança colonial e caracterizado pela concentração de terras (lei de terras 1850).</li> <li>- Distribuição de terras e a questão fundiária no Brasil.</li> <li>- Assentamentos do MST no município de Santo Amaro.</li> <li>- Impactos socioambientais da expansão do agronegócio e da monocultura no município de Santo Amaro.</li> <li>- Agricultura de subsistência versus agricultura de exportação.</li> <li>- Importância da agricultura familiar, alicerce da sociedade da localidade Sítio Camaçari.</li> </ul> <p>➤ <b>Agroecologia: Base científica de construção da agricultura camponesa.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agricultura e condições naturais</li> <li>- Práticas agrícolas tradicionais versus agroecológicas na localidade Sítio Camaçari.</li> </ul> <p>➤ <b>Pecuária</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Sistemas de criação pecuário.</li> <li>-Pecuária Local.</li> </ul> <p>➤ <b>Objetivo geral:</b></p> <p>Analisar o processo de formação do espaço agrário brasileiro oriundo da herança colonial e caracterizado pela concentração de terras, incluindo a invasão dos territórios dos povos tradicionais, a monocultura e a agricultura familiar.</p> <p><b>- Objetivos específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre as técnicas agrícolas tradicionais e as agroecológicas na localidade Sítio Camaçari.</li> <li>- Compreender as desigualdades existentes no espaço rural local.</li> <li>- Avaliar os impactos das atividades agrárias de Santo Amaro na sociedade e no ambiente, fruto do modelo agrícola capitalista do agronegócio.</li> <li>- Comparar o modelo de agricultura de subsistência com o modelo de agricultura de exportação.</li> <li>- Estudar a organização coletiva e as práticas agroecológicas do MST.</li> <li>- Ponderar a importância da agricultura familiar para a sociedade da localidade Sítio Camaçari.</li> <li>- Pesquisar os sistemas de pecuária da localidade Sítio Camaçari.</li> </ul> <p><b>- Diagnóstico de Experiências e vivências:</b></p> <p>Discussão inicial: Iniciar a aula com uma roda de conversa, perguntando aos alunos: O que vocês entendem por agricultura tradicional e a agroecológica? Vocês conseguem me falar de onde vem os alimentos que consomem no seu dia a dia? O que vocês percebem sobre concentração de terras? O que é a chamada reforma agrária?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Pedir aos educandos(as) levantem os principais pontos discutidos enfatizando a importância da reforma agrária e do agroecologia para comunidade campesina local e anotem no caderno.</li> </ul>
--------------------------------------	--

<p><b>PROBLEMATIZAÇÃO</b></p>	<p><b>Dimensão conceitual:</b> Como o espaço agrário brasileiro foi formado? Qual a relação da lei de terras de 1850 com a organização do espaço agrário e agrícola brasileiro? Como podemos diferenciar a agricultura tradicional da agroecológica? O que é agroecologia?</p> <p><b>Dimensão social:</b> Qual a importância da agricultura familiar para a sociedade camponesa local? Quais os impactos socioambientais fruto das atividades agrícolas do agronegócio que podem prejudicar à saúde da sociedade camponesa local? Como as práticas agroecológicas podem impulsionar a agricultura familiar na localidade Sítio Camaçari?</p> <p><b>Dimensão histórica:</b> Como o processo de formação do espaço agrário brasileiro oriundo da herança colonial e caracterizado pela concentração de terras fundamentado na (lei de terras 1850) influencia a vida dos camponeses locais?</p> <p><b>Dimensão cultural:</b> Quais os saberes tradicionais passados através das gerações permitem a sociedade rural produzir no campo de maneira sustentável?</p> <p><b>Dimensão econômica:</b> Quais os principais impactos e prejuízos econômicos que podem ser gerados a partir de práticas agropecuárias predatórias e quais as suas possíveis soluções para a agricultura camponesa local? Como as práticas agroecológicas podem contribuir para a melhoria da produção nas pequenas propriedades rurais de agricultura familiar?</p>
<p><b>INSTRUMENTALIZAÇÃO</b></p>	<p><b>Aula 01 (21/10): Aula expositiva dialogada, apresentação de vídeos e roda de conversa</b></p> <p><b>Etapa 01:</b></p> <p>- Leitura e análise do texto “ A questão Agrária no Brasil” fazendo uma roda de conversa e uma breve exposição dialogada explicando o processo histórico de formação do espaço agrário e agrícola brasileiro fruto da herança colonial debatendo a lei de terras de 1850, a concentração de terras, a invasão de territórios de comunidades tradicionais, a monocultura, a distribuição de terras (reforma agrária e o MST) e a agricultura familiar.</p> <p><b>Etapa 02:</b></p> <p><b>Atividade prática</b></p> <p>-A turma deverá assistir dois vídeos lúdicos e educativos e um documentário de curta duração e fazer uma análise dos vídeos para a construção de um texto com mínimo 10 linhas, explicando o que entendeu dos vídeos, para debate em sala de aula.</p> <p>-Os vídeos lúdicos são o “Espaço Rural e suas Paisagens” disponível em, <a href="https://www.youtube.com/watch?v=mpVYW17rsXk">https://www.youtube.com/watch?v=mpVYW17rsXk</a> , e a “Concentração de terras no Brasil” disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=l5juB7FyjZc">https://www.youtube.com/watch?v=l5juB7FyjZc</a>. e o documentário possui como tema a “Juventude na Construção do Futuro da Agricultura Familiar, disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=TNRnHUBhVdA">https://www.youtube.com/watch?v=TNRnHUBhVdA</a>.</p> <p><b>Aula 02 (04/11):</b></p> <p><b>Etapa 01: Continuação da Roda de conversa</b></p> <p>-Roda de conversa sobre a organização coletiva do MST e os assentamento ao entorno da escola (apresentação do roteiro da viagem de campo).</p> <p>-Exposição dialogada e discussão do texto “o que é agroecologia?” e resolução de algumas questões de aprendizagem.</p> <p>-Exposição dialogada de vídeo com o tema meio ambiente e agroecologia disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WEtDv2RpZXM">https://www.youtube.com/watch?v=WEtDv2RpZXM</a></p> <p><b>Etapa 02: Atividade prática</b></p> <p>-Construção coletiva de perguntas que serão realizadas para os representantes do assentamento Bela Vista.</p>

	<p><b>Aula 03 (11/11): Viagem de Campo (Assentamento Bela Vista)</b></p> <p><b>Etapa 01:</b> -Roda de conversa com as lideranças e a comunidade do assentamento Bela Vista.</p> <p><b>Etapa 02:</b> <b>Atividade prática</b> -Relatório de campo.</p>
<p><b>CATARSE</b></p>	<p>➤ <b>Pensamento dos educandos sobre o entendimento do conteúdo (o que eles podem responder):</b> O espaço agrário brasileiro é a extensão do território nacional envolvida pelas atividades agrícolas e agropecuárias e caracterizado pela grande concentração de terras. A grande concentração de terras na mão de poucos gera conflitos e debates com os movimentos sociais do campo e do MST pela reforma agrária. A Lei nº 4.504/64 (Estatuto da Terra) entende por reforma agrária o conjunto de medidas que visem promover a melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade. A concentração de terras no Brasil teve origem no século XVI, na época da colonização portuguesa, com as Capitânicas Hereditárias e desencadeou diversos problemas notados até hoje. A questão agrária abrange os problemas do campo, ou seja, as relações existentes entre trabalho e capital e entre a terra e o capital no espaço rural, fruto do sistema capitalista, engrenagem do agronegócio é que rege o capital no espaço rural na realidade atual. A Lei de Terras de 1850 representou a limitação da aquisição de terras a um determinado grupo social e acentuando, dessa forma, as desigualdades no campo. A agroecologia é conjunto de técnicas sustentáveis na produção agrícola que envolve conhecimento locais com intuito de promover uma alimentação saudável. O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) é um dos principais movimentos pela reforma agrária no Brasil e pelo desenvolvimento de práticas agroecológicas nos seus assentamentos (com a produção agrícola sem utilização de agrotóxico).</p> <p><b>Avaliação: Expressão da síntese (como eles podem responder):</b> - Roda de conversa compartilhando as suas experiências, com as aulas expositivas dialogadas e no texto escrito para a análise dos vídeos trabalhados em sala de aula. - Construindo um breve relatório de campo sobre a organização coletiva, lutas sociais e as práticas agroecológicas existentes no assentamento Bela Vista do MST no entorno da escola.</p>
<p><b>PRÁTICA SOCIAL FINAL</b></p>	<p>➤ <b>Ações e atitudes novas dos educandos em seu cotidiano a partir do assunto discutido. Momento de conscientização e transformação social.</b></p> <p>➤ <b>Elaboração da Proposta de ação dos (as) educandos (as) (Intenção formativa emancipadora):</b> -Projeto com rodas de conversa mensais sobre práticas agroecológicas no espaço escolar, que promova na comunidade a conscientização sobre a importância dessas práticas na agricultura familiar local. -Organização de uma feira agroecológica na escola, convidando a comunidade local e os assentados do MST para fazer a demonstração e comercialização dos seus produtos (agroecológicos) para a comunidade local. -Parceria com o assentamento Bela vista para construção de uma horta com técnicas agroecológicas na escola e para a reserva de um espaço no assentamento para a realização de atividades práticas de agricultura agroecológica. -Palestras em parceria com as lideranças do MST local com a temática das lutas sociais, da organização coletiva, cultura e história dos grupos sociais “camponeses” na produção do espaço agrícola local.</p>

<p><b>REFERÊNCIAS</b></p>	<p>➤ <b>Referências para os (as) educandos (as):</b>  Adas, Melhem. Expedições geográficas. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2018.  <a href="https://jornadadeagroecologia.org.br/2022/06/08/o-que-e-agroecologia/">https://jornadadeagroecologia.org.br/2022/06/08/o-que-e-agroecologia/</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=etQNdYRGOA0">https://www.youtube.com/watch?v=etQNdYRGOA0</a>  ANJOS, E. G. dos; Jesus, V. S. de; FIGUEIREDO, M. C.; NELEN, V. Os dilemas e os desafios enfrentados no processo de organização coletiva em assentamentos do MST: uma experiência na Incubadora da UFRB. Anais do I Congresso Internacional de Economia Popular e Solidária e Desenvolvimento Local: Diálogo Brasil-Cuba, Feira de Santana, Bahia. (2016).  UOL. A questão agrária no Brasil. Disponível em: <a href="https://brasilecola.uol.com.br/brasil/questao-agraria-no-brasil.htm">https://brasilecola.uol.com.br/brasil/questao-agraria-no-brasil.htm</a>, acesso em 03/10/2024  Mutuando, Instituto Giramundo, 2005  Instituto Giramundo Mutuando. <b>A Cartilha Agroecológica</b>. Botucatu, SP: Editora Criação Ltda, 2005</p> <p>➤ <b>Referências para o professor:</b>  STEDILE, João Pedro (org.). <b>A questão agrária no Brasil: o debate na esquerda – 1960-1980</b>. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.  MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). <b>Novos rumos da Geografia brasileira</b>. São Paulo: Hucitec, 1982.  Instituto Giramundo Mutuando. <b>A Cartilha Agroecológica</b>. Botucatu, SP: Editora Criação Ltda, 2005  GASPARIN, João Luiz. <b>Uma didática para a pedagogia histórico-crítica</b>. 2ª ed.- Campinas, SP:Autores Associados,2003.  SAVIANI, Dermeval. <b>Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!</b> ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.</p>
---------------------------	---

Fonte: Elaborado por Marcelo Silva de Souza (2024)

A listagem dos temas a serem desenvolvidos com os seus respectivos objetivos é um procedimento que auxilia os educandos a assumirem o encaminhamento do processo pedagógico de acordo com Gasparin (2012).

O objetivo geral da aula foi analisar o processo de formação do espaço agrário brasileiro oriundo da herança colonial e caracterizado pela concentração de terras, incluindo a invasão dos territórios dos povos tradicionais, a monocultura e a agricultura familiar.

Já os objetivos específicos das aulas versam sobre refletir sobre as técnicas agrícolas tradicionais e as agroecológicas na localidade Sítio Camaçari, compreender as desigualdades existentes no espaço rural local, avaliar os impactos das atividades agrárias de Santo Amaro na sociedade e no ambiente, fruto do modelo agrícola capitalista do agronegócio, comparar o modelo de agricultura de subsistência com o modelo de agricultura de exportação, estudar a organização coletiva e as práticas agroecológicas do MST, ponderar a importância da agricultura familiar para a sociedade da localidade Sítio Camaçari, pesquisar os sistemas de pecuária nacional e da localidade Sítio Camaçari.

É importante destacar a relevância da contextualização dos conteúdos trabalhados nessa aula realizada pelo docente e também descrevê-la como a mais representativa no processo formativo de ensino de aprendizagem dos (as) educandos (as) do 6<sup>a</sup> ano A para emancipação na luta de classes no espaço rural onde moram. Isso porque o estudo do espaço agrário brasileiro contextualizado envolveu diretamente as comunidades camponesas locais com as suas realidades, com aulas de campo ao entorno da escola e para o assentamento do MST (Bela Vista).

Dessa forma, Santos e Couto (2023) destacam a importância da temática agrária ser problematizada e ser acessada pelos educandos por meio de terias críticas, nessa concepção ponderou-se a pedagogia histórico-crítica que metodologicamente foi fundamental para o desenvolvimento do ensino de geografia de perspectiva crítica no 6<sup>a</sup> ano A. Logo, esses (as) autores (as) afirmam que:

A temática da questão agrária, proveniente do processo de escravização, expressa na concentração da propriedade da terra e das riquezas, bem como a lei de terras de 1850 precisam ser problematizados no ensino escolar. O projeto de sociedade burguesa limita a população pobre a acessar o conhecimento científico por meio das teorias não-críticas (Santos; Couto, 2023, p.98).

Assim o docente corroborando com as ideias de Santos e Couto (2023) selecionou e problematizou conteúdos indispensáveis no processo de ensino de geografia crítica no que se refere a questão agrária, distanciando-se do conteúdo tradicional empregado nas escolas pelos grupos hegemônicos.

### **Análise das etapas da aula com base na pedagogia histórico-crítica**

A aula 01 ocorreu no dia 21/10/2024 e foi dividida em 2 etapas e a etapa 01 teve início com exposição detalhada dos conteúdos e objetivos que seriam trabalhados na aula, dando início a prática social inicial fazendo também um diagnóstico de experiências e vivências, ou seja, levantando os conhecimentos prévios dos(as) educandos(as) sobre o que são, como se relacionam. Para isso, o docente iniciou a aula com uma roda de conversa, Figura 21 - Roda de conversa com estudantes, perguntando aos alunos: O que entendem por agricultura tradicional e a agroecológica? Vocês conseguem me falar de onde vem os alimentos que consomem no seu dia a dia? O que vocês percebem sobre concentração de terras? O que é a chamada reforma agrária? A partir dessa discussão prévia o docente pediu aos educandos(as) que levantassem os principais pontos discutidos na roda enfatizando a organização do espaço agrícola da comunidade camponesa local e anotassem no caderno.

Figura 21 - Roda de conversa com estudantes



Fonte: Arquivo de fotos Marcelo Silva de Souza

A prática social inicial despertou muito o interesse dos estudantes sobre os assuntos que seriam trabalhados na aula, até mesmo porque é a realidade vivida por muitos, então eles ficaram muito curiosos para entender sobre agroecologia e muitos a partir do debate inicial perceberam que as suas famílias trabalhavam com práticas agroecológicas e não utilizavam agrotóxicos em suas plantações, utilizavam técnicas naturais que não contaminavam o solo e não prejudicava o ser humano com o (veneno) como eles argumentaram. A partir desse entendimento o professor entrevistou falando que além de ser uma maneira sustentável de produção de alimentos respeitando o meio natural, ainda promove o fortalecimento das comunidades no espaço rural, a redução de custos e a valorização da cultura local com a utilização de técnicas naturais transmitidas de geração em geração.

Outra observação feita na prática social inicial, foi que muitos dos estudantes não sabiam a respeito do que seria a reforma agrária, mesmo com um assentamento tão próximo à escola, alguns ainda tinham o certo receio das práticas existentes nos assentamentos do MST sem compreender as lutas travadas pelos assentados pelo direito à terra. Dessa forma, o professor de geografia apresentou a proposta de viagem de campo ao assentamento Bela Vista, onde os estudantes poderiam tirar as suas dúvidas fazendo perguntas para entender o processo de luta, de organização coletiva e as práticas agroecológicas existentes nesse local.

Na análise desse primeiro momento da aula nota-se que o docente ratificou o pensamento de Santos e Couto (2023) que adapta as cinco etapas da pedagogia histórico-crítica ao ensino da geografia, ao passo que o primeiro momento na prática social inicial o docente relacionou o conteúdo com os interesses dos (as) educandos (as), os questionando para compreender o que eles já sabiam a respeito da temática, ou seja, fazendo um diagnóstico das suas experiências e dos seus saberes sociais e espaciais, já o segundo momento, a problematização que virá a seguir, o docente

realizou um embate direto entre a experiência dos alunos e os conhecimentos científicos de geografia contextualizados com a sua realidade.

O professor ainda na etapa 01 problematizou a aula a partir de questões que abordavam a dimensão conceitual: Como o espaço agrário brasileiro foi formado? Qual a relação da lei de terras de 1850 com a organização do espaço agrário e agrícola brasileiro? Como podemos diferenciar a agricultura tradicional da agroecológica? O que é agroecologia? A **dimensão social**: Qual a importância da agricultura familiar para a sociedade camponesa local? Por que a maioria dos camponeses que trabalham com a agricultura familiar no Sítio Camaçari e outras comunidades no seu entorno são pretos ou pardos? Quais os impactos socioambientais fruto das atividades agrícolas do agronegócio que podem prejudicar à saúde da sociedade camponesa local? Como as práticas agroecológicas podem impulsionar a agricultura familiar na localidade Sítio Camaçari? A **dimensão histórica**: Como o processo de formação do espaço agrário brasileiro oriundo da herança colonial e caracterizado pela concentração de terras fundamentado na (lei de terras 1850) influencia a vida dos camponeses locais? A **dimensão cultural**: Quais os saberes tradicionais passados através das gerações permitem a sociedade rural produzir no campo de maneira sustentável? E **dimensão econômica**: Quais os principais impactos e prejuízos econômicos que podem ser gerados a partir de práticas agropecuárias predatórias e quais as suas possíveis soluções para a agricultura camponesa local? Como as práticas agroecológicas podem contribuir para a melhoria da produção nas pequenas propriedades rurais de agricultura familiar?

Essa problematização foi indispensável para no processo formativo emancipatório dos jovens do campo do 6<sup>a</sup> ano A, pois conectou os conteúdos da aula diretamente a realidade vivida em suas comunidades, fazendo com que os mesmos se aproximassem das práticas diárias da maioria dos estudantes do 6<sup>a</sup> ano A, como a agricultura, a relação com a terra e as adversidades do espaço rural, oportunizando a reflexão crítica e o protagonismo.

Logo após problematizar o assunto o professor entregou um texto com o tema, “A questão agrária no Brasil”, impresso para os estudantes fazerem uma leitura compartilhada em roda de conversa, iniciando a instrumentalização. Perante os destaques e contribuições dos estudantes fruto da análise e interpretação do texto o professor fez uma breve exposição dialogada explicando o processo histórico de formação do espaço agrário e agrícola brasileiro fruto da herança colonial debatendo a lei de terras de 1850, a concentração de terras, a invasão de territórios de comunidades tradicionais, a monocultura, a distribuição de terras (reforma agrária), o MST e a agricultura familiar.

É importante destacar que no processo de instrumentação o professor deu muita ênfase a alguns pontos da questão agrária brasileira, dialogando com os estudantes o processo histórico de

organização agrária no Brasil, desde a colônia até os tempos atuais, ressaltando também a questão da escravidão e dos quilombos (movimento de resistência contra a mesma e a sua relação com terra, com práticas agroecológicas e sustentabilidade ambiental), além de relacionar criticamente terra, capital e trabalho no espaço rural, apontando os interesses dos grupos hegemônicos capitalistas na organização espacial do campo. Desse modo, nesse terceiro momento da aula, a instrumentalização, o docente introduziu os conteúdos e conceitos novos aplicados de maneira crítica a prática dos (as) educandos (as), que de acordo com Santos e Couto é parte das cinco etapas da pedagogia histórico-crítica, ajustados ao ensino de Geografia, expondo que:

3º momento: A instrumentalização é a intervenção docente mediada pelo conhecimento científico, por meio de conceitos, métodos, conteúdos e raciocínios geográficos indispensáveis à reflexão e análise do que foi levantado na problematização (Santos, Couto, 2023, p.114).

Desse modo, o docente da disciplina apropriando-se do repertório teórico de alguns Girardi (2008) autores descritos no plano de aula, com ênfase para Stedile (2012) no entendimento que o conceito de questão agrária pode se empregado de várias maneiras a partir o destaque que se quer dar aos diversos aspectos da análise da realidade agrária brasileira, desse modo, “na geografia, é comum a utilização da expressão “questão agrária” para explicar a forma como as sociedades, como as pessoas vão se apropriando da utilização do principal bem da natureza, que é a terra, e como vai ocorrendo a ocupação humana no território” (STEDILE, 2012, p.17).

Esse repertório teórico foi muito importante para instrumentalizar o docente para trabalhar a questão agrária brasileira sobre o viés do camponês, o material reúne vários textos de vários autores que estudam a questão agrária brasileira ao longo do tempo, nessa obra possui discussões interessantes que foram contextualizadas a realidade dos estudantes do 6ª ano, a respeito da concentração de terras, as lutas camponesas, a reforma agrária e as mudanças no espaço agrário brasileiro.

A seleção desses conteúdos pelo docente trouxeram significado para os educandos do 6ª ano A, tornou-se indispensável para o projeto de formação emancipatória dos mesmos na luta de classes, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, porque o docente problematizou a prática social de muitos desses educandos, possibilitando um ensino de geografia crítica para além do capital como diria Mészáros (2008), para além do projeto de sociedade pensado pela burguesia e para possibilitar aos jovens a compreensão do seu papel e do seu lugar nas lutas sociais do campo.

Sendo assim, na etapa 02 da aula ocorreu uma atividade prática, onde o professor fez a projeção de dois vídeos lúdicos e educativos e um documentário, Figura 22 - Vídeos para discussão

na aula. O docente pediu para a turma do 6<sup>a</sup> ano A assistirem os dois vídeos lúdicos e educativos e o documentário de curta duração e fazer uma análise dos vídeos para a construção de um texto com mínimo 10 linhas, explicando o que entendeu dos vídeos, para debate em sala de aula. O vídeos lúdicos são o “Espaço Rural e suas Paisagens” disponível em, <https://www.youtube.com/watch?v=mpVYWI7rsXk>, a “Concentração de terras no Brasil” disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=15juB7FyjZc> e o documentário que possui como tema a “Juventude na Construção do Futuro da Agricultura Familiar, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TNRnHUBhVdA>.

Figura 22 - Vídeos para discussão na aula



Fonte: Arquivo de fotos Marcelo Silva de Souza

Como não ocorreu tempo suficiente para que todos os estudantes escrevessem os textos o docente colocou os vídeos no Google Classroom (google sala de aula) e pediu que os alunos os assistissem novamente e concretizassem a prática que seria debatida na próxima. O docente pediu também aos mesmos que se quisessem poderiam também colocar as suas análises na sala virtual.

A utilização do vídeo e da plataforma digital tão presentes na atualidade na vida dos estudantes do 6<sup>a</sup> ano A serviram de complementação e significação das questões trabalhadas na aula pelo docente, o vídeo torna-se nessa perspectiva uma opção para despertar a atenção dos educandos fortalecendo o trabalho do docente, possibilitando ao mesmo, enfatizar vários conteúdos que fazem parte do planejamento da disciplina no processo de instrumentalização. É importante destacar que os vídeos trabalhados na aula permitiram também que os estudantes que tem dificuldades de leitura e interpretação, pudessem participar coletivamente do debate com criatividade e imaginação, apresentando as suas opiniões.

No tocante a plataforma digital (Google Classroom) mais uma vez a mesma se mostrou eficaz no trabalho docente, complementando o tempo apertado da aula e cumprindo o seu papel

de espaço virtual de diálogo e de socialização de conteúdos, entre os (as) educandos (as) e os (as) educandos (as) e o docente. Logo, trona-se um espaço para além da aula presencial e de acesso dos estudantes a materiais de estudo, textos, vídeos e de atividades realizadas ao longo do ano. Perante esse fato é importante esclarecer que todos os estudantes que participaram da pesquisa possuem acesso à internet em suas casas e que o CEMJC disponibiliza também esse acesso de forma gratuita.

Essa etapa da instrumentação construída pelo docente foi muito satisfatória para o desenvolvimento da aula. Dessa forma, a prática pedagógica, composta pela roda de conversa rompendo a lógica tradicional de ensino se mostrou muito significativa com os educandos, ainda mais no contexto da pedagogia histórico-crítica servindo perfeitamente para exposição compartilhada do assunto, com a troca de experiências e conhecimentos, sobre o território rural onde vivem e as práticas agrícolas que as suas famílias desenvolvem. Dito isso, diante da empolgação inicial de discutir a questão agrária brasileira, se sentiram ainda mais confortáveis para exporem suas opiniões, compartilhando as suas ideias e participando coletivamente da aula, construído um conhecimento de forma coletiva.

Na aula 02 que ocorreu 04/11/2024 o docente continuou a roda de conversa e na etapa 01 o mesmo pediu aos estudantes que lessem os textos construídos a partir da análise dos vídeos da aula anterior, os textos socializados pelos educandos trouxeram muitas reflexões sobre como eles podem contribuir para o desenvolvimento das práticas agrícolas nas suas comunidades e como fazer para tornar a propriedade da família um espaço rentável que permita viver com dignidade. Os estudantes também relataram em suas produções a importância dos jovens do campo participar dos movimentos sociais, se capacitarem e se articularem em associações fortalecendo a agricultura familiar e as ações coletivas da comunidade na luta por melhorias e ampliação das atividades produtivas que tragam renda para as suas comunidades.

Além disso, os educandos em seus textos relataram também a questão da concentração de terras no Brasil destacando as Capitânicas Hereditárias ainda no Brasil colônia como origem dessa concentração. Dessa maneira, alguns educandos relataram também a lei de terras em seus textos, que ocorreu no período imperial, com o país independente de Portugal, enfatizando que a lei oficializou as grandes propriedades rurais e impediu que a população de modo geral tivesse acesso a essas terras, a exemplo dos ex-escravos e camponeses que já produziam na terra e tiveram que abandoná-la sem ter condições de comprar do governo Federal.

O docente entrevistou problematizando mais uma vez o conteúdo, perguntando por que a maioria dos camponeses que trabalham com a agricultura familiar no Sítio Camaçari e outras comunidades no seu entorno são pretos ou pardos? Logo, os alguns estudantes responderam

porque muitos são descendentes de pessoas escravizadas e existem algumas comunidades quilombolas na região, dessa maneira, o professor fez uma revisão do conteúdo em roda de conversa e propôs aos estudantes que pensassem em meios de solucionar a questão da terra no país e sobretudo democratizar o acesso à terra no Brasil.

Nessa discussão os (as) educandos (as) citaram a atuação do MST e o docente então começou a fazer uma exposição dialogada sobre as ações do MST no Recôncavo baiano, suas formas de organização coletiva, destacando a luta na atualidade dos descendentes dos escravos que perante as agruras cotidianas pela sua sobrevivência, pela disputa pela terra, pela manutenção de suas pequenas propriedades da agricultura familiar, convivendo em disputa desigual com as monoculturas, que em Santo Amaro destaca-se a monocultura de bambu ( que abastece papeleiras do município), a cana-de-açúcar em declínio e o eucalipto em ascensão, com conseguiram coletivamente se organizar e montaram 4 assentamentos do MST no município.

O docente destacou na roda de conversa a atuação do assentamento Santo Antônio dos Calmons, popularmente chamado de Bela Vista, localizado na localidade Sítio Camaçari, onde se encontra o CEMJC, Figura 23 - Assentamento Bela Vista.

Desse modo, o MST representa um símbolo de força camponesa e que possuem um viés formativo importante, porque traz a identidade de coletividade, da auto-organização, da luta pela terra e da resistência dos povos do espaço rural.

Figura 23 - Assentamento Bela Vista



Fonte: Arquivo de fotos Marcelo Silva de Souza

Dessa forma, é fundamental esclarecer que o docente dentro da pedagogia histórico-crítica selecionou para essas aulas conteúdos vivos, atualizados e contextualizados com a realidade dos estudantes do 6<sup>a</sup> ano A, basilar para as intencionalidades desta pedagogia revolucionária, permitindo aos educandos entender as particularidades existentes ao seu redor, para se tornarem agentes sociais. Logo, Saviani explique que:

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular (Saviani, 1999, p.75.)

Ainda na etapa 01 o docente distribui o texto “o que é agroecologia?” aos estudantes e em roda de conversa fez uma breve exposição dialogada problematizando mais uma vez o conteúdo, questionando como as práticas agroecológicas podem contribuir para a melhoria da produção nas pequenas propriedades rurais de agricultura familiar? Antes dos estudantes responderem o docente fez a exposição dialogada de vídeo com o tema meio ambiente e agroecologia, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WEtDv2RpZXM>. Feito isso, um dos estudantes respondeu que os produtos sem agrotóxicos são mais rentáveis porque diminui os custos de produção e outros falaram que é porque não agride o meio ambiente, destacando a contaminação do solo e da água quando utilizam as técnicas da agricultura tradicional. Isto posto, o professor pediu que os estudantes respondessem algumas questões de aprendizagem, no final do texto.

Posteriormente a resolução e discussão das questões já na etapa 2 da aula, o professor fez uma breve apresentação do roteiro da viagem de campo ao assentamento do MST “Bela Vista” e propôs uma atividade prática de construção de questões para serem feitas aos representantes do assentamento Bela Vista.

No dia 11/11/2014 na aula 03 ocorreu a viagem de campo com destino ao assentamento Bela Vista do MST localizado na localidade Sítio Camaçari, foram para essa aula de campo os (as) estudantes do 6<sup>a</sup> ano A, o docente e o coordenador do CEMJC, os mesmos foram recebidos na escola Paulo Freire que integra o território do assentamento e surpreendidos com uma atividade de boas-vindas chamada de “Mística”, Figura 24 - Atividade Mística.

Figura 24 - Atividade Mística



Fonte: Arquivo de fotos Marcelo Silva de Souza

A atividade da mística foi realizada por estudantes e docentes da escola Paulo Freire, além de pais de alunos (as) e lideranças do assentamento. A mística como foi explicado pelas lideranças do MST tem um significado muito além de uma simples cerimônia de boas-vindas, se constitui em um ato cultural e até mesmo político, que expressa a realidade daquelas pessoas e a importância da organização coletiva para a manutenção do projeto do MST. Sendo assim, Caldart expõe que “(...) do ponto de vista da formação dos sem-terra, a reflexão sobre o sentido de vivenciar a mística no e do Movimento pode ser centrada em alguns dos aspectos identificados no processo de seu cultivo” (CALDART, 2004, p. 211). Dito isso, a autora esclarece que esses aspectos seriam os valores da humanidade, a produção da história e a cultivo cultural, fortalecendo os ideais do movimento.

Sendo assim, a delegação do CEMJC foi recebida com cartazes que continham mensagens de luta, de união, sobre agroecologia e preservação ambiental, além de canções cantadas coletivamente entre todos os presentes com mensagem de luta, força, coletividade, esperança, protesto e gritos de ordem e sobre a agricultura sustentável. Além dessa apresentação foi montada uma mesa com diversos produtos, fruto das práticas agroecológica praticadas no assentamento, encantando ainda mais os presentes.

Dessa forma, na mesma sala de aula onde aconteceu a mística foi montada uma roda de conversa com a direção, coordenação e professores (as) da escola Paulo Freire, lideranças do assentamento e todos visitantes do CEMJC, Figura 25 - Roda de conversa com a direção, coordenação e professores (as) da escola Paulo Freire, lideranças do assentamento e todos visitantes do CEMJC. Na roda de conversa o professor de geografia do CEMJC agradeceu a apresentação e a grande recepção que foi montada para receber os estudantes e começou a roda relatando a importância da organização coletiva para alcançar os objetivos na luta pela terra, além

de destacar a importância da mística como atividade fundamental para mostrar a força do coletivo do MST.

Figura 25 - Roda de conversa com a direção, coordenação e professores (as) da escola Paulo Freire, lideranças do assentamento e todos visitantes do CEMJC



Fonte: Arquivo de fotos Marcelo Silva de Souza

Desse modo, a direção, a coordenação, os professores e as lideranças do assentamento começaram explicar o funcionamento do mesmo, esclarecendo como se organizam coletivamente, como é a produção agroecológica, entre outras questões. Diante dessa apresentação inicial, o docente de geografia do CEMJC explicou que os estudantes da sua escola queriam aprofundar o debate na roda de conversa fazendo alguns questionamentos. As perguntas construídas de acordo com Quadro 06, coletivamente com a turma e foram distribuídas em três blocos, bloco 01: organização coletiva, bloco 02: reforma agrária e bloco 03: práticas agroecológicas.

**Quadro 06: Perguntas elaboradas pelos estudantes e o docente para serem feitas na roda de conversa no assentamento Bela Vista**

Blocos	Questões
<b>Bloco 01: Organização coletiva</b>	<p>Quantas famílias atualmente residem no assentamento?</p> <p>Qual o nome do assentamento? Quando o mesmo foi formado? E como foi o processo de lutas para a sua construção?</p> <p>Como o MST organiza as pessoas para que elas trabalhem coletivamente? Qual o papel de cada família?</p> <p>Com qual frequência acontecem as reuniões do MST? Todas os membros da comunidade participam das decisões importantes?</p>

	<p>Como vocês se organizam para tomar decisões importantes na comunidade?</p> <p>Como vocês lidam com as dificuldades que surgem ao longo do caminho? Como as pessoas se apoiam nesses momentos?</p> <p>Como é organizado o trabalho no campo para que todos tenham participação e façam parte da comunidade?</p> <p>Quais as ações que o MST desenvolve com a comunidade local?</p>
<b>Bloco 02: Reforma agrária</b>	<p>O que significa reforma agrária e por que ela é tão importante para o MST?</p> <p>Como é processo de escolha das terras para ocupar e transformar em áreas de produção pelo MST?</p> <p>Quais as famílias que podem ser beneficiadas com a reforma agrária?</p> <p>Como vocês lidam com o governo e a lei para conseguir terras para as famílias?</p> <p>Quais são os desafios para fazer com que mais pessoas tenham acesso à terra?</p>
<b>Bloco 03: Práticas agroecológicas</b>	<p>O que é agroecologia e por que vocês a praticam nas áreas do MST?</p> <p>Como vocês aprendem sobre técnicas de agroecologia e quem ensina essas práticas?</p> <p>Quais são os benefícios de produzir alimentos de forma agroecológica para a saúde das pessoas e do meio ambiente?</p> <p>Vocês usam algum tipo de veneno ou agrotóxico nas plantações? Por quê?</p> <p>Como vocês lidam com pragas e doenças nas plantas sem usar produtos químicos prejudiciais?</p> <p>Quais as parcerias e ações do MST para a capacitação do camponês nas práticas agroecológicas?</p>

Fonte: Elaborado por Marcelo Silva de Souza

As perguntas do bloco 01 e 02 foram realizadas pelos estudantes e o professor na sala de aula em roda de conversa, já as perguntas do bloco 03 foram realizadas em campo nas plantações de forma mais informal. Os (as) estudantes ficaram bastante curiosos (as) em entender o que acontecia no assentamento e a discussão foi muito além da programação inicial. A roda de conversa com a participação dos estudantes realizando perguntas, se mostrou fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, ainda mais quando discutidos e observados, na prática, conteúdos que abordaram as temáticas da agroecologia, da organização coletiva e da reforma agrária, trabalhadas em teoria nas aulas anteriores, pelo docente da disciplina.

Dito isto essa atividade possibilitou aos educandos aliar o conhecimento teórico ao prático, desenvolvendo a sua práxis formativa, no sentido que a teoria sozinha não consegue transformar a realidade e necessita de sujeitos históricos para realizarem a ação prática. Dessa maneira Vásquez expõe que:

A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (Vásquez, 1968, pp. 206 e 207).

A participação dos estudantes nas discussões favoreceu ainda mais a construção de um conhecimento crítico e reflexivo, sobre as questões sociais, ambientais, culturais, da agricultura sustentável, econômicas e de lutas dos assentados a partir da análise da realidade concreta, permitindo aos mesmos entenderem as intencionalidades da luta pela terra e uns dos objetivos principais do MST que é a conscientização da função social da terra e da importância da reforma agrária, aliando teoria e prática.

Dito isso no bloco 03 de perguntas, os (as) estudantes se concentraram em questionar os assentados a respeito da agroecologia. A atividade foi realizada com um passeio orientado pelas plantações e pela granja do assentamento, Figura 26 - Passeio pelo assentamento para discutir as práticas agroecológicas, onde os estudantes e o docente puderam observar na prática técnicas e práticas agroecológicas, comuns nos assentamentos do MST. Nessa atividade alguns dos (as) educandos (as) destacaram que algumas das práticas agroecológicas desenvolvidas no assentamento também são realizadas nas propriedades das suas famílias, como a adubação verde, associada a rotação de culturas. No passeio pelo assentamento foi observada também a adubação orgânica com a utilização do esterco das galinhas, fruto de uma pequena granja de acordo com a Figura 27 - Galinheiro do Assentamento, existente no assentamento, alguns estudantes destacaram que utilizam o esterco de boi na propriedade da família, além também da compostagem com a utilização de restos e alimentos como frutas, legumes, hortaliças e raízes.

Figura 26 - Passeio pelo assentamento para discutir as práticas agroecológicas



Fonte: Arquivo de fotos Marcelo Silva de Souza

Figura 27 - Galinheiro do Assentamento



Fonte: Arquivo de fotos Marcelo Silva de Souza

Assim, como discutido que a educação do campo visa um projeto contra-hegemônico pautada também nas lutas sociais por uma escola que atenda os interesses dos (as) educados (as) do espaço rural e que possibilite a emancipação dos mesmos para essa causa. Portanto, a escolha da agroecologia e a aproximação dos movimentos sociais do campo, como o MST, pelo docente foi indispensável, porque aproximou também o CEMJC do processo de transformação social em escolas do campo de combate ao agronegócio, emancipação humana e fortalecimento da agricultura familiar, que acordo com Caldart (2015):

Entendemos que a construção de relações orgânicas entre escolas e processos de produção agrícola fundamentados na agroecologia integra o desafio da Educação do Campo de firmar práticas educativas avançadas, vinculadas à vida e à complexidade de suas questões, além de contribuir no combate ao agronegócio e à lógica social destrutiva

de que ele é parte. A relação das escolas do campo com a agroecologia é hoje necessária e possível, e em todas as escolas, cada qual em suas circunstâncias. É uma relação que se coloca no bojo de um projeto de transformação da agricultura, assim como da educação e da escola, a favor dos interesses sociais e humanos da maioria das pessoas, da humanidade (Caldart, 2015, p.01).

Já na etapa 02 como atividade prática, o docente orientou aos alunos que a partir das discussões na aula de campo, escrevessem um breve relatório apresentando o que aprendeu na visita, o que mais chamou a atenção e o que pode ser aproveitado do aprendizado que lhes foi proporcionado no assentamento.

O percurso teórico-metodológico foi indispensável para os (as) educandos (as) entenderem a questão agrária no Brasil do ponto de vista do camponês, perante o fato do docente agregar temas históricos, sociais, econômicos, políticos e os movimentos sociais do campo no processo de ensino e da aprendizagem de geografia no 6<sup>a</sup> A do CEMJC que os conectam os estudantes ao território em que habitam. A análise realidade foi baseada na concepção de autores da geografia crítica e da PHC já discutido anteriormente, em destaque para autores que enfatizam a questão da terra, do capital e do trabalho no espaço rural, como Stedile e Girardi.

Sendo assim, na Catarse o pensamento dos educandos sobre o entendimento do conteúdo (o que eles podem responder), a síntese mental pensada pelo professor foi a seguinte: O espaço agrário brasileiro é a extensão do território nacional envolvida pelas atividades agrícolas e agropecuárias e caracterizado pela grande concentração de terras. A grande concentração de terras na mão de poucos gera conflitos e debates com os movimentos sociais do campo e do MST pela reforma agrária. A Lei nº 4.504/64 (Estatuto da Terra) entende por reforma agrária o conjunto de medidas que visem promover a melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade. A concentração de terras no Brasil teve origem no século XVI, na época da colonização portuguesa, com as Capitânicas Hereditárias e desencadeou diversos problemas notados até hoje. A questão agrária abrange os problemas do campo, ou seja, as relações existentes entre trabalho e capital e entre a terra e o capital no espaço rural, fruto do sistema capitalista, engrenagem do agronegócio é que rege o capital no espaço rural na realidade atual. A Lei de Terras de 1850 representou a limitação da aquisição de terras a um determinado grupo social e acentuando, dessa forma, as desigualdades no campo. A agroecologia é conjunto de técnicas sustentáveis na produção agrícola que envolve conhecimento locais com intuito de promover uma alimentação saudável. O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) é um dos principais movimentos pela reforma agrária no Brasil e pelo desenvolvimento de práticas agroecológicas nos seus assentamentos (com a produção agrícola sem utilização de agrotóxico).

Para avaliação na expressão da síntese (como eles podem responder): O docente destacou a Roda de conversa compartilhando as suas experiências, com as aulas expositivas dialogadas e no texto escrito para a análise dos vídeos trabalhados em sala de aula e na aula de campo Além disso, construindo um breve relatório de campo sobre a organização coletiva, lutas sociais e as práticas agroecológicas existentes no assentamento Bela Vista do MST no entorno da escola.

Na prática social final, as ações e atitudes novas dos educandos em seu cotidiano a partir do assunto discutido. Momento de conscientização e transformação social. Foi realizado a elaboração da Proposta de ação dos (as) educandos (as) (Intenção formativa emancipadora) tais como: Um projeto com rodas de conversa mensais sobre práticas agroecológicas no espaço escolar, que promova na comunidade a conscientização sobre a importância dessas práticas na agricultura familiar local, a organização de uma feira agroecológica na escola, convidando a comunidade local e os assentados do MST para fazer a demonstração e comercialização dos seus produtos (agroecológicos) para a comunidade local e a parceria com o assentamento Bela vista para construção de uma horta com técnicas agroecológicas na escola e para a reserva de um espaço no assentamento para a realização de atividades práticas de agricultura agroecológica.

### **Tema: Diversidade étnico-racial e religiosa através de quadrinhos no espaço rural**

#### **Carga horária 4 horas aula**

➤ **Conteúdos: Diversidade étnico-racial e religiosa através de quadrinhos no espaço rural; Origem e evolução das HQs: Surgimento das tirinhas, primeiras publicações e super-heróis; HQs como resistência: Como as histórias em quadrinho expõem as questões raciais, religiosas e culturais; A diversidade nas histórias em quadrinho: Instrumento de poder e representatividade étnica, cultural, religiosa; Personagens que representam a diversidade e a inclusão presentes em HQs, como o Pantera Negra, Capitão América Negro e os X-Mens, além de quadrinhos nacionais como A Turma da Mônica, o Contos dos Orixás e Midinho, o Missionário que trabalham a questão religiosa.**

Essa aula foi planejada com carga horária de 4 horas aula e teve como conteúdo principal “A diversidade étnico-racial e religiosa através de quadrinhos no espaço rural”. O conteúdo foi pensado pelo docente da disciplina geografia para trabalhar transversalmente essa temática em suas aulas, indispensável hoje para qualquer escola, ainda mais no CEMJC que abarca uma elevada diversidade étnica e religiosa de educandos (as), o que foi comprovado também no inventário da realidade dos estudantes do 6ª ano A, Quadro 07 - Plano de aula: Diversidade étnico-racial e religiosa através de quadrinhos no espaço rural.

Quadro 07 - Plano de aula: Diversidade étnico-racial e religiosa através de quadrinhos no espaço rural

<b>UNIDADE ESCOLAR</b>	<b>Centro Educacional Municipal João Cândia</b>	
<b>DATA(S) / C.H.</b>	18 de novembro 4 horas aula	<b>PÚBLICO ALVO:</b> 6 <sup>a</sup> ano do fundamental
<b>PROFESSOR REGENTE</b>	Marcelo Silva de Souza	<b>DISCIPLINA:</b> Geografia.
<b>PRÁTICA SOCIAL INICIAL</b>	<p>➤ <b>Conteúdos: Diversidade étnico-racial e religiosa através de quadrinhos no espaço rural.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Origem e evolução das HQs: Surgimento das tirinhas, primeiras publicações e super-heróis.</li> <li>- HQs como resistência: Como as histórias em quadrinho expõem as questões raciais, religiosas e culturais.</li> <li>- A diversidade nas histórias em quadrinho: Instrumento de poder e representatividade étnica, cultural, religiosa. Análise de personagens que representam a diversidade e a inclusão presentes em HQs, como o Pantera Negra, Capitão América Negro e os X-Mens, além de quadrinhos nacionais como A Turma da Mônica, o Contos dos Orixás e Midinho, o Missionário que trabalham a questão religiosa.</li> </ul> <p><b>Objetivo geral:</b></p> <p>Despertar o olhar crítico e reflexivo sobre como as histórias em quadrinhos (HQs) podem representar uma ferramenta de poder para a difusão da cultura, da diversidade étnico-racial e religiosa e resistência no espaço rural no espaço rural.</p> <p><b>- Objetivos específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar a maneira pela qual os HQs representam diferentes grupos sociais, étnicos e religiosos.</li> <li>- Discutir sobre o papel das HQs na promoção da diversidade e inclusão no espaço rural.</li> <li>- Identificar e analisar em HQs da Marvel, DC, da Turma da Mônica, o Conto dos Orixás, entre outros, as características e as intencionalidades dos personagens dos diversos grupos étnicos e religiosos.</li> </ul> <p><b>- Diagnóstico de Experiências e vivências:</b></p> <p>Discussão inicial: Iniciar a aula com uma roda de conversa, perguntando aos alunos: Quais os grupos étnicos que você conhece no Brasil? No espaço rural onde vocês moram existe diversidade étnica e religiosa? Quais as religiões das quais você tem conhecimento? Vocês sabem o que são HQs?</p> <p>-Criar no quadro um mapa mental com as repostas dos (as) estudantes.</p>	
<b>PROBLEMATIZAÇÃO</b>	<p><b>Dimensão conceitual:</b> O que é diversidade étnica e religiosa? Qual o papel da diversidade religiosa e étnica na construção do camponês?</p> <p><b>Dimensão social:</b> Como a diversidade étnica e religiosa presente nos HQs podem difundir na sociedade local a conscientização da importância inclusão e o respeito as diferenças? Qual a importância dos HQs para a sociedade camponesa local? Como os quadrinhos podem promover a inclusão e a diversidade no espaço rural?</p> <p><b>Dimensão histórica:</b> Como ao passar dos anos as HQs ficaram mais inclusivas?</p> <p><b>Dimensão cultural:</b> Qual o papel dos HQs para a produção cultural no espaço rural? Como os HQs ao longo da história representaram as diferentes culturas, religiões e etnias?</p> <p><b>Dimensão religiosa:</b> Como as diferentes religiões podem ser representadas nos quadrinhos?</p>	
<b>INSTRUMENTALIZAÇÃO</b>	<p><b>Aula 01 (18/11): Aula expositiva dialogada e interativa com a apresentação em slides e vídeos e a utilização de celulares.</b></p> <p><b>- Etapa 01:</b></p> <p>-Depois de problematizar o assunto com a turma, a aula será conduzida de forma interativa, utilizando exposição dialogada com a utilização de slides com imagens, HQs e vídeos curtos, sobre o</p>	

	<p>conceito de diversidade étnica e religiosa, história, resistência e diversidade nas histórias em quadrinhos, apresentando também personagens icônicos da resistência pela inclusão racial e religiosa presentes em quadrinhos de revistas famosas dos EUA e do Brasil. As histórias em quadrinhos ficaram mais inclusivas ao abordar personagens de outras etnias que não a branca e abordar as questões religiosas. As em quadrinhos são mecanismo de propagação da cultura local.</p> <p><b>- Etapa 02:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de um quiz em grupo no Kahoot para revisão lúdica e interativa do conteúdo abordado</li> <li>- Parte 01: Dividir a sala em grupos de 4 ou 5 pessoas.</li> <li>- Parte 02: Com auxílio de um celular a partir de um link enviado para o grupo pelo docente, os estudantes responderão perguntas de múltipla escolha sobre os conteúdos trabalhados na aula, ao finalizar as respostas em tempo real, saberão as respostas que acertaram e erraram e a sua pontuação final.</li> <li>- Parte 03: O professor comenta as respostas, promovendo reflexão com os (as) educandos, identificando as principais dificuldades.</li> </ul> <p><b>- Etapa 03:</b></p> <p><b>Atividade prática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção Coletiva de uma História em Quadrinhos sobre o respeito às diferenças raciais e forma de desconstrução de termos racistas.</li> <li>- O professor apresenta um quadro inicial de uma HQ (impresso ou projetado).</li> <li>- Os alunos sugerem coletivamente personagens, enredo e desfecho da história.</li> </ul>
<p><b>CATARSE</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Pensamento dos educandos sobre o entendimento do conteúdo (o que eles podem responder): A diversidade religiosa diz respeito a elevada quantidade de religiões no mundo. A diversidade étnica</b></li> <li>➤ <b>Avaliação: Expressão da síntese (como eles podem responder):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na interação nas aulas expositivas dialogadas e na participação coletiva do quiz.</li> <li>- Construção coletiva da história em quadrinhos.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>PRÁTICA SOCIAL FINAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ações e atitudes novas dos educandos em seu cotidiano a partir do assunto discutido. Momento de conscientização e transformação social. A diversidade étnica serão a união de várias etnias em uma mesma sociedade. A construção de histórias em quadrinhos pela coletividade local são ferramentas de difusão cultural e inclusão também no espaço rural. Os personagens negros são exemplos da inclusão social presente hoje em boa parte das HQs famosas.</li> <li>➤ <b>Elaboração da Proposta de ação dos (as) educandos (as) (Intenção formativa emancipadora):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento do projeto de construção de quadrinhos sobre diversidade, étnica, religiosa e inclusão no espaço rural.</li> <li>- Elaboração de uma apresentação na semana da consciência negra sobre como desconstruir termos e palavras racistas.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>REFERÊNCIAS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Referências para os (as) educandos (as):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><a href="https://canaltech.com.br/quadrinhos/diversidade-e-representatividade-no-universo-dos-quadrinhos-148207/">https://canaltech.com.br/quadrinhos/diversidade-e-representatividade-no-universo-dos-quadrinhos-148207/</a></li> <li><a href="https://hqpop.com.br/criancas-indigenas-criam-hqs-para-preservar-e-compartilhar-suas-culturas/">https://hqpop.com.br/criancas-indigenas-criam-hqs-para-preservar-e-compartilhar-suas-culturas/</a></li> <li><a href="https://minadehq.com.br/quadrinistas-negras-para-seguir/">https://minadehq.com.br/quadrinistas-negras-para-seguir/</a></li> <li><a href="https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/diversidade-etnico-racial-na-escola.htm">https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/diversidade-etnico-racial-na-escola.htm</a></li> <li><a href="https://www.significados.com.br/diversidade-religiosa/">https://www.significados.com.br/diversidade-religiosa/</a></li> <li><a href="https://www.todamateria.com.br/historia-em-quadrinhos/">https://www.todamateria.com.br/historia-em-quadrinhos/</a></li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Referências para o docente</b></li> <li>GASPARIN, João Luiz. <b>Uma didática para a pedagogia histórico-crítica</b>. 2ª ed.- Campinas, SP:Autores Associados,2003.</li> <li>SAVIANI, Dermeval. <b>Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!</b> ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.</li> </ul>
--	--

Fonte: Elaborado por Marcelo Silva de Souza (2024)

A aula teve como objetivo geral despertar o olhar crítico e reflexivo sobre como as histórias em quadrinhos (HQs) podem representar uma ferramenta de poder para a difusão da cultura, da diversidade étnico-racial e religiosa e resistência no espaço rural.

Já os objetivos específicos versam em analisar a maneira pela qual os HQs representam diferentes grupos sociais, étnicos e religiosos, discutir sobre o papel das HQs na promoção da diversidade e inclusão no espaço rural, identificar e analisar em HQs da Marvel, DC, da Turma da Mônica, o Conto dos Orixás, entre outros, as características e as intencionalidades dos personagens dos diversos grupos étnicos e religiosos.

Estes objetivos construídos pelo docente da disciplina se mostraram fundamentais para trabalhar a diversidade étnico-racial e religiosa para a turma do 6ª ano A, pois utilizou-se as HQs como recurso didático para desenvolver nos (as) educandos (as) uma visão crítica e reflexiva das questões raciais e religiosas, além da utilização desse recurso para a difusão do respeito e da inclusão no tocante as diferenças étnico-raciais e religiosos no espaço rural, no intuito também de despertar o interesse em alguns dos estudantes para tornarem-se roteiristas e quadrinistas, formando assim agentes sociais, de acordo com a pedagogia histórico-crítica, na luta pelo respeito ao diverso.

É importante destacar que ao aplicar a cultura dos HQs no processo de ensino e da aprendizagem em algumas aulas de geografia no 6ª ano A em uma observação preliminar realizada pelo docente, permitiu o despertar do interesse em alguns educandos da compreensão dos HQs como produtos culturais e como instrumento para lutas sociais no campo, de inclusão, para rompimentos de estereótipos, desnaturalização das desigualdades raciais e religiosas, além da valorização da diversidade étnico-racial e religiosa no espaço rural.

Dessa forma, Santos et al. (2023) expõe que a diversidade e a educação do campo ao longo dos anos foram edificadas a partir das lutas de resistência dos movimentos sociais do campo e de parcelas marginalizadas da população e que a diversidade só pode ter significado quando debatida em sociedade. Dessa maneira, a sala de aula é um espaço social fundamental para tal propósito.

### **Análise das etapas da aula com base na pedagogia histórico-crítica**

Em roda de conversa na prática social inicial o docente da disciplina apresentou os conteúdos e os objetivos da aula e depois de uma breve discussão realizou um diagnóstico das experiências e vivências dos (as) educandos (as), perguntando aos mesmos: Quais os grupos étnicos que você conhece no Brasil? No espaço rural onde vocês moram existe diversidade étnica e religiosa? Quais as religiões das quais você tem conhecimento? Vocês sabem o que são HQs?

Os (as) educandos (as) participaram ativamente das discussões e se interessaram muito pela temática ainda mais quando souberam da utilização das histórias em quadrinhos na aula e a realização de uma atividade prática com um quiz virtual. Logo, nessa discussão inicial os educandos abordaram que na sala do 6<sup>a</sup> ano A existe diversidade de pessoas, com raças e religiões diferentes, apontaram que a maioria dos estudantes da sala são negros ou pardos e citaram que os três grupos étnicos principais do Brasil são o negro, o índio e o branco e que existe uma mistura de raças no país.

No que se refere a diversidade religiosa, a maioria citou fazer parte de duas religiões, a evangélica e católica, bem comuns no Brasil e que são praticadas por eles e suas famílias, também falaram que todos devem ser respeitados e que não pode haver discriminação religiosa e racial na escola. Dessa forma, o docente da disciplina criou no quadro um mapa mental com as repostas dos (as) estudantes para discussão posterior durante a instrumentalização.

O docente problematizou o conteúdo sorteando perguntas a partir da **dimensão conceitual**: O que é diversidade étnica e religiosa? Qual o papel da diversidade religiosa e étnica na construção do camponês? Da **dimensão social**: Como a diversidade étnica e religiosa presente nos HQs podem difundir na sociedade local a conscientização da importância inclusão e o respeito as diferenças? Qual a importância dos HQs para a sociedade camponesa local? Como os quadrinhos podem promover a inclusão e a diversidade no espaço rural? Da **dimensão histórica**: Como ao passar dos anos as HQs ficaram mais inclusivas? Da **dimensão cultural**: Qual o papel dos HQs para a produção cultural no espaço rural? Como os HQs ao longo da história representaram as diferentes culturas, religiões e etnias? Além da **dimensão religiosa**: Como as diferentes religiões podem ser representadas nos quadrinhos?

A problematização realizada pelo docente se mostrou muito eficaz para o processo de ensino e aprendizagem a partir dos HQs, gerando muita discussão em sala de aula o que possibilitou ainda nessa etapa a compreensão por parte dos educandos de que a diversidade étnico-racial e religiosa presente nas suas realidades locais, são conteúdo significativos e ativos, resultantes de um processo histórico e sociocultural. Assim, ao observar a problematização dialética e transformadora empregada pelo docente e amparada na pedagogia histórico-crítica,

notou-se que essa temática atrelada ao produto cultural (HQs) vai além da simples memorização oportunizando os estudantes compreenderem a importância do respeito a diversidade étnico-racial e religiosa e o seu papel de agentes sociais na desconstrução da discriminação e intolerância na sociedade.

Partindo das discussões realizadas em roda de conversa com a turma na problematização, a instrumentalização realizada pelo docente para sistematização dos conteúdos já problematizados, partiu da divisão da aula em 3 etapas.

Na etapa 01 com o emprego de uma exposição dialogada e interativa, utilizando-se de slides com imagens, HQs e vídeos curtos, o docente discutiu o que é diversidade, o conceito de diversidade étnico-racial e religiosa, a história, a resistência e a diversidade nas historinhas em quadrinhos, apresentando também personagens icônicos da resistência pela inclusão racial e religiosa presentes em quadrinhos de revistas famosas dos EUA e do Brasil, além de apontar que as histórias em quadrinhos ficaram mais inclusivas ao abordar personagens de outras etnias que não a branca e abordar também as questões religiosas. Na discussão, o docente enfatizou para os (as) educandos (as) que as histórias em quadrinhos são mecanismos de propagação da cultura local, Figura 28: Inclusão e representatividade racial nas HQs.

Figura 28: Inclusão e representatividade racial nas HQs



Fonte: Arquivo fotográfico Marcelo Silva de Souza

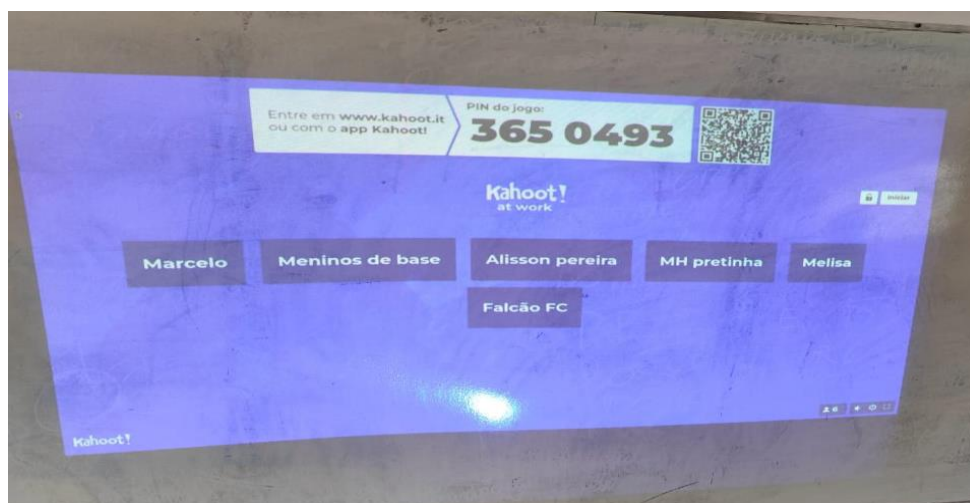
Para essa exposição o docente apresentou para os estudantes sites que abordavam vários aspectos pertinentes a diversidade, étnica, racial e religiosa assim como também a

representatividade das histórias em quadrinhos. As temáticas do site versam sobre a diversidade e representatividade no universo dos quadrinhos (site Canaltec), o site (Hg Pop) traz ação de crianças indígenas na criação de HQs para preservar a diversidade e compartilhar a sua cultura, quadrinistas negras para seguir, no site (Mina de HQs), que traz uma lista de quadrinistas negras, destacando as suas obras, além da questão da diversidade religiosa no site (significados) e as origens das histórias em quadrinhos, no site (Toda Matéria), que aborda também as principais características das HQs e sua evolução ao longo da história.

A escolha dos conteúdos desses sites, foi pensada pela linguagem simples e pelo instrumento valioso na instrumentalização e representatividade dos (as) jovens do 6<sup>a</sup> ano A, possibilitando um aprofundamento da sua compreensão, leitura crítica e inclusiva de mundo, aproximando-os da cultura indígena, do respeito às diferenças étnico-raciais e religiosas e da diversidade presente no campo, além do papel dos HQs como instrumento também de resistência e inclusão, tornando o ensino mais dinâmico e significativo.

Já na etapa 02 da instrumentalização foi realizado um quiz, de acordo com Figura 29 em grupo no Kahoot (plataforma digital utilizada para construção de jogos e quizzes on-line) para revisão lúdica e interativa do conteúdo abordado. Nessa etapa a sala foi dividida em grupos de 4 pessoas e com auxílio de um celular, Figura 30: Utilização do celular em grupo para a realização do Quiz, a partir de um link enviado para o grupo pelo docente, os estudantes responderam perguntas de múltipla escolha sobre os conteúdos trabalhados na aula, Figura 31: Perguntas enviadas por link aos estudantes no Kahoot, ao finalizar as respostas em tempo real, o professor apresentou o resultado com as respostas que acertaram e erraram e a sua pontuação final. Em roda de conversa o docente comentou as respostas, promovendo reflexão com os (as) educandos, identificando as principais dificuldades.

Figura 29 - Quiz interativo com os grupos participantes



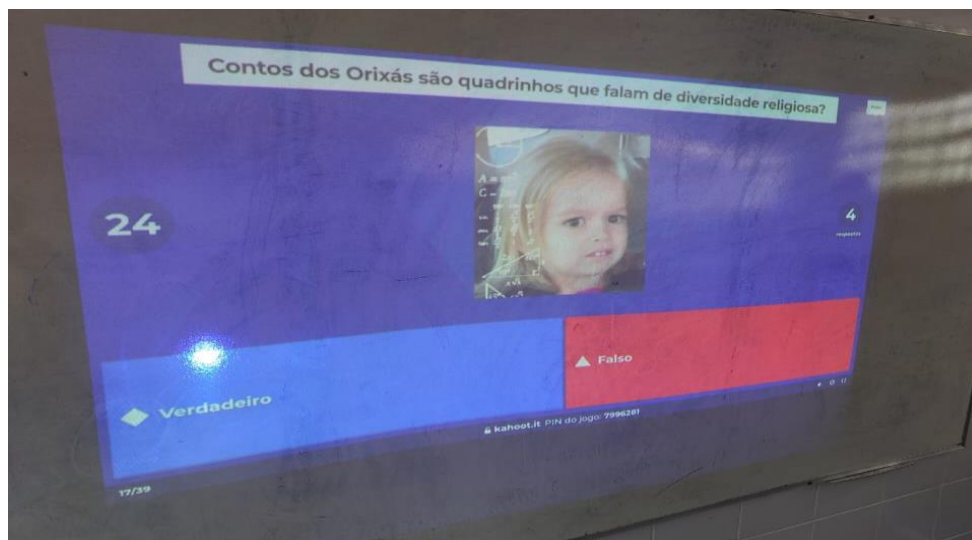
Fonte: Arquivo fotográfico Marcelo Silva de Souza

Figura 30 - Utilização do celular em grupo para a realização do Quiz



Fonte: Arquivo fotográfico Marcelo Silva de Souza

Figura 31 - Perguntas enviadas por link aos estudantes no Kahoot



Fonte: Arquivo fotográfico Marcelo Silva de Souza

Na etapa 03 da aula, atividade prática, ocorreu com a construção coletiva de uma História em Quadrinhos sobre o respeito as diferenças raciais e a forma de desconstrução de termos racistas. Para essa construção o professor apresentou um quadro inicial de uma HQ impresso para os alunos, a partir daí os alunos construíram coletivamente personagens, enredo e desfecho da história, fazendo uma prática em sala de aula de como é o processo de construção de história em quadrinhos.

Já na Catarse que é o pensamento dos educandos sobre o entendimento do conteúdo, ou seja, o que eles podem responder a síntese mental pensada pelo professor foi a seguinte: A diversidade religiosa diz respeito a elevada quantidade de religiões no mundo. A diversidade étnico-racial seria o conjunto de pessoas com diferentes origens, histórias, culturas, línguas e religiões. O respeito e a promoção da diversidade étnico-racial e religiosa é uma tarefa de toda a sociedade. A diversidade étnico-racial e religiosa é representada de diversas formas nos HQs, representando poderoso instrumento cultural de propagação de valores de inclusão e o respeito a diferença, tanto na escola como na sociedade local. Os HQs são poderosos instrumentos da sociedade camponesa local no combate aos preconceitos, pois ajudam na quebra de estereótipos. A construção de histórias em quadrinhos pela coletividade local são ferramentas de difusão cultural e inclusão também no espaço rural. Os personagens negros são exemplos da inclusão social presente hoje em boa parte das HQs famosas de acordo com a Figura 32 - HQ/Filme Pantera Negra.

Figura 32 - HQ/Filme Pantera Negra



Fonte: Arquivo fotográfico Marcelo Silva de Souza

Para avaliação a expressão da síntese (como eles podem responder) o docente expõe o pensamento dos (as) educandos (as) na interação nas aulas expositivas dialogadas, na participação coletiva do quiz e na construção coletiva da história em quadrinhos em sala de aula.

A prática social final, as ações e atitudes novas dos educandos em seu cotidiano a partir do assunto discutido. Momento de conscientização e transformação social ocorreu com uma proposta de ação dos (as) educandos (as) (Intenção formativa emancipadora), com o desenvolvimento de um projeto de construção de quadrinhos sobre diversidade, étnica, religiosa e inclusão no espaço rural, além da elaboração de uma apresentação na semana da consciência negra sobre como desconstruir termos e palavras racistas.

#### **4.3 Autoavaliação e dificuldades enfrentadas pelo docente com a aplicação da pedagogia histórico-crítica nas aulas de geografia**

O processo de ensino de geografia crítica atrelado a pedagogia histórico-crítica no 6<sup>a</sup> ano A do CEMJC proporcionou um aprendizado indispensável no meu processo formativo como docente da disciplina em escola do campo, contudo, optei em fazer nessa autoavaliação, de forma geral, uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas nas aulas, no planejamento e com a metodologia utilizada.

O planejamento das aulas foi muito trabalhoso e me tomou muito tempo, pois tive que associar os conteúdos estabelecidos no currículo da disciplina metodologicamente com a PHC, montando esses planos de acordo as cinco etapas da mesma e com a realidade dos estudantes,

baseando-se também na progressão lógica e histórica com conteúdos vivos, relacionados a realidade social e local dos educandos e com base na geografia crítica. Outra questão que enfrentei foi uma certa resistência da escola no tocante ao planejamento das aulas serem construídos destoante da BNCC, que é incompatível com a base epistemológica da educação do campo, que pude contornar através do diálogo e da apresentação da minha proposta de ensino adaptada a realidade dos estudantes.

Com essa proposta de ensino, eu enfrentei também algumas barreiras pedagógicas quanto ao material didático utilizado na escola, fora da realidade dos estudantes e também no que se refere a carga horária da disciplina, que no município é reduzida o que atrasou muito o desenrolar das aulas ao longo das unidades, outros problemas foram de infraestrutura da escola (falta de acesso ao laboratório de informática, que mesmo pronto não foi inaugurado e não podia ser usado, de materiais e de uma espaço adequado para a realização de aulas práticas de agroecologia e de plantio de hortas), além das questões envolvendo o suporte logístico de transporte para as viagens de campo, que comprometeu inclusive a segunda etapa do inventário da realidade dos estudantes.

No que se refere ao material didático para aulas destaco mais uma vez a questão do livro escolhido para as aulas que foi “Expedições Geográficas” de Melhem Adas e Sérgio Adas, que mesmo não sendo de geografia crítica, apresenta conteúdos fundamentais para a série e uma configuração repleta de infográficos que trazem a informação mais dinâmica e interativa. Para tanto, os assuntos do livro foram contextualizado, problematizados e adaptados por mim a realidade dos estudantes, complementado com textos, vídeos, sites e rodas de conversa com a comunidade local, tarefa que foi preciso um árduo trabalho de pesquisa nesses diversos referenciais citados adequando o conteúdo através de sínteses e resumos para atender as especificidades da turma. Entretanto, esse processo trabalhoso gerou frutos, como a construção de materiais didáticos próprios que podem ser utilizados e adaptados para docentes de escola do campo, atrelado a realidade dos estudantes.

É importante enfatizar também as dificuldades enfrentadas com a carga horária da disciplina geografia, que nas escolas do município de Santo Amaro é reduzida em 1 hora/aula, o que prejudicou muito o andamento das aulas no 6<sup>a</sup> ano A comprometendo em parte alguns aspectos do processo formativo dentro da PHC, a exemplo das ações interventivas dos educandos com a prática social final, que dificultou muito o meu acompanhamento dessas ações no processo interventivo dos estudantes na comunidade, além disso o tempo curto também limitou em algumas aulas o aprofundamento e revisões do conteúdo, o desenvolvimento das atividades práticas e o ritmo dos alunos, além também da supressão de conteúdos menos relevantes, até mesmo porque a flexibilidade do planejamento lhe permite tal atitude.

Para tentar suprir essa necessidade do tempo foi criada uma sala de aula virtual no (Google Classroom) que os estudantes acessavam para ler textos, assistir vídeos e fazer atividades selecionados e postados por mim, que também foi pensado como um espaço virtual de discussão, contudo, nem todos os estudantes puderam acessar. Perante essas dificuldades a construção do acervo digital tonou-se também uma saída, pensado também como espaço virtual de poder e de difusão de informações de interesse social e de ações interventivas dos estudantes com a sua prática social ao longo do ano, o que permitiu também um melhor acompanhamento das atividades práticas da turma.

No que se refere a utilização das tecnologias digitais enfrentei muitas dificuldades, pois como não tinha computador disponível para os educandos, foi proposto utilizarem celulares para realizar algumas atividades sugeridas e para acessar a sala virtual no Google Classroom, contudo nem todos possuíam o aparelho e tinham que acessar a noite a sala virtual quando o pai ou mãe chegava do trabalho ou utilizar o celular do colega. Na sala como nem todos tinham o celular fazíamos as atividades em grupo, com o celular compartilhado.

Produzir aulas de geografia com base na pedagogia histórico-crítica foi desafiador, devido à forte influência da educação descontextualizada e bancária na visão Freiriana, que está enraizada nas escolas públicas brasileiras, assim como no CEMJC. Contudo, apesar de todos os percalços enfrentados no processo de ensino no 6<sup>a</sup> ano A é de suma importância enfatizar o método revolucionário da PHC que transformou as aulas em arenas de prática social, formando os estudantes para serem agentes sociais e transformarem as suas realidades.

## **5. SEÇÃO IV: PRODUTOS EDUCACIONAIS DA PESQUISA**

Nessa seção serão apresentados três produtos educacionais elaborados pelo docente de geografia do 6<sup>a</sup> ano A do CEMJC, tais como: Produto educacional I: Planos de aula de geografia crítica fundamentado na metodologia da pedagogia histórico-crítica, Produto educacional II: Materiais didáticos produzidos a partir do ensino de geografia crítica e da pedagogia histórico-crítica e o Produto educacional III: Acervo digital: democratização do acesso à informação dos (as) estudantes e instrumento de organização coletiva.

Esses produtos foram desenvolvidos a partir da práxis pedagógica nas aulas de geografia crítica nas turmas do 6<sup>a</sup> ano do CEMJC, associado a pedagogia histórico-crítica que utiliza técnicas de ensino com a leitura e interpretação de textos, imagens e mapas, análises de vídeos, observação do espaço local, debates, discussões em rodas de conversa e atividades em grupo, para uma

construção coletiva e dialética, prática-teoria-prática, do conhecimento, de acordo com Gasparin (2012).

Os produtos foram elaborados especificamente para os estudantes do 6<sup>a</sup> ano do ensino fundamental, séries finais, para a disciplina geografia, de acordo com a realidade local, contudo, os mesmos podem ser adaptados a qualquer realidade, ainda mais se o professor utilizar a metodologia aplicada na estratégia de ensino empregada pelo docente de geografia do CEMJC.

### **5.1 Produto Educacional I: Planos de aula de geografia crítica fundamentado na metodologia da pedagogia histórico-crítica**

Nessa etapa será apresentado um produto fruto do planejamento realizado pelo professor de geografia do CEMJC, para o ensino de geografia crítica, desenvolvido com a base pedagógica da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani e João Luiz Gasparin, na turma do 6<sup>a</sup> ano A. O produto contempla planos de aula desenvolvidos ao longo de 2024 pelo docente de geografia. Logo, uma proposta de trabalho visando a intervenção pedagógica para emancipação de jovens na luta de classes e sua transformação em agentes sociais, para intervirem em suas realidades.

Para tanto, Curado Silva (2018) expõe que a emancipação humana só pode acontecer na medida em que todos esses jovens educandos (as) do CEMJC tenham acesso aos bens produzidos pelos seres humanos e se tornem conscientes das intencionalidades existentes no mundo e principalmente no espaço onde vivem.

Dessa maneira os planos de aula foram pensados para materialização da práxis educativa marxista, aliando a teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem do CEMJC levando em consideração princípios epistemológicos, pedagógicos e didáticos e a realidade dos (as) estudantes. Ao se apropriar da concepção de práxis marxista, Vasquez (1977), concebe a práxis como atividade do ser humano concreta e transformadora que ao assumir o seu aspecto radical é revolucionária. E ainda, afirma que, “a práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático” (VASQUEZ, 1977, p.128), argumentando ainda que a teoria sozinha não se concretiza.

A Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como suporte teórico e metodológico de base epistemológica marxista, para elaboração e execução do planejamento de ensino de geografia no CEMJC para o 6<sup>a</sup> ano. Dessa maneira para, Saviani argumenta:

[...] o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o

materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani, 2013, p.76).

É importante reafirmar que esses planos de aula não foram realizados baseando-se na BNCC, diante da incompatibilidade da mesma com as bases epistemológicas da educação do campo, mas foram construídos a partir da realidade dos (as) educandos (as) do 6<sup>a</sup> ano A, moradores do espaço rural. Dessa maneira, apresenta-se a seguir alguns planos de aula que se tornaram produtos dessa dissertação que se encontram no Quadro 01: Plano de aula: Importância da organização coletiva para a luta de classes, disponível na Seção III p.56, Quadro 02: Plano aula geografia e espaço geográfico, disponível na Seção III p.64, Quadro 03: Plano de aula Categorias de Análise da Geografia, disponível na Seção III p.73, Quadro 04: Plano de aula: Orientação e localização no espaço disponível na Seção III p.90, Quadro 05: Plano de aula: Espaço agrário brasileiro, disponível na Seção III p.98, Quadro 07: Plano de aula: Diversidade étnica e religiosa através de quadrinhos no espaço rural, disponível na Seção III p.117, Quadro 08: Plano de aula: Movimentos do planeta Terra, Quadro 09: Plano de aula: A circulação geral da atmosfera e Quadro 10: Plano de aula: Introdução ao estudo dos solos.

Quadro 08 – Plano de aula: Movimentos do planeta Terra

<b>UNIDADE ESCOLAR</b>	<b>Centro Educacional Municipal João Cândio</b>	
<b>DATA(S) / C.H.</b>	03 e 10 de junho 4 horas aula	<b>PÚBLICO ALVO:</b> 6 <sup>a</sup> ano do fundamental
<b>PROFESSOR REGENTE</b>	Marcelo Silva de Souza	<b>DISCIPLINA:</b> Geografia.

<p><b>PRÁTICA SOCIAL INICIAL</b></p>	<p>➤ <b>Conteúdos: Movimentos do planeta Terra.</b>          -Rotação e suas consequências.          -Translação e suas consequências.          - Diferença entre solstícios e equinócios.</p> <p>➤ <b>Objetivo Geral:</b>          - Analisar os principais movimentos do planeta Terra, apresentando as suas consequências, a exemplo da sucessão dos dias e noites, as estações do ano (indispensáveis para o trabalho do camponês), entre outras.</p> <p>➤ <b>Objetivos específicos:</b>          - Aprender que são as estações do ano determinam os períodos de plantio e colheita, das chuvas e da temperatura influenciando nas atividades do homem do campo.          - Entender que a sucessão entre os dias e noites, assim como a variação diurna da temperatura que influencia na saúde de plantas e animais, são fundamentais para o desenvolvimento das práticas agrícolas.          - Compreender como é realizada a previsão do tempo e sua importância para a comunidade campesina local.          - <b>Diagnóstico de Experiências e vivências:</b> Discussão inicial, roda de conversa realizando algumas perguntas para estabelecer os conhecimentos prévios, tais como: Alguém sabe alguns dos movimentos que nosso planeta realiza? Quais as consequências desses movimentos? O que vocês entendem por previsão do tempo? Como as estações do ano influenciam a agricultura e vida no espaço rural local?          - Pedir aos educandos(as) levantem os principais pontos discutidos enfatizando a importância desses movimentos para a comunidade campesina local e anotem no caderno.</p>
<p><b>PROBLEMATIZAÇÃO</b></p>	<p><b>Dimensão conceitual:</b> Quais os principais movimentos do planeta Terra? Qual a diferença entre rotação e translação? Quais as consequências da rotação e da translação?</p> <p><b>Dimensão social:</b> Qual a importância de saber as consequências dos movimentos do planeta Terra para a sociedade camponesa local? Como a previsão do tempo pode influenciar nas atividades diárias dos trabalhadores do campo?</p> <p><b>Dimensão histórica:</b> Como as estações do ano influenciaram a vida da sociedade camponesa ao longo dos anos?</p> <p><b>Dimensão cultural:</b> Quais os saberes tradicionais passados através das gerações associados as estações do ano permitem a sociedade rural produzir no campo?</p> <p><b>Dimensão econômica:</b> Como as estações do ano influenciam e determinam os períodos de plantio e colheita, das chuvas e da temperatura afetando as atividades da sociedade camponesa? Como planejar as atividades agrícolas a partir da previsão do tempo e da compreensão das consequências da rotação e da translação?</p>
<p><b>INSTRUMENTALIZAÇÃO</b></p>	<p><b>Aula 01 (03/06): Aula expositiva dialogada e leitura coletiva com a apresentação de slides.</b></p> <p><b>Etapa 01:</b>          - Com o auxílio de um projetor de imagens fazer uma breve exposição dialogada explicando a diferença entre rotação e translação, suas consequências e sua importância para a comunidade rural. Fazer uma atividade prática com a ajuda de dois estudantes e com o auxílio de um globo terrestre e uma lanterna para simular na prática a rotação e a translação.</p> <p><b>Aula 02 (10/06): Atividade prática construção do calendário agrícola e do inventário da realidade dos estudantes</b></p> <p><b>Etapa 02:</b></p>

	<p><b>Atividade prática em sala de aula:</b> Criação de um calendário agrícola</p> <p><b>Atividade prática para casa:</b> Os estudantes responderão o questionário construído por blocos para inventariar a realidade dos mesmos.</p>
<b>CATARSE</b>	<p>➤ <b>Pensamento dos educandos sobre o entendimento do conteúdo (o que eles podem responder):</b> O movimento de rotação é o movimento que a Terra realiza ao de si mesma, com duração de 24 horas. As consequências da rotação são os dias e noites e o movimento aparente do Sol. A translação é o movimento que Terra realiza ao redor do Sol, com duração de 365 e 6 horas. As consequências da translação são as estações do ano verão, inverno, outono e primavera. As estações do ano influenciam na produção agrícola local.</p> <p>➤ <b>Avaliação: Expressão da síntese (como eles podem responder):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Através das discussões na sala de aula.</li> <li>- Durante a construção do calendário agrícola.</li> <li>- Através de resolução de questões com análise de imagens e textos.</li> <li>- Através de uma dramatização com a utilização do globo terrestre.</li> </ul>
<b>PRÁTICA SOCIAL FINAL</b>	<p>➤ Ações e atitudes novas dos educandos em seu cotidiano a partir do assunto discutido. Momento de conscientização e transformação social.</p> <p>➤ <b>Elaboração da Proposta de ação com os (as) educandos (as) (Intenção formativa emancipadora): Projeto de mapeamento de sua comunidade.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de um calendário agrícola para a comunidade local baseado nas estações do ano.</li> <li>- Construção do inventário das suas realidades.</li> </ul>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<p>➤ <b>Referências para os (as) educandos (as):</b> Adas, Melhem. <b>Expedições geográficas</b>. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2018 <a href="https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/movimentos-terra.htm">https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/movimentos-terra.htm</a></p> <p>➤ <b>Referências para o docente:</b> MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). <b>Novos rumos da Geografia brasileira</b>. São Paulo: Hucitec, 1982. GASPARIN, João Luiz. <b>Uma didática para a pedagogia histórico-crítica</b>. 2ªed.- Campinas, SP:Autores Associados,2003. SAVIANI, Derrneval. <b>Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!</b> ed.-Campinas, SP: Autores Associados, 1999.</p>

Fonte: Elaborado por Marcelo Silva de Souza (2024)

Quadro 09 - Plano de aula: A circulação geral da atmosfera

<b>UNIDADE ESCOLAR</b>	<b>Centro Educacional Municipal João Cândio</b>	
<b>DATA(S) / C.H.</b>	05 de maio 6 horas aula	<b>PÚBLICO ALVO:</b> 6ª ano do fundamental
<b>PROFESSOR REGENTE</b>	Marcelo Silva de Souza	<b>DISCIPLINA:</b> Geografia.

<p><b>PRÁTICA SOCIAL INICIAL</b></p>	<p>➤ <b>Conteúdos: A circulação geral da Atmosfera</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O tempo e o clima.</li> <li>- Clima e seus elementos e fatores geográficos.</li> <li>- Os climas do mundo e do Brasil.</li> <li>- Clima de Santo Amaro e sua influência na sociedade camponesa local.</li> </ul> <p>➤ <b>Objetivo Geral:</b></p> <p>- Cartografar a dinâmica geral da atmosfera terrestre entendendo a diferença entre tempo e clima, assim como os seus elementos constituintes e os fatores geográficos que regulam essas circunstâncias da atmosfera terrestre.</p> <p>➤ <b>Objetivos específicos:</b></p> <p>Analisar os tipos de climas do Brasil e sua influência sobre as formas de produção no espaço rural.</p> <p>Identificar e caracterizar o clima que influencia a produção camponesa do município de Santo Amaro.</p> <p>Discutir a influência do ser humano na dinâmica climática do planeta Terra ao longo dos anos, apresentando as possíveis soluções e ações existentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Diagnóstico de Experiências e vivências:</b> Discussão inicial, roda de conversa realizando algumas perguntas para estabelecer os conhecimentos prévios, tais como: O que você entende pro clima? Qual a diferença entre tempo e clima? Qual a importância da previsão do tempo?</li> <li>- Pedir aos educandos(as) levantem os principais pontos discutidos enfatizando a importância desses movimentos para a comunidade camponesa local e anotem no caderno.</li> </ul>
<p><b>PROBLEMATIZAÇÃO</b></p>	<p><b>Dimensão conceitual:</b> Como podemos definir clima? Qual a diferença entre tempo e clima? Qual a diferença entre elementos e fatores climáticos? Quais os principais elementos e fatores climáticos? Quais os tipos de clima do Brasil e do clima da localidade Sítio Camaçari?</p> <p><b>Dimensão social:</b> Qual a importância do clima para a sociedade camponesa local? Como os fatores climáticos podem influenciar na vida da sociedade camponesa? Como a previsão do tempo pode influenciar nas atividades diárias dos trabalhadores do campo?</p> <p><b>Dimensão histórica:</b> Como o clima influencia a vida da sociedade camponesa ao longo dos anos?</p> <p><b>Dimensão cultural:</b> Quais os saberes tradicionais passados através das gerações associados ao clima permitem a sociedade rural produzir no campo?</p> <p><b>Dimensão econômica:</b> Como o clima da localidade Sítio Camaçari influencia e determina os períodos de plantio e colheita, das chuvas e da temperatura afetando as atividades da sociedade camponesa? Como planejar as atividades agrícolas a partir da previsão do tempo e da compreensão das consequências da rotação e da translação?</p>
<p><b>INSTRUMENTALIZAÇÃO</b></p>	<p><b>Aula 01 (12/08): Aula expositiva dialogada e leitura coletiva de textos apresentação de vídeos.</b></p> <p><b>Etapa 01:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Com o auxílio de vídeos didáticos e leitura de textos fazer uma breve exposição dialogada explicando a diferença entre tempo e clima, os elementos e os fatores climáticos, além de discutir a influência e importância do clima para a comunidade rural.</li> </ul> <p><b>Etapa 02:</b> Pesquisar o clima que abrange o município de Santo Amaro, destacando suas principais características.</p>

	<p><b>Aula 02 (19/08): Aula expositiva dialogada e leitura coletiva de textos apresentação de vídeos e atividade prática com análise de vídeo.</b></p> <p>Etapa 01: Aula expositiva dialogada com a apresentação de vídeos e imagens sobre as massas de ar e os tipos de clima do Brasil. Identificar, analisar e caracterizar o clima que abrange o município de Santo Amaro, destacando também a sua influência na agricultura da localidade Sítio Camaçari.</p> <p>Etapa 2: <b>Atividade prática:</b> Fazer a análise do vídeo “Explicando tempo: como funciona uma estação meteorológica” disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=GV740zW57UQ">https://www.youtube.com/watch?v=GV740zW57UQ</a> e de um texto sobre estações meteorológicas. Discutir em roda de conversa a importância das estações para a previsão do tempo e para a comunidade rural local.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir aos estudantes que pesquisem quais os elementos climáticos fundamentais para a previsão do tempo e o funcionamento de barômetro.</li> </ul> <p><b>Aula 03 (26/08): Aula prática no entorno da escola</b></p> <p><b>Etapa 01</b></p> <p><b>-Atividade prática ao entorno da escola:</b> Fazer uma atividade prática com a observação e análise do tempo local. Aprender na prática como a previsão do tempo é realizada, identificando os elementos climáticos fundamentais para esta previsão tais como (umidade, pressão atmosférica e temperatura). Essa prática será realizada com auxílio de um barômetro analógico e com a utilização de sites como <a href="https://portal.inmet.gov.br/">https://portal.inmet.gov.br/</a> entre outros.</p>
<p><b>CATARSE</b></p>	<p>➤ <b>Pensamento dos educandos sobre o entendimento do conteúdo (o que eles podem responder):</b> Tempo é o estado momentâneo da atmosfera. Clima é a sucessão dos tempos atmosféricos durante um determinado tempo. Os elementos climáticos são a temperatura, a umidade, a pressão atmosférica e a radiação solar. Os fatores climáticos são a Latitude, a Altitude, o Relevo, Maritimidade, Continentalidade, Massas de ar, Correntes marítimas e a Vegetação. As massas de ar determinam os climas do Brasil. O clima de Santo Amaro é o tropical úmido ou litorâneo. O clima determina os períodos de plantio e de colheita. A previsão do tempo é um mecanismo indispensável para as atividades do dia a dia, assim como principalmente para o planejamento das atividades econômicas, como a agricultura e a pecuária.</p> <p>➤ <b>Avaliação: Expressão da síntese (como eles podem responder):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Roda de conversa para compartilhar as experiências com as aulas expositivas e com a atividade prática de previsão do tempo da localidade Sítio Camaçari.</li> <li>- Através da atividade prática de leitura e interpretação de um barômetro analógico para previsão do tempo na localidade Sítio Camaçari.</li> </ul>
<p><b>PRÁTICA SOCIAL FINAL</b></p>	<p>➤ <b>Ações e atitudes novas dos educandos em seu cotidiano a partir do assunto discutido. Momento de conscientização e transformação social.</b></p> <p>➤ <b>Elaboração da Proposta de ação com os (as) educandos (as) (Intenção formativa emancipadora): Projeto estação meteorológica na comunidade.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Implantação de uma estação meteorológica na escola, para a previsão do tempo da localidade Sítio Camaçari com a utilização de um barômetro analógico.</li> <li>- Parcerias com os agricultores locais para socialização de dados meteorológicos.</li> <li>- Construção de um site para socialização dos dados meteorológicos e outras atividades desenvolvidas com docente e os (as) colegas.</li> </ul>

<b>REFERÊNCIAS</b>	<p>➤ <b>Referências para os (as) educandos (as):</b>  Adas, Melhem. <b>Expedições geográficas</b>. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2018  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fP2dX_9ChIw">https://www.youtube.com/watch?v=fP2dX_9ChIw</a>  <a href="https://portal.inmet.gov.br/">https://portal.inmet.gov.br/</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=uu8A9wVMWLI">https://www.youtube.com/watch?v=uu8A9wVMWLI</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Uf6YHbw31cY">https://www.youtube.com/watch?v=Uf6YHbw31cY</a></p> <p>➤ <b>Referências para o docente:</b>  MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). <b>Novos rumos da Geografia brasileira</b>. São Paulo: Hucitec, 1982.  GASPARIN, João Luiz. <b>Uma didática para a pedagogia histórico-crítica</b>. 2ª ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2003.  SAVIANI, Derneval. <b>Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!</b> ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.</p>
--------------------	--

Fonte: Elaborado por Marcelo Silva de Souza (2024)

Quadro 10 - Plano de aula: Introdução ao estudo dos solos

<b>UNIDADE ESCOLAR</b>	<b>Centro Educacional Municipal João Cândio</b>	
<b>DATA(S) / C.H.</b>	19 de outubro 4 horas aula	<b>PÚBLICO ALVO:</b> 6ª ano do fundamental
<b>PROFESSOR REGENTE</b>	Marcelo Silva de Souza	<b>DISCIPLINA:</b> Geografia.

<p><b>PRÁTICA SOCIAL INICIAL</b></p>	<p>➤ <b>Conteúdos: Introdução ao estudo dos Solos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Origem dos solos</li> <li>- Horizontes do solo</li> <li>- Tipos de solo</li> <li>- Características do Solo de Santo Amaro.</li> <li>- Diferentes formas de uso e de manejo do solo para a agricultura familiar local.</li> <li>- Práticas de conservação do solo e manejo agroecológico.</li> </ul> <p>➤ <b>Objetivo Geral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender a formação, os tipos de solos encontrados no Brasil e o uso e o manejo sustentável, além demonstrar a sua importância para a agricultura familiar local.</li> </ul> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e analisar os tipos de solo encontrados na região e na localidade Sítio Camaçari e sua influência sobre a agricultura local.</li> <li>- Analisar e caracterizar os principais horizontes do solo encontrados no solo da localidade Sítio Camaçari.</li> <li>- Estudar as formas de uso e o manejo solo na localidade Sítio Camaçari.</li> <li>- Observar as várias práticas de conservação do solo e o manejo agroecológico.</li> <li>- Compreender os principais impactos que podem ocasionar a partir do manejo incorreto do solo e as suas possíveis soluções.</li> </ul> <p><b>- Diagnóstico de Experiências e vivências:</b></p> <p>Discussão inicial: Iniciar a aula com uma roda de conversa, perguntando aos alunos: O que vocês entendem sobre o solo? Vocês conseguem me falar os tipos de solo que existem aqui no nosso município? Como o solo influencia na vida de vocês e de suas famílias?</p> <p>- Pedir aos educandos(as) levantem os principais pontos discutidos enfatizando a importância do solo para a comunidade camponesa local e anotem no caderno.</p>
<p><b>PROBLEMATIZAÇÃO</b></p>	<p><b>Dimensão conceitual:</b> Como podemos definir solo? Como um solo é formado? Quais os horizontes do solo? Quais os tipos de solo encontrados no Brasil e na localidade Sítio Camaçari?</p> <p><b>Dimensão social:</b> Qual a importância do solo para a sociedade camponesa local? Quais os impactos ambientais fruto das ações humanas que podem prejudicar os solos e causar riscos à saúde da sociedade camponesa local?</p> <p><b>Dimensão histórica:</b> Como o estudo dos solos influencia a vida da sociedade camponesa ao longo dos anos?</p> <p><b>Dimensão cultural:</b> Quais os saberes tradicionais passados através das gerações associados ao uso do solo permitem a sociedade rural produzir no campo?</p> <p><b>Dimensão econômica:</b> Quais os principais impactos e prejuízos econômicos que podem se gerados a partir do uso e do incorreto do solo e quais as suas possíveis soluções para a agricultura camponesa local? Quais as formas de conservação, de uso e manejo sustentáveis do solo?</p>
<p><b>INSTRUMENTALIZAÇÃO</b></p>	<p><b>Aula 01 (21/10): Aula expositiva dialogada, apresentação de vídeos e roda de conversa</b></p> <p><b>Etapa 01:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Com o auxílio de vídeos didáticos, leitura e análise de textos fazer uma breve exposição dialogada explicando como o solo é formado, os tipos de solos do Brasil e suas características, além de identificar e</li> </ul>

	<p>caracterizar os tipos de solo que abrangem o município de Santo Amaro e a localidade Sítio Camaçari.</p> <p><b>Etapa 02:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abrir uma Roda de Conversa sobre a importância do solo para a agricultura local.</li> </ul> <p><b>Etapa 03:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir que aos estudantes que pesquisem o tipo de solo que abrange a maior parte do município de Santo Amaro, destacando suas principais características.</li> <li>- Pedir também que tragam garrafas pets, tesoura e algodão para a atividade prática da próxima aula.</li> </ul> <p><b>Aula 02 (04/11): Roda de conversa com atividade prática de análise da permeabilidade do solo.</b></p> <p><b>Etapa 01: Roda de conversa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Roda de conversa com os estudantes discutindo práticas de conservação solo (rotação de culturas, terraceamento, etc) uso e o manejo solo na localidade Sítio Camaçari e os principais impactos que podem ocasionar a partir do manejo incorreto do solo e as suas possíveis soluções.</li> <li>-Análise da página na internet da AS-PTA Agricultura Familiar e Agroecologia que é uma associação de direito civil sem fins lucrativos que, desde 1983, atua para o fortalecimento da agricultura familiar e a promoção do desenvolvimento rural sustentável no Brasil.</li> <li>- Breve discussão do texto nesse site sobre manejo agroecológico do solo versus manejo tradicional.</li> </ul> <p><b>Etapa 2: Atividade prática</b></p> <p><b>Prática 01: Retira de amostras do solo no entorno da escola.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer uma atividade prática com a retirada de amostra do solo do entorno da escola.</li> <li>- Já em sala de aula analisar as características das amostras de solo colhidas pelos estudantes com a utilização de lupa (os estudantes vão fazer a observação da cor do solo) e ao tocar com as mãos (analisar a textura). Estimular nos estudantes a produção de hipóteses sobre qual solo tem a maior permeabilidade a água, maior compactação, dentre outras.</li> <li>- Fazer um breve relatório das análises das amostras.</li> </ul> <p><b>Prática 02: Analisar a permeabilidade de diferentes tipos de solo.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Amostras de solo retiradas do entorno da escola pelos estudantes (arenoso, argiloso e húmico)</li> <li>- Materiais 3 garrafas pets</li> <li>- Algodão.</li> <li>-Tesoura</li> <li>- Balde com água</li> </ul> <p>➤ <b>Procedimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cortar as garrafas pets com a tesoura e inverter a boca da garrara.</li> <li>- Fazer um pequeno furo na tampa da garrafa e colocar algodão no lado da rosca.</li> <li>- Colocar de volta a tampa na garrafa já com o algodão.</li> <li>- Colocar as amostras de diferentes tipos solos nos cones feitos nas garrafas.</li> <li>- Depois adicionar água.</li> <li>-Verificar com os estudantes a permeabilidade dos diferentes tipos de solo á água.</li> <li>- Fazer uma breve discussão sobre a atividade realizada a partir das anotações dos estudantes.</li> </ul>
--	---

<p><b>CATARSE</b></p>	<p>➤ <b>Pensamento dos educandos sobre o entendimento do conteúdo (o que eles podem responder):</b>  O solo se apresenta como a parte mais superficial da crosta terrestre, constituído por minerais, matéria orgânica, água, ar e microrganismo. O solo é formado pela decomposição das rochas. A utilização sustentável do solo garante a produtividade e a preservação do meio ambiente. Os horizontes do solo são camadas com características, físicas, químicas e biológicas diferentes. Os horizontes são fáceis de observar pela cor e textura. Os tipos de solos mais comuns, são o argiloso, arenoso e humífero. As principais técnicas de manejo sustentável do solo são o plantio direto, rotação de culturas, adubação orgânica, manejo orgânico, arborização e reflorestamento, utilização de produtos biológicos.</p> <p>➤ <b>Avaliação: Expressão da síntese (como eles podem responder):</b>  Roda de conversa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Roda de conversa para compartilhar as experiências, com as aulas expositivas e com a atividade prática de retirada de amostra do solo do entorno da escola.</li> <li>- Construção de um breve relatório coletivo sobre a importância de saber as características do solo do município e o manejo agroecológico para a comunidade camponesa local.</li> </ul>
<p><b>PRÁTICA SOCIAL FINAL</b></p>	<p>➤ <b>Ações e atitudes novas dos educandos em seu cotidiano a partir do assunto discutido. Momento de conscientização e transformação social.</b></p> <p>➤ <b>Elaboração da Proposta de ação com os (as) educandos (as) (Intenção formativa emancipadora):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parceria com o assentamento Bela Vista do MST para criação de oficinas com práticas sustentáveis de manejo do solo.</li> <li>- Retirar amostras do solo de plantações de pequenos agricultores do entorno da escola para fazer análise do mesmo na Universidade Estadual de Feira de Santana.</li> </ul>
<p><b>REFERÊNCIAS</b></p>	<p>➤ <b>Referências para os (as) educandos:</b>  Adas, Melhem. <b>Expedições geográficas</b>. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2018  <a href="https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/bitstream/doc/1118534/1/Useoemanejodosolo.pdf">https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/bitstream/doc/1118534/1/Useoemanejodosolo.pdf</a>  <a href="https://nutricao.desafra.com.br/manejo-do-solo-o-que-e">https://nutricao.desafra.com.br/manejo-do-solo-o-que-e</a></p> <p>➤ <b>Referências para o docente:</b>  <a href="https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/bitstream/doc/1118534/1/Useoemanejodosolo.pdf">https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/bitstream/doc/1118534/1/Useoemanejodosolo.pdf</a>  MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). <b>Novos rumos da Geografia brasileira</b>. São Paulo: Hucitec, 1982.  GASPARIN, João Luiz. <b>Uma didática para a pedagogia histórico-crítica</b>. 2ª ed.- Campinas, SP:Autores Associados,2003.  SAVIANI, Dermeval. <b>Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!</b> ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.</p>

Fonte: Elaborado por Marcelo Silva de Souza (2024)

## 5.2 Produto Educacional II: Materiais didáticos produzidos a partir do ensino de geografia crítica e da pedagogia histórico-crítica

Nessa etapa serão apresentadas algumas atividades práticas desenvolvidas pelo docente de geografia contextualizadas com a realidade dos (as) estudantes. Essas matérias didáticos produzidos pelo professor foram utilizados para mensurar o ensino e a aprendizagem e facilitar a compreensão dos conteúdos trabalhados, aliando a teoria à prática.

Para tanto na perspectiva da pedagogia histórico-crítica com o método dialético prática-teoria-prática, os materiais didáticos desenvolvidos para algumas aulas no CEMJC foram construídos para permitir a assimilação dos conteúdos científicos, contribuindo também para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, com atividades que não apenas transmitam informações, mas que permitam a reflexão crítica da realidade analisada.

Dessa maneira, uma das atividades produzidas com o tema “Modificações e Permanências nas Paisagens” (atividade 01) foi desenvolvida para trabalhar e sistematizar o conceito de paisagem dentro da perspectiva do geógrafo crítico Milton Santos. Com essa atividade o docente almejava que os educandos conseguissem diferenciar a paisagem natural e a cultural, seus elementos principais e as transformação e permanências nas paisagens ao longo dos anos, com a utilização de fotos de sua realidade local no passar dos anos.

As fotografias da realidade local dos (as) estudantes apresentadas nessa atividade, se mostrou para o ensino de geografia crítica uma estratégia muito importante para a construção do pensamento crítico e o entendimento das transformações existentes nas paisagens observadas cotidianamente pelos estudantes, fruto da relação homem e natureza e assim como para a pedagogia histórico-crítica na busca de formar sujeitos históricos e com a capacidade de intervenção em suas comunidades.

Na (atividade 01) os discentes tiveram ainda que imaginar uma paisagem transformada pelas atividades humanas, da sua localidade ou do entorno da escola, como uma casa no espaço rural, uma plantação, uma fábrica, etc, fazer um desenho da paisagem que pensou, e depois fazer outro desenho imaginando como era essa paisagem antes de ser modificada pelas ações e atividades do ser humano para posteriormente socializar com os colegas em grupo as impressões, semelhanças e diferenças nas paisagens representadas no desenhos.

O desenho proposto pela atividade, dentro da pedagogia histórico-crítica, objetivou o desenvolvimento afetivo, a percepção espacial, auto-organização e análise crítica da realidade, observada pelos educandos. Nessa atividade os estudantes puderam expressar conscientemente seus sentimentos e emoções, a partir de uma paisagem que lhes trouxe um determinado significado. Nesse sentido, o ensino da geografia crítica cumpri a função social de contribuir com outras dimensões da formação humana para além do espaço físico, conforme explicitado na seção de análise das aulas realizadas.

## 5.2.1 Materiais didáticos produzidos pelo docente

### Atividade 01: Modificações e permanências nas paisagens

#### Questão 01: Analise as imagens abaixo.

Imagem I: Praça da Purificação (Santo Amaro)

(Foto anterior ao ano de 1856)



Fonte: <https://adrianoportela.wordpress.com/2019/01/31/tres-relatos-dos-festejos-de-n-sra-da-purificacao-1722-1950-e-1980/>

Imagens II Praça da Purificação (Santo Amaro):

(Foto Atual)



Fonte: <https://sanctuararia.art/2014/12/12/matriz-de-nossa-senhora-da-purificacao-santo-amaro/>

a) As imagens I e II são fotos da praça e da Igreja da Purificação em Santo Amaro – BA. A partir da análise dessas imagens é possível observar a predominância de elementos culturais ou naturais na paisagem? Cite alguns elementos observados nas paisagens fotografadas.

b) Apresente as mudanças e permanências observadas ao longo dos anos retratadas nas imagens.

**Questão 02: Imagine a paisagem transformada pelas atividades humanas da sua localidade ou do entorno da escola, como uma casa no espaço rural, uma plantação, uma fábrica, etc.**

I- Faça um desenho da paisagem que você pensou.

II- Depois, imagine como era essa paisagem antes de ser modificada pelas ações e atividades do ser humano.

III- Agora faça um novo desenho da mesma paisagem sem colocar no desenho os elementos transformados pela atividade humana.

IV- Em grupo, compare com seus colegas os seus desenhos e converse sobre semelhanças e diferenças que vocês observaram.

Questão 03: As imagens I e II representam fotografias aéreas da Localidade Sítio Camaçari onde se localiza o CEMJC. Analise as imagens para responder as perguntas abaixo:

**Imagem I**



**Imagem II**



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5B-14W3ArgQ>

- Qual das paisagens ocorreu maior interferências do ser humano? Explique a escolha.
- Como essas paisagens foram modificadas aos longos dos anos na localidade rural Sítio Camaçari?
- Identifique e diferencie nas imagens a paisagem cultural da paisagem natural.

Para tanto, outra atividade desenvolvida que fez parte do material didático produzido ao longo do ano para a sistematização do conceito de território para Milton Santos, foi a (atividade 02) “Território: Construção de Mapas Narrativos”.

A (atividade 02) pedia que os estudantes observassem as figuras 1 e 2 que representam a localização do município de Santo Amaro e as zonas de interesse populacional do mesmo, para a partir da observação dessas figuras os estudantes encontrassem a localização aproximada da sua localidade na figura 2 e a ligue ao quadro branco. No quadro em branco na figura 2 os estudantes narraram a sua compreensão de território e como a comunidade da localidade Sítio Camaçari ou a comunidade escolhida pelos mesmos pode compreender o seu território como um espaço de poder, organização coletivamente e lutas sociais. Os estudantes narraram também quais as atividades econômicas que influenciam na organização territorial e na transformação das paisagens na comunidade Sítio Camaçari ou na qual escolheu.

Os mapas narrativos ultrapassam os limites da representação cartográfica, pois envolvem as percepções, relatos e memórias dos (as) educandos com o seu território, além de relacionar a teoria com prática, as suas experiências com os conceitos da geografia, entendendo que o Território não é somente um espaço físico, mas que é um espaço onde se estabelecem relações sociais e disputas pelo poder, ainda mais no espaço rural.

## Atividade 02: Território: Construção de “Mapas narrativos”

### Etapas da atividade:

**Etapa I:** Observe as figuras 1 e 2 que representam a localização do município de Santo Amaro, assim como as zonas de interesse populacional de Santo Amaro.

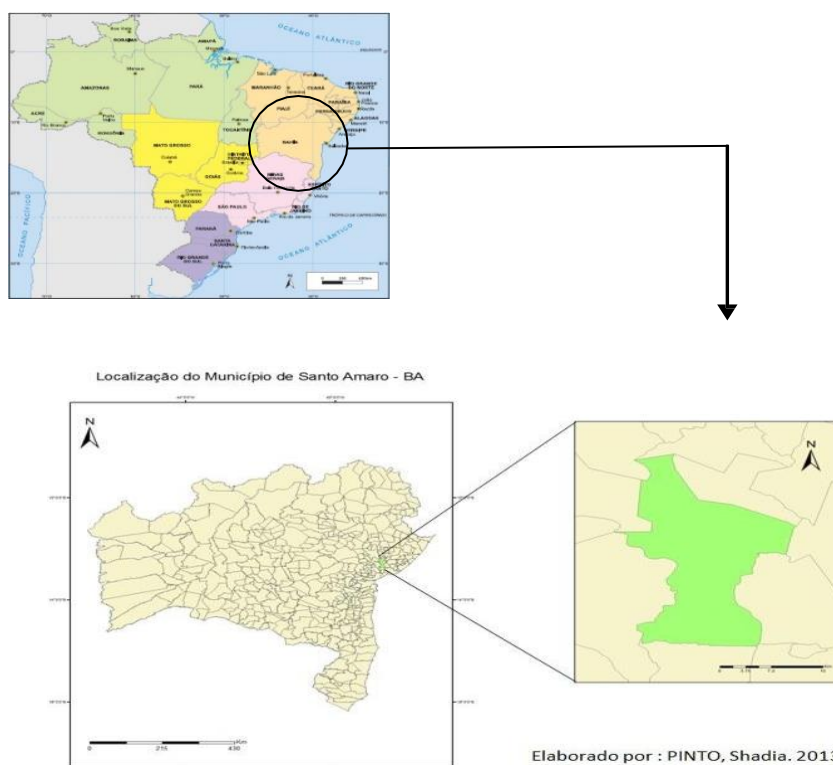
**Etapa II:** A partir da observação das figuras encontre a localização aproximada da sua localidade na figura 2 e a ligue ao quadro em branco.

### Etapa III:

No quadro em branco na figura 2 você irá narrar a sua compreensão de território e como a comunidade da localidade Sítio Camaçari ou a comunidade que você mora pode compreender o seu território como um espaço de poder, organização coletivamente e lutas sociais.

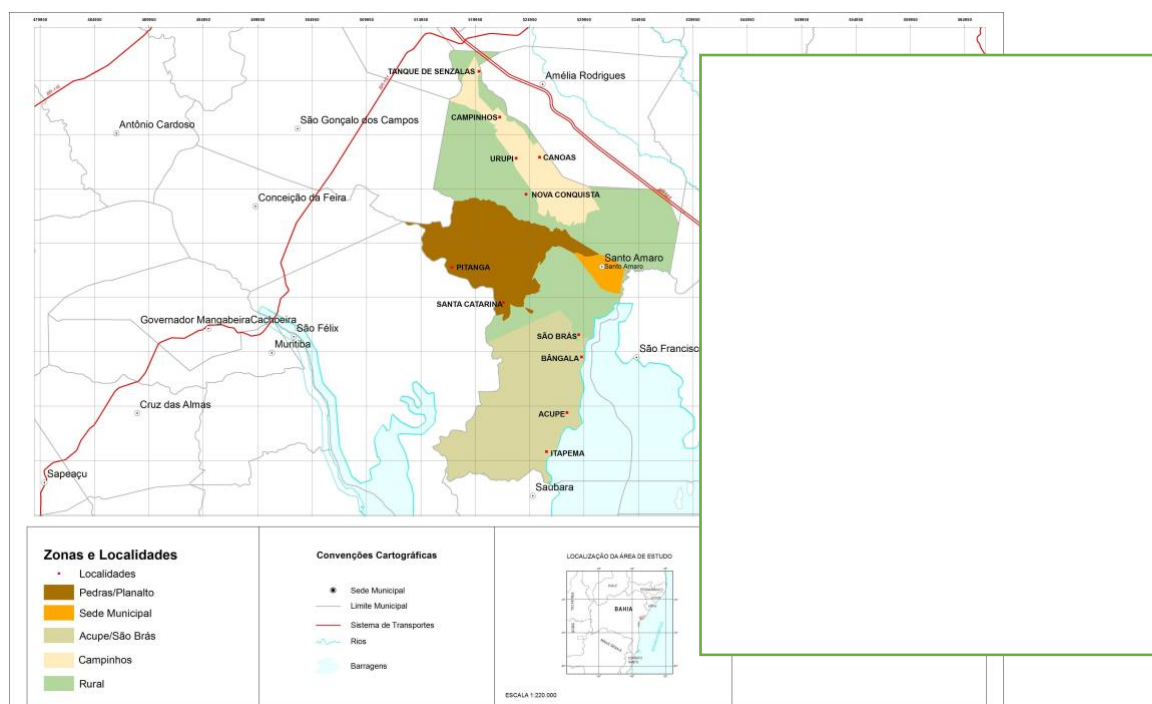
Você vai narrar também quais as atividades econômicas que influenciam na organização territorial e na transformação das paisagens na comunidade Sítio Camaçari ou na qual você escolheu.

Figura 01 – Localização da Área do município de Santo Amaro Bahia



Fonte: IBGE. Mapas Escolares, 2013. SEI. Estatísticas dos Municípios Baianos, 2011.

**Figura 2 - Zonas de Interesse ao Estudo Populacional de Santo Amaro**



Fonte: GEOHIDRO, 2014

A música também fez parte do repertório de atividades desenvolvidas na construção do material didático para o ensino de geografia crítica com a utilização da pedagogia histórico-crítica no 6<sup>a</sup> ano do CEMJC. Portanto, na (atividade 03) com o tema “Lugar, espaço de vivência” foram analisadas duas músicas, a música I interpretada por Chitãozinho & Xororó “SAUDADE DA MINHA TERRA” e a música II interpretada por Victor & Leo “DEUS E EU NO SERTÃO”, para a sistematização do conceito de lugar de acordo com Milton Santos.

Em uma das questões da atividade depois de escutarem, com a utilização de uma caixa de som, e de debaterem as músicas com o docente, tiveram que pensar em um lugar na sua comunidade que mais gostasse de frequentar, para representá-lo em forma de desenho, manifestando o sentimento deles com esse lugar e se o lugar escolhido é importante para as pessoas da comunidade em que vive. Os educandos tiveram que criar também uma legenda para o desenho explicado a importância desse lugar para eles e para a sua comunidade. Além de responder questões a partir da análise das letras das músicas contextualizadas com o espaço rural onde vivem.

A utilização da música como estratégia pedagógica permitiu a conexão dos estudantes com a sua realidade rural, possibilitando reflexões críticas sobre o lugar onde vivem, ou seja, o seu

espaço de vivência, onde estabelecem laços de identidade e pertencimento. Dessa maneira, o docente precisou trabalhar o conceito de lugar envolvendo a análise do cotidiano dos educandos, sua localidade, distrito, povoado, fazenda, etc. Nesse processo a música foi estratégica, porque as músicas apresentadas relataram realidades bem próximas dos estudantes, possibilitando problematizar a realidade através da análise interpretação das letras, refletindo, a cultura, as relações sociais, econômicas e de pertença, que se estabelecem no seu espaço de vivência.

### **Atividade 03: Lugar, espaço de vivência**

#### **Questão 01: Escute e analise as músicas abaixo:**

##### **Música I: Chitãozinho & Xororó - SAUDADE DA MINHA TERRA**

##### **Composição: Goiás / Belmonte**

De que me adianta viver na cidade  
Se a felicidade não me acompanhar  
Adeus, paulistinha do meu coração  
Lá pro meu sertão eu quero voltar  
Ver a madrugada, quando a passarada  
Fazendo alvorada começa a cantar  
Com satisfação arreio o burrão  
Cortando o estradão saio a galopar  
E vou escutando o gado berrando  
Sabiá cantando no jequitibá  
Por nossa senhora, meu sertão querido  
Vivo arrependido por ter te deixado  
Esta nova vida aqui na cidade  
De tanta saudade, eu tenho chorado  
Aqui tem alguém, diz que me quer bem  
Mas não me convém, eu tenho pensado  
Eu digo com pena, mas essa morena  
Não sabe o sistema que eu fui criado  
Tô aqui cantando de longe escutando  
Alguém está chorando com o rádio ligado  
Que saudade imensa do campo e do mato

Do manso regato que corta as campinas  
Aos domingos ia passear de canoa  
Nas lindas lagoas de águas cristalinas  
Que doce lembrança daquelas festanças  
Onde tinham danças e lindas meninas  
Eu vivo hoje em dia sem ter alegria  
O mundo judia, mas também ensina  
Estou contrariado, mas não derrotado  
Eu sou bem guiado pelas mãos divinas.  
Pra minha mãezinha já telegrafei  
E já me cansei de tanto sofrer  
E esta madrugada estarei de partida  
Pra terra querida que me viu nascer  
Já ouço sonhando o galo cantando  
O nhambu piando no escurecer  
A lua prateada clareando a estrada  
A relva molhada desde o anoitecer  
Eu preciso ir pra ver tudo ali

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=LSRMOQF-wnU>

**Música II: Victor & Leo - Deus e eu no sertão**  
**Composição (Victor Chaves)**

Nunca vi ninguém  
Viver tão feliz  
Como eu no sertão  
Perto de uma mata  
E de um ribeirão  
Deus e eu no sertão  
Casa simplesinha  
Rede pra dormir  
De noite, um show no céu  
Deito pra assistir  
Deus e eu no sertão

Das horas não sei  
Mas vejo o clarão  
Lá vou eu cuidar do chão  
Trabalho cantando  
A terra é a inspiração  
Deus e eu no sertão  
Não há solidão  
Tem festa lá na vila  
Depois da missa, vou  
Ver minha menina  
De volta pra casa  
Queima a lenha no fogão  
E junto ao som da mata  
Vou eu e um violão  
Deus e eu no sertão

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=IWmmU2lxWsM>

### **Atividade I**

- a) Pense em um lugar na sua comunidade que mais gosta de frequentar. Agora o represente em forma de desenho, manifestando o seu sentimento com esse lugar e se o lugar escolhido é importante para as pessoas da comunidade em que vive. Crie também uma legenda explicando a importância desse lugar para você e para a sua comunidade.
- b) A partir da análise das letras das músicas como definiria o lugar?
- c) O que você entendeu a partir da escuta e da análise das músicas I e II que pode se associar ao lugar que você vive?
- d) Quais paisagens podem ser observadas nas letras das músicas?
- e) As letras das músicas indicam uma relação de afeto com o lugar? Explique.
- f) Os elementos culturais de um grupo mudam ao longo do tempo? Exemplifique.
- g) Como a cultura local influencia no sentimento de pertencimento do camponês?

### **5.3 Produto Educacional III: Acervo digital: democratização do acesso à informação dos (as) estudantes e instrumento de organização coletiva**

O produto educacional em forma de “Acervo Digital” construído no processo de ensino e aprendizagem, de organização coletiva e auto-organização na turma do 6<sup>a</sup> ano A do CEMJC se constitui de um acervo digital com as atividades práticas realizadas, as ações interventivas do docente e dos (as) educandos (as), fotos, vídeos, canais de discussão, jogos educativos, rodas de conversa com a comunidade local, entre outros.

Esse produto é de grande relevância para os processos de emancipação dos (as) estudantes para a luta de classes, porque sistematiza o conhecimento construído coletivamente, possibilitando a revisitação e a difusão do mesmo, pois é um espaço de aprendizado perene, um canal de comunicação, de troca de experiências e ações exitosas, produção coletiva e de democratização do conhecimento com a comunidade local, estimulando também a auto-organização dos educandos ao produzir conhecimentos e práticas relevantes para a sociedade, instrumento importante da prática social nos moldes da pedagogia histórico-crítica.

Para construção do acervo foi necessário a utilização de tecnologias modernas para criar uma interface interativa, responsiva e intuitiva, facilitando o acesso à informação por parte de alunos, professores e comunidade escolar.

O site foi desenvolvido utilizando tecnologias focadas na criação de interfaces dinâmicas e responsivas, tais como: HTML5 responsável pela estruturação do conteúdo, garantindo compatibilidade com navegadores modernos de acordo com W3C (2014), CSS3 que define o estilo e design do site, permitindo layouts mais modernos e adaptáveis, Bootstrap uma framework ou ferramenta usado para agilizar a criação de um layout responsivo e esteticamente agradável de acordo com Otto e Thornton (2011), JavaScript (ES6+) que é utilizado para dinamizar a interação do usuário com a página e um Angular que é Framework principal para o desenvolvimento da aplicação, permitindo a criação de componentes reutilizáveis e melhor organização do código de acordo com Angular (2025).

O site consome apenas uma interface de Programação de Aplicações (APIs) externa para exibição de dados dinâmicos, a ferramenta “OpenWeather API” que é utilizada para obter previsões meteorológicas do Sítio Camaçari, exibindo informações climáticas atualizadas diretamente na interface do site, de acordo com OpenWeatherMap (2025).

No que se refere a estruturação de dados, os dados do acervo são organizados e carregados a partir de um mock local, sem a necessidade de um banco de dados online: Logo, o Mock de Dados (JSON local) que é onde estão as informações sobre os registros escolares são armazenadas em arquivos JavaScript Object Notation (JSON) dentro do projeto, garantindo maior autonomia e segurança na manutenção dos conteúdos.

O site funciona a partir de carroceis dinâmicos criados para exibir conteúdos de forma visual e interativa, utilizando Bootstrap e Angular. As seções disponíveis incluem:

1. Na Horta Escolar: Informando sobre práticas agroecológicas, o calendário agrícola e reciclagem.

Figura 33 - Projeto de Horta escolar, práticas agroecológicas e calendário agrícola



Fonte: Acervo digital CEMJC (2024)

2. Previsão do Tempo: Integrado à API da OpenWeather para exibir informações meteorológicas em tempo real.

Figura 34 - Previsão do tempo e histórico de observação com o barômetro



Fonte: Acervo digital CEMJC (2024)

3. Roda de Conversas: Apresenta imagens e resumos das rodas de conversa realizadas na escola.

Figura 35 - Rodas de Conversas nas aulas, com o MST e galeria de fotos



Fonte: Acervo digital CEMJC (2024)

4. Principais Aulas de Geografia: Organização cronológica das atividades de geografia ao longo do ano.

Figura 36 - Aulas de geografia com a metodologia da pedagogia histórico-crítica



Fonte: Acervo digital CEMJC (2024)

5. Utilização de Computadores no Ensino: Exibição de materiais sobre uso de ferramentas digitais na educação.

Figura 37 - Utilização de dinâmicas, jogos e mapas virtuais e ferramentas educacionais



Fonte: Acervo digital CEMJC (2024)

Além disso, o site possui “Timeline Interativa” criada para organizar as principais aulas de geografia ao longo do ano, a mesma permite que os usuários naveguem de forma intuitiva pelos conteúdos registrados. Já no botão "Sobre a Escola" está contido um resumo sobre a instituição, escrito pelo professor, destacando sua história e proposta pedagógica.

É importante destacar que o acervo digital não é uma atividade intermitente realizada com a turma, o mesmo está em constante edificação e seu próprio processo construtivo, assim como foi o inventário da realidade dos estudantes, já é formativo, para a auto-organização e emancipação dos educandos do 6ª ano A na luta de classes. O acervo será ampliado ainda 2025, se tornando um espaço virtual de poder dos (as) educandos (as) do CEMJC.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo realizado nas turmas do 6ª ano A do CEMJC, procurou-se contribuir com o ensino de geografia crítica metodologicamente associado a pedagogia histórico-crítica e a educação no e do campo, seja aplicando e analisando aulas de geografia ao longo do ano, na construção de inventário da realidade dos educandos, na articulação dos pares dialéticos e ou na construção de produtos educacionais.

Sendo assim, de acordo com Freitas (1995) para o ser humano ser emancipado na visão da pedagogia histórico-crítica é necessário que os mesmos dominem o conhecimento acumulado ao longo da história, papel fundamental da escola como difusora do saber, para uma mudança no atual modelo de sociedade de classes.

Corroborando com essa ideia, notou-se na análise das aulas de geografia ministradas no 6ª ano A ao longo do ano, o papel fundamental do docente para a pedagogia histórico-crítica, no que

se refere a seleção dos conteúdos científicos indispensáveis para o processo de ensino e de aprendizagem de perspectiva emancipadora em escola do campo, expondo que um dos vislumbres da educação emancipadora é o reconhecimento dos aspectos da cultura que cada ser humano precisa se apropriar para se tornar humano, de acordo com Saviani (2011).

Com a pesquisa constatou-se também que com a metodologia da PHC no processo de ensino, a transmissão mecânica dos conteúdos comum na educação bancária foi superada, pois o docente através da práxis, aliou teoria e prática possibilitando nas aulas a construção conjunta do conhecimento, com rodas de conversa, debates, exposições dialogadas, aulas de campo e atividades práticas contextualizadas a realidade dos estudantes.

Desse modo, uma constatação importante desse ensino é que a abordagem crítica da geografia na contextualização da realidade local permitiu aos educandos relacionar os conteúdos científicos essenciais da série com os saberes sociais, culturais, econômicos e políticos presentes em suas comunidades rurais, permitindo-lhes uma formação que os capacita para uma leitura crítica do espaço geográfico, contribuindo para que os mesmos interpretem e façam intervenções na sua própria realidade.

Outro destaque positivo no processo formativo dos educandos com o ensino de geografia atrelado a PHC, em escola do campo, foi o engajamento dos mesmos com os movimentos sociais locais, a exemplo do MST, possível, através da parceria do docente da disciplina com as lideranças do movimento, que permitiu a aproximação do MST da escola e a constituição de parcerias para a construção de hortas comunitárias na escola e no assentamento Bela Vista e de aulas práticas de agroecologia fundamentais para o ensino e a aprendizagem em escola do campo. As parcerias e as rodas de conversa com o MST local, contribuíram também com os educandos no desenvolvimento da consciência democrática, da auto-organização, da importância da organização coletiva e das lutas sociais para a conquista de direitos fundamentais.

Com a pedagogia histórico-crítica associada ao ensino de geografia crítica ficou evidente a sua contribuição social inegável de formar jovens críticos no 6<sup>a</sup> ano A, que podem transpor o conhecimento adquirido nas aulas de geografia, intervindo na prática, na realidade cotidiana das comunidades onde vivem, a partir de atitudes práticas e de ações interventivas. Perante esse fato, algumas ações realizadas pelos educandos ratificam essa ideia, como a implantação de rodas de conversa com a comunidade e os movimentos sociais locais, a construção do inventário de suas realidades, a constituição do calendário agrícola e a implantação da previsão do tempo na localidade Sítio Camaçari, além da criação de histórias em quadrinho difundindo o respeito a diversidade racial e religiosa e a construção do acervo digital como espaço de difusão de conhecimento, entre outras.

É importante destacar também a contribuição formativa que a construção do inventário da realidade teve no aprendizado dos educandos, principalmente no que se refere a sua auto-organização, permitindo-lhes entender o percurso metodológico para a compreensão da realidade de onde vivem ou de qualquer outra realidade, através de um exercício prático de observação direta do espaço geográfico, dos diálogos e discussões em rodas de conversa ou entrevistas com os familiares e a comunidade local, entre outros, fundamental para potencializar sua formação enquanto agentes de transformação social na perspectiva da PHC. No tocante ao docente, o inventário da realidade dos (as) educandos (as) foi também instrumento norteador da práxis pedagógica, indispensável para contextualizar a realidade dos mesmos.

Essa pesquisa do ponto de vista educacional contribuiu com construção de produtos educacionais essenciais para escolas do campo e para docentes que lecionam a disciplina geografia, com a produção de material didático contextualizado a realidade dos educandos, planos de aulas de geografia construídos metodologicamente a partir da pedagogia histórico-crítica e a construção de um acervo digital.

Em síntese, os caminhos teóricos-metodológicos para o ensino de geografia crítica, utilizando-se da pedagogia histórico-crítica e dos princípios da Educação do Campo, visando a auto-organização dos(as) educandos(as) e a formação de sujeitos sob a perspectiva emancipadora e da luta de classes no contexto da diversidade, podem ser definidos como: O exercício da docência pelo princípio da observação participante; a produção do inventário da realidade Local, Sociocultural, Política e Econômica, particular de cada estudante e do espaço onde moram, fazendo um recorte dessa realidade com vistas ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem da disciplina geografia; o estudo coletivo da realidade concreta dos estudantes, dando ênfase as contradições vividas em sociedade e motivando-os para a participação ativa no processo de constituição do conhecimento em sala de aula; a valorização do conhecimento vivido por membros da sociedade local que constroem e transformam o espaço geográfico da comunidade onde a escola e os sujeitos estão inseridos; a reflexão crítica sobre o sistema capitalista a exemplo da relação campo e cidade e as respectivas contradições existentes na sociedade de classes; a busca do entendimento do espaço como resultado das relações de poder; a constituição do sentimento de pertencimento pela compreensão dos conceitos de território, espaço e lugar; o respeito a diversidade e o desenvolvimento da auto-organização estudantil; a formação crítica pela práxis transformadora e a auto-organização estudantil para a luta coletiva entre os sujeitos em formação.

Assim, o ensino de geografia crítica aliado a pedagogia histórico-crítica de Saviani e Gasparin possibilitou uma perspectiva de formação de sujeitos conscientes e emancipados do ponto de vista social, capazes de fazer uma leitura crítica do espaço onde vivem, de entender as

relações de poder existentes, de respeitar a diversidade étnico-racial e religiosa existente em suas comunidades, de compreender também as contradições do campo e da sociedade capitalista para se posicionarem na luta de classes, se tornando, cada vez mais, agentes sociais transformadores de suas próprias realidades.

## REFERÊNCIAS

ADANS, Melhem, **Expedições Geográficas**, São Paulo: Moderna, 6ª ano, 2018.

ANGULAR. Angular Documentation. Google, [s.d.]. Disponível em: <https://angular.io/docs>. Acesso em: 9 fev. 2025.

BRASIL (2001). Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf> . Acesso em: 08 agosto 2022.

\_\_\_\_\_. (2002). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf> . Acesso em: 08 agosto de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Versão Final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: 25 de novembro de 2023.

BICALHO, Ramofly, MACEDO, Pedro Clei Sanches, RODRIGUES, Guilherme Goretti. **Em defesa da educação do campo: Enfrentando o desmonte das políticas públicas**. Periferia/ Educação, cultura e comunicação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 2021.

CALDART, R. et al. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S., Stedile, M. E. e Daros, D.(org.) **Caminhos para transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão

Popular, 2015, p. 115-138. Com algumas revisões, foi anteriormente publicado em:  
VENDRAMINI, C. R. e AUED, B. W. (org.) Temas e problemas no ensino  
em escolas do campo. São Paulo: Outras Expressões, 2012, p. 23-57.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. currículo sem fronteiras, v.3,  
n.1, pp.60-81, jan/jun 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo: Identidade, e Políticas Públicas**.  
V. 4. Brasília, 2002.

CALDART, R. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão  
Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**.

Trabalho, Educação e Saúde, v. 7, n. 1, p. 35-64. mar./jun. 2009. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?lang=pt#>. Acesso em: 06 junho de  
2023.

CALDART, R. S. et al. **Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do  
campo**. Veranópolis: Instituto de Educação Josué de Castro, 2016. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B19zVxnRAF8XdENLSXZzOWtzVFE/view> Acesso em: 01  
setembro de 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do  
nosso tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em

Educação do Campo. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral. 9 de março

2020. Disponível em: [https://olhoscriticos.files.wordpress.com/2020/03/artigo-func3a7c3a3o-  
social-das-esc.-do-campo-e-desafios-educac.-do-nosso-tempo-roseli-s.-caldart.pdf](https://olhoscriticos.files.wordpress.com/2020/03/artigo-func3a7c3a3o-social-das-esc.-do-campo-e-desafios-educac.-do-nosso-tempo-roseli-s.-caldart.pdf), Acessado em:  
27 de dezembro de 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do  
momento atual**. Porto Alegre, julho de 2015. Disponível em:

[file:///C:/Users/Marcelo/Downloads/EdoC-DesafiosMomentoAtual-Roseli-Jul15%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Marcelo/Downloads/EdoC-DesafiosMomentoAtual-Roseli-Jul15%20(2).pdf),  
acessado em 10 de janeiro de 2024.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular,  
2004.

CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL JOÃO CÂNCIO. **Projeto Político-Pedagógico**. Santo Amaro: Centro Educacional Municipal João Cândia, 2023.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação Stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**. 292 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

CURADO SILVA, K. A. P. C. da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018. ISSN 2175-795X. Disponível em <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36nlp332>, acessado em maio de 2023.

D'AVILA, Jaqueline Boeno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da base nacional comum curricular**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018

DIÓRIO, Ana Paula Inácio... [et. al.] (Orgs). **Educação do campo: protagonismo, resistência e movimento**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2021.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. **DOCÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: Qual o lugar do trabalho coletivo?** 2015. Tese de (doutorado em educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. R. N. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, 2003.

\_\_\_\_\_ (2001) **Pedagogia da Esperança** (8<sup>a</sup> edição). São Paulo: Paz e Terra. Freire, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez. 2009.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5ªed- Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GOMES, Audres Marta Carvalho. **Educação do campo e os saberes da geografia: paisagem e território**.2022. Dissertação de mestrado em geografia- Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN. **História - Santo Amaro Ba**. Brasília, DF: IPHAN, 2006, 216 p. Disponível em: < IPHAN <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1833/> acessado em 30 de outubro de 2023.

KONDER, Leandro. **O que é a dialética**. 28ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 7ª ed. São Paulo: Global, 1988

Mark, Otto, Thornton, Jacob. Desenvolvedor · Bootstrap Core Team ; Plataforma · Mecanismo de

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Antonio Carlos Robert de. **Geografia: pequena história crítica**. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MORAIS, Eduardo Henrique Modesto de. **O papel do Ensino de Geografia no fortalecimento da Educação do Campo e na (re)construção do território camponês local**. 2018. Tese de Doutorado- Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Território e História no Brasil**. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

MOREIRA, Ruy. **A geografia serve para desvendar máscaras sociais.** In: MOREIRA, Ruy (org.). *Geografia: teoria e crítica. O saber posto em questão.* Petrópolis: Vozes, 1982

MOREIRA, Ruy. **Geografia e práxis: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas.** São Paulo: Contexto, 2012.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico.** 2ª ed., 2ª reimpressão 157 São Paulo: Contexto, 2022.

MOREIRA, Ruy. **Assim se passaram dez anos: a renovação da geografia brasileira no período 1978-1988.** *Geographia*, Niterói (RJ), ano II, n. 3, p. 25-50, 2000.

MOURA, Josivan dos Santos. **Educação do campo, identidade de jovens camponeses e tecnologias: contradições e desafios.** 2022. Tese (doutorado em educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

MOURA, Terciana Vidal, SANTOS, Fábio Josué Souza dos, PIMENTA, Alessandro Rodrigues. **Educação rural do campo no Brasil: esboço de um panorama.** In: VERDÉRIO, Alex, SANTOS, Fábio Josué Souza dos, Moura, Terciana Vidal. Programa formação de educadores do campo –Formacampo caderno temático: educação do campo, materialidade de origem e tempos atuais: o que precisamos ocupar? Vitória da Conquista, ed. Formacampo, 2023. p. 92-124.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1ª ed. – São Paulo: Expressão popular, 2011 ver ano

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração / Maxwell Ferreira de Oliveira.** -- Catalão: UFG, 2011.

OPENWEATHERMAP. API Documentation. OpenWeather, [s.d.]. Disponível em: <https://openweathermap.org/api>. Acesso em: 9 fev. 2025.

PISTRAK, Moisey M. [1924]. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

REIS, Sheila Lidiane Jatobá Pereira. **Venho da roça, Sim Sinhô: a tessitura da relação currículo/identidades camponesas no Instituto Federal da Bahia, Campus Jacobina – BA.2021**. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Campus III, Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, BA, 2021.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2012. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7888180/mod\\_resource/content/2/SANTOS%2C%20Milton%20Por%20uma%20outra%20globalizac%CC%A7a%CC%83o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7888180/mod_resource/content/2/SANTOS%2C%20Milton%20Por%20uma%20outra%20globalizac%CC%A7a%CC%83o.pdf), acessado em 20 de outubro de 2023.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. 1ª ed. 1978; 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica, Razão e Emoção**. 3ª Edição. São Paulo: Edusp (Editora da USP), 2006.

SANTOS, Cirlene Jeane Santos e. **O processo de territorialização do MST no Projeto de Assentamento Eldorado a partir da sua espacialização no Estado da Bahia**. Salvador, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** ed.-Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Arlete Ramos dos; CASTRO, Ricardo Alexandre; OLIVEIRA, Júlia Maria da Silva; SANTOS, Igor Tairone Ramos dos (Orgs.). **A educação do campo como processo de disputa no contexto do capital**. Curitiba: Appris, 2023.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. **O território: sobre espaço e poder. Autonomia e desenvolvimento.** In CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (orgs.).

Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.77-116.

STEDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil: o debate na esquerda – 1960-1980.**

2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 320 p.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **O método do materialismo histórico e dialético para a Pesquisa em educação.** Rev. Simbio-Logias, V. 12, Nr. 17 – 2020.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VAZQUEZ. Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VESENTINI, J. W. (ORG.). **O ensino de geografia no século XXI.** CAMPINAS: PAPIRUS, 2004.

VESENTINI, José William. **Ensaio de geografia crítica: história, epistemologia e (geo)política** / José William Vesentini. - São Paulo: Plêiade, 2009.

VIERO Janisse, MEDEIROS, Liziany Muller. **Princípios e concepções da educação do campo**– 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Termo de consentimento de menor



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) CAMPUS XIV  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (PPED)**

**TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR  
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS  
CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Ensino de Geografia Crítica em uma Escola do Campo para a Autoafirmação dos Educandos” Seus pais permitiram que você participe. Essa pesquisa tem como objetivo geral analisar a aplicação de uma proposta de ensino de geografia crítica associada as matrizes formativas do ser humano, em um colégio de ensino fundamental II, visando a identificação das potencialidades e limites, da docência na geografia crítica para a autoafirmação dos educandos do espaço rural, no contexto de diversidade e auto-organização estudantil.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você será observado, entrevistado, responderá a questionários, autoavaliação, será fotografado e participará das atividades desenvolvidas em sala de aula e em campo pelo professor de geografia. É possível que se sinta descontente, desinteressado(a), com falta de paciência ou vergonha ao responder os questionários, participar das atividades, entrevistas e a autoavaliação, caso você queira poderá desistir e o pesquisador irá respeitar sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, pois sua realização poderá promover a atenção e o amparo aos estudantes do campo para possam eleger os caminhos direcionais de suas vidas, apartando-se da lógica de inferioridade que define a migração para a zona urbana e a formação de sujeitos potentes, críticos, que se autoafirmem enquanto camponeses e que possam intervir em suas realidades.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terão acesso a eles.

Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos telefones:

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Marcelo Silva de Souza**

**Endereço:** Condomínio Azul Ville Duo, nº 96, bairro: Papagaio, Feira de Santana- Ba. **Telefone:** (75) 991226198, E-mail: marcelodageo@hotmail.com

**Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000**  
Tel: (71) 31172445, E-mail: cepuenb@uneb.br

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “Ensino de Geografia Crítica em uma Escola do Campo para a Autoafirmação dos Educandos” Entendi os objetivos e as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Santo Amaro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## APENDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) CAMPUS XIV**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (PPED)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO<sup>1</sup>**

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme resolução n 466/12 do conselho nacional de saúde.

Eu, \_\_\_\_\_, RG n.º \_\_\_\_\_,  
nascido (a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, residente e domiciliado(a) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, declaro ter sido informado pelo pesquisador Marcelo Silva de Souza a respeito dos riscos, benefícios e confidencialidade da entrevista fornecida para a pesquisa do Curso de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XIV em Conceição do Coité, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup> Maria Jucilene Lima Ferreira com Tema: ENSINO DE GEOGRAFIA CRÍTICA EM UMA ESCOLA DO CAMPO PARA A AUTOAFIRMAÇÃO DOS EDUCANDOS, tendo como objetivo geral analisar a aplicação de uma proposta de ensino de geografia crítica associada as matrizes formativas do ser humano, em um colégio de ensino fundamental II, visando a identificação das potencialidades e limites, da docência na geografia crítica para a autoafirmação dos educandos do espaço rural, no contexto de diversidade e auto-organização estudantil.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios, tais como: Participação junto com o professor de geografia da elaboração de um inventário da realidade local, Sociocultural, Política e Econômica dos(as) educandos(as) do 6º ano, que também faz parte do processo formativo desses estudantes, envolvimento em atividades lúdicas, projetos, em plataformas digitais educacionais e aulas de campo, onde os conteúdos da geografia crítica estarão conectados as matrizes de formação humana (trabalho, organização coletiva, lutas sociais, cultura e história) essenciais para escolas do campo e para a formação dos(as) educandos(as) em sua totalidade. O ensino de geografia na perspectiva crítica associada as matrizes formativas do ser humano em escolas do campo no CEMJC serão norteadores da atenção e amparo dos educandos do campo do 6º ano, para que possam eleger os caminhos

<sup>1</sup> Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2024, consulta disponível no link <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>.

direcionais de suas vidas, apartando-se da lógica subalternizadora que define a migração, para a zona urbana e a formação de sujeitos potentes, críticos, que se autoafirmem enquanto camponeses e que possam intervir em suas realidades.

Devido ao levantamento de informações, o/a senhor(a) poderá enfrentar possíveis riscos (de nível mínimo), tais como: Descontentamento, desinteresse, falta de paciência, vergonha ou até mesmo cansaço ao responder os questionários, entrevistas e realizar a autoavaliação, além de desmotivação em participar das atividades propostas em sala de aula, já que estas atividades servirão de análise para coleta de dados da pesquisa. Reafirmamos que, quanto aos riscos do levantamento de dados eles são mínimos. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Caso aceite, você será submetido a observação participante, questionários, autoavaliação e entrevistas semiestruturadas. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas o discente e seu professor orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/12.

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação/tese. Este Termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador, todas as páginas serão rubricadas pelos envolvidos, com ambas as assinaturas apostas na última página.

\_\_\_\_\_  
Marcelo Silva de Souza  
Pesquisador - Discente

\_\_\_\_\_  
Maria Jucilene Lima Ferreira  
Professor responsável – Orientador

Conceição do Coité, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

Grato,  
Marcelo Silva de Souza  
E-mail: [marcelodageo@hotmail.com](mailto:marcelodageo@hotmail.com)  
Tel:(75) 991226198

\_\_\_\_\_  
1 Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2024, consulta disponível no link <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>.

## **APENDICE C - INVENTÁRIO DA REALIDADE LOCAL, SOCIOCULTURAL, POLÍTICA E ECONÔMICA DOS (AS) ESTUDANTES: UM DIAGNÓSTICO DE ORIENTAÇÃO PARA A PRÁXIS EDUCATIVA EM ESCOLA DO CAMPO**

Na referida seção serão apresentadas as etapas do processo e análise dos dados conquistados coletivamente pelos estudantes do 6<sup>a</sup> ano A do CEMJC, na construção do inventário das suas realidades, que teve um papel central de contextualizar as aulas de geografia. Sendo assim, para Caldart et al. (2016), um inventário seria um instrumento para pesquisa e registro ordenado de perspectivas materiais e imateriais de uma estipulada realidade. Esse levantamento pode ser quantitativo e ou qualitativo e ser feito de produções culturais, sociais, de recursos naturais, de bens, pessoas, conteúdos de ensino, etc.

### **Objetivos do inventário da realidade dos(as) educandos(as)**

O inventário que será apresentado nessa seção foi realizado pelo o docente da disciplina geografia visando entender as peculiaridades da realidade de cada um (a) dos (as) estudantes do 6<sup>a</sup> ano A do CEMJC. Logo, o mesmo tem como objetivo geral de inventariar a realidade Local, Sociocultural, Política e Econômica, particular de cada estudante e do espaço onde moram, fazendo um recorte dessa realidade com vistas ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem da disciplina geografia.

O inventário também contou com objetivos específicos que detalharam a pesquisa, norteando as ações realizadas em campo pelos estudantes, que identificaram e caracterizaram os espaços rurais onde residem, levantando também aspectos físicos, socioculturais, políticos, ambientais, do trabalho, dentre outros, como está apresentado no Quadro abaixo.

#### **Objetivos específicos do inventário da realidade dos estudantes**

<b>Objetivos específicos</b>
------------------------------

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e caracterizar a localidade, fazenda, assentamento, distrito, entre outros, onde mora.</li> <li>- Levantar informações sobre o ramo de trabalho que os seus pais e sua comunidade atuam.</li> <li>- Verificar as atividades econômicas presentes na sua comunidade.</li> <li>- Observar se as atividades agrícolas desenvolvidas na sua comunidade são desenvolvidas com base na agroecologia.</li> <li>- Investigar se no espaço geográfico onde mora existem locais onde possam ser desenvolvidos estudos que ajudem no entendimento dos assuntos estudados na disciplina geografia.</li> <li>- Analisar a renda da sua família, assim como a fonte de renda.</li> <li>- Compreender as origens étnicas suas e da sua comunidade (origens quilombolas, indígenas, outras).</li> <li>- Buscar as manifestações culturais e os movimentos sociais que existem em sua comunidade.</li> </ul> |
|--|

Fonte: Elaborado por Marcelo Silva de Souza (2024)

### **Etapas de realização do inventário da realidade dos estudantes**

O inventário da realidade dos estudantes do 6<sup>a</sup> A do CEMJC foi organizado em duas etapas ou fases articuladas entre elas, contudo com finalidades, tempos e mecanismos distintos. O mesmo foi construído com base nas conjunturas locais dos estudantes e articulado com o planejamento da disciplina geografia.

Na prática são dois roteiros, necessariamente articulados entre si, mas com objetivos específicos e com focos, tempos e procedimentos diferentes. Trata-se apenas de um guia, que poderá ser recriado ou ajustado conforme as circunstâncias locais e os objetivos do uso desta ferramenta em cada escola ou entre escolas que se articulem para processos coletivos de planejamento (Caldart et al., 2016, p.03).

Para tanto, foi discutido coletivamente com a turma o que caberia em cada etapa. Logo, “a primeira fase se refere aos levantamentos gerais básicos para usos diversos na escola e pela comunidade. As informações a serem levantadas estão indicadas por *blocos*.” (CALDART et al., 2016, p.03).

A primeira etapa contou com 4 blocos de análise da realidade dos estudantes do 6<sup>a</sup> ano A do CEMJC, tais como: Blocos de pesquisa 1: **Realidade local**, Bloco de pesquisa 2: **Realidade sociocultural**, Bloco de pesquisa 3: **Realidade política**, Bloco de pesquisa 4: **Realidade econômica**.

Para cada bloco é preciso verificar primeiro que informações a escola já tem e atualizadas; o que já está em registros ou documentos que podem ser consultados: não tem porque ocupar as pessoas com perguntas que se tem como ter a resposta de outra forma, a menos que seja para confrontar informações; as entrevistas e rodas de conversa devem priorizar aspectos que sejam de memória ou de conhecimento oral, ou dos quais não se tenha registros confiáveis (Caldart et al., 2016, p.03).

Para cada um dos blocos citados anteriormente foram elaboradas perguntas com a intenção de analisar a realidade local, realidade sociocultural, realidade política e a realidade econômica dos(as) educandos(as) do 6<sup>a</sup> ano A. As perguntas foram elaboradas em parceria com os estudantes identificando elementos que influenciam e estruturam a sua formação enquanto ser humano e morador do espaço rural. É importante destacar que os (as) educandos (as) foram organizados para ir a campo de forma individual, onde cada um ficou responsável para colher os dados da sua realidade para posteriormente serem socializados e discutidos com a turma.

## **Primeira etapa**

Foi organizada em blocos, e os estudantes fizeram observações e anotação do que foi observado em campo, com a ajuda do professor de geografia. O (A) educando (a) nessa etapa fez entrevistas ou rodas de conversa com seus familiares, moradores antigos ou apenas com algumas lideranças comunitárias ou representantes de organizações coletivas locais da sua comunidade, com a intenção de colher informações que os ajudassem a responder alguns dos objetivos. Nessa etapa, os estudantes ficaram livres para escolherem qual ou quais grupos iam entrevistar ou fazer a roda de conversa.

Para tanto, Caldart et al. (2016) destaca a importância de inventariar também os espaços geográficos vizinhos de onde veem uma boa parcela dos estudantes do 6<sup>a</sup> ano A, com a intenção de que algumas atividades de trabalho e de estudo possam ser realizadas com as comunidades que ocupam esses locais.

Estamos entendendo por entorno da escola o meio geográfico onde ela se situa, mas combinado com as relações sociais e comunitárias que ela estabelece por meio dos seus sujeitos, especialmente os estudantes e suas famílias. Isto quer dizer que uma mesma escola pode ter relação com diferentes comunidades, cujos núcleos de moradias e unidades de produção têm proximidade física maior ou menor. Uma escola que recebe grupos de estudantes de comunidades vizinhas precisa fazer o inventário dos diferentes locais, à medida que atividades de trabalho e de estudo possam acontecer nelas (Caldart et al., 2016, p.02).

Assim, entende-se que para inventariar a realidade dos estudantes do 6<sup>a</sup> ano A é preciso que eles pesquisem a realidade das comunidades onde residem em parceria com o professor, até mesmo porque o CEMJC tem relação direta com estas várias comunidades ao entorno da escola e quando se entende a organização e o funcionamento da realidade do espaço geográfico onde estudantes residem, os dados colhidos e o processo de construção favorecem o ensino e a aprendizagem da disciplina geografia.

## **Segunda Etapa**

Após a conclusão e sistematização dos dados da primeira etapa, tem-se início a segunda etapa do inventário, esta etapa contou com visitas da turma as comunidades inventariadas pelos mesmos, juntamente com o professor de geografia, com a intenção de conhecer as famílias e a comunidade, os grupos coletivos, os locais de produção, estudos de agroecologia e agricultura familiar na associação com o trabalho, as áreas da realidade inventariadas que podem estar relacionadas aos conteúdos da geografia, para busca de mais informações. Nessa etapa o trabalho foi mais demorado, também envolveu atividades de entrevistas, rodas de conversa e dias de campo.

Dessa maneira, argumenta Caldart et al. (2016) que em ambas as etapas do inventário deve ocorrer a parceria, entre professor e aluno(a) e envolver os membros das comunidades locais nos discursos e construção do inventário. Assim afirma Caldart que:

Em ambas as fases o inventário deve ser uma atividade realizada em conjunto por estudantes e professores da escola, envolvendo outros membros da comunidade na realização ou na discussão dos objetivos e usos das informações levantadas. É muito importante que o inventário seja assumido como tarefa da comunidade e não apenas da escola (Caldart et al., 2016, p.04).

No que se refere ao processo de construção do inventário da realidade fica evidente o seu caráter formativo e sua contribuição para a auto-organização dos jovens do campo, como expõe Caldart et al.:

O processo de realização do inventário deve ser tão educativo como o uso posterior de seus resultados. Isso implica planejamento e organização coletiva, participação efetiva dos estudantes e que todos entendam o processo em andamento e seus objetivos, tendo apropriação sobre o conteúdo das perguntas e observações que fazem (Caldart et al., 2016, p.04).

Sendo assim, é fundamental reafirmar esse papel formativo que acontece no processo de construção do inventário realizados pelos estudantes, contribuindo para a auto-organização estudantil e o para o conhecimento da sua realidade, instrumento importante de intervenção no seu espaço rural e na luta de classes.

### Planejamento do inventário

Para que a primeira e a segunda etapas do inventário fossem concluídas dentro do cronograma da pesquisa, foi estabelecido pelo professor de geografia em conjunto com os(as) estudantes um planejamento das atividades que seriam realizadas ao longo das unidades de cordo com o Quadro abaixo.

Planejamento do inventário

Data	Atividades planejadas
10/06	<b>Primeira Etapa</b>
	Roda de conversa com alunos do 6ª ano A sobre o que é e como fazer o inventário da sua realidade.
17/06	Planejamento coletivo das atividades e início da construção do inventário com a formulação de questões divididas em blocos, tais como: Blocos de pesquisa 1: <b>Realidade local</b> , Bloco de pesquisa 2: <b>Realidade sociocultural</b> , Bloco de pesquisa 3: <b>Realidade política</b> , Bloco de pesquisa 4: <b>Realidade econômica</b> .
08/07	Pesquisa em campo realizada pelos alunos
15/07	Pesquisa em campo realizada pelos alunos

22/07	Pesquisa em campo realizada pelos alunos
29/07	Pesquisa em campo realizada pelos alunos
	<b>Segunda Etapa</b>
26/08	Socialização dos dados pesquisados com a turma
14/10	Viagem de campo com a turma para realizar rodas de conversa e entrevistas com membros das comunidades pesquisadas
21/10	Viagem de campo com a turma para realizar rodas de conversa e entrevistas com membros das comunidades pesquisadas
04/11	Socialização dos dados da pesquisa com a turma

Fonte: Elaborado por Marcelo Silva de Souza (2024)

O planejamento das atividades do inventário foi flexível para atender contingências que durante a pesquisa que poderiam ocorrer. Sendo assim, as viagens de campo da segunda etapa da pesquisa não puderam ocorrer. A viagem programada para o dia 14 de outubro não aconteceu por conta do ponto facultativo dado pela prefeitura em função do dia do professor que seria dia 15, terça-feira e a viagem programada para o dia 21/10 não ocorreu pelo fato de não ter conseguido a tempo um ônibus para levar os estudantes até as localidades onde moram.

Dessa forma, a atividade de campo da segunda etapa do inventário que seria realizada com a turma, foi reprogramada. A turma foi dividida em equipes com alunos que moram na mesma localidade e que ficaram responsáveis por aprofundar e trazer mais dados do local onde moram. Os dados foram socializados oralmente pela turma.

Já o docente da disciplina geografia com a intenção de conhecer melhor a realidade dos seus estudantes fez por conta própria uma visita as comunidades onde os estudantes residem, tirando fotos e fazendo rodas de conversa moradores das localidades para ampliação e certificação de alguns dados.

### **Blocos de análise do inventário da realidade dos estudantes**

O levantamento das informações básicas materiais e imateriais dos estudantes do 6<sup>a</sup> ano A para a construção do inventário das realidades dos mesmos, foi organizada em 4 blocos de análise, tais como: Blocos de pesquisa 1: **Realidade local**, Bloco de pesquisa 2: **Realidade sociocultural**, Bloco de pesquisa 3: **Realidade política**, Bloco de pesquisa 4: **Realidade econômica**, de acordo com o Quadro 13.

Em cada um desses blocos foram elaboradas questões que serviram para nortear a pesquisa e responder os objetivos propostos pelo inventário. Cada bloco de análise conta com questões específicas com a temática do respectivo bloco. Logo, cada uma das questões inventariadas nos

blocos levam em consideração a realidade atual dos estudantes, objetivando o uso pedagógico em sala de aula pelo professor de geografia da turma. Assim, Caldart et al., afirma que:

Os levantamentos propostos consideram questões da realidade atual e visam prioritariamente o uso pedagógico dos dados pela escola, em suas diferentes atividades educativas. O inventário é uma ferramenta de trabalho para materializar sua ligação com a vida e as relações sociais de que é parte (Caldart et al., 2016, p.01).

Para tanto, é importante destacar que as questões elaboradas pelo docente da disciplina geografia em parceria com os(as) estudantes do 6ª ano foram feitas a partir da análise do guia metodológico (CALDART *et al.*, 2016), conforme o Quadro abaixo.

#### Questões blocos 1, 2, 3 e 4

Blocos de pesquisa	Questões por bloco de pesquisa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Blocos de pesquisa 1: Realidade local.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como é chamada a comunidade onde reside com sua família? É nomeada como povoado, fazenda, localidade, distrito, outra? Qual o tamanho da propriedade da sua família ou do local onde mora? Existem projetos ou algum programa para o desenvolvimento rural na comunidade onde mora?</li> <li>• Quais os problemas mais comuns enfrentados no dia a dia da sua comunidade (falta de espaço de lazer, segurança, saneamento básico, estradas, distância da escola, etc.)?</li> <li>• Como você vai para a escola? Qual a distância entre sua casa e a escola? Qual meio de transporte utiliza para ir para escola?</li> <li>• Quais os recursos naturais podem ser encontrando na comunidade onde mora (rios, florestas, lagoas, cachoeiras, açudes, etc.)? Existem fontes de água no entorno da sua comunidade? Quais? Há algum riacho, rio, lagoa, açude no local ou próximo? Há alguma barragem que fica próxima a essa comunidade? Como é a qualidade da água?</li> <li>• Qual a vegetação que predomina no local onde mora (mata atlântica, caatinga, araucárias, cerrado, pantanal, amazônica ou Pampa? Os animais que existem nesse espaço geográfico são nativos ou domésticos?</li> <li>• Qual o clima da sua comunidade (tropical úmido ou litorâneo, semiárido, subtropical, tropical de altitude ou equatorial? Chove muito ou pouco ao longo do ano?</li> <li>• Pergunte a algum agricultor de sua comunidade. Quais os indicadores que ele leva em consideração para definir um solo de boa qualidade para o plantio? Qual a qualidade do solo da comunidade onde mora? Qual a característica do solo que ocorre em sua comunidade (cor, arenoso, argiloso, etc) terra solta ou compactada, presença de matéria orgânica?</li> <li>• Pergunte as pessoas de sua comunidade que trabalhem com a agricultura se trabalham com práticas agroecológicas? Os agricultores de sua comunidade</li> </ul>

	<p>utilizam agrotóxicos (veneno para pragas da lavoura) nas suas plantações?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como é feito o descarte do lixo nas casas e na comunidade geral (resto de alimentos, embalagens, garrafas, latas, etc.)? Tem coleta regular do lixo? Existe algum projeto de reciclagem? Se sim explique como acontece.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Bloco de pesquisa 2: Realidade sociocultural.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantas são as famílias da comunidade em que você mora? De onde vieram? A que etnia pertence você a sua comunidade? ( ) quilombola. ( ) indígena ( ) descendente de europeu. ( ) Outras, qual? _____</li> <li>• Você autodeclara a sua cor? ( ) Cor preta (descendente de Africanos/ Afro-brasileiros). ( ) Cor amarela (descendentes de Asiáticos/Orientais) ( ) Cor branca (descendentes de Europeus/Ocidentais). ( ) Cor parda (Mestiços de pais de cores ou etnias diferentes: preta e branca; preta e indígena; branca e indígena, e assim por diante”.</li> <li>• Qual o tipo de composição da sua família? ( ) mora com os pais ( ) avós ( ) tios ( ) outro, qual? _____</li> <li>• Há pessoas portadoras de deficiências físicas ou mentais na sua família? Se sim, quais as deficiências presentes e como são tratadas?</li> <li>• Quais são as festas e comemorações tradicionais que acontecem na comunidade onde mora?</li> <li>• Você participa de alguma atividade cultural tais como dança, teatro, música, esporte, costura, bordado, produção de licor, pintura, etc. na comunidade onde mora?</li> <li>• Quais são os alimentos típicos que vocês cultivam ou produzem em sua comunidade? São produzidos no local ou vem de fora da comunidade? A maioria dos alimentos ingeridos contém agrotóxicos? Há muito consumo de alimentos processados e ultraprocessados, tais como: refrigerantes, biscoitos recheados, salgadinhos, macarrão instantâneo, enlatados, etc.?</li> <li>• Como as tradições e a cultura presente em sua comunidade influencia o seu dia a dia?</li> <li>• Quais atividades de lazer que você participa são realizadas coletivamente ou por determinados grupos e quando acontecem?</li> <li>• Quais os papéis realizados por você e sua família nas atividades diárias?</li> <li>• Como é o acesso a educação e a saúde no local onde mora?</li> <li>• Qual a sua religião e da sua família? Existem igrejas na comunidade onde mora? Quais religiões atuam no local? Que práticas desenvolvem com você e sua família?</li> <li>• De que forma podemos respeitar as diferentes religiões das pessoas que conhecemos?</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Bloco de pesquisa 3: Realidade política</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Você conhece ou sabe quem são os representantes políticos (prefeito(a), vereadores) da sua comunidade?</li> <li>• Já ocorreu alguma ação ou projeto do governo estadual ou municipal que impactou diretamente na sua vida e da sua comunidade?</li> <li>• Existe em sua comunidade a participação dos moradores nas decisões políticas locais? Você ou sua família participa dessas decisões? Explique.</li> <li>• Quais os principais problemas políticos ou sociais que você observa que a sua comunidade enfrenta?</li> <li>• Você ou sua família participa de alguma associação ou movimento comunitário? Se sim, qual?</li> <li>• A sua família tem acesso a que políticas públicas ou programas? Acessam financiamentos, assistência técnica, habitação rural, saúde, educação, PAA (Programa de Aquisição de Alimentos), PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), Bolsa família, outros? Se sim, apresente o valor que recebe e qual benefício.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Bloco de pesquisa 4: Realidade econômica</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sua família trabalha com agricultura, pecuária, comércio, ou qual outra atividade? Se mais de uma, cite as fontes de renda da sua família. Qual a renda mensal da sua família? Quantas pessoas moram na sua casa?</li> <li>• Quais são as principais atividades econômicas desenvolvidas na comunidade onde mora (pecuária, agricultura, artesanato, etc.)?</li> <li>• Apresente os produtos mais comuns produzidos na sua comunidade e para onde é vendida essa produção.</li> <li>• Você trabalha e estuda, ou somente estuda? Se trabalha, informe qual o local e o tipo de trabalho.</li> <li>• Como é a sua moradia e as da sua comunidade (condições básicas, características estéticas, proximidade entre elas...). O que existe no entorno próximo da sua moradia? Quais os pontos de referência?</li> <li>• Que móveis e eletrodomésticos existem na maioria das moradias (mesa, cadeiras, cama, fogão, geladeira, aparelho de TV e de som...)</li> <li>• Como é o acesso a luz elétrica, saneamento básico, água na sua casa?</li> <li>• Quais os meios de comunicação e de acesso às informações que são utilizados por sua família?</li> <li>• Há uso de internet, quem usa, para que finalidade e com que regularidade?</li> <li>• Quais os meios de transporte mais utilizados por sua família e a sua comunidade e como são as estradas?</li> <li>• Você sabe se existe algum programa de apoio financeiro do governo federal para as famílias na sua comunidade? Se sim, qual?</li> </ul>

Fonte: Elaborado por Marcelo Silva de Souza

### **Análise por blocos da realidade dos(as) educandos(as) do 6<sup>a</sup> ano A**

Nessa seção serão analisados por blocos os dados da realidade de 17 estudantes do 6<sup>a</sup> ano A do CEMJC, com a intenção de que estes dados subsidiassem as ações de ensino e a aprendizagem nas aulas da disciplina geografia, identificando a realidade do espaço geográfico local, seus principais problemas, possíveis locais de estudo, além de aspectos naturais, socioculturais, econômicos e políticos das comunidades e da vida desses estudantes. Sendo assim, Caldart et al., explica que:

Sínteses parciais de alguns blocos podem ir direto para trabalho de sala de aula em determinadas disciplinas ou áreas. Mas isso não tira o compromisso da elaboração de um documento-síntese que poderá incluir quadros, tabelas e desenhos ou mapas, que organizem ou permitam visualizar mais facilmente as informações levantadas em cada fase. É preciso que se discuta isso no momento do planejamento do inventário, para que se chegue a um formato de documento que seja prático e para uso frequente. É fundamental envolver os estudantes também neste momento, conforme as condições de trabalho de cada idade e orientados pelos educadores (Caldart et al., 2016, p.05).

É importante destacar que as sínteses de cada bloco analisado das realidades dos (as) estudantes do 6<sup>a</sup> ano A serviram para nortear o direcionamento das aulas de geografia ao longo das unidades. O inventário ao mesmo tempo que trouxe informações da realidade atual dos (as) alunos (as) e de suas comunidades, também se tornou um processo formativo para os estudantes, pois puderam aprofundar mais nas questões de seu interesse e que regem a vida na sua comunidade, opinando, problematizando e buscando soluções para os problemas, ou seja, intervindo em suas comunidades.

Toda a construção do inventário esteve vinculada a organização do trabalho pedagógico elaborado para as aulas de geografia, associando-se a pedagógica histórico-crítica, permitindo que os (as) educandos (as) elaborem conexões entre o conteúdo da geografia e a sua realidade, objetivando a formação humana para emancipação na luta de classes.

O CEMJC fica localizado na Zona Pedras/Planalto de com a Secretaria de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (SEDUR) e a GEOHIDRO (2014), na localidade chamada Sítio Camaçari, contudo, muitos educandos (as) se deslocam diariamente de outras localidades, de fazendas, povoados, entre outros, para este colégio. Sendo assim, o inventário foi aplicado para 17 educandos (as) do 6<sup>a</sup> ano A do CEMJC, ao todo a turma conta com 19 estudantes frequentando, dessa forma somente 17 aceitaram livremente participar da pesquisa, sendo 9 meninos e 8 meninas. Logo, dentre as localidades citadas nos questionários do inventário pode-se apresentar, que 4 (quatro) estudantes vem do povoado Cepel, 2 (dois) da fazenda Sapé, 3 (três) vem do povoado Jambeiro, 3 (três) do km 25, 1 (um) povoado Congongo, 1 (um) da fazenda Serra da Água, 1 (um) do sítio Nova Esperança e 2 (dois) Lama Branca.

### **Análise do bloco de perguntas 1: Realidade Local.**

Ao ser perguntado aos (as) educandos (as) do 6<sup>a</sup> ano A qual o tamanho da propriedade da família ou do local onde mora? Ficou evidente que a propriedade de maior tamanho registrada por 1 (um) dos (as) estudantes possui 8 tarefas de terra, outros 2 (dois) estudantes responderam que a propriedade da família possui 2 tarefas, 1 (um) estudante registrou que o tamanho da propriedade da família é de 1 hectare e meio, 2 (dois) outros estudantes registraram que a propriedade onde mora possui meia tarefa, 1 (um) educando respondeu que o tamanho da propriedade da família é de 150 metros quadrados, 1 (um) educando respondeu que o local onde mora possui 150 metros quadrados, 4 (quatro) estudantes descreveram a propriedade da família como pequena sem especificar a metragem, 1 (um) estudante descreveu como grande sem detalhar o tamanho e apenas 4 (quatro) não souberam informar o tamanho da propriedade da família.

As respostas analisadas evidenciam que todos (as) eles (as) vivem em propriedades rurais classificadas no Brasil pela lei número 12.651, de 25 de maio de 2012 no seu Art. 3<sup>a</sup> inciso “V - pequena propriedade ou posse rural familiar: aquela explorada mediante o trabalho pessoal do agricultor familiar e empreendedor familiar rural, incluindo os assentamentos e projetos de reforma agrária, e que atenda ao disposto no art. 3º da Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, (BRASIL 2012)”. Isso confirma a pequena parcela da terra que uma parte grande de pessoas conseguem acessar, possuir. Trata-se de um elemento da questão agrária no Brasil e dos movimentos sociais para a reforma agrária popular.

Ao serem perguntados se existem projetos ou algum programa para o desenvolvimento rural na propriedade onde mora, 11 (onze) estudantes responderam que não existem projetos ou programas para o desenvolvimento rural na localidade onde residem, 1 (um) estudante respondeu que apesar de não ter ainda esse tipo de projeto, em sua comunidade existe a possibilidade de criação de um projeto desse tipo, de hortas comunitárias, inclusive pessoas já foram mapear a área, 1 (um) outro estudante relatou que na sua comunidade existe um projeto em andamento, que é uma fábrica de farinha comunitária, 1 (um) estudante relatou a existência de uma associação, contudo não especificou e mais 3 (três) estudantes relaram que sim, contudo não identificou a natureza do projeto.

Apesar da maioria dos pais desses (as) alunos (as) trabalhar com agricultura ou pecuária, não existe por parte do poder público interesse em criar projetos de desenvolvimento rural nessas localidades, salvo o projeto da fábrica de farinha comunitária que existe no povoado Sapé, citado por um estudante.

No tocante aos problemas mais comuns enfrentados no dia a dia da sua comunidade, os estudantes relataram em sua maioria as péssimas condições das estradas rurais que dão acesso as suas comunidades, relatos de muita lama, com muitos buracos, sem pavimentação, entre outros. Logo o (a) R.S.D.A relata que “a lama aqui é demais, a buraqueira também e os vereadores não ajudam, aqui a dificuldade é muita”. Os estudantes também citaram a falta de áreas de lazer em suas comunidades, de saneamento básico, iluminação e de segurança pública que apareceu com frequência em suas respostas, assim o(a) aluno(a) V.P. D. L. observa que os problemas “são vários, entre eles as condições das estradas vicinais, o falta de saneamento básico, áreas de lazer, iluminação, pública, água, transporte e segurança.”. Outra questão que é recorrente nas falas dos (as) estudantes e que influencia muito na qualidade da educação é a distância que percorrem da sua casa até o CEMJC, os mesmos demoram muito para chegar na escola, as vezes chegam atrasados ou faltam muito por conta das dificuldades do transporte e da logística do deslocamento prejudicando as atividades de ensino e aprendizagem.

Para tanto, o problema da distância é evidenciado quando perguntados, como você vai para escola? Qual a distância entre a sua casa e a escola? Qual meio de transporte utiliza para ir para escola? Esses questionamentos puderam comprovar que tem educandos (as) que chegam a percorrer cerca de 25 km para chegar no CEMJC e todos utilizam o ônibus escolar para chegarem na escola. Logo, alguns estudantes citaram as seguintes distâncias da sua casa até o CEMJC, a menor é de 4 km citada por 1 (um) estudante, outro estudante citou uma distância da sua casa para a escola de 9,9 km, outros 2 (dois) estudantes relataram uma distância de 10 km, 1(um) aluno (a) afirmou que percorre 20 km para escola, 2(dois)outros relataram uma distância de 15 km e 2 (dois) percorrem a maior distância para escola que é de 25 km. Sendo assim, foi identificado o (Jambeiro) como a comunidade mais distante da escola com 25 km.

A respeito dos recursos naturais que podem ser encontrados nas comunidades onde os (as) educandos(as) moram, observa-se a presença de floresta citada 9 vezes, inferindo-se ser a mata atlântica velha conhecida dos (as) estudantes, rios citados 6 vezes, cachoeiras relatadas por 10 estudantes, lagoas observadas em 7 respostas, além de açudes e fontes de água.

Ao serem questionados se existem fontes de água no entorno da sua comunidade e quais? Se há algum riacho, rio, lagoa, açude no local ou próximo? Há alguma barragem que fica próxima a essa comunidade? Como é a qualidade da água? Todos os estudantes do 6<sup>a</sup> ano A que participaram do inventário, relataram que existe a presença de pelo um tipo de fonte de água no entorno da sua comunidade, como rios, riachos e cisternas. Também foi citado a presença de nascentes e a existência de barragens em algumas comunidades. Em geral os estudantes observaram que a qualidade da água desses locais é de qualidade apropriada para consumo ou que é que é possível

consumi-la depois de um tratamento prévio. Um dos estudantes também relatou que a sua comunidade recebe água da barragem de Pedra do Cavalo.

A vegetação predominante na maior das comunidades e citada por 8 (oito) estudantes foi a Mata Atlântica, comum no recôncavo baiano e caracterizada em sala com os(as) educandos(as), seguida do Cerrado que 4 (quatro) alunos citaram, enquanto o restante dos pesquisados não especificaram ou não souberam descrever o tipo de vegetação da sua localidade. Foi proposta a identificação da vegetação das localidades através da coleta, identificação e análise de espécies nativas, em uma aula de campo futura.

Sendo assim, com a identificação da presença desses recursos naturais em suas comunidades foi debatido com os estudantes uma proposta de mapeá-los analisando quais desse locais serviriam para a realização de aulas de campo, para o ano que vem, quando trabalharmos a vegetação e a hidrografia da região.

Quando perguntados se os animais que existem no espaço onde moram são nativos ou domésticos, 8 estudantes disseram que convivem com animais domésticos, 2 relataram conviver com animais nativos e domésticos e 7 com animais nativos.

O clima predominante na maior das comunidades e identifica 9 (nove) educandos (as) foi o tropical úmido ou litorâneo, típico do município de Santo Amaro, outros 5 (cinco) estudantes classificaram o clima das suas localidades apenas como tropical e os outros 3 (três) alunos (as) não classificaram o tipo de clima do local onde moram. Em geral os (as) educandos (as) classificaram o clima como chuvoso e as chuvas são concentradas no verão, contudo, chove regularmente durante o ano favorecendo a agricultura.

Uma questão bem relevante nesse inventário que remete muito a realidade diária de muitos dos (as) educandos (as) do 6<sup>a</sup> ano A evidenciando muito dos conhecimentos empíricos que os (as) mesmos(as) podem adquirir a partir do trabalho em suas comunidades e que pode ser respondida com ajuda de algum agricultor de sua comunidade ou dos próprios pais que trabalhem também com a agricultura, diz respeito a: Quais os indicadores que ele leva em consideração para definir um solo de boa qualidade para o plantio? Qual a qualidade do solo da comunidade onde mora?

Nessa análise, em geral os educandos explicaram que os indicadores que os agricultores levam em consideração para considerar um solo bom para plantio são o adubo orgânico, a presença da água e um solo livre de veneno (agrotóxico). Muitos dos educandos não conseguiram classificar a qualidade do solo da comunidade onde moram, contudo, o que fizeram classificaram o solo como de boa qualidade para plantio. Assim, o(a) educando(a) V.P.D.L. expõe que a os indicadores para um solo de boa qualidade são a “presença de material orgânico, adubação” e quanto a qualidade do

solo de onde mora o(a) mesmo(a) entende que “embora não seja feita a análise do solo, mas é considerado bom, pois tudo que planta dá”.

Ainda falando de solos, outro questionamento feito aos estudantes foi qual a característica do solo que ocorre na sua comunidade (cor, arenoso, argiloso, etc), terra solta ou compactada, presença de matéria orgânica? No tocante a característica do solo presente na comunidade onde mora 15 (quinze) dos(as) educandos(as) classificou o solo como arenoso que se caracteriza como é um tipo de solo solto (terra solta), pois são partículas de areia são grande tamanho e muito permeável a água, já alguns poucos estudantes classificam o solo como vermelho (argiloso) de partículas pequenas e baixa permeabilidade a água. Logo, foi proposto aos (as) educandos (as) retirar amostras do solo das suas respectivas comunidades para fazer uma análise em laboratório e assim ter a certeza do tipo, das suas características e também de informações sobre a sua qualidade e fertilidade para plantio e possibilitando uma futura correção desse solo.

No inventário foi pedido aos (as) educandos (as) que perguntassem as pessoas da sua comunidade que trabalham com agricultura se as mesmas utilizam práticas agroecológicas, ou seja, se os agricultores de sua comunidade não usam agrotóxicos (venenos para as pragas da lavoura nas suas plantações). A grande maioria dos (as) estudantes, 15 (quinze) ao todo, respondeu que os agricultores de suas respectivas comunidades não utilizam agrotóxico nas suas plantações, argumentando que os mesmos usam técnicas naturais de plantio. Logo o (a) educando(a) M.M.T. afirma que, “eles não usam agrotóxicos, as plantas e legumes são tudo naturais, só usamos apenas técnicas naturais”.

No que se refere as seguintes perguntas: Como é feito o descarte do lixo nas casas e na comunidade em geral (restos de alimentos, embalagens, garrafas, latas, etc.), e se tem coleta regular de lixo? Existe alguns projetos de reciclagem? Se sim, explique como acontece?

Dessa maneira, 12 (doze) educandos responderam que na comunidade onde moram existe coleta regular de lixo, mesmo com essa coleta alguns ainda queimam o lixo. Nas comunidades mais distantes onde não existe coleta, o lixo é queimado. Foi observado nas respostas que em nenhuma comunidade existe projeto de reciclagem do lixo, contudo, algumas famílias separam o lixo para a coleta, e utilizam o resto de alimentos como casca de frutas e legumes para a alimentação de animais e para adubação das plantações. Assim o (a) estudante V.P.D.L. esclarece que na sua comunidade os restos de alimentos são jogados nas plantações, outros resíduos vão para a coleta uma vez por semana” já o (a) educando (a) A.P.G. fala que são “separados e selecionados para a coleta, algumas pessoas utilizam material orgânico para adubar as plantações”.

## **Análise do bloco de pergunta 2: Realidade sociocultural**

No tocante a quantidade de famílias que vivem na comunidade onde os estudantes moram e de onde vieram. A comunidade que apresenta a maior quantidade de famílias é a fazenda Sapé, com cerca de 150 famílias de acordo com um(a) educando(a), o Jambreiro que é também a comunidade mais distante do CEMJC aparece em segundo lugar em número de famílias, com média de 145 famílias de acordo com 4 (quatro) dos (as) estudantes que moram nessa localidade, já a localidade KM 25 aparece em terceiro lugar com aproximadamente 36 famílias de acordo com 1 (um) dos (as) estudantes que mora nessa comunidade, outras comunidades variam de 4 até 7 famílias.

É importante destacar que a maioria dos estudantes não soube informar a quantidade de famílias que vivem em sua comunidade e o que responderam não tem certeza desses dados. Dessa forma, foi acordado com os(as) educandos(as) uma viagem de campo com destino a prefeitura municipal para buscar a secretaria responsável pelos dados quantitativos e demográficos dessas comunidades.

O inventário revelou que a etnia que os (as) educandos (as) e a sua comunidade pertence, em sua maioria são de origem quilombola, relatada por 8 (oito) dos (as) educandos(as), outros (as) 7 (sete) revelarem pertencer a etnia indígena e outros(as) 2 (dois) não souberam informar.

No que se refere a autodeclaração da cor, 9 (nove) dos (as) educandos(as) se declararam de cor preta (descendentes de africanos/Afro-brasileiros) e 8 (oito) da cor parda(Mestiços de pais de cores ou etnias diferentes: preta e branca; preta e indígena; branca e indígena e assim por diante.

A composição familiar mostrou que 15 (quinze) dos estudantes do 6<sup>a</sup> ano A moram com os pais, apenas 1 um(a) com a mãe e outro(a) com a mãe e o padrasto. De acordo com Freire (1987) o sucesso educacional dos (as) educandos (as) é influenciado pelo ambiente estabelecido pela família, seu contexto social e cultural, ou seja, nota-se um desempenho muito satisfatória nas atividades cotidianas empregadas nas aulas e nas avaliações ao longo das unidades. O bom desempenho dos(as) educandos(as) do 6<sup>a</sup> ano A no ano de 2024 nas aulas de geografia, remete muito a participação dos pais responsáveis por sua base familiar.

Ao serem perguntados se: Há pessoas com deficiências físicas ou mentais na sua família? Se sim, quais as deficiências presentes e como são tratadas? 14 (treze) estudantes responderam não ter pessoas com deficiências físicas ou mentais na sua família, 1(um) dos (as) estudantes declarou que na sua família dois tios possuem deficiência mental e um outro tio é paralítico e são tratados com remédios e acompanhamento médico, outro(a) educando(a) relatou ter um parente com problemas mentais e é tratado como “normal” de acordo com palavras do (a) mesmo (a), já outro estudante relatou ter 1(um) irmão autista que e é tratado por profissionais capacitados e com medicamentos.

As festas e comemorações tradicionais que acontecem na maioria das comunidades dos(as) educandos(as) são as festas juninas (São João e São Pedro) citadas por 13 (treze) dos(as) educandos(as), outras comemorações tradicionais e aparecem também em suas respostas como a semana santa, o carnaval, as festas natalinas, vaquejadas, samba de roda, festejos de São Roque.

Dentre as atividades culturais que os(as) estudantes participam em suas respectivas comunidades, tais como, dança, teatro, música, esporte, costura, bordado, produção de licor, pintura, etc, 9 (nove) dos estudantes afirmaram não participar de nenhuma atividade cultural em sua comunidade, 3 (três) relataram o futebol, 1 (um) esportes em geral, outro (a) participa da dança de quadrilha; já outro (a) de atividades de bordado, 1 (um) capoeira e outro (a) produção de licor para ajudar na renda familiar.

Algumas perguntas se apresentaram como cruciais no processo de construção do inventário da realidade dos(as) estudantes do 6<sup>a</sup> ano A e que serviram de base para a realização de uma atividade importante com a turma que foi construída ao longo de determinadas aulas de geografia em 2024, o processo de construção de um calendário agrícola. Logo, as perguntas foram: Quais são os alimentos típicos que vocês cultivam ou produzem em sua comunidade? São produzidos no local ou vem de fora da comunidade? A maioria dos alimentos ingeridos contém agrotóxicos? Há muito consumo de alimentos processados e ultraprocessados, tais como: refrigerantes, biscoitos recheados, salgadinhos, macarrão instantâneo, enlatados, etc.?

Foi observado que os alimentos mais produzidos pelas famílias dos estudantes e nas suas respectivas comunidades são os alimentos típicos do recôncavo baiano, como as plantações de mandioca citadas por 12 (doze) estudantes para a produção da farinha de mandioca e o beiju, em segundo lugar aparece empataadas e foram citadas por 4 (quatro) estudantes, a banana, o amendoim e a laranja, também típicas da região.

Os(as) alunos(as) também citaram produzir em suas comunidades coco, milho, feijão, mamão, goiaba, batata doce, verduras variadas e hortaliças, entre outras, voltadas mais para subsistência das famílias. A maioria dos estudantes afirmou que esses produtos são produzidos na própria comunidade, os que vem de fora são os alimentos processados e ultraprocessados, estes, de acordo com os estudantes, são pouco consumidos em suas comunidades. A maioria dos estudantes relatou também um baixo consumo de alimentos produzidos com práticas agrícolas que utilizam agrotóxico. Logo o (a) estudante ver nome afirma que os alimentos produzidos na comunidade e por sua família são: “milho, amendoim, feijão, batata, aipim, farinha de mandioca. Produzido na localidade, poucos são os alimentos industrializados; são produzidos no local e não contém agrotóxicos”.

No tocante de como as tradições e a cultura presente em sua comunidade influenciam o seu dia a dia, 7 (sete) estudantes responderam que não influencia em nada, não souberam responder ou ainda não participa de nada. 1 (um) estudante afirmou que o torna mais “tradicional”, outros que com a cultura e as tradições aprendem a lidar com a sua rotina, um dos (as) educandos (as) falou que a cultura e as tradições influenciam nas várias formas de dança, outro relatou que a cultura é vida, já outro que está presente em festas comemorativas como o São João. Reescrever encontrar um referencial e um livro para eles lerem

As atividades de lazer que os estudantes participam que são realizadas coletivamente ou por determinados grupos são o futebol relatada pela grande maioria dos estudantes, realizadas 1(uma) ou 2 (duas) vezes na semana, outras de lazer coletivas citadas são, andar a cavalo, de bicicleta, além de nadar em rio e atividades dos desbravadores, que são crianças e adolescentes que participam do Clube de Desbravadores, que é um programa da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Logo, outros(as) 7(sete) relataram não participar de atividades coletivas.

Quanto aos papéis realizados pelo o(a) educando(a) e sua família nas atividades diária, os mesmos responderam em sua maior que participam das atividades domésticas ao todo 6 estudantes, 1(um) que ajuda no cultivo da mandioca, outro cuida dos animais, outros três nas plantações e cerca de 6 estudantes não definiram os seus papéis ou não responderam, e apenas 1 (um) estudante afirmou não ter nenhum papel nas atividades diárias.

Como é o acesso à educação e a saúde no local onde mora?

Em geral a maioria dos (as) educandos (as) afirmaram que o acesso a saúde e a educação é de péssima qualidade, a principal queixa dos (as) mesmos(as) foi a questão da distância e a falta de escolas e postos de saúde nas suas respectivas comunidades.

No tocante a religião, 7 (sete) educandos (as) declararam pertencer a religião evangélica e 5 (cinco) se declaram católicos, outros não responderam ou declararam não participar de atividades religiosas. Nas comunidades em sua maioria atuam a igreja católica e a evangélica. Em muitas comunidades existem igrejas que trabalham com essas religiões.

Para tanto quando perguntados de que forma podemos respeitar as diferentes religiões das pessoas que conhecemos? Alguns responderam da seguintes formas: “Sem discriminar a religião dos outros”, “sem fazer julgamentos”, “respeitando”, “respeitando as diferenças”, “uma respeitando a outra”, “seguindo as nossa vidas e deixando as do outro em paz”, “promovendo atividades interculturais, realizar atividades que valorizem e promovam a diversidade cultural e religiosa”, “independentes de religião somos todos iguais”, “não criticar a religião dos outros”, “todos temos direito de escolha sobre tudo e o dever de nos respeitar de todas as forma sem discriminação”, “respeitando cada um do seu jeito”, “não falando dela e não empatar quando

estiver praticando a sua religião”, “temos um mesmo Deus, que devemos respeitar; não criticar”, “deixando cada um escolher a sua religião, respeitando”, “deixando de lado o discurso de ódio e entendendo que o país é laico”.

É importante destacar que essas opiniões foram apresentadas na íntegra o que os(as) estudantes responderam quando questionados sobre como podemos respeitar as diferentes religiões, mostrando maturidade e respeito ao direito de escolha do outro.

### **Análise do bloco de pergunta 3: Realidade política**

Os (as) estudantes em sua maioria responderam conhecer os representantes políticos de sua comunidade, sendo que 9 (nove) estudantes citaram a atual prefeita Alexandra Gomes. Outros representantes foram citados também, como Luciana, Cláudio Guerreiro e Juarez, representantes ou lideranças de moradores, alguns vereadores foram também lembrados pelos (as) educandos (as), como Benivaldo da Silva e Kleber Feião, citado 4 (quatro) vezes. O prefeito eleito Flaviano Bonfim foi citado por 1 um(as) dos(as) estudantes, já outros(as) 4 (quatro) responderam que conhece seus representantes políticos, contudo, não citaram nomes e 3 (três) educandos (as) não souberam responder.

Quando perguntados se já ocorreu alguma ação ou projeto do governo estadual ou municipal que impactou diretamente na sua vida e da sua comunidade, 12 (doze) dos (as) educandos (as), a grande maioria, respondeu que não ocorreu ações ou projetos do governo desse tipo em suas comunidades, 1 (um) educando(a) relatou que ocorreu a construção de uma estrada em sua comunidade, outro (a) a instalação da energia elétrica, outra (a) relatou também a implementação da água encanada e da energia, já outro (a) a construção de uma fábrica de farinha e do conjunto minha casa minha vida.

A grande maioria dos educandos (as) ao todo, 12 (doze), do 6<sup>a</sup> ano A relataram no inventário que não existe em sua comunidade a participação dos moradores nas decisões políticas locais e que nem eles (as) e nem suas famílias participam dessas decisões. Os (as) estudantes que afirmaram a existência da participação dos moradores e da sua família nas decisões políticas locais, falaram que essa participação se manifesta através de associações de moradores ou de trabalhadores rurais, nessas associações acontecem reuniões periódicas onde todos os moradores podem opinar e participar coletivamente das decisões políticas e sociais de interesses da sua respectiva comunidade. Logo, o (a) educando(a) M.M.T. afirma que “existe sim eles fazem reuniões com os moradores para ver o que é melhor para a comunidade e nós participamos para debater com os políticos”.

No que se refere a participação dos (as) educandos e da sua família em associações ou movimentos comunitários, 11 (onze) afirmaram não participação de nenhuma associação ou movimento comunitário em suas comunidades, outros não participam porque não tem, contudo, a sua comunidade está planejando uma associação, outros participam de associações de moradores e agricultores, como a associação da Baixa Grande e a AMPRLB.

Os problemas políticos ou sociais mais comuns enfrentados pelos(as) educandos (as) são referentes as condições precárias das estradas que dão acesso a estas comunidades, a iluminação pública ineficiente, a falta de compromisso dos políticos que prometem e não fazem nada ou ainda que somem depois das eleições, como afirmaram alguns dos(as) estudantes, além de falta de saneamento básico e pavimentação asfáltica.

Para fechar esse bloco do inventário foi perguntado aos estudantes se a sua família tem acesso a que políticas públicas ou programas? Acessam financiamentos, assistência técnica, habitação rural, saúde, educação, PAA (Programa de Aquisição de Alimentos), PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), Bolsa família, outros? Se sim, apresente o valor que recebe e qual benefício.

Dessa forma, 5 (cinco) estudantes relataram não receber ou não ter acesso a essas políticas ou programas, já outros afirmaram que recebem esses benefícios e o bolsa família aparece em primeiro lugar. Logo, um dos (as) educandos (as) afirma que recebe R\$ 600,00 reais, contudo, não relatou o benefício, outros(as) 11 (onze) afirmam que recebem o Bolsa Família no valor de R\$ 420,00 reais, outros 2 (dois) no valor de R\$ 700,00 reais; outro (a) no valor de R\$ 600,00 reais; outro (a) recebe o Bolsa Família na quantia de R\$ 363,00 reais e o BPC no valor de R\$ 1412,00 reais e por fim um estudante relatou receber a maior quantia que é R\$ 800,00 reais do Bolsa Família. Além disso, outros(as) 5 (cinco) estudantes recebem também o Bolsa família, contudo não informaram o valor do benefício e por fim 1 (um) estudante afirmou que participa do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

#### **Análise do bloco de pergunta 4: Realidade econômica**

Ao analisar a realidade econômica dos(as) educandos(as) foi observado que quando perguntados se a sua família trabalha com agricultura, pecuária, comércio, ou qual outra atividade? Se mais de uma, cite as fontes de renda da sua família. Qual a renda mensal da sua família? Quantas pessoa moram na sua casa?

Dessa maneira, 9 (nove) estudantes relataram que a sua família trabalha com agricultura e 1 (um) com pecuária, profissões bem comuns nas comunidades onde moram. Contudo, 1(um)

afirmou que a sua família trabalha com comércio, no setor de serviços, 1 (um) como vendedor autônomo de perfumas de O Boticário) e 5 (cinco) não citaram com o que sua família trabalha. Ainda tiveram 4 (quatro) estudantes que não citaram as fontes de renda da família.

Ao fazer a análise dos dados da renda mensal relatadas por alguns dos estudantes foi constatado que, 1(um(a)) estudante afirma que sua família recebe R\$ 1240,00 reais com o seu trabalho e mais R\$ 800,00 reais do Bolsa Família, outro de R\$ 700, 00 reais do bolsa família e de R\$ 1500,00 reais da agricultura, as maiores rendas observadas, outro(a) que a sua família recebe R\$ 700,00 reais, não informando a fonte de renda, outro(a) que não informou valores e afirma que a renda familiar vem do Bolsa Família e da cultura da mandioca, outro(a) do bolsa família( não informou o valor) e do BPC R\$ 1.412,00 reais, outro(a) apenas do bolsa família e afirma que a sua família não tem outra renda; já outro(a) afirma que com o seu trabalho a família recebe em torno de R\$ 900,00 reais e ainda R\$ 600,00 reais do bolsa família; outro(a) que a renda total da família é de R\$ 1,412,00 reais, já outro com renda familiar de R\$ 1,412,00 reais, 1 salário mínimo, outro(a) que recebe o bolsa família R\$ 420,00 reais, mais R\$ 300,00 reais do trabalho da família e outro(a) de R\$ 600,00 reais do bolsa família.

É importante destacar também que apenas 2 (dois) estudantes não citaram a quantidade de pessoas que vivem na sua residência, 6 (seis) estudantes relatam morar 4 pessoas na sua casa, 1 (um) educando (a) relatou que vivem 6 pessoas, outros (as) 2 (dois) 3 pessoas e apenas 1(um) duas pessoas.

No tocante as principais atividades econômicas desenvolvidas nas suas respectivas comunidades, a maioria, 10 (dez) dos (as) estudantes relataram a agricultura, 3 (três) agricultura e pecuária, 1 (um) agricultura e artesanato, 1(um) apenas pecuária e 2 (dois) não citaram as atividades econômicas desenvolvidas nas suas comunidades.

Os produtos mais comuns produzidos nas suas respectivas comunidades são: A mandioca para produção da farinha, despontando como o produto mais importante dessas comunidades, citado 10 (vezes) pelos(as) educandos(as), o aipim, a banana, a laranja, o feijão, o amendoim, o coco, o milho, frutas, verduras e vegetais em geral. A maior parte dessa produção é vendida na feira, na cidade de Santo Amaro.

Na análise do inventário ficou evidente que 13 (treze) dos (as) 17 (dezesete) estudantes que participaram desse inventário apenas estudam, 4(quatro) trabalham e estudam. Por sua vez, a maioria dos(as) que relatam também trabalhar não informaram o que fazem, contudo, apenas 1 (um) disse trabalhar no comércio, em uma borracharia. Assim, pode-se observar que muitos desses (as) educandos(as) não consideram sua participação diária ajudando os pais na agricultura ou na

pecuária (criação de animais) nas suas respectivas propriedades rurais familiares, como um trabalho propriamente dito.

Em boa parte das respostas os(as) educandos(as) relataram que a sua moradia e as da sua comunidade possuem as condições básicas, ao todo 6 (seis) estudantes observaram essa questão, 3 (três) estudantes relataram que a sua casa e as das suas respectivas comunidades estão ainda em construção, com blocos a mostra, 1(um) relatou que sua casa está em condições precárias, 7 (seis) não descreveram as condições de suas moradias. Em geral os (as) educandos (as) descreveram como pontos de referência, igrejas, bares, mercados, ponte, plantações de mandioca, posto de gasolina e ainda plantações de eucalipto.

No tocante a os móveis e eletrodomésticos que existem na maioria das moradias a exemplo de (mesa, cadeiras, cama, fogão, geladeira, aparelho de TV e de som...), 13 (treze) estudantes relataram possuir nas suas residências todos esses equipamentos, 1 (um) apenas o básico e 3 (três) não informaram.

Foi observado que a maioria das casas possuem o acesso à energia elétrica, através da rede da Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia (COELBA), as casas não possuem saneamento básico e o acesso a água na maioria de suas moradias é através de poço artesiano ou cisterna.

Os meios que os(as) educandos(as) e sua família se comunicam e tem acesso a informação são aparelhos de celular com acesso à internet, citados por 14 (sete) estudantes, além da tv citado por 4 (quatro) alunos(as) e do rádio citado por 2 (dois).

A internet é utilizada diariamente pela maioria dos(as) educandos(as) e dos seus familiares, para comunicação diária, utilizar aplicativos como WhatsApp, para trabalhar, se comunicar com membros da família que estão distantes, ver as notícias, fazer trabalhos, dever de casa e pesquisas da escola, como afirmaram alguns dos(as) educandos(as).

Os principais meios de transporte mais utilizados pelas suas famílias e por suas respectivas comunidades são: As motos citadas por 8 (oito) educandos (as), seguidas do ônibus citada por 4 (quatro) alunos(as), além das vans de transporte, relatadas por 4 (quatro) educandos, bicicletas por 3 (três), cavalo por 1 (um), 1 (um) relatou carroças e outros em sua minoria, carro próprio. Em geral relatam que as estradas estão em péssimas condições, esburacadas, cheia de lama e sem pavimentação asfáltica ou calçamento.

Para fechar esse bloco, foi perguntado aos educandos (as) se os mesmos sabem se existe algum programa de apoio financeiro do governo federal para as famílias na sua comunidade? Se sim, qual? Para tanto, 6(seis) relataram que não, 3 (três) não sabem informar e 8 (oito) relataram a existência do bolsa familiar atuando em suas comunidades.

Mediante a análise feita, foi observado ao longo dos blocos de análise do inventário, que algumas informações passadas pelos(as) estudantes podem conter falhas, imprecisão e alguma estão faltando dados importantes, contudo, não afeta a validade e solidez da pesquisa, até mesmo porque o inventário não é uma pesquisa que tem fim, muitos dados ainda precisam ser aprofundados, ampliados e comprovados.

A seguir a partir da análise dos quatro blocos do inventário da realidade dos(as) educandos(as) do 6<sup>a</sup> ano A é apresentada no Quadro abaixo a síntese com as principais informações de cada bloco de pesquisa.

#### Síntese do inventário da realidade e implicações para o ensino da geografia

ASPECTOS OBSERVADOS	DESCRIÇÃO DA BASE DE DADOS LEVANTADOS	IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO 6 <sup>º</sup> ANO A
Realidade local	<p>➤ <b>Comunidades de onde vem os(as) educandos(as)</b></p> <p>3 Cepel 3 Jambeiro 3 Km 25 2 Fazenda Sapé 2 Lama Branca 1 Congongo 1 Fazenda Serra da água. 1 Sítio Nova Esperança</p> <p>➤ <b>Extensão da propriedade familiar</b></p> <p>Maior propriedade 8 tarefas Menor 150 m<sup>2</sup></p> <p>➤ <b>Na maioria das comunidades não existem projetos de desenvolvimento rural, contudo, na fazenda Sapé existe um projeto de fábrica de farinha comunitária.</b></p> <p>➤ <b>Distância das residências para a escola</b></p> <p>Maior 25 km Menor 4 km</p> <p>➤ <b>Recursos naturais</b></p> <p>- Florestas - Cacheiras - Rios e lagoas</p> <p>➤ <b>Vegetação predominante na maior das comunidades mata atlântica</b></p> <p>➤ <b>Clima predominante identificado pela maior dos (as) educandos (as) foi o tropical úmido ou litorâneo.</b></p> <p>- Indicados para um solo de boa qualidade para plantio de acordo com os estudantes são a presença do adubo orgânico, da água e de um solo livre de agrotóxicos. O solo em geral das comunidades é de boa qualidade para plantio.</p> <p>➤ <b>A maioria classificou o solo da sua comunidade como arenoso (terra solta).</b></p>	<p>➤ <b>Conteúdos e atividades práticas incluídos no planejamento a partir da realidade local</b></p> <p>- Organização do espaço agrário brasileiro, com destaque para a agricultura familiar, reforma agrária e a lei de terras no Brasil. - Os tipos de clima e solos da região de Santo Amaro. - Práticas agroecológicas na agricultura local. - Manejo sustentável do solo. - Trabalhar com hidrografia, vegetação. - Comunidades que podem ser utilizadas para pesquisa e aulas de campo com o objetivo de trabalhar com hidrografia e a vegetação brasileira que possuem florestas, rios, lagoas, cachoeiras e projetos de desenvolvimento rural. - Fazenda Sapé - Jambeiro - KM 25 - Atividade prática de previsão do tempo com barômetro e construção de um calendário agrícola com a utilização de dados climáticos para serem utilizados em suas respectivas comunidades. - Viagem de campo para o assentamento do MST Bela Vista para (entender a organização coletiva, lutas sociais, a reforma agrária e práticas agroecológicas desenvolvidas no assentamento). - Incentivar rodas de conversa com os (as) educandos (as) e comissões de moradores das comunidades locais para reivindicação do poder público para a criação de projetos de desenvolvimento rural. - Viagem de campo para a fazenda sapé para visitar o projeto da casa de farinha.</p>

	<p>➤ <b>A grande maioria dos agricultores de acordo com os (as) estudantes trabalha com práticas agroecológicas, ou seja, não utilizam agrotóxico nas suas plantações.</b></p> <p>➤ <b>Na maioria das comunidades existe coleta regular de lixo, contudo, nas comunidades mais distantes o lixo é queimado.</b></p> <p>➤ <b>Não existem projetos de reciclagem nas comunidades.</b></p>	<p>- Retirar amostras de solo da sua respectiva comunidade para análise em laboratório na universidade estadual de feira de Santana (UEFS) e identificar o tipo de solo.</p> <p>- Fazer atividade práticas com a utilização de garrafas pets com a turma sobre as características e permeabilidade de três tipos de solo mais comuns, arenoso, argiloso e humífero, presentes nas comunidades de onde vem os estudantes.</p> <p>- Viagem de campo ao assentamento Bela Vista do MST para entender as práticas agroecológicas e o manejo sustentável do solo, - Pareceria com o assentamento Bela Vista do MST para a instalação de hortas na escola.</p> <p>- Viagem de campo para as comunidades onde os estudantes moram para estudar e analisar o espaço local.</p> <p>- Incentivar rodas de conversa em suas comunidades para a implantação da coleta seletiva e a reutilização de materiais que podem ser reciclados, além de buscar parcerias com associações de catadores de materiais recicláveis.</p>
<p><b>Realidade sociocultural</b></p>	<p>➤ <b>A comunidade que apresenta a maior quantidade de famílias é a Fazenda Sapé com 150 famílias e o Jambeiro com média de 145 famílias.</b></p> <p>➤ <b>8 dos estudantes são de origem quilombola, 7 são de origem indígena e 2 não sabem a etnia.</b></p> <p>- 15 (quinze) dos estudantes moram com os pais, 1 (um) apenas com a mãe e 1 (um) com a mãe e o padrasto.</p> <p>- 14 dos estudantes relataram que não tem pessoas com deficiências físicas ou mentais na família, 1 declarou que dois tios têm deficiência mental e um outro tio do mesmo aluno que é deficiente físico e são tratados com remédios e acompanhamento médico, o outro tem problema mental e é tratado como “normal” de acordo com suas palavras e o outro que possui um irmão autista.</p> <p>➤ <b>Festas e comemorações tradições que existem nas comunidades: 13 estudantes relataram as festas juninas como o (São João e o São Pedro), Semana Santa, Carnaval, festas natalinas, vaquejada, samba de roda, festejos de São Roque.</b></p> <p>➤ <b>Atividades culturais que os estudantes participam em suas comunidades: 9 não participam de atividades culturais, 3 participam de futebol, 1 esportes em geral, 1 dança quadrilha, 1 bordado, 1 capoeira e outro fabricação de licor.</b></p>	<p>➤ <b>Conteúdos e atividades práticas incluídos no planejamento a partir da realidade sociocultural</b></p> <p>- Incluir nas aulas temas transversais sobre a diversidade étnico racial e religiosa e inclusão as relações étnico-raciais, a educação quilombola e indígena e trabalhar com atividades culturais.</p> <p>- Criação de site para difusão das atividades práticas realizadas e da cultura camponesa.</p> <p>- Construção de um calendário agrícola.</p> <p>- Construção de uma estação meteorológica na escola.</p> <p>- Construção de uma Projeto interdisciplinar para trabalhar a diversidade étnico-racial e diversidade religiosa.</p>

	<p>➤ <b>Alimentos típicos produzidos nas comunidades:</b></p> <p>-A grande maioria dos (as) estudantes (as) relatou a plantação de mandioca (para fabricação da farinha e beiju), outros relataram ainda plantações de banana, amendoim, laranja, coco, milho, feijão, mamão, goiaba, batata doce, verduras e hortaliças. Em sua maioria produzidos no local e sem agrotóxicos.</p> <p>➤ <b>A maioria dos alimentos ingeridos pelos estudantes não contem agrotóxicos e não são processados e ultraprocessados.</b></p> <p>➤ <b>A maioria relatou que a cultura não influencia em nada no seu dia a dia.</b></p> <p>- Atividades de lazer realizadas coletivamente citadas por 10 estudantes: futebol, andar a cavalo, bicicleta, nadar em rio e atividades do grupo “Desbravadores”. Somente 7 não realizam atividades coletivas.</p> <p>➤ <b>As atividades das quais os estudantes realizam no seu dia a dia são: 6 participam de atividades domésticas, 1 cultivo da mandioca, 1 cuida dos animais, 3 nas plantações, 6 não definham os seus papéis ou não responderam e apenas 1 afirmou não ter nenhum papel nas atividades diárias.</b></p> <p>➤ <b>O acesso à educação e a saúde é de péssima qualidade e a principal queixa dos mesmos foi a questão da distância e a falta de escolas e postos de saúde nas suas respectivas comunidades.</b></p> <p>➤ <b>A maioria dos estudantes da turma 7 ao todo são evangélicos e 5 católicos, os outros não responderam ou declaram não participar de atividades religiosas.</b></p>	
--	--	--

<p><b>Realidade Política</b></p>	<p>➤ <b>A maioria respondeu que conhece os representantes políticos de suas comunidades, 9 (nove) citaram a ex-prefeita Alessandra Gomes e alguns citaram vereadores como Kleber Feião e Benivaldo da Silva.</b></p> <p>- A maioria, 12 (doze) estudantes, responderam que não ocorreu ações ou projetos do governo em suas comunidades. Contudo, 1 estudantes relatou a criação de uma fábrica de farinha comunitária em sua comunidade.</p> <p>➤ <b>A maioria, 12 (doze) estudantes, relatou que não existe na sua comunidade a participação dos moradores nas decisões políticas locais e que nem sua família participam dessas decisões.</b></p> <p>➤ <b>11 (onze) disseram não participar de nenhuma associação ou movimento comunitário em suas comunidades. Contudo, apenas dois que afirmaram participar de associações citaram nomes, como a associação da Baixa Grande e a AMPRLB.</b></p> <p>- Os problemas sociais e políticos mais comuns dizem respeito as péssimas condições de conservação das estradas e a falta de compromisso dos políticos.</p> <p>➤ <b>A maioria recebe benefícios do governo federal como o Bolsa Família.</b></p>	<p>➤ <b>Conteúdos e atividades práticas incluídos no planejamento a partir da realidade sociocultural</b></p> <p>- Criar rodas de conversa com as lideranças locais para discutir questões políticas.</p> <p>- Viagem de campo e parcerias com o assentamento do MST e com a comunidade local para discutir organização coletiva e liderança.</p> <p>- Viagem de campo para as comunidades que possuem associação de trabalhadores rurais, a exemplo da comunidade Baixa Grande.</p> <p>- Realizar uma feira agroecológico com os produtos mais comuns produzidos nas comunidades.</p> <p>- Criação de horta na escola em parceria com o MST local para realização de oficinas de agroecologia.</p>
----------------------------------	--	---

<p><b>Realidade econômica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>A maioria dos (as) estudantes relatou que a família trabalha com agricultura, 9 (nove) ao todo.</b></li> <li>➤ <b>Renda máxima familiar é de aproximadamente um salário mínimo e meio. Em muitos dos casos a renda familiar através do trabalho é somada a um determinado valor referente ao Bolsa família ou a outros benefícios do governo.</b></li> <li>➤ <b>Atividades econômicas desenvolvidas nas comunidades: 10 agricultura, 3 agricultura e pecuária, 1 agricultura e artesanato, 1 apenas pecuária outros 2 não citaram as atividades econômicas desenvolvidas em suas comunidades.</b></li> <li>➤ <b>Produtos mais comuns consumidos em suas comunidades: Plantações de mandioca para a fabricação de farinha citado por 10 estudantes. Banana, laranja, feijão, amendoim, coco, milho, frutas, verduras e hortaliças.</b></li> <li>➤ <b>13 estudantes apenas estudam e 4 trabalham e estudam</b></li> <li>- As condições de suas moradias em geral são básicas.</li> <li>- A maioria dos estudantes relatou possuir em suas residências os moveis e eletrodomésticos mais comuns, como mesa, cadeiras, fogão, geladeira, cama, aparelho de som, tv, etc.</li> <li>- A maioria das casas contam com energia elétrica da Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia (COELBA), não possui saneamento básico e a água na maioria das residências é de poço artesiano ou cisterna.</li> <li>➤ <b>A maioria 14 estudantes falaram utilizar o celular com acesso a internet para comunicação. A internet é utilizada diariamente pelos membros das famílias.</b></li> <li>- A moto é o principal meio de transporte utilizado nessas comunidades, além do ônibus, vans, bicicletas, cavalo e o carro.</li> <li>➤ <b>A maioria afirmou que as suas famílias recebem o Bolsa Família, programa financeiro do governo federal.</b></li> </ul>	
-----------------------------------	---	--

Fonte: Elaborado por Marcelo Silva de Souza (2024)

**ANEXO**

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ENSINO DE GEOGRAFIA CRÍTICA EM UMA ESCOLA DO CAMPO PARA A AUTOAFIRMAÇÃO DOS EDUCANDOS

**Pesquisador:** MARCELO SILVA DE SOUZA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 78356124.7.0000.0057

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.868.822

#### Apresentação do Projeto:

Projeto apresentado ao programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade-MPED. Tem como problema de investigação: Em que medida o ensino da geografia crítica associado as matrizes formativas do ser humano potencializa e/ou impõe limites a autoafirmação dos educandos do campo, afetando a organização estudantil, no contexto de diversidade em uma escola municipal de Santo Amaro? A pesquisa será realizada no Centro Educacional Municipal João Cândio, uma escola do meio rural de ensino fundamental séries finais, no município de Santo Amaro - BA, nas turmas do 6ª ano, ao longo do corrente ano. A abordagem metodológica utilizada na pesquisa é de natureza qualitativa, no que se refere aos seus objetivos, de caráter exploratório e no tocante a técnica de coleta de dados é a pesquisa-participante/ação. A intervenção será dividida em duas etapas: A primeira etapa refere-se à organização da fundamentação teórica, planejamento das aulas e a construção de um Inventário da Realidade local, Sociocultural, Política e Econômica dos Estudantes do 6ª ano. Na segunda fase da intervenção serão aplicadas sequência didáticas e às atividades de acompanhamento no cotidiano do ensino de geografia do 6ª ano, utilizando-se de instrumentos de pesquisa como a observação participante, questionários, autoavaliação e entrevistas semiestruturadas ao longo da primeira e segunda unidade.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: O objetivo geral é analisar a aplicação de uma proposta de ensino de

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 6.868.822

geografia crítica associada as matrizes formativas do ser humano, em um colégio de ensino fundamental II, visando a identificação das potencialidades e limites, da docência na geografia crítica para a autoafirmação dos educandos do espaço rural, no contexto de diversidade e auto-organização estudantil.

Objetivo Secundário: Cartografar os pares dialéticos objetivo/avaliação, conteúdo/forma no ensino da geografia, na perspectiva da práxis, nas turmas de 6ª ano na primeira e segunda unidade de 2024. Fazer o inventário da realidade local, sociocultural, política e econômica dos estudantes visando, a produção de um diagnóstico que oriente a práxis educativa. Preparar um plano de ensino na perspectiva da geografia crítica, considerando as matrizes formativas do ser humano e suas relações com a autoafirmação e autoorganização estudantil. Elaborar e desenvolver materiais didáticos a partir do ensino de geografia crítica associados aos saberes do campo e as matrizes formativas do ser humano, tendo em vista o contexto de diversidade, a auto-organização e autoafirmação do educando no espaço rural.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O pesquisador aponta: Riscos: Descreve os riscos potenciais e garantias para minimizá-los. Benefícios: Aponta os benefícios de ordem prática e teórica. Ambos foram registrados pelo pesquisador no modelo de TCLE.

Comentários: Quanto aos riscos e benefícios tende as normativas 466/2012 e 510/2016.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

Critério de inclusão: Em conformidade.

Critério de Exclusão: Em conformidade.

O orçamento: Em conformidade.

O cronograma: Em conformidade

Instrumento de registro de dados: atividades oriundas da prática pedagógica em sala de aula

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 6.868.822

na turma.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 ζ Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade.
- 2 ζ Termo de confidencialidade: Em conformidade.
- 3 ζ A autorização institucional da proponente: Em conformidade.
- 4 ζ A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade.
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade.
- 6 ζ Modelo do TCLE: Em conformidade.
- 7 ζ Modelo do Assentimento: Em conformidade.
- 8 ζ Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade.
- 9 ζ Termo de concessão: Em conformidade.
- 10 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Em conformidade.

**Recomendações:**

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 6.868.822

parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2294327.pdf	04/05/2024 10:19:19		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto de pesquisa corrigido.pdf	04/05/2024 10:14:59	MARCELO SILVA DE SOUZA	Aceito
Cronograma	cronograma de pesquisa corrigido.pdf	04/05/2024 10:07:06	MARCELO SILVA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo de assentimento para menores corrigido.pdf	04/05/2024 10:06:37	MARCELO SILVA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo de Consentimento Livre Esclarecido corrigido.pdf	04/05/2024 10:06:08	MARCELO SILVA DE SOUZA	Aceito
Outros	termo de compromisso para coleta de dados em arquivos.pdf	13/03/2024 09:46:47	MARCELO SILVA DE SOUZA	Aceito
Outros	Termo de autorização da instituição proponente.pdf	12/03/2024 11:41:19	MARCELO SILVA DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo de confidencialidade.pdf	07/03/2024 12:25:11	MARCELO SILVA DE SOUZA	Aceito
Declaração de concordância	declaração de concordância.pdf	07/03/2024 12:23:50	MARCELO SILVA DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo de compromisso pesquisador.pdf	07/03/2024 10:45:18	MARCELO SILVA DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folha de rosto marcelo.pdf	07/03/2024 10:23:48	MARCELO SILVA DE SOUZA	Aceito
Orçamento	identificação do orçamento.pdf	07/03/2024 01:12:38	MARCELO SILVA DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaração de instituição e infraestrutura.pdf	07/03/2024 01:04:23	MARCELO SILVA DE SOUZA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br) **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)

---

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 6.868.822

SALVADOR, 05 de Junho de 2024

---

**Assinado por:**  
**Aderval Nascimento Brito**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos - site [www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)      **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA      **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330      **Fax:** (71)3612-1300      **E-mail:** [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)/[www.cep.uneb.br](http://www.cep.uneb.br)