



<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index>
ISSN: 2359-1870

A GEOGRAFIA AGRÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA NA BNCC

Raimunda Áurea Dias de Sousa¹
Rafaela Sousa da Silva²

Raimunda Áurea Dias de Sousa
Universidade de Pernambuco, Petrolina, PE,
Brasil
<aurea.souza@upe.br>

 <https://orcid.org/0000-0002-4646-4500>

Rafaela Sousa da Silva
Universidade de Pernambuco, Petrolina, PE,
Brasil
<rafaela.sousas@upe.br>

 <https://orcid.org/0000-0001-8248-1140>

Resumo

Trabalhar os conteúdos de geografia agrária na educação básica é imprescindível para que os/as estudantes percebam a importância da questão alimentar e a origem dela para reprodução dos sujeitos. Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar a inserção da Geografia Agrária na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as finalidades em que as habilidades referentes ao conteúdo abordam a dinâmica da questão agrária brasileira. Para alcançar o objetivo proposto, trilhou-se pelos seguintes caminhos metodológicos: pesquisa bibliográfica; análise da BNCC; verificação dos dados do Censo Agropecuário (2017) e da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) e por fim, a análise da Matriz Curricular do Estado da Bahia. Como resultado, percebeu-se que, apesar de elencar habilidades relativas ao estudo, essa temática é abordada de modo a não questionar o agrário, especialmente, a concentração de terras, aumento da produção/productividade e os conflitos no campo. Desse modo, os/as docentes passam a ter uma função primordial no processo de ensinar de forma crítica estes assuntos.

Palavras-chave: Geografia agrária. BNCC. Agricultura familiar. Soberania alimentar.

Recebido em: 19/04/2022
Aprovado em: 17/11/2022

¹ Licenciada em Geografia. Doutora em Geografia. Professora da Universidade de Pernambuco, campus Petrolina.

² Licenciada em Geografia pela Universidade de Pernambuco, campus Petrolina.

GEOGRAFÍA AGRÍCOLA EN LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL: UN ANÁLISIS DE LA CUESTIÓN AGRÍCOLA EN LA BNCC

Resumen

Trabajar los contenidos de geografía agraria en la educación básica es fundamental para que los estudiantes se den cuenta de la importancia del tema alimentario y su origen para la reproducción de los sujetos. Así, el presente trabajo tiene como objetivo analizar la inserción de la Geografía Agraria en la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y los propósitos en que las competencias referidas al contenido abordan la dinámica de la cuestión agraria. Para lograr el objetivo propuesto, se siguieron los siguientes caminos metodológicos: investigación bibliográfica; análisis de la BNCC; verificación de datos del Censo Agropecuario (2017) y de la Empresa Nacional de Abastecimiento (CONAB), y finalmente, el análisis de la Matriz Curricular del Estado de Bahía. Como resultado, se percibió que, a pesar de enumerar habilidades relacionadas con el estudio, este tema está dirigido para no cuestionar lo agrario, especialmente la concentración de la tierra, el aumento de la producción/productividad y los conflictos en el campo. De esta manera, los docentes pasan a jugar un papel clave en el proceso de enseñanza críticamente estos asuntos.

Palabras clave: Geografía agraria. BNCC; Agricultura familiar. Soberanía alimentaria.

AGRARIAN GEOGRAPHY IN ELEMENTARY SCHOOL: AN ANALYSIS OF THE AGRICULTURAL ISSUE AT BNCC

Abstract

Working on the contents of agrarian geography in basic education is essential for students to realize the importance of the food issue and its origin for the reproduction of subjects. Thus, the present work aims to analyze the insertion of Agrarian Geography in the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and the purposes in which the skills referring to the content approach the dynamic of the Brazilian agrarian question. To achieve the proposed objective, the following methodological paths were followed: bibliographic research; BNCC analysis; verification of data from the Agricultural Census (2017) and from the Companhia nacional de Abastecimento (CONAB), and finally, the analysis of the Curriculum Matrix of the State of Bahia. As a result, it was noticed that, despite listing skills related to the study, this theme is addressed so as not to question the agrarian, especially the concentration of land, increased production/productivity and conflicts in the countryside. In this way, teachers start to have an important role in the teaching process critically these matters.

Keywords: Agrarian geography. BNCC. Family agriculture. Food sovereignty.

Introdução

Debater os temas relativos à Geografia Agrária³ na Educação Básica se constitui como um dos principais desafios para o ensino de Geografia na atualidade, pois, diante das transformações provocadas pela inserção do capitalismo no campo brasileiro, é imprescindível uma formação significativa, capaz de proporcionar aos educandos uma real interpretação acerca dos problemas agrários em toda sua complexidade.

Compartilhando dessa ideia, Sousa e Lima (2018) pontuam que essas transformações também se fazem presentes no cotidiano dos estudantes inseridos no Polo Juazeiro/Petrolina, onde o agronegócio tem avançado significativamente. Por esta razão, o debate a respeito da Geografia Agrária não pode estar centrado apenas na universidade, precisa ser compreendido por toda a sociedade e, especialmente, trabalhado na educação básica na relação contínua entre universidade-escola.

Levando em consideração a mais nova reforma educacional do país, que visa conduzir as práticas educativas por meio de um currículo comum para todas as etapas da educação via Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o campo de conhecimentos da Geografia sofreu modificações que implicam tanto na abordagem dos conteúdos, quanto no tempo destinado a seu debate e aplicação, fatores que resultam na perda da criticidade e na fragilização do ensino da mesma.

Assim, baseando-se no pensamento de Saviani (2013), a educação não pode se desvincular das características da sociedade. Por essa razão, questiona-se: Como a BNCC aborda na disciplina Geografia as questões relacionadas à Geografia Agrária? Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar a inserção da Geografia Agrária na BNCC e as finalidades em que as habilidades referentes ao conteúdo abordam a dinâmica da questão agrária brasileira.

Para alcançar o objetivo proposto, os caminhos metodológicos utilizados para a pesquisa se estruturam em dois eixos: 1) pesquisa bibliográfica embasada na consulta de teses, dissertações, livros e artigos científicos; com referências significativas como: Alentejano (2020), Callai (2013), Caetano (2020), Fernandes (2013), Girotto (2021), Stédile (2012), dentre outras; 2) análise da BNCC e das habilidades relativas à Geografia Agrária, bem como a verificação dos dados do Censo Agropecuário (2017), Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) e da Matriz Curricular do Estado da Bahia.

Nesse sentido, torna-se evidente que a abordagem da Geografia Agrária dentro da sala de aula é o ponto de partida para que os estudantes percebam que é só a partir da valorização da agricultura familiar/camponesa que a terra assumirá seu objetivo primordial de cultivar alimentos limpos e saudáveis para a manutenção da vida humana.

³ “A geografia agrária estuda as consequências do avanço capitalista no campo, a concentração da terra e da renda, o contexto das mudanças do campo como a modernização da agricultura, a reforma agrária e os movimentos sociais do campo” (DENEZ; FAJARDO, 2012, p. 99).

A Geografia Agrária na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Desde os anos 1960, organismos internacionais como a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Banco Mundial atuam nos países da América Latina impondo recomendações para a elaboração de reformas na educação em troca de empréstimos e investimentos. Para Melo (2014), tais imposições obedecem a um viés econômico, em que a educação tem o papel de impulsionar o desenvolvimento dos países pobres.

No caso do Brasil, os financiamentos do Banco Mundial para a educação começaram nos anos 1970 durante a ditadura militar, consolidando-se nos anos 1990 e perdurando até a atualidade. Diante disso, é perceptível que, nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro vem sofrendo uma forte influência de políticas neoliberais⁴ que, segundo Girotto (2017), visam determinar de forma rigorosa como professores e alunos devem trabalhar os conteúdos escolares com o intuito de alcançar resultados. Dentro desse contexto, o autor pontua que:

O controle sobre as diferentes etapas e processos que envolvem a ação educativa passa a ser o objetivo central de uma forma-curriculo que separa execução e planejamento. Esta forma, por sua vez, é difundida como elemento neutro, dotado de certa cientificidade e apresentado como o único modelo de organização curricular capaz de produzir um ensino “eficiente”, conceito amplamente difundido pelos defensores da lógica tecnicista de educação (GIROTTI, 2017, p. 3).

Essa tendência tecnicista voltada para a educação em que a técnica é o ponto de partida existe desde os governos militares (1964-1985) quando foram implantadas no Brasil reformas educacionais no intuito de aumentar a eficiência produtiva do trabalho. Del Gaudio *et al.* (2017) explica que tais mudanças se direcionavam especificamente para as camadas mais pobres da população, em que os filhos dos trabalhadores deveriam ser educados para servir às classes dominantes, visando perpetuar as desigualdades sociais existentes.

Nos dias atuais, é perceptível que esse tecnicismo ainda se faz presente, no que se refere à padronização dos conteúdos escolares, organizados de forma a atender a uma racionalidade prática, moldando o comportamento, as atitudes e as emoções dos indivíduos para torná-los aptos a acompanhar o ritmo da produção e do mercado (MACEDO, 2018). Assim, foi seguindo esse viés que a mais recente reforma educacional brasileira foi concebida.

Amparada no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, e no artigo 26 da Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi aprovada no ano de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio. De acordo com o Ministério da Educação, a BNCC é definida como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao

⁴ “O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (HARVEY, 2005, p. 3).

longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7). [grifo nosso].

É importante registrar que a aprovação da BNCC ocorreu em um momento conturbado do cenário político do país. Guimarães (2018) relembra que a transição de governo da época culminou na imposição de determinados grupos empresariais que compunham o chamado Movimento Pela Base (MPB), autodefinido como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (MPB, 2018).

Assim, percebe-se que, diferente do que pregam sobre os ideais de igualdade de condições para todos, os integrantes do Movimento Pela Base (MPB) enxergam a educação como um campo para a expansão de seus negócios, que podem ser alcançados mediante a inserção dessas empresas na gestão educacional pública por meio de políticas de privatização e controle da educação no país. Dessa forma, “a privatização não significa a venda da escola pública (propriedade do Estado), mas uma forma de gestão e funcionamento que incorpora ferramentas do setor privado e do mercado” (CAETANO, 2020, p. 68).

Segundo Adrião e Peroni (2014), mais de 80% das matrículas da Educação Básica estão na escola pública e essa concentração transforma a escola pública em um campo a ser conquistado. Por essa razão a BNCC foi criada, pois, diante do discurso do fracasso da educação pública brasileira, abre-se caminho para o gerenciamento da mesma pelo setor privado, que funciona baseado em técnica, competências, habilidades e projetos de vida, no intuito de alcançar resultados quantitativos.

Nesse sentido, a BNCC transmite a ideia de que é por meio dela que a qualidade da educação no país irá melhorar, já que, de acordo com o próprio documento, “além do currículo, a base influenciará a formação inicial e continuada dos professores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais” (2017, p. 5), ou seja, impactará a educação como um todo.

No entanto, na prática, não significa que esse impacto será positivo, pois, apesar do discurso de democratização da educação propagado por aqueles que defendem a BNCC, Giroto (2019) explica que a mesma não tem por objetivo enfrentar as desigualdades educacionais, já que não leva em consideração as diferentes condições materiais das redes de ensino no país. A Base pontua, ainda, que os estudantes terão acesso às “aprendizagens essenciais”, ou seja, é a BNCC que define o que deve ou não ser trabalhado por meio de um conjunto de competências e habilidades que limitam os conteúdos e prejudicam a autonomia do trabalho docente.

Essa imposição da BNCC sobre o currículo afeta, de forma mais incisiva, a área das Ciências Humanas, tanto no Ensino Fundamental, quanto na etapa do Ensino Médio, pois, além da diminuição da teoria, as disciplinas Geografia, História, Sociologia e Filosofia constituem um conjunto denominado “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” reduz também, a carga horária destinada ao ensino das mesmas.

As alterações na etapa do Ensino Médio estavam previstas na Lei nº 13.415/2017, que, alinhada à BNCC, reestrutura a etapa final da educação básica por meio de uma reforma curricular, que deverá ser seguida em todo o país, a ser implementada até 2022. O quadro a seguir traz um exemplo dessas modificações que já podem ser vistas na Matriz Curricular das escolas estaduais da Bahia:

Quadro 1 - Alterações na carga horária das Ciências Humanas na Matriz Curricular das escolas estaduais da Bahia - Novo Ensino Médio

ÁREA DO CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS								
Componente Curricular	1º SÉRIE		2º SÉRIE		3º SÉRIE		C/H Antes	C/H Depois
	NASA	NASD	NASA	NASD	NASA	NASD		
Filosofia	1	1	2	1	2	1	200hs	120hs
Geografia	2	1	2	1	2	2	240hs	160hs
História	2	1	2	1	2	2	240hs	160hs
Sociologia	1	1	2	1	2	1	200hs	120hs

*NASA: Número de aulas semanais antes do Novo Ensino Médio

*NASD: Número de aulas semanais depois do Novo Ensino Médio

Fonte: Secretaria da Educação do Estado da Bahia(2020). Elaboração das autoras (2022).

Conforme Silva *et al.* (2021), essas modificações no currículo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ocorrem de forma consciente e programada, pois são esses componentes curriculares que conduzem o estudante a pensar a realidade de forma crítica e emancipatória, indo de encontro com os ideais capitalistas que colocam a educação como formadora de mão de obra para atender aos interesses do mercado. Daí a preocupação em precarizar seu ensino. É possível perceber esse pensamento ou esse objetivo na BNCC quando a mesma pontua que cabe à escola:

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (BNCC, 2018, p. 466).

Dessa maneira, a Base reforça a ideia de que o ensino/aprendizagem ficará à mercê de suas recomendações, objetivando alcançar os parâmetros pré-definidos por organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, apoiados pelas grandes empresas, a exemplo da Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco e Instituto Ayrton Senna, esvaziando, assim, a educação de seu sentido real (RODRIGUES, 2016).

Trazendo a discussão para o campo da Geografia, mais precisamente para área de estudo da Geografia Agrária, percebe-se que, assim como nas demais áreas das Ciências Humanas, os conteúdos relativos a ela obedecem a uma lógica de organização fragmentada em unidades temáticas, objetivos e habilidades, o que, segundo Queiroz (2019), favorece o entendimento dos conteúdos de forma equivocada.

Por essa razão, faz-se necessário verificar, dentro das habilidades pré-definidas para o currículo da Geografia do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, como os conteúdos relativos à Geografia Agrária, a exemplo da agricultura camponesa, reforma agrária, a relação campo/cidade e o agronegócio, estão inseridos na BNCC.

As habilidades estão organizadas dentro da Base em cinco unidades temáticas: “O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; Natureza, ambientes e qualidade de vida” (BNCC, 2017); e cada uma delas contempla uma maior ou menor quantidade de conteúdo. Inicialmente, foram analisadas as habilidades referentes ao 6º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais. Dentre elas, destacam-se três que se reportam a um tema da Geografia Agrária direta ou indiretamente. As mesmas estão dispostas conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 - Habilidades referentes a geografia agrária – BNCC /Geografia - 6º ano do Ensino Fundamental- Anos Finais

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Conexões e escalas	Relações entre os Componentes físico-naturais	(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.
Mundo do trabalho	Transformações nas paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.

Fonte: Brasil (2017). Elaboração das autoras (2022).

A habilidade EF06GE04, que corresponde ao objeto de conhecimento “Relações entre os componentes físico-naturais”, cita o ambiente rural fazendo uma comparação com o ambiente urbano em relação ao escoamento superficial da água das chuvas. Assim, o campo é citado somente para exemplificar como esse processo se dá de forma diferente nesses ambientes, e não para retratar a relação campo/cidade como uma condição, de forma aprofundada.

A segunda habilidade, EF06GE06, corresponde ao objeto de conhecimento “Transformações nas paisagens naturais e antrópicas”. Nessa, é possível discutir a Geografia Agrária a partir das transformações provocadas pelo agronegócio⁵ no Brasil, que vem avançando pelas áreas de floresta, modificando as paisagens e se utilizando de porções de terra cada vez maiores para maximizar seus lucros.

A terceira habilidade, EF06GE10, situada no objeto de conhecimento “Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras”, não menciona temas voltados à Geografia Agrária de forma explícita; no entanto, é possível abordar a temática relacionando a discussão entre as diferentes formas de uso do solo pela agricultura familiar/camponesa e pelo agronegócio, comparando com qual finalidade a terra é utilizada por esses dois tipos de agricultura. É possível, ainda, discutir sobre a apropriação dos recursos hídricos pelo agronegócio, já que o mesmo faz uso de grande quantidade de água para produzir.

Diante das habilidades, verifica-se que, inicialmente, essas discussões aparecem de forma tímida, sem tanto aprofundamento e, por essa razão, o debate dos conteúdos ficará a cargo do ponto de vista do professor que trabalhará, ou não, dentro da perspectiva Geografia Agrária. Assim, de acordo com Guimarães (2018), esse é mais um indício que comprova que a Base se preocupa apenas em descrever os conteúdos de forma padronizada e não em trabalhá-los para favorecer o ensino/aprendizagem.

Para as habilidades definidas para o 7º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, etapa na qual, conforme Mesquita, Rossetto e Cantóia (2020, p. 25), está “tradicionalmente dedicada aos estudos da geografia do Brasil”, encontram-se duas habilidades; ambas correspondem ao mesmo objeto de conhecimento e unidade temática. São elas:

Quadro 3 - Habilidades referentes a geografia agrária– BNCC /Geografia - 7º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.

Fonte: Brasil (2017). Elaboração das autoras (2022).

⁵ “O agronegócio na acepção brasileira do termo é uma associação do grande capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária. Essa associação realiza uma estratégia econômica de capital financeiro, perseguindo o lucro e a renda da terra, sob patrocínio de políticas de Estado” (DELGADO, 2005 p. 66).

A habilidade EF07GE02 visa analisar como os fluxos econômicos e populacionais influenciaram os conflitos e as tensões territoriais do Brasil. A partir dela, é possível discutir a relação campo/cidade e a luta por terra como resultado de um suposto “desenvolvimento” que impulsionou o crescimento das cidades em detrimento do campo, conectando-se assim com a habilidade EF07GE03, em que o campo é mencionado pela primeira vez no sentido local reconhecendo modo de vida dos povos tradicionais, sem mencionar, que eles veem perdendo suas terras pelo avanço do capitalismo no campo.

Apesar de ser o ano em que as questões da Geografia Agrária costumam ser mais abrangentes, a ocorrência de apenas duas habilidades no 7º ano voltadas para a temática reflete o esvaziamento desses conteúdos na BNCC. Portanto, para que haja reconhecimento dos povos como pontua a habilidade EF07GE03, é necessário sensibilizar o estudante por meio de um debate crítico que proporcione a reflexão a respeito da formação da sociedade brasileira, tarefa que se torna cada vez mais difícil diante de um currículo desarticulado que, conforme Giroto (2017), transforma a escola em uma reprodutora de ideologias e conflitos.

Em relação ao 8º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, foi encontrado o maior número de habilidades voltadas para o estudo da Geografia Agrária, expostas conforme o quadro que segue:

Quadro 4 - Habilidades referentes a geografia agrária– BNCC /Geografia - 8º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Conexões e escalas	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	(EF08GE09) Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).
Conexões e escalas	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.
Mundo do trabalho	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico de produção	(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Diversidade ambiental e as transformações das paisagens na América Latina	(EF08GE24) Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).

Fonte: Brasil (2017). Elaboração das autoras (2022).

A habilidade EF08GE09 indica que os estudantes devem compreender os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados. Assim, é possível discutir dentro da perspectiva da Geografia Agrária analisando desde a escala mundial, nacional, até a local, contextualizando com a realidade do agronegócio no Brasil e problematizando como são definidos os papéis de cada nação dentro da organização internacional de produção.

A habilidade EF08GE10 fala sobre os conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, indicando a comparação entre os diferentes movimentos existentes no Brasil e nos demais países da América Latina. No entanto, de acordo com Mesquita, Rossetto e Cantóia (2020), cabe ressaltar que o discurso propagado pela mídia e reproduzido dentro da escola aborda a temática dos movimentos sociais de forma criminalizadora; por isso, antes da comparação entre os movimentos sociais latino-americanos, deve-se, primeiramente, problematizar esta ideia, apresentando aos estudantes o verdadeiro papel dos movimentos sociais da cidade e do campo.

A partir da habilidade EF08GE13, pode-se discutir como o desenvolvimento tecnológico impactou os meios de produção principalmente no campo, enfatizando como o agronegócio se utiliza da tecnologia para aumentar a produtividade agrícola. É possível ainda debater como o avanço da modernização tem afetado os trabalhadores do campo provocando expropriação de terras e desemprego.

Na habilidade EF08GE24, os estudantes devem analisar as características produtivas dos países latino-americanos por meio de uma perspectiva ambiental, levando em conta a transformação das paisagens. Assim, pode-se discutir como a geopolítica internacional determina as funções desses países como fornecedores de matérias-primas, culminando em exploração dos bens naturais como água, terra, madeira e minérios. No caso do Brasil, cabe discutir como o plantio de soja e a criação de gado impactam as paisagens por meio da degradação da natureza em prol do lucro.

Nesta etapa, do 8º ano, a maior ocorrência de conteúdos relativos à Geografia Agrária revela uma contradição, pois, ao mesmo tempo em que propõe a discussão a partir dos padrões econômicos mundiais de produção, desconsidera que os conflitos tanto no campo, quanto na cidade são provocados por eles. Não explicitar essa questão abre espaço para variadas interpretações que terminam reproduzindo a marginalização ou criminalização dos movimentos sociais.

Percebe-se ainda que, apesar de se referir aos países latino-americanos em todas as habilidades, a menção ocorre apenas no sentido de identificar o que cada país produz, não direcionando o aprendizado para questões como desigualdade, falta de acesso à terra, desemprego e segregação, situações recorrentes nesses países como resultado da função agrícola preestabelecida na divisão econômica mundial.

Já em relação ao 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, ressaltam-se duas habilidades que possuem relação com a Geografia Agrária. Ambas, fazem parte da unidade temática “Mundo do trabalho” e do objeto de conhecimento “Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas”, dispostas no quadro a seguir:

Quadro 5 - Habilidades referentes a geografia agrária - BNCC /Geografia - 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Mundo do trabalho	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	(EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.
Mundo do trabalho	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	(EF09GE13) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.

Fonte: Brasil (2017). Elaboração das autoras (2022).

A habilidade EF09GE12 relaciona o processo de urbanização às transformações da agropecuária e do desemprego, com ênfase na influência do capital financeiro sobre os países. Diante dessa questão, é possível trabalhar dentro da Geografia Agrária evidenciando que a saída do camponês do espaço rural para a urbano, muitas vezes, é atribuída ao atraso, inserindo-o em posição de subordinação à cidade. Cabe, ainda, discutir que o desemprego tanto no campo como na cidade é resultado da expansão capitalista que, para obter lucro, precariza e flexibiliza o trabalho.

Na segunda habilidade EF09GE13, aparece pela primeira vez uma menção ao problema da desigualdade de acesso aos alimentos, tema de suma importância para a Geografia Agrária, a qual explica as contradições do sistema capitalista, apontando que a fome mundial não é uma questão de produção, mas sim, da alta produção e produtividade que transforma o alimento em mercadoria. Dentro desse entendimento, é possível discutir qual o papel do agronegócio desmistificando o discurso de erradicação da fome corriqueiramente propagado por ele, abrindo caminho para discutir sobre outros modelos de agricultura, como a camponesa e familiar. Posto isso, é necessário trabalhar no sentido de compreender que “o alimento é um direito de todo ser humano e não mera mercadoria da qual busca-se apenas extrair lucros” (STÉDILE, 2008, p. 34).

De forma geral, é perceptível que a BNCC integra, em suas habilidades, os temas oriundos da Geografia Agrária; no entanto, na maioria das vezes, essas habilidades apenas indicam que o estudante deve ser capaz de entender/relacionar os conteúdos, porém sem a abordagem dos conceitos necessários para que aprendizagem ocorra de forma significativa, o que, segundo Giroto (2021), mostra a despreocupação da mesma em associar os processos estudados com os contextos sociais existentes.

Percebe-se que a organização da BNCC não segue uma sequência cronológica didática também, pois, em determinadas habilidades, são abordadas questões que só serão retomadas nas unidades/bimestres seguintes. Essa fragmentação dos conteúdos acaba prejudicando o

entendimento dos/das estudantes em relação às temáticas já que devido a essa separação os mesmos não se complementam.

Nota-se ainda, que, na maior parte do Ensino Fundamental - Anos Finais, a forma superficial e descritiva dos conteúdos expostos encarrega o professor como o principal responsável por discutir, dentro de uma abordagem crítica, a denúncia dos problemas sociais e ambientais relativos à Geografia Agrária. Logo, se o professor não estiver disposto a trabalhar dentro dessa perspectiva, cumpre-se o objetivo da Base de formar sujeitos alheios à realidade

Dessa forma, evidencia-se que o docente deverá estar atento e atualizado, para que sua atuação possa levar o estudante à reflexão e não a corroborar como um mero reproduzidor da BNCC. Mas, para que isso aconteça, é necessário, durante todo o processo educacional destes conteúdos, relacionar as lutas sociais, o modo de vida e os interesses envolvidos, favorecendo o ensino da Geografia Agrária em toda sua complexidade.

A importância da Geografia Agrária na sala de aula para o entendimento da questão alimentar

A relação entre agricultura e saúde alimentar se constitui na atualidade como um dos principais temas discutidos dentro da Geografia Agrária, pois, diante do processo de modernização das práticas agrícolas pautadas no aumento do lucro pela produtividade, a questão da qualidade dos alimentos para atender à demanda da população tem ficado em segundo plano. Fernandes (2013, p.31) reforça essa ideia quando pontua que “a questão agrária deste século deverá ter como elemento de destaque a soberania alimentar⁶, ou seja, além da terra, a comida e a qualidade dos alimentos reforçam os elementos dos problemas agrários”.

Diante dessa questão, algumas políticas públicas alimentares voltadas para as escolas têm chamado atenção por demonstrarem interesse em proporcionar aos estudantes o acesso a alimentos mais saudáveis. Uma dessas iniciativas pode ser vista no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que, de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), se caracteriza como um programa que

oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. O Governo Federal repassa, a estados, municípios e escolas federais, valores financeiros de caráter suplementar efetuados em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada rede de ensino (FNDE, 2017, S/P).

⁶ “Soberania alimentar é o conjunto de políticas públicas e sociais que deve ser adotado por todas as nações, em seus povoados, municípios, regiões e países, a fim de se garantir que sejam produzidos os alimentos necessários para a sobrevivência da população de cada local. Esse conceito revela uma política mais ampla do que a segurança alimentar, pois parte do princípio de que, para ser soberano e protagonista do seu próprio destino, o povo deve ter condições, recursos e apoio necessários para produzir seus próprios alimentos” (STEDILE; CARVALHO, 2012, p. 717).

Em 2009, atendendo à Lei nº 11.947, o PNAE foi modificado, obrigando os municípios a destinarem 30% do valor repassado pelo programa para a compra de produtos da agricultura familiar. Segundo o documento, tal mudança tinha como objetivo estimular o desenvolvimento econômico dos produtores locais e proporcionar aos estudantes uma “[...] alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar[...].” (LEI Nº 11.947/2009, ART. 2, INCISO I).

Diante disso, o PNAE se concretiza como uma conquista tanto para os agricultores familiares, que têm o retorno financeiro a partir da parceria com as instituições de ensino, quanto para os estudantes, que consomem alimentos saudáveis, naturais e livres de agrotóxicos. Porém, com o fechamento das escolas em 2020 devido à COVID/19, os/as estudantes deixaram de ter acesso às refeições fornecidas diariamente e como solução para tal situação, estados e municípios, a exemplo de Juazeiro e de Petrolina, adotaram políticas de distribuição de renda via vales, tickets e cartões para garantir o acesso à alimentação mesmo fora da escola.

No entanto, com a aquisição dos vales, tickets e cartões de alimentação fornecidos pelas redes municipais e estaduais de educação, evidencia-se a negação das mesmas aos princípios do PNAE, pois, diferente das orientações anteriores nas quais a escola estava encarregada de oferecer aos estudantes uma alimentação baseada no consumo de alimentos de qualidade, sendo 30% da agricultura familiar, com a pandemia, passaram a comprar nos supermercados, consumindo uma quantidade cada vez maior de gêneros alimentícios processados, industrializados e nocivos à saúde, favorecendo as grandes redes de supermercados em detrimento da agricultura familiar.

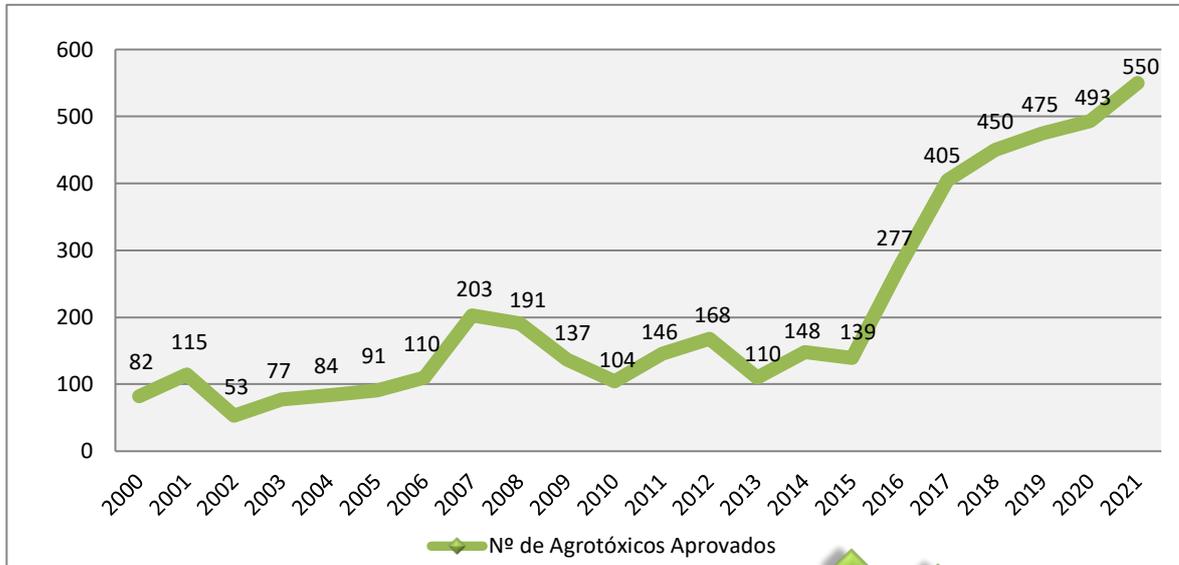
Santos e Batalha (2010) explicam que a prática de consumir esse tipo de alimento está muito atrelada ao marketing disseminado principalmente nas propagandas de televisão, que são capazes de influenciar os hábitos e preferências do consumidor. Diante dessa questão, é notório que, no Brasil, há um grande esforço dos defensores da agricultura capitalista em convencer a população de que esse tipo de produção é a única capaz de suprir as demandas alimentares.

Conforme Cardoso, Sousa e Reis (2019), por meio do slogan “agro é tec, agro é pop, agro é tudo”, emitida por emissora aberta de televisão, os idealizadores do agronegócio visam mostrar à população que o modelo está presente em todas as etapas da cadeia produtiva, englobando o setor primário, secundário e terciário da economia e por isso encarrega-se de gerar empregos e de resolver a questão alimentar do país. Pautando-se nesse discurso, o agronegócio ganha a confiança das pessoas, que, por não acesso ao conhecimento da questão agrária e alimentar, acabam o legitimando.

Ao contrário do sucesso pregado pelo agronegócio, Canuto (2012) pontua que são as pequenas propriedades da agricultura familiar as que mais produzem para abastecer o mercado interno com os alimentos que compõem a dieta do brasileiro. Ademais, por fazer uso de um grande número de agrotóxicos e de sementes geneticamente modificadas em sua

produção, o referido modelo permite o cultivo de alimentos de baixa qualidade em aspectos de saúde. O gráfico a seguir mostra a progressão do registro de agrotóxicos no país nos últimos anos.

Gráfico 1 - Histórico de Registro de Agrotóxicos por ano no Brasil (2000- 2021)

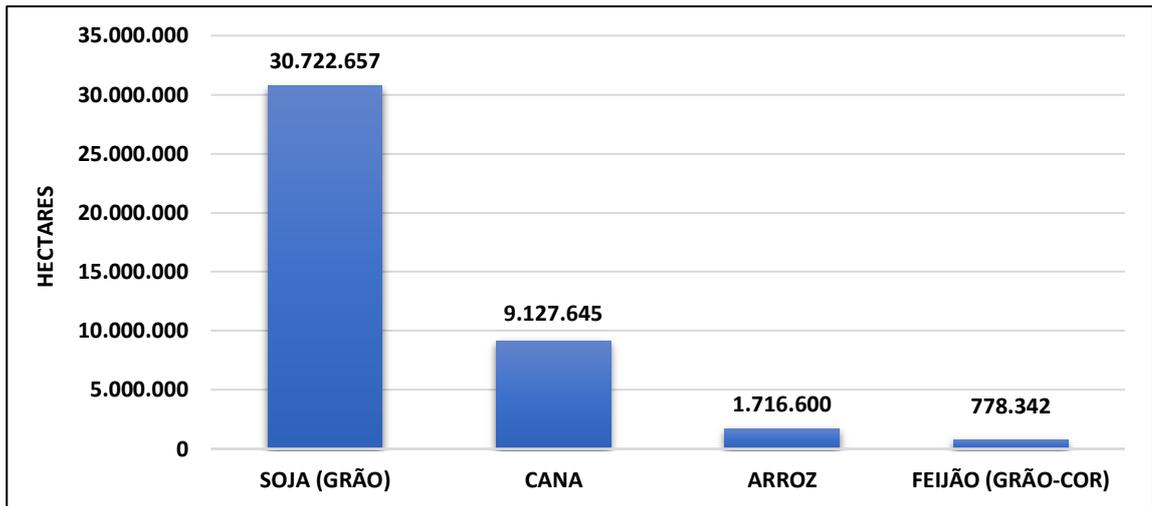


Fonte: G1 (2021); Valor Econômico (2021). Elaboração: Ferreira e Sousa (2022).

A crescente aprovação dessas substâncias no país gera preocupação, pois, segundo Rigotto e Aguiar (2015), o contato com agrotóxicos levam perigo à saúde humana e seus efeitos podem se manifestar em um curto ou longo período de tempo. Dentre as doenças já conhecidas, as autoras citam patologias respiratórias como asma, fibrose pulmonar, bem como alterações na reprodução humana, a exemplo da infertilidade masculina, abortamento, más-formações congênitas, parto prematuro e ainda vários tipos de câncer.

Além dos efeitos na saúde, o agronegócio também provoca uma menor variedade na oferta de alimentos necessários para o sustento diário. Gomes e Gomes Jr. (2014) explicam que, com uma maior quantidade de terras cada vez mais concentradas para o plantio de soja, cana, e outros cultivos voltados para exportação, o plantio de alimentos como feijão e arroz tem diminuído, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Comparação da área (hectares) destinada ao plantio de diferentes cultivos

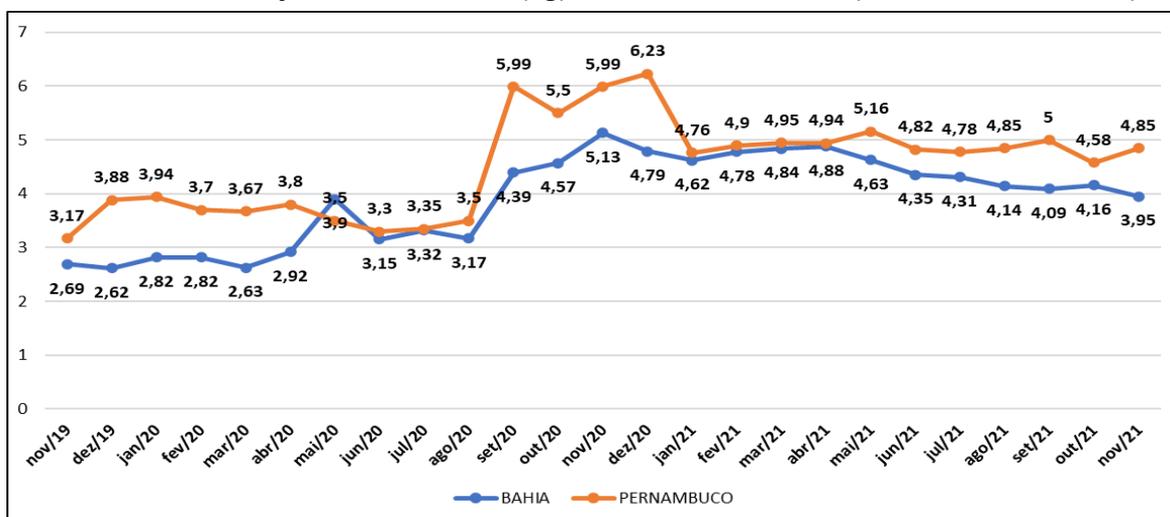


Fonte: Censo Agropecuário- IBGE (2017). Elaboração das autoras (2021).

Diante dos dados do gráfico 2, é possível perceber que a área destinada ao cultivo de soja é muito superior à de arroz e de feijão e essa diminuição no plantio de alimentos básicos provoca o aumento dos preços, que se refletem no menor poder de compra da população.

Tal realidade pode ser identificada principalmente durante a pandemia do coronavírus. Conforme dados do Ministério da Agricultura, em maio de 2021, o agronegócio bateu recorde nas exportações, faturando cerca de 14 bilhões de dólares. Em contrapartida, a população do país sofre com a constante alta dos preços dos alimentos da cesta básica, que, desde 2020, tem aumentado significativamente. O gráfico a seguir representa o aumento do preço do quilo do arroz nos estados da Bahia e de Pernambuco:

Gráfico 3 - Preço médio do arroz (kg) Bahia e Pernambuco (nov. 2019-nov. 2021)



Fonte: Companhia Nacional de Abastecimento – CONAB (2021). Elaboração das autoras (2021).

Esse aumento no preço dos alimentos atinge de forma mais intensa as famílias mais pobres, pois, segundo Stédile e Carvalho (2012), com as grandes empresas controlando a produção agrícola para obter lucro, a comida deixa de ser vista como um bem para proporcionar a dignidade humana e passa a se tornar uma mercadoria, da qual só poderá ter acesso aqueles que possuem dinheiro para comprá-la. Assim, os autores expressam que, para combater essa realidade, é necessário trabalhar a partir do conceito de soberania alimentar, ou seja, defender a ideia de que

[...]o alimento não é uma mercadoria, é um direito humano, e a produção e distribuição dos alimentos é uma questão de sobrevivência dos seres humanos, sendo, portanto, uma questão de soberania popular e nacional. Assim, soberania alimentar significa que, além de terem acesso aos alimentos, as populações de cada país têm o direito de produzi-los. E é isso que pode garantir a elas a soberania sobre suas existências (STÉDILE E CARVALHO, 2012, p. 722).

Diante desse cenário, cabe citar Callai (2013), quando pontua que é a escola o local responsável por proporcionar aos estudantes as condições necessárias para o desenvolvimento do senso crítico e da ampliação da visão de mundo, cabendo aos docentes a tarefa de elencar as questões do cotidiano para dentro dela. Nesse sentido, faz-se necessário levar a discussão sobre a questão alimentar a partir da perspectiva da Geografia Agrária para a sala de aula, para que o estudante entenda que é só a partir do reconhecimento da agricultura familiar dentro da conjuntura atual de produção, que a soberania alimentar, dentro e fora da escola, poderá ser alcançada.

Assim, para que a aprendizagem a respeito da importância da alimentação escolar de qualidade seja concretizada, a escola deve atuar promovendo iniciativas, que instiguem os estudantes a defender e valorizar a agricultura familiar. Como contribuição a este processo, serão apresentadas a seguir algumas sugestões de atividades para que as instituições de ensino possam trabalhar de forma a alcançar essa finalidade.

Quadro 6 - Sugestões de atividades a serem desenvolvidas nas escolas

Feiras agroecológicas na escola	Juntamente com a comunidade, promover o debate acerca da questão alimentar alertando a população dos perigos de consumir alimentos transgênicos, industrializados e sem valor nutritivo. É possível ainda convidar os pais dos próprios alunos que muitas vezes são produtores da agricultura familiar/camponesa para contar suas experiências e reafirmar o compromisso desses tipos de agricultura com a produção de alimentos para a manutenção da vida.
Trabalhos e pesquisas de campo	Desenvolver com os estudantes trabalhos de campo visitando as propriedades da agricultura familiar/camponesa a fim de acompanhar como os produtores realizam as etapas da produção dos alimentos, desde o plantio até a colheita, verificando para onde são vendidos e o caminho percorrido pelos alimentos até a escola. Realizar o levantamento de onde ocorrem as feiras agroecológicas da região divulgando para a população local os benefícios de comprar alimentos naturais e livres de veneno, movimentando ainda a economia local.
Interação entre escola e Universidade	Promover a colaboração entre as instituições de ensino básico da região e o Centro de Estudos Agrários (CEA) da Universidade de Pernambuco, <i>campus</i> Petrolina, para mostrar aos educandos os estudos desenvolvidos por meio das práticas de ensino, pesquisa e extensão, como a geografia agrária pode contribuir para o entendimento da questão alimentar nas múltiplas escalas, com ênfase no vale do São Francisco.

Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Dentre as atividades sugeridas, o CEA - UPE se destaca por se constituir como um espaço de aprendizado e troca de experiências, que, desde sua fundação em 2014, tem levado o conhecimento a respeito da agricultura camponesa/familiar para dentro das escolas e para a comunidade como um todo.

A realização das atividades, seja no próprio CEA - UPE ou diretamente nas escolas, corroboram para que o educando perceba que é a agricultura familiar a responsável por produzir a comida de qualidade que chega até a escola, bem como para a compreensão de que é necessária a superação do modelo agroalimentar vigente “para construir outra sociedade onde a vida valha mais do que os interesses do capital” (ALENTEJANO, 2020, p. 6).

Desse modo, cabe à escola desmistificar a falácia propagada pelo agronegócio de que ele se constitui como modelo hegemônico, priorizando a aquisição de alimentos oriundos da agricultura familiar e promovendo, por meio da educação, uma formação com hábitos alimentares saudáveis, já que comer também é um ato político.

Considerações finais

Considerando o desafio pelo qual perpassa o ensino de Geografia na atualidade, torna-se indispensável a atuação de professores comprometidos em desenvolver práticas educativas capazes de sensibilizar os educandos a refletirem sobre as questões sociais que os cercam. Diante disso, a escola se caracteriza como o espaço responsável por proporcionar essas condições, tendo como base o reconhecimento da identidade, do pertencimento e da visão de mundo necessária para o exercício pleno da cidadania (CALLAI, 2018).

Nesse sentido, enxergar o mundo por meio da concepção da Geografia Agrária é de suma importância, já que, a partir dela, é possível discutir sobre as mazelas provocadas pela desigualdade social, falta de acesso à terra e pela exploração humana e da natureza diretamente atreladas ao sistema agrícola produtivo em curso ligado ao agronegócio. Tal discussão auxilia na compreensão de que os problemas do campo não se restringem apenas aos seus sujeitos, pois seus efeitos afetam também aqueles que residem no espaço urbano.

Assim, é preciso ir além de um currículo padronizado e pré-definido, pois o verdadeiro sentido de educar está no transcender da consciência crítica dos sujeitos, corroborando para uma formação ativa e emancipadora, que só será possível a partir da análise completa das questões que envolvem o conhecimento que se quer alcançar e as experiências de cada um/a.

Portanto, tratar a questão agrária e alimentar na sala de aula possibilita o rompimento com o discurso de que a agricultura moderna resolve o problema da fome, pois é necessário entender que o ato de comer está carregado de significados e quando se opta por uma alimentação de qualidade, opta-se também pela transformação de uma sociedade que prioriza a vida em vez do lucro.

Referências bibliográficas

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 49-54. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2021.

ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. Reforma agrária, caos urbano, agronegócio e pandemia. **Revista Tamoios**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 32-38, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50242/33470>. Acesso em: 7 nov. 2021.

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. **Documento orientador Rede Pública de Ensino**, 2020. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wpcontent/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Educação é a Base**. Brasília: Ministério da Educação/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Diretrizes da alimentação escolar. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Programa Nacional de Alimentação Escolar. 2017. Disponível em:

<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-sobre-o-pnae>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020.

Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9993>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CALLAI, Helena Copetti. O Estudo do Lugar e a Pesquisa como princípio da Aprendizagem.

Espaços da escola, Santa Rosa, n. 47, p. 11-14, 2013. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5350034/mod_resource/content/3/texto1B_hcallai_2003.pdf. Acesso em: 18 dez. 2021.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, Santiago, n. 70, p. 9-30, 2018. Disponível em:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071834022018000200009&script=sci_arttext&tlng=p. Acesso em: 20 dez.2021.

CANUTO, Antônio. Agronegócio: a modernização conservadora que gera exclusão pela produtividade. **Revista Nera**, Presidente Prudente, n. 5, p. 1-12, 2012. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1466>. Acesso em: 22 dez. 2021.

CARDOSO, Antônio Sidnei Ribeiro; DE SOUSA, Raimunda Áurea Dias; REIS, Leandro Cavalcanti. O agro é tech, é pop, é tudo: o (des) velar dessa realidade. **Geosul**, Florianópolis, v. 34, n. 71, p. 836-857, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/19825153.2019v34n71p836/3936239362> Acesso em: 20 dez. 2021.

CONAB. Companhia Nacional De Abastecimento. Preço médio do arroz (kg) Bahia e Pernambuco. Brasília: Companhia Nacional de Abastecimento. 2021. Disponível em:

<https://portaldeinformacoes.conab.gov.br/produtos-360.html>. Acesso em: 22 dez 2021.

DELGADO, Guilherme C. A questão agrária no Brasil, 1950 -2003. In: JACCOUD, Luciana (org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: IPEA, 2005, p. 51-90.

DEL GAUDIO, Rogata Soares *et al.* Ensino de Geografia e formação de professores: desafios e possibilidades na contemporaneidade. In: ASCENÇÃO, Roque *et al.* **Conhecimentos da Geografia: Percursos de Formação Docente e Práticas na Educação Básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 1-27.

DENEZ, Cleiton Costa; FAJARDO, Sérgio. O Espaço Sob a Ótica da Geografia Agrária: Breves Considerações. **Revista GeoNordeste**, São Cristóvão, n. 2, p. 96-114, 2012. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/geonordeste/article/view/2400>. Acesso em: 21 dez. 2021

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. (Livre-Docência em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106708/fernandes_bm_ld_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 dez. 2021.

FERREIRA, Jaqueline Santos.; SOUSA, Raimunda Áurea Dias. Agronegócio e riqueza no campo: o desvelar da realidade. *In*: SOUSA, Raimunda Áurea Dias (org.). **Questão Agrária, Desigualdades Socioespaciais e Educacionais**. Curitiba: Ed. CRV, 2022. v. 2, p. 57-82.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Qual raciocínio? Qual geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular. **GEOgraphia**, Niterói, v. 23, n. 51, p. 1-12, 2 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/download/45460/30512>. Acesso em: 23 dez. 2021.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, e0207906, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 dez. 2021.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo Uerj**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781/21158>. Acesso em: 28 dez. 2021.

GOMES, Renata Mainenti; GOMES JR., Newton. Questão Agrária atual: o agronegócio e o ataque à soberania e à segurança alimentar. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária – ABRA**, Rio de Janeiro, ano 35, v. 1, n. 2, p. 113-127, 2014. Disponível em: https://www.ippri.unesp.br/Modulos/Noticias/247/revista_abra_35_vol1-e-2.pdf#page=107. Acesso em: 28 dez. 2021.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 25, n. 4, p. 1036-1055, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/46456/24953>. Acesso em: 20 dez. 2021.

G1. **Liberação de agrotóxicos em 2021 bate novo recorde na série histórica; maioria é genérico**. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2021/12/06/liberacao-de-agrotoxicos-em-2021-bate-novo-recorde-na-serie-historica-maioria-e-generico.ghtml> Acesso em: 22/12/2021

HARVEY, David. **O neoliberalismo**. História e implicações. São Paulo: Loyola, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Censo Agropecuário, 2017.

Produto por área colhida em hectares no Brasil. Disponível em:

https://censoagro2017.ibge.gov.br/templates/censo_agro/resultadosagro/agricultura.html?localidade=0&tema=76518. Acesso em: 15 dez. 2021.

LIMA, Regiane Santos; SOUSA, Raimunda Áurea Dias de. A iniciação à docência em geografia agrária: desafios e possibilidades. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 1, 2018.

Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/288/296>. Acesso em: 29 dez. 2021.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MARCOS, Valéria de. Agricultura e mercado: impasses e perspectivas para o agronegócio e a produção camponesa no campo latino-americano. *In*: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson (org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 191-212.

MEDEIROS, Dérika Correia Virgulino. O que querem as grandes empresas de comunicação com a educação? Panorama sobre a atuação da Fundação Roberto Marinho e Fundação Victor Civita. **Revista Eptic**, São Cristóvão, v. 19, n. 3, p. 223-239, set.-dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/epitic/article/download/7229/5816/>. Acesso em: 31 dez. 2021.

MELLO, Hivy Damasio Araújo. O Banco mundial e a reforma educacional no Brasil: a convergência de agendas e o papel dos intelectuais. *In*: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela. **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2014.

MESQUITA, Adriel Leandro; ROSSETTO, Onélia Carmem; CANTÓIA, Sílvia Fernanda. A Geografia Agrária na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 54, p. 886-922, 2020. Disponível em:

<https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/1870/1601>. Acesso em: 13 dez. 2021.

QUEIROZ, Kuerônso Klévesson Rêgo de. **A geografia escolar e o agrário: o ensino de Geografia como possibilidade da formação cidadã**. 2019. 231f. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

RIGOTTO, Raquel Maria; AGUIAR, Ada Cristina Pontes. Invisibilidade ou invisibilização dos efeitos crônicos dos agrotóxicos à saúde? Desafios à Ciência e às Políticas Públicas. *In*: NOGUEIRA, Roberto Passos *et al.* **Observatório internacional de capacidades humanas, desenvolvimento e políticas públicas: estudos e análises 2**. Brasília: OICHA 2015. p. 47-90.

RODRIGUES, Priscilla de Paula. **Instituto Unibanco e o projeto jovem de futuro: Uma forma de inserção dos empresários nas políticas públicas educacionais para o Ensino Médio**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085>. Acesso em: 31 dez. 2021.

SANTOS, Silvana Lopes dos; BATALHA, Mário Otávio. Propaganda de alimentos na televisão: uma ameaça à saúde do consumidor? **Revista de Administração**, São Paulo, v. 45, n. 4, p. 373-382, 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S008021071630468X>. Acesso em: 23 dez. 2021.

SILVA, Matheus Gomes da *et al.* A BNCC, a redução da carga horária de geografia e o dilema da seleção dos conteúdos: um debate necessário. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 4, n. 3, p. 213-230. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/download/250603/39918>. Acesso em: 29 dez. 2021.

STÉDILE, João Pedro; CARVALHO, Horácio Martins de. Soberania alimentar. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 716-725.

STÉDILE, João Pedro. Soberania alimentar, o que é isso. *In*: MIYASHIRO, Rosana (org.). **Gastronomia e identidade cultural - coletânea de textos para educandos**. Florianópolis: Central Única dos Trabalhadores, 2008. p. 32-34.

VALOR ECONÔMICO. Número de registros de agrotóxicos bate recorde em 2021. **Revista valor econômico**. 2021. Disponível em: <https://valor.globo.com/agronegocios/noticia/2021/12/31/numero-de-registros-de-agrotoxicos-bate-recorde-em-2021.gh.html>. Acesso em: 31 dez. 2021.