



**FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA - UNAGEO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

ANA CATARINA UNIVERSIDADE PEREIRA DA SILVA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
AVANÇOS E RETROCESSOS**

**CAJAZEIRAS - PB
2023**

ANA CATARINA PEREIRA DA SILVA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
AVANÇOS E RETROCESSOS**

Trabalho apresentado a Universidade Federal de
Campina Grande – UFCG, Campus Cajazeiras,
como requisito para obtenção do título de
professora.

Orientador: Prof. Dr. Aldo Gonçalves de Oliveira

**CAJAZEIRAS - PB
2023**

ANA CATARINA PEREIRA DA SILVA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
AVANÇOS E RETROCESSOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Geografia, pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG.

Data: 29 de junho de 2023

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Aldo Gonçalves de Oliveira (Orientador)
Unidade Acadêmica de Geografia - UNAGEO
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Prof. Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa (Examinador 1)
Unidade Acadêmica de Geografia – UNAGEO
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Profa. Me. Micaele Amancio da Silva (Examinadora 2)
Secretaria de Educação do Estado da Paraíba – SEDUC/PB

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

S586c	<p>Silva, Ana Catarina Pereira da O ensino de geografia na perspectiva da educação do campo: avanços e retrocessos / Ana Catarina Pereira da Silva. - Cajazeiras, 2023. 58f. Bibliografia.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Aldo Gonçalves de Oliveira. Monografia (Licenciatura em Geografia) UFCG/CFP, 2023.</p> <p>1.Educação do campo. 2.Ensino de geografia. 3.PNLD. 4.Geografia - ensino fundamental I. 5.Política educacional. 6.Geografia no campo. I.Oliveira, Aldo Gonçalves de II. Título.</p> <p>UFCG/CFP/BS</p> <p>CDU - 37.018.51</p>
-------	---

“Nunca duvide que você é importante e poderosa e merecedora de todas as chances e oportunidades no mundo para correr atrás dos seus sonhos.” (AVEYARD, 2017, p.3).

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar, a Deus, que fez com que meus objetivos fossem alcançados, durante todos os meus anos de estudos. Aos meus familiares, em especial a minha mãe, Zildete, por todo apoio e toda ajuda, que muito contribuíram para a realização desse trabalho. Aos amigos, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período de tempo em que me dediquei a este trabalho.

Ao professor Aldo Gonçalves, por ter sido meu orientador e ter desempenhado tal função com dedicação e amizade. Quero agradecer também aos demais professores do Curso de Licenciatura em Geografia, nos nomes dos professores Cícera Cecília e Rodrigo Pessoa, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do curso.

Aos meus colegas de curso, com quem convivi intensamente durante os últimos anos, pelo companheirismo e pela troca de experiências que me permitiram crescer não só como pessoa, mas também como formando.

À instituição de ensino Universidade Federal de Campina Grande, essencial no meu processo de formação profissional, pela dedicação, e por tudo o que aprendi ao longo dos anos do curso. E por fim, a todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho é um exercício de análise epistemológica sobre as relações entre o ensino de Geografia e a Educação do Campo. Discutir essa relação se faz muito necessário, pois a Geografia nas escolas do campo é fundamental para desenvolver o senso crítico e reflexivo dos alunos, e um modo de lutar por mais e melhores políticas para esse espaço e para essa população. De modo que objetivo geral da pesquisa é analisar as especificidades da Educação do Campo na relação com o Ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental I. A metodologia da pesquisa foi o levantamento bibliográfico, análise de documentos oficiais e análise de dados secundários pertinentes a pesquisa. Esta pesquisa pretende contribuir com o ensino de Geografia no campo e com o aprimoramento dos professores que de algum modo trabalhem com a Geografia. Conclui-se depois de um breve histórico sobre a Educação do Campo no Brasil que a partir dos movimentos sociais, algumas conquistas legalizadas foram alcançadas, tendo direitos adquiridos, mas que não são garantidos, pois ações governamentais podem cancelar as políticas públicas deliberadamente, como muitas políticas sociais e educacionais.

Palavras-chaves: Ensino de Geografia; Educação do Campo; PNLD Campo; Políticas Educacionais.

ABSTRATC

The present work is an exercise of epistemological analysis on the relationship between the teaching of Geography and Rural Education. Discussing this relationship is very necessary, as Geography in rural schools is essential to develop students' critical and reflective sense, and a way to fight for more and better policies for this space and for this population. So the general objective of the research is to analyze the specificities of Rural Education in relation to the Teaching of Geography in the final years of Elementary School I. The research methodology was a bibliographic survey, analysis of official documents and analysis of secondary data relevant to the research. This research aims to contribute to the teaching of Geography in the field and to the improvement of teachers who somehow work with Geography. It is concluded after a brief history of Rural Education in Brazil that from social movements, some legalized achievements were achieved, with acquired rights, but which are not guaranteed, since government actions can deliberately cancel public policies, as many social and educational policies.

Keywords: Geography Teaching; Field Education; PNLD Field; Educational Policies

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED – Comissão do Livro Didático
ENERA- Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária
FENAME – Fundação Nacional do Material Didático
FNDE - Fundo Nacional de Educação
INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL – Instituto Nacional do Livro
LD – Livro Didático
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação e Cultura
MONBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PABAE- Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar
PB - Paraíba
PCB- Partido Comunista do Brasil
PDDE - Programa Dinheiro na Escola
PEA – Programa Escola Ativa
PNLD- Programa Nacional do Livro Didático
PNRA- Plano Nacional de Reforma Agrária
PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRONOCAMPO- Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo
PSECD- Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UFCG- Universidade Federal de Campina Grande
UNAGEO- Unidade Acadêmica de Geografia
USAID- United States Agency For International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, ASPECTOS LEGAIS, CONQUISTAS E RETROCESSOS.....	12
2.1 Da Educação Rural a Educação do Campo.....	12
2.2 Da Criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra até a criação da PNLD/ Campo.....	20
2.3 A Educação do Campo nos dias atuais	25
3 AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	28
3.1 A Geografia como instrumento de resistência para a Educação do Campo	28
3.2 As categorias geográficas Lugar e Território: conceito e importância	30
3.3 Meios para a resistência da Educação do Campo.....	35
3.3.1 O fortalecimento das relações dos movimentos sociais do campo com a educação básica das populações que vivem no campo.....	35
3.3.2 Formação inicial e continuada de educadores (as)/professores (as) do campo	36
3.3.3 Conscientizar a comunidade camponesa dos seus direitos a terra, a educação de qualidade e aos programas sociais.....	37
3.3.4 Validar a heterogeneidade do território campo e de seus sujeitos.....	39
4 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL.....	41
4.1 Uma breve história do Livro Didático no país, definição, suas funções, usos, seus usuários e limitações.....	41
4.2 PNLD /Campo: construção, importância e desmanche.....	45
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	52
APÊNDICE.....	57

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo 2010, 84% da população brasileira é considerada urbana. Em outros termos, pode-se dizer que é inegável nosso intenso processo de urbanização. No entanto, ainda segundo o IBGE, 16% da população mora no meio rural e necessita das mesmas oportunidades e direitos como saúde, educação, entre outros. A oferta de educação no campo – quando existe – encontra-se muito distante da realidade dos sujeitos camponeses; em muitos casos, é um apêndice da educação oferecida no espaço urbano.

E ainda mais que isso, de acordo com Bicalho (2017), o descaso com as escolas do campo ainda é muito forte no Brasil, visto que há: uma ampla ausência de políticas públicas; o crescente deslocamento dos estudantes das escolas do campo para as cidades; o fechamento das escolas do campo; professores com formação insuficiente; e a falta de infraestrutura física e pedagógica.

Defronte desse pano de fundo, se faz necessário inferir na Educação do Campo, mergulhar em sua história e filosofia, buscando formas de ultrapassar desafios e dificuldades, permitindo avistar com mais perspicuidade, além das aparências, novas possibilidades de atuação estável e solidária que a Educação do Campo preconiza, posicionar-se e entender o dia a dia do trabalho e as dificuldades de ensino encontradas no caminho do fazer pedagógico.

Diante desse cenário, buscou-se refletir como a Geografia está sendo proposta dentro da Educação do Campo, através da problemática vivenciada pelas escolas do campo a respeito das Políticas Públicas para a Educação, pois a Geografia enquanto disciplina escolar pode auxiliar os professores e alunos (e conseqüentemente o restante da população camponesa) a ter um pensamento crítico e reflexivo sobre as situações listadas acima, e além disso a buscar meios para solucionar tais situações.

Examinando a educação, como uma política pública social, a pesquisa busca desenvolver reflexões acerca da Educação do Campo, relacionadas ao ensino de Geografia, buscando responder à seguinte questão: Que papel assume a Geografia Escolar na Educação do Campo?

Pois mesmo com todas as diminuições na carga horária da disciplina nas escolas ela é imprescindível para o público do campo, pois ela tem como objetivo fazer a junção do homem com o meio em que ele vive, ou seja, entender a dinâmica do espaço para auxiliar no planejamento das ações do homem sobre ele.

Dessa maneira, o objetivo geral deste estudo é analisar as especificidades da Educação do Campo na relação com o ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental I. Atrelados a esse objetivo central, os objetivos específicos, organizados em uma sequência de articulação lógica, são: (I) Problematizar o processo histórico de constituição da Educação do Campo; Analisar a importância da Geografia, enquanto disciplina escolar, para o desenvolvimento de práticas contextualizadas de resistência na Educação do Campo; Refletir a importância, usos, usuários e limitações do Livro Didático como ferramenta metodológica para o ensino de Geografia nas escolas do campo;

A metodologia da pesquisa foi de cunho qualitativo, de caráter bibliográfico e documental. Foram feitas pesquisas em sites como o Banco de Teses – Capes e na Biblioteca de Digital Brasileira de Teses e Dissertações – IBICT, além de um arcabouço e revisão teórica as seguintes fontes bibliográficas: Arroyo (2005), Caldart (2008), Fernandes (2012), Santos (1988) Molina (2015). Com base nas fontes documentais, foram selecionadas as principais normatizações que amparam a Educação do Campo bem como os informes do FNDE a respeito do PNLDCampo.

A pesquisa está dividida em quatro capítulos: introdução; no segundo capítulo, foi discutido o processo de construção histórica da Educação do Campo. No terceiro capítulo, é trabalhado a importância da Geografia Escolar e suas categorias (Lugar, Paisagem e Território) dentro das salas de aula do campo para despertar o senso crítico e reflexivo dos alunos, buscando o desenvolvimento de atos de resistência para essas pessoas. E para finalizar, no quarto capítulo, está presente toda contextualização histórica da trajetória do Livro Didático no país, assim como do PNLDCampo, e ainda a importância, limitações, usos e encerramento do PNLDCampo tradicional e do PNLDCampo, respectivamente.

A relevância da pesquisa apresentada neste trabalho é demonstrada ao ponderar discussões e análises que permitem entender a educação do campo como uma política pública que assegura aos moradores do campo a mesma prerrogativa à educação da população urbana. É um direito que deve ser reservado, mas foi propositalmente anulado como outras políticas sociais educacionais e outros setores básicos para aperfeiçoar as condições de existência da população camponesa.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, ASPECTOS LEGAIS, CONQUISTAS E RETROCESSOS NO BRASIL

Aborda-se neste capítulo inicial da presente monografia alguns aspectos importantes da Educação do Campo. Buscou-se nesse momento da pesquisa, fazer uma alusão histórica e legal das lutas enfrentadas pela Educação do Campo no país, desde a época que esta era a Educação Rural até os dias atuais.

Apresenta-se ainda um panorama das conquistas no âmbito das políticas públicas e também visou trazer à tona os retrocessos que esta vem sofrendo ao longo dos últimos anos, mais especificamente desde o impeachment da presidenta Dilma Rousseff até o ex-governo de direita do presidente Bolsonaro.

2.1 Da Educação Rural a Educação do Campo

Antes de adentrar na Educação Rural, é preciso que recordemos o início da educação em solo brasileiro que começa a ser escrita com a chegada dos Jesuítas no ano de 1559. Esse modelo de ensino que foi implantado seguia os parâmetros europeus, e se baseava na catequização dos índios fazendo com que eles se tornassem submissos. Os jesuítas “educavam” a serviço da Igreja Católica totalmente indiferentes ao Estado, o que ocasionou a expulsão dos Jesuítas do Brasil. Após a saída deles as escolas foram praticamente extintas do país e só voltaram a ser restituídas em 1808, com a chegada da Corte Portuguesa. O avanço da educação no Brasil durante esse período se deve ao fato da economia portuguesa estar em decadência. Nesse contexto, Barros e Liltnov (2016, p. 22), afirmam que:

A educação neste período era voltada exclusivamente aos interesses da metrópole, dirigida a formação de mão de obra necessária para suprir a mão de obra necessária para suprir as necessidades existentes na colônia. O modelo utilizado por Dom João VI, dividia o ensino em dois graus: no primeiro eram ensinados os conhecimentos necessários a todos, independentemente do seu estado; já o segundo era mais específico visando instruir os conhecimentos necessários a artistas, comerciantes e agricultores. Após a criação da primeira Constituição do Brasil em 1824 o discurso da educação mudou, entretanto sua prática continuou a mesma, pois apesar de existir um regulamento educacional no território brasileiro, a falta de recursos, tanto financeiros como humanos, restringia a educação para poucos.

Sendo assim, nota-se que a educação rural ficava restrita ao segundo grau, e também é possível perceber que não tinham leis protegendo a educação rural, na verdade, por se tratar da época em que o Brasil era Império o campo ainda estava preso aos grandes latifundiários e

à escravidão, por isso a educação no meio rural não era uma preocupação do regente e nem das elites agrárias.

E no segundo Império com a Lei Áurea e abolição da escravidão, os negros começaram a vender sua força de trabalho no campo, além disso os imigrantes europeus vieram para trabalhar nas fazendas, aumentando a população rural. No segundo Império, apareceram as primeiras intenções para a educação rural.

Conforme Marinho (2008), as escolas no meio rural eram construídas, mas não funcionavam, principalmente as escolas agrícolas criadas nesse período, que não possuíam os instrumentos necessários para o seu funcionamento. A proposta de educação para as escolas do campo eram as mesmas criadas para as escolas urbanas

Em 1891, foi criada a segunda constituição brasileira, a primeira do sistema republicano. Em seu texto, essa nova constituição mudou a obrigatoriedade do ensino fundamental e estabeleceu claramente que o principal objetivo da educação nesse período era a formação da força de trabalho. Os artigos 35 e 72 da Constituição preveem a descentralização das atividades educacionais, bem como a separação entre estado e religião na educação. (BARROS; LILTNOV, 2016). Apesar desses avanços, a Constituição não menciona a educação no meio rural.

Apesar de já ter libertado os escravos nesta época, o trabalho do campo ainda era subserviente, e o Brasil era predominantemente agrário, pois ainda era o começo da industrialização no país, ou seja, nem os grandes latifundiários e nem as pessoas no poder estavam interessados na emancipação e na construção da cidadania do povo camponês.

Feita essa retomada, o início da educação no país se pode atentar para o estopim da educação rural que logo mais irá se tornar Educação do Campo. A principal diferença entre as duas está em que a educação rural foi criada com base nos interesses do capital, visto que é fruto dos interesses deste, ou seja, pela busca do desenvolvimento do capitalismo no campo, e não no interesse em buscar o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida das pessoas que vivem no campo. (RIBEIRO, 2012). O capital buscava manter a população nas áreas rurais, evitando assim a falta de mão de obra.

Já a Educação do Campo, construída através de movimentos populares, organizados por movimentos de camponeses, onde lutam por uma educação escolar que articula o trabalho produtivo com a educação escolar, ambos baseados no princípio da cooperação e alicerçada na solidariedade daqueles que vivem no campo. (RIBEIRO, 2012).

Segundo Barros e Liltnov (2016), nas décadas de 1930 e 1920, a população, inclusive a rural, passou a reivindicar a alfabetização. E ao lado desses desejos, as primeiras

preocupações com a migração rural também se fortalecem. Então a educação rural surge como uma alternativa para saída das pessoas do campo. Com o passar das décadas, a urbanização só cresce, alienando a educação, tornando-a um sistema elitista e sem recursos, então começa uma forte campanha de urbanização e crescimento urbano. Esse movimento visava principalmente incentivar um determinado grupo que possuía interesses diretamente ligados ao desenvolvimento rural do país, ficando conhecido como ruralismo pedagógico:

O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consiste na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da educação rural naquele momento e das características e opções que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional. (PRADO, 1995. p. 6).

Apesar de já se estar em uma década avançada e com o processo industrial avançado, as pessoas que detinham grandes propriedades rurais ainda tinham voz e vez em decisões importantes, pois eram pessoas poderosas, principalmente se atentarmos que até a década de 30 a política do café com leite ainda estava em vigor, e esses grandes latifundiários não poderiam ficar sem trabalhadores nas suas fazendas, visto que esses trabalhadores estavam indo em busca de um futuro melhor nas cidades, uma vez que eram maltratados e ganhavam pouco nas fazendas. Então, os donos das propriedades viram a oportunidade de fixar os trabalhadores rurais nas fazendas a partir da educação rural, afinal era uma coisa que os trabalhadores queriam muito, contudo essa educação ofertada era mais uma forma de calar o senso crítico dos camponeses do que o contrário.

Na década de 30, foi criado o MEC - Ministério da Educação e Cultura - e hoje a educação está sob seu controle. Em 1932, Getúlio Vargas escreve o Manifesto dos Pioneiros da Educação, que destaca muitas das mazelas da educação da época, e foi a partir desse documento que alternativas foram lançadas, entre elas a democratização e a obrigatoriedade do ensino de forma laica e pública. E apesar das diferenças entre o ruralismo pedagógico e o referido movimento, ambos têm um ponto em comum: a adaptação dos alunos ao mercado capitalista. (BARROS; LILTNOV, 2016).

Em 1934, dois anos após a Revolução Constitucionalista, surge a nova Constituição, elucidando inúmeros avanços sobre a questão da educação, sendo considerada um direito de todos, passando a ser um dever do Estado disciplinada no artigo 5º, XVI, e 148 a 158.

Embora de maneira muito incipiente, esta constituição assegurava, em parte, o financiamento das escolas rurais como evidencia o artigo 156 em seu parágrafo único: “para a realização do ensino das zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”. (BARROS; LILTNOV, 2016, p.25).

Na Constituição de 1937 se tem uma acomodação na educação. O ensino técnico aos pobres é oficializado a nível profissional, direcionado ao setor industrial. O disposto no artigo 129 evidencia uma distinção clara entre as escolas destinadas à elite, para a formação intelectual, e às voltadas a uma população menos favorecida: “[...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado”. A educação estava sendo desenvolvida de acordo com os avanços da produção ao nível nacional.

Enquanto isso, no campo, ocorria o aumento expressivo das escolas, porém boa parte se encontrava em situação precária e de sucateamento. Pois como afirma Fernandes (1999, p. 52), a realidade de muitas escolas é de abandono e ainda “[...]recebem a infeliz denominação de escolas isoladas[...]”. Nesta época o objetivo ainda era a fixação das pessoas no campo.

Nesta Constituição, vemos um modelo amplamente disseminado atualmente: o ensino técnico. Contudo, hoje ele vem mascarado como uma forma de oportunidade no mercado de trabalho assim que concluir o Ensino Médio, e nessa ilusão não buscar ir mais à frente nos estudos, o pobre acaba se tornando mão de obra do filho de alguém rico, que fez faculdade e estimulou o senso crítico.

Este retrato educacional começará a ser alterado no ano de 1938, com a criação do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, órgão que virá a ser responsável por uma administração a nível nacional da educação brasileira.

Na década de 1940, foram instituídos os clubes agrícolas, medida impulsionada pelo movimento de ruralismo pedagógico, cujo principal objetivo era formar alunos e professores do país direcionados ao campo. Em meados de 1942, através do Ministério da Educação e Cultura, surgiram os primeiros regulamentos que propunham regras comuns a nível nacional, conhecidas como Leis Orgânicas. O principal objetivo dessas leis é regular e administrar as escolas primárias do país. (BARROS; LILTNOV, 2016).

No ano de 1946, é criado o Decreto-Lei 9613/46 tratando a respeito da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, evidenciada no trecho abaixo:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino a agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura [...].

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes: Ver tópico

1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados.

Os clubes agrícolas estavam diretamente ligados à busca pelo aumento da produtividade rural. E quanto às Leis Orgânicas, elas ainda não levavam em conta a diversidade existente no campo, seu objetivo principal ainda era controlar o esvaziamento do campo. Ao mesmo tempo, o ensino técnico voltou a ter como único objetivo o aumento da produtividade agrícola.

O direito à educação viria a ser assegurado na constituição de 1946, assim como a previsão de recursos para a educação e a descentralização pedagógica. Neste mesmo ano, foi decretada a Lei Orgânica do Ensino Primário nº 8529/46:

Art. 1º O ensino primário tem as seguintes finalidades:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;
- b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
- c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho.

O principal objetivo dessa legislação em relação à educação rural é garantir uma frequência escolar mínima, não só em relação ao trabalho, mas também para dar condições de entender algumas das mudanças que estavam ocorrendo na sociedade como resultado do atual processo de urbanização.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, surge a Assistência Técnica Educativa que vinha contestar a extensão adotada no período do Ruralismo Pedagógico, que apenas visava a produtividade e permanência do povo no campo, enquanto esse novo modelo se importava com a qualidade de vida dos trabalhadores rurais.

Segundo Barros e Liltnov (2016, p. 27) “[...]na década de 1950, aparecem as primeiras associações de crédito rural, tendo como principal objetivo o apoio aos proprietários rurais no processo de modernização agrícola[...]”. Além do crédito, as associações auxiliavam na assistência técnica, contribuindo nos serviços educativos.

No ano de 1956, o Brasil assinou um acordo para criar o PABAE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar - iniciando de forma clara o

tecnicismo nas escolas do Brasil, copiando a estrutura do currículo estadunidense. Podemos perceber que tímidas iniciativas têm sido desenvolvidas em relação à educação rural, pois até então, o objetivo central do governo estava diretamente ligado ao processo de industrialização e à urbanização que o país estava sofrendo.

Em dezembro de 1961 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (nº 4024/1961):

Essa lei surge a partir de uma série de debates que vinham ocorrendo no país acerca da educação, principalmente a temática da educação pública e privada. Essa lei é a primeira que busca regular todos os níveis de ensino no país, tratando também da questão do currículo, informando as disciplinas obrigatórias e concedendo certa liberdade para os Estados e estabelecimentos privados de ensino inclusive na implementação de disciplinas optativas. (BARROS; LILTNOV, 2016, p. 27).

Ao analisarmos a implementação desta lei na educação rural, entendemos que ela não trouxe grandes mudanças nem atendeu à diversidade do país, mas sim a integração entre currículos. Apesar desses aspectos observados, o debate sobre a educação revolucionária ganhou força naquele período devido às necessidades da população que servia ao processo de libertação humana.

É relevante lembrar que o Brasil presenciou nos anos de 1960 e 1970 a ascensão do regime militar e a abertura do país ao capital e a modelos estrangeiros de desenvolvimento, sobretudo os norte-americanos. No que se refere à educação, destaca-se a ação da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que visava contribuir com recursos no interesse da efetivação de ações no âmbito educacional. Nesse processo, os acordos MEC-USAID interferiram também na escola rural, entre outras formas pela importação do modelo de nucleação norte-americano, iniciado no Brasil em 1976. Entretanto, com o declínio do regime militar, conseqüentemente tal interferência sofreu interrupções, uma vez que a injeção de capital estrangeiro não apresentava o mesmo volume observado anteriormente, em decorrência, inclusive, da crise vivenciada pelo próprio modelo de produção capitalista. É interessante, então, observar a análise de Leite (2002, p. 35), “[...] o sistema escolar controlado pela ideologia da caserna limitou-se aos ensinamentos mínimos necessários para a garantia do modelo capitalista-dependente e dos elementos básicos de segurança nacional.”

Desde a chegada dos Jesuítas até a Lei de Diretrizes e Bases viveu-se uma longa história de lutas na educação brasileira, que passou por um grande retrocesso com o golpe militar de 1964, principalmente pelo fim do diálogo que existia entre trabalhadores e governo

e, como dito anteriormente, a reforma educacional que vinha sendo difundida acabou por ser abandonada e o modelo capitalista-dependente foi adotado.

O modelo de desenvolvimento proposto nesse período foi marcado pela modernização de diversos setores, alta concentração de renda e marginalização dos mais pobres. Parcerias baseadas na tríplice aliança foram formadas nesse período: capital internacional juntamente com a burguesia local e a tecnocracia militar. Além disso, o MEC firmou uma parceria com a USAID. Tais acordos serviram para direcionar a educação nacional, que contemplava todos os níveis de ensino, além da formação de professores e da criação de livros didáticos que foram utilizados na prática pedagógica.

Diante dessa realidade, a população rural, excluída, começou a se mobilizar com a ajuda da Igreja Católica e de alguns partidos políticos ligados à esquerda. Desse movimento surgiu um modelo de educação diferente do fornecido pelo governo, com destaque para a pedagogia de Paulo Freire, que rapidamente passou a influenciar a educação e os movimentos sociais.

Como já mencionado anteriormente, o Estado estava sem recursos para fazer reformas na estrutura educacional do país, apesar dos novos rumos da educação, em vista disto o governo acabou permitindo a disseminação do ensino privado superior através da reforma no ensino de primeiro e segundo grau, o que acarretou a baixa na procura do ensino superior. Barros e Liltnov (2016, p. 29), afirmam que:

Em 1971 é criada a Lei 5692/1971 que buscou traçar as diretrizes para os níveis de primeiro e segundo grau, além disso, essa lei tinha como objetivo facilitar ao educando a formação necessária para a qualificação e para o ingresso no mundo do trabalho, e por consequência, o exercício da cidadania.

Dentro dessa perspectiva, a Lei de 1971 não conseguiu atingir seus objetivos, e no ano de 1982 surge a Lei nº 7044/1982, com o intuito de complementar a lei anterior, eliminando o caráter obrigatório que os cursos profissionalizantes possuíam. Deve-se notar que na prática não houve grandes mudanças, pois as leis promulgadas mostraram-se superficiais e incoerentes não atendendo ao interesse do povo, pelo contrário, aprovado para promover os interesses do país, que na época não tinha um compromisso genuíno com a educação.

Simultaneamente a esses processos que se desenvolveram na educação nacional houve também a modernização da agricultura no país, chamada de Revolução Verde. A Revolução Verde é um modelo baseado no uso intensivo de agrotóxicos e fertilizantes sintéticos na agricultura. É um conjunto de estratégias e inovações tecnológicas que teve como escopo

alcançar maior produtividade através do desenvolvimento de pesquisas em sementes, fertilização de solos, utilização de agrotóxicos e mecanização agrícola. É um fato corrente no campo e que se encontra presente no cotidiano agrícola nas mais diversas áreas do mundo. (MENDES; MONTEIRO; SERRA; SOARES, 2016).

A Revolução Verde ocasionou forte degradação ambiental e um profundo alargamento do processo de exclusão social no campo, o que gerou uma supressão dos movimentos que vinham se organizando no campo, buscando novas alternativas aos problemas que estavam enfrentando.

Apesar das novas legislações, a educação rural ainda era muito delicada e estava a serviço do capital econômico. Os fatores subjacentes são o descompasso entre as realidades escolares, onde as escolas foram localizadas, bem como políticas públicas implacáveis que resultaram em programas incoerentes, atividades fragmentadas e nada mais do que uma crise.

Em 1985, presidentes civis passaram a comandar o país e houve um período de transição com a retirada dos militares e o processo de redemocratização do país, quando uma nova constituição foi promulgada em 1988 e isso trouxe novas perspectivas para o debate educacional com a LDBEN e as Constituições Estaduais, mas pouca mudança aconteceu na educação rural. (BARROS; LILTNOV, 2016).

Apesar do grande avanço alcançado pela constituição de 1988, os legisladores não harmonizaram e adequaram a educação escolar. A palavra “adaptação” pode ser vista inúmeras vezes utilizada para dois setores: urbano e rural. Esse paradigma foi rompido apenas na década de 1990 com a atuação e reivindicações dos movimentos sociais.

A década de 1990 foi marcada por muitos problemas. O Brasil enfrenta as repercussões do modelo de desenvolvimento proposto na ditadura militar, bem como a expansão dos problemas sociais. O novo modelo que o governo posteriormente adotou, o neoliberalismo, vê o sistema educacional como mercado, com o objetivo principal de converter cidadãos em consumidores. Essas definições seguem a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996.

Segundo Barros e Liltnov (2016), vários autores fazem duras críticas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, afirmando que essa lei surgiu com uma visão atrasada, atrelada ao capital e com o objetivo de realizar pequenas alterações sem modificar ou transformar os “alicerces” do modelo educacional, não considerando as novas teorias da educação que encaram o processo de ensino e aprendizagem como um importante ato para a (re)construção dos sujeitos.

As esperadas e necessárias mudanças na educação brasileira acabaram não ocorrendo e as alterações realizadas foram mínimas, não propiciando os impactos necessários, tanto na educação urbana como na rural. Na verdade, a educação rural foi marcada por tropeços e descasos do poder público. Foi em oposição a esta situação que surgiram diversas iniciativas de movimentos sociais, sindicais e populares que, paralelamente, construíram inúmeras experiências educativas de reflexão acerca da realidade e interesses dos povos do campo. (SANTOS, 2017). Como será discutido no ponto a seguir.

2.2 Da criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra até a criação do PNLD/Campo

Antes de mais nada, é necessário explicar a retomada histórica que virá a seguir. No tópico anterior o enfoque foi a história da educação no Brasil e como esse processo histórico se manifestou na, até então, educação rural. Contudo, antes de dar continuação, é preciso visualizar como o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – foi se desenvolvendo ao longo desta narrativa, uma vez que ambos os contextos vão culminar na Educação do Campo.

Vimos anteriormente que a questão da terra no Brasil vem do início da colonização do país, assim como os problemas em assumir uma educação que seja no campo e do campo, apesar de na época colonial o Brasil ainda ser uma enorme zona rural. Alguns dos motivos são que o país era colônia de exploração; que não fazia sentido o homem do campo saber ler (uma vez que apenas sua força braçal importava e a maioria era escravizados; e que os senhores donos das terras não viam a necessidade de educar seus empregados).

Segundo Fernandes (2012, p.61) “[...] nesse sentido, é possível perceber, historicamente, a diferenciação dada às classes dominantes, acompanhada de exclusão social, em decorrência da concentração fundiária, da escravidão e da invasão das terras dos índios”. E isso permanece durante todo o Primeiro Império no Brasil, pois nesse momento a libertação da escravidão, a república e a industrialização tinham muito mais peso nas discussões do que as questões rurais.

Conforme Morissawa (2001), nesse contexto é que o Império decretou a Lei de Terras em 1850, por saber que o fim da escravatura seria inevitável e que essa questão agravaria os conflitos por terra. Assim, a lei surge para restringir o direito à posse de terra. Então, com a migração dos muitos europeus para trabalhar no campo e os negros vendendo sua força de

trabalho nas fazendas, o campo começa a ter uma grande massa populacional, e começa a se pensar em uma educação rural, mas que não funcionou.

Como também já mencionado, a mudança do Brasil Império para a República não mudou muito as coisas, continuaram a atender o interesse das elites dominantes e o latifúndio permanecia com a sua posição de destaque nas relações políticas do país. Contudo, Fernandes (2012, p. 61), afirma que “[...]o período é marcado por uma forte presença do movimento anarquista, pela fundação do Partido Comunista do Brasil – PCB e pela efervescência do movimento operário”.

Logo depois vimos a mudança de uma oligarquia para uma sociedade urbana-industrial, onde o sistema educacional teve que acompanhar essa mudança, inclusive o campo por meio das Políticas de Assistência Técnica e Extensão Rural. E logo mais veio a Constituição de 1934 com várias mudanças importantes, como citado no ponto 2.1. Lembrando que esta não deixou claro o que estaria reservado para a educação rural.

Souza (2006), aponta outras iniciativas do Estado em relação à educação rural. No ano de 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de expandir o ensino e a preservação da arte e do folclore rural. Fernandes (2012), diz que na década de 1940, foi criada a Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais, cujo objetivo era a implantação de projetos educacionais e o desenvolvimento das comunidades rurais.

Ainda na época da República, foi presenciado o movimento de Ruralismo Pedagógico que foi criado para manter o homem no campo e impedir a migração para as cidades. É importante lembrar que esse movimento não se preocupava verdadeiramente com a educação do povo camponês, na verdade a principal preocupação do governo nesse período era qualificar a mão de obra para a indústria e modificar o campo, pois o atraso na agricultura era um empecilho para o país. (SILVA, 2001).

Segundo Fernandes (2012, p. 63), “[...] na década de 1950, outras ações foram criadas para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas de melhoria de vida dos agricultores como a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural”. Depois na década de 60 veio a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/61 que, como já posto anteriormente, comprova a marginalização na educação camponesa.

Era uma época de forte clamor por parte dos camponeses pela Reforma Agrária: Para acalmar os anseios do povo, o presidente João Goulart, em 1961, anuncia suas reformas de base, dentre elas, a Reforma Agrária. O governo absorveria terras improdutivas dos latifundiários e as distribuiria aos camponeses (MORISSAWA, 2001). “Para o então

Presidente da República, a Reforma Agrária era necessária à vida social e econômica para que o país pudesse progredir sua indústria e para o bem estar de seu povo”. (STÉDILE, 2005, p. 105). “Essa ideia retrata a fixação dos governos pelo crescimento da indústria e, conseqüentemente, de um modelo de desenvolvimento para o país”. (FERNANDES, 2012, p. 63).

Em 1964 veio o golpe militar onde o governo anuncia a primeira lei de Reforma Agrária do Brasil (Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964), denominada Estatuto da Terra que, segundo Morissawa (2001), não foi implantada. Neste período a educação ficou extremamente tecnicista, atendendo a demanda industrial do país.

Com a Lei 5.692/715 e a preocupação com o desenvolvimento socioeconômico do país, o analfabetismo volta a ser foco das políticas públicas. Nesse sentido, foram criados projetos especiais como, por exemplo, o EDURURAL e o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Contudo, nenhum dos dois projetos foram capazes de erradicar o analfabetismo do Brasil.

A Lei 5.692/71, em seu artigo 11, preconizava que o ensino na zona rural deveria ser adaptado ao calendário agrícola. Portanto, a escola poderia organizar seu calendário com previsão de férias na época do plantio e da colheita. E ainda sobre a década de 70 Fernandes afirma que: Ainda na década de 1970, a lógica de que os agricultores são atrasados em relação aos sujeitos da cidade permanece e a saída para a adequação à modernização continua sendo a educação. No final da década, é criado o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – PSECD (1980-1985), que surge com a proposta de priorizar as populações carentes do meio rural e das periferias urbanas, visando corrigir, pela indução governamental, os problemas sociais gerados pelo desenvolvimento econômico (ANDRADE, 1993). De acordo com Fernandes (2012, p. 64):

O momento histórico de criação do III PSECD foi marcado pelo fim do milagre econômico, pelo acirramento da pobreza e pelo desmoronamento da ditadura militar. A educação deveria estar alinhada aos interesses do governo e, ideologicamente, contribuir para o desenvolvimento econômico do país.

No contexto da democracia, a reforma agrária ainda é um tema muito importante e fortemente ligado à desigualdade social. Dentre os diversos movimentos sociais da época, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra surgiu para dar continuidade às lutas que vinham sendo travadas pela terra no país. O MST realizou uma série de ocupações,

manifestações e confrontos contra o Estado e exigiu soluções para os problemas dos camponeses. (FERNANDES, 2012).

Conforme Morissawa (2001), em 1985, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA entregou às lideranças políticas um plano intitulado Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA, que tinha como objetivo dar aplicação rápida ao Estatuto da Terra e viabilizar a Reforma Agrária. Contudo, o anúncio despertou uma série de reações contrárias, a elite demonstrou insatisfação e pressionou o governo contra a realização do plano, além disso a violência contra os trabalhadores do campo aumentou e as lutas por terra se acirraram, mostrando a incapacidade do PNRA de efetivar a Reforma Agrária.

É dentro desse contexto que surge o MST, que tinha por objetivo realizar a reforma agrária, praticar a produção de alimentos ecológicos e melhorar as condições de vida no campo, dentre elas a educação. Para o MST, a escola corresponde a um instrumento de continuidade da luta. Mas, para ser esse instrumento, o ambiente escolar precisa ensinar a realidade em que a criança vive, no assentamento e no mundo (ANDRADE, 1993).

Segundo Kolling e colaboradores (2002), a luta dos movimentos sociais e sindicais pela melhoria da qualidade da educação no campo, iniciada na década de 1980, firmava a ideia de construir um modelo de educação que estivesse em harmonia com as particularidades da vida real dos camponeses.

Sendo assim, a Educação do Campo nasceu dos movimentos sociais camponeses. Para Caldart (2009), esse modelo de educação nasceu vinculada aos trabalhadores pobres do campo, aos trabalhadores sem-terra, sem trabalho, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra situações em que se encontravam ampliando o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo.

Essa luta culminou em um aprofundamento do debate no ano de 1997 com o I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária – ENERA, que aconteceu em Brasília. Fernandes (2012, p. 65), afirma que: o I ENERA “marcou o início de um movimento de lutas pela Educação do Campo, na intenção de garantir que todas as pessoas que vivem no meio rural tenham acesso à educação pública e de qualidade em seus diversos níveis.”

Os frutos dos debates no ENERA geraram a proposição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que regula um recurso específico do Ministério da Educação, disponibilizado pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária, que visa garantir a alfabetização e a instrução formal em diferentes níveis de ensino para populações assentadas. (DINIZ; LERRER, 2018).

E a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que foi realizada no ano seguinte (1998), na cidade de Luziânia, em Goiás, que teve como objetivos reafirmar a existência do campo e lutar, legitimamente, por políticas públicas específicas, pensando a educação como um projeto educativo próprio para seus sujeitos. (FERNANDES, 2012).

No ano de 2002, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação no Campo. Também em 2002 foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Parecer nº. 36/2001 e Resolução nº. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), “[...]uma conquista da organização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, através da luta por melhores condições de vida no campo”. (ALVES, MAGALHÃES, 2008, p. 81). Isso expressa a resistência a um modelo de modernização que sempre negou aos camponeses o direito a uma vida digna no campo.

No ano de 2004 foi realizada em Luziânia, Goiás, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Muitos encaminhamentos foram decididos nessa Conferência,

[...] dentre eles os participantes se comprometeram a lutar para: articular e coordenar a construção de uma Política Nacional de Educação do Campo, criar uma política de financiamento diferenciado para a Educação do Campo, articular uma política de Educação do Campo com as diferentes políticas públicas, garantir a participação dos movimentos sociais nos Conselhos de Educação, nacional, estaduais e municipais, e em outros espaços institucionais (CENEC, 2004 *apud* FERNANDES, 2012, p. 66).

No ano de 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Para Jakimiu (2021, p. 115), a criação da SECADI “[...]representou um importante avanço ao dar visibilidade para sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional”.

Outra conquista da Educação do Campo foi a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, em 2007, por iniciativa da SECADI, pois não há como pensar em melhorar as bases da educação básica sem pensar a formação profissional dos docentes que atuam nessas escolas. (CRUZ, 2022). Nesse sentido, Santos (2018 p. 3), afirma que: “[...]a aprovação do PROCAMPO surge do reconhecimento e da necessidade de formação inicial dos educadores/as que atuam nas escolas do campo”.

No ano de 2013, a Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 do Ministério da Educação, instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo, o PRONACAMPO. Sobre essa portaria, Molina (2015, p. 146), destaca que: “[...] tinha por objetivo o oferecimento de “apoio técnico e financeiro” para criação de materiais didáticos especializados para as

realidades do campo, para manutenção das escolas rurais, formação de educadores e para garantir educação profissional e tecnológica aos sujeitos do campo”. Ainda nessa visão, ressalta-se que:

[...] o programa nacional de distribuição de livro didático adequado às classes multisseriadas e às turmas seriadas do campo, para melhor atendimento às necessidades educacionais de públicos específicos, conforme previsto no art. 27 do Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2011a, p. 1).

Caldart (2016, p. 322), sobre a necessidade da Educação do Campo considerar os diferentes “[...] trabalhadores do campo, e especialmente aqueles dispersos e sem vínculos organizativos consolidados, seja com sindicatos, seja com outras formas de organização de classe” e abre caminho para a implementação do uso dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático do Campo - PNLD Campo. Na prática eles foram implementados no ano de 2013.

Cabe ressaltar que os assuntos específicos sobre os Livros Didáticos, sobre o Programa Nacional do Livro Didático e do Programa Nacional do Livro Didático do Campo em si, serão retomados e aprofundados nos capítulos mais adiante nesta pesquisa.

Contudo, apesar de todo o processo histórico de lutas por uma educação e vida de qualidade no campo, bastou cerca de quatro anos para o desmonte desta modalidade da educação brasileira acontecer, como será visto no próximo ponto.

2.3 A Educação do Campo nos dias atuais

A Educação do Campo surgiu principalmente da união da Igreja Católica, movimentos sociais do campo e partidos de esquerda. Portanto, após o golpe da presidente Dilma Rousseff, em 2018, Temer e logo depois os partidos de direita vêm cancelando esse tipo de educação e oferecendo ainda mais desigualdades sociais. Aureliano *et al.* (2020, p. 1), diz que: “[...]o governo atual e o antecessor, como foi o caso do governo de Michel Temer, buscaram atingir os principais meios de fornecimento educacional do campo para estagnar e desestabilizar os avanços e conquistas obtidas”.

O governo de Jair Bolsonaro começa seu ataque bem no cerne da Educação do Campo, o PRONERA, onde realizou o corte de recursos financeiros. Se tem o envolvimento de todos que se fazem presentes na educação do campo através do PRONERA, os camponeses, professores da educação básica e do ensino superior e universidades. E se sabe

que o atual governante visa o regresso das universidades, da educação, dos movimentos sociais e dos camponeses, atentando de forma pertinente às suas principais estruturas. (AURELIANO, 2020).

Conseqüentemente, a paralisação do PRONERA, efetivada pelo governo Bolsonaro, choca-se com essa realidade dos camponeses, professores e universidades, paralisando o ensino para milhares de jovens e adultos.

O programa estimulava as universidades públicas a construírem cursos especiais, na forma de alternância, realizando vestibular específico para filhos de camponeses. Isso permitia que eles ficassem dois meses em aulas e dois meses de volta às suas comunidades. Milhares de jovens do interior tiveram acesso à universidade, se formaram e permaneceram no campo, graças a esse programa. (STÉDILE, 2019, “n. p”).

Seguindo essa afirmação de Stédile, conta-se o quanto será afetado todos esses que fazem parte do processo educacional do campo, além de outras ações efetivadas pelo atual governo contra aqueles que se encontram no campo, vivem, moram e/ou dependem dele.

Segundo Aureliano (2020), outro ataque do, até então, atual governo é a ameaça constante de fechar as escolas do campo, acarretará na saída de milhares de camponeses do seu território para as escolas urbanas e na adequação das escolas nucleadas.

Um outro ato digno de nota, na primeira fase da implementação da política ultra neoliberal, com traços fascistas, porque destrói instituições, do governo de Jair Bolsonaro, foi extinguir, através do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, a SECADI. Neste sentido, para Taffarel e Carvalho (2019, p. 87).

Extinguir a SECADI, não significa somente menos política pública social para as populações do campo brasileiro. Significa mais do que isto. São medidas para destruir forças produtivas e assegurar as condições de (re)produção do capital.

E assim como aconteceu com o SECACI, a PNLD – Campo também foi atingida no ano de 2018, estando ele em sua segunda edição. Tal cancelamento foi avisado através do Informe nº 07/2018, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que dizia que:

O FNDE informa que, em decorrência de estar em andamento a revisão de marcos legais da educação nacional, não haverá, para 2019, escolha específica de materiais para atendimento das escolas rurais. Sendo assim, tanto as escolas urbanas, quanto as escolas rurais participam da escolha do PNLD 2019. O registro da escolha será realizado no sistema PDDE- Interativo (BRASIL, 2018, p. 1).

Outros programas que segundo o *site* do MEC não conseguiram ir além do governo Bolsonaro foram o Ação Escola da Terra que durou somente até 2018; Licenciatura em Educação do Campo, esse programa não deu seguimento por falta de vagas novas nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo; e também o PDDE Campo e PDDE Água cuja verba foi cortada em 2019; e por fim tem a Luz para Todos na Escola e o programa de Inclusão Digital, que estão estagnados.

Sendo assim, se pode ver medidas tomadas perante as conquistas das quais os povos do campo e os movimentos sociais do campo conseguiram em prol da educação do campo estão sendo regredidas e atacadas com ações e retaliações do governo que são prejudiciais ao fornecimento da educação. Portanto, se o direito à educação para todos não está sendo cumprida, o povo camponês precisa entender que tem um direito sendo negado e que somente ele pode lutar para reavê-lo. Diante disso, o próximo capítulo busca ressaltar a importância da Geografia para a resistência dos povos do campo e para despertar-lhes o pensamento crítico e reflexivo.

3 AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

No segundo capítulo dessa monografia, vai ser tratado a importância da Geografia, enquanto disciplina escolar para o desenvolvimento de atos de resistência na Educação do Campo, buscando comparar um pouco a história dessa modalidade de educação e a história da Geografia no Brasil.

Procurou-se ainda pensar sobre a importância que as categorias geográficas Lugar, Território e Espaço têm na vida da população que vive no campo, em como é fundamental que elas estejam presentes nas aulas de Geografia da Educação do Campo. E, por fim, foram expostas algumas propostas para a resistência da Educação do Campo.

3.1 A Geografia como instrumento de resistência para a Educação do Campo

Durante muito tempo a educação para a população que reside no campo foi posta de lado, como se pode acompanhar no processo histórico relatado no capítulo anterior e por meio de reivindicações dos movimentos sociais do campo, este quadro melhorou, porém está longe de ser o suficiente. Esse avanço deve ser o ponto de partida para uma mudança significativa na estrutura educacional do país.

Nesse sentido, Alves e Magalhães (2008, p. 83), afirmam que: “[...] podemos traçar um paralelo entre a Geografia no Brasil e a Educação do Campo tomando como base a segunda metade do século XX, mais especificamente a época da ditadura militar”. Como já dito no período da ditadura militar houve um grande investimento no campo, devido a política de exportação em larga escala, mas poucas pessoas se beneficiaram disso e a maioria ficou à margem dos benefícios gerando uma grande revolta da população camponesa na época.

O ensino urbano passou a ser tecnicista, cuidadosamente meticuloso para não despertar o senso crítico e sim criar uma ideologia patriota e nacionalista. E o ensino rural também era voltado para as técnicas, pois se queria que os trabalhadores acompanhassem a modernização no campo, ou seja, um ensino que não tinha nada a ver com as necessidades dos povos do campo.

Alves e Magalhães (2008, p. 84), dizem que: “[...] o ensino de Geografia se adequa ao modelo da educação Tradicional, caracterizado pela simples memorização do conteúdo, sem nenhum questionamento crítico dos processos históricos e sociais”. A Geografia Tradicional

advém das ideias Positivistas que acredita apenas do que é palpável e comprovado por meio da ciência. (MORAES, 1981).

Contudo, o mundo vinha passando por mudanças, assim como o Brasil que estava se modernizando industrial e tecnologicamente, e a Geografia precisava de um método novo, pois o da Geografia Tradicional não mais servia, era preciso um método que explicasse as mudanças no mundo e na sociedade. E é dessa urgência que nasce o materialismo histórico-dialético.

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. (PIRES, 1997, p. 97).

O materialismo histórico-dialético contribuiu para os novos questionamentos acerca da ciência geográfica, possibilitando o surgimento da Geografia Crítica, sobre a qual Moraes afirma ser:

[...] é uma frente, onde obedecendo a objetivos e princípios comuns, convivem propostas díspares. Assim, não se trata de um conjunto monolítico, mas, ao contrário, de um agrupamento de perspectivas diferenciadas. A unidade da Geografia Crítica manifesta-se na postura de oposição a uma realidade social e espacial contraditória e injusta, fazendo-se do conhecimento geográfico uma arma de combate à situação existente. É uma unidade de propósitos dada pelo posicionamento social, pela concepção de ciência como momento da práxis, por uma aceitação plena e explícita do conteúdo político do discurso geográfico. (MORAES, 1981, p. 47).

A Geografia Crítica dá a base para um ensino que ajuda a entender, segundo Alves e Magalhães (2008, p. 84), “[...] os processos históricos da sociedade relacionados à dinâmica espacial do espaço-tempo, de modo a compreender os diferentes espaços geográficos sem perder as relações das partes com o todo, contribuindo assim para o entendimento dos aspectos em sua totalidade”. Essa ideia de totalidade é indispensável para a Educação do Campo, pois é preciso manter o equilíbrio entre uma educação que se atrela mais para o local, sem deixar de entender que o espaço é uma totalidade, logo o local está submetido às relações globais.

As diferenças sociais, econômicas e espaciais de maneira alguma podem ser negadas. Assim as particularidades de grupos distintos, como os do meio rural, devem ser inseridas na realidade dos alunos, de modo que haja uma interação da Geografia em sala de aula com a

realidade do educando, melhorando assim a compreensão e assimilação crítica dos alunos. (ALVES; MAGALHÃES, 2008).

Assim o ensino de Geografia deve considerar a heterogeneidade do território campo e de seus sujeitos, deve considerar também as experiências, o cotidiano, o lugar e o entendimento prévio dos alunos, ou seja, deve relacionar os estudantes do campo ao meio em que eles vivem, ao lugar que é construído por ele próprio. E isso vai ser o ponto de partida para fomentar a compreensão das diferentes escalas sociais, econômicas e culturais do espaço geográfico, objetivando fazer com que eles entendam que suas escolhas terão reflexos na sociedade, e também para que eles possam entender a dinâmica contemporânea da sociedade, com seus conflitos e contradições. Essa importância de relacionar a Geografia e a realidade dos alunos é reafirmada por Vesentini, (1987, p. 89), quando ressalta que:

Consiste numa Geografia escolar ligada à realidade do educando, onde este sinta que, através deste estudo, passou a refletir e compreender melhor o mundo em que vive – desde a escala planetária até a nacional e a local –, podendo então se posicionar conscientemente frente a essa realidade histórica com suas contradições, conflitos e mudanças.

A partir do que foi dito é que podemos afirmar que a Geografia pode contribuir para a educação da população do campo, “[...] para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seus destinos.” (CALDART, 2004, *apud* ALVES; MAGALHÃES, 2008, p. 85).

Desse modo, o ensino de Geografia no campo deve estabelecer uma relação existencial com os alunos do campo, respeitando suas particularidades e peculiaridades, de modo que desperte a cidadania nestes alunos (seus direitos e deveres), e principalmente possam entender seu processo histórico de lutas e resistência, para que no futuro eles possam lutar por uma mudança na realidade. Concebendo a educação como um instrumento de transformação social, podemos afirmar que “outro mundo é possível”, porque a história não acabou, pois vivemos no mundo das possibilidades (SANTOS, 2001).

Por fim, o ensino de Geografia pode colaborar dentro do novo projeto de Educação do Campo, basta que busquemos entender as especificidades do campo como sendo a expressão de um povo que constrói e reconstrói seu espaço geográfico, contemplando as reais necessidades de uma população camponesa em movimento. Sendo assim, é imprescindível que o uso das categorias geográficas Lugar, Paisagem e Território se façam presentes, além do seu conceito e importância.

3.2 As categorias geográficas Lugar, Paisagem e Território: conceito e importância para a vida da população que vive no campo.

O conceito de Lugar é muito importante para a Geografia e talvez o mais simples de ser compreendido. E ele tem dois principais ramos de compreensão: a geografia humanista e a geografia regional. (FERNANDES, 2000). O que destacarei é a abordagem humanista.

Partindo de uma perspectiva humanista, interessada na subjetividade da relação homem-ambiente, a preocupação está em definir o lugar como base fundamental para a existência humana, como experiência ou "centro de significados" que está em relação dialética com o constructo abstrato que denominamos espaço (HOLZER, 1999 *apud* CABRAL, 2007, p. 147).

Existem diferentes concepções acerca deste conceito, mas a mais comum, e que está presente nos livros didáticos, diz que “[...] Lugar é uma porção ou parte do espaço onde vivemos nosso dia a dia, numa interação em que nós influenciemos e transformamos a paisagem e estabelecemos vínculos”. (DELLORE, 2021, p.20). O lugar precisa ter significado para o ser humano. Já para Castrogiovanni (2000, p. 15):

A ideia de lugar está associada à imagem da significação, do sentimento, da representação para os alunos. O lugar é formado por uma identidade, portanto o estudo dos lugares deve contemplar a compreensão das estruturas, das ideias, dos sentimentos, das paisagens que ali existem com os quais os alunos estão envolvidos ou que os envolvam.

Assim, o lugar para receber essa denominação precisa que se tenha uma identidade entre a sua vivência e a porção do espaço que habitam, como a casa onde cresceu, a rua em que brincou quando criança, ou seja, o lugar precisa ser importante para o ser humano. Contudo, o lugar não pode ser visto como isolado, pois para Tuan (1983 *apud* Cabral, 2021, p. 148), “[...] espaço e lugar são termos familiares e complementares: o que começa como espaço indiferenciado acaba assumindo a configuração de lugar, ao conhecermos e o dotamos de valor”.

E se esta categoria geográfica está atrelada aos sentimentos, então eles nem sempre precisam ser bons. “[...] O lugar nem sempre possui um sentimento de lar, de sentir-se confortável, por vezes pode tornando-se cenário de castigo, tortura, sofrimento, no qual tudo se constitui em uma experiência insuportavelmente dolorosa”. (TUAN, 1983, p. 156).

É imprescindível então que a geografia escolar trabalhe esta categoria geográfica, pois é por meio dela que o educando pode conhecer seu lugar de vivência, as histórias de luta e

conflitos que marcaram sua localidade, e a importância do seu papel ativo para a compreensão da realidade como parte de um todo. Por sua vez, Callai (2010, p. 25), destaca que “[...] O estudo do lugar pode ser o tema para iniciar a reflexão sobre o aprender geografia e o tratamento do cotidiano incorporado na pauta de conhecimentos a serem abordados na escola[...]”. Aprender o lugar possibilita desenvolver nos alunos a sensação de pertencimento e identidade com a terra, “[...] isso pode contribuir para facilitar a compreensão do mundo em que o aluno vive”. (CALLAI, 2010, p. 29).

A categoria geográfica Paisagem é algo que convivemos diariamente, dentre elas as mais variadas, como a da sua casa, a do seu trabalho, a do parque que você frequenta, entre outras, elas podem ser observadas também na televisão, nos livros e no celular. E normalmente as pessoas consideram a paisagem aquilo que é belo, mas para a geografia ela é bem mais que isso. Segundo Santos (1988, p. 21) “[...] esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.”. Então Paisagem é tudo aquilo que os sentidos humanos podem captar.

E as paisagens são mutáveis, estão sempre se transformando, seja pela ação humana ou pela natureza. A ação da natureza é mais lenta, enquanto a dos seres humanos é mais rápida. As transformações estão relacionadas ao desenvolvimento tecnológico das sociedades e ocorrem em diferentes intensidades. Nas paisagens ficam registradas a história e o modo de vida das sociedades que vivem ou viveram em determinado local. (DELLORE, 2021).

A paisagem se divide em natural e humanizada, onde a primeira não teve modificação humana e a segunda foi construída pelo ser humano. Entretanto, para Santos (1988) não é mais possível distinguir as paisagens nesses dois tipos, isso porque a globalização fez com que a interferência humana estivesse sobre toda a superfície terrestre. “[...] Se um lugar não é fisicamente tocado pela força do homem, ele, todavia, é objeto de preocupações e de intenções econômicas ou políticas. Tudo hoje se situa no campo de interesse da história, sendo, desse modo, social.” (SANTOS, 1988, p. 23).

Partindo dessa perspectiva, Santos (1988, p. 23), entende a paisagem como “[...] um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais; é formada por frações de ambas, seja quanto ao tamanho, volume, cor, utilidade, ou por qualquer outro critério”. “[...] as multiplicidades das funções ou transformações sociais causadas pelo homem no espaço torna mais difícil separar o que é natural do que é artificial, sendo assim a paisagem é uma junção de frações”. (SANTOS, 1988 *apud* PINTO, 2021, p. 30).

Nesse contexto, Puntel, (2007, p. 285-286), destaca a importância de ensinar a categoria geográfica paisagem, pois:

A paisagem é considerada um instrumento essencial de leitura e de aprendizagem no ensino da Geografia. Acredita-se que seja importante desenvolver, nas crianças e nos adolescentes, a capacidade de compreensão das diferentes paisagens, reconhecendo seus elementos, sua história, suas práticas sociais, culturais e suas dinâmicas naturais, assim como a interação existente entre eles.

Portanto, a leitura da paisagem deve ser ponto de partida para o professor mediar problematizações acerca das relações que o educando vivencia no espaço, isso porque a paisagem é algo presente na história e na vida de cada um, algo vivo em constante modificação (PUNTEL, 2007). Nessa perspectiva, o ensino de geografia deve partir de concepções espontâneas, nas quais o aluno possa perceber o resultado de toda uma produção socioespacial, por meio dessas categorias, que está em constante transformação.

Analisar a paisagem, assim como compreender o lugar, permitem ao discente entender seu contexto, as contradições e lutas da sua terra, por isso é fundamental o ensino de geografia propor condições para a construção desses e de outros conceitos geográficos, porque reconhecer o papel da sua localidade como uma parte indissociável do mundo, pode permitir ao mesmo a formação de uma consciência crítica e da sua função enquanto cidadão. (CALLAI, 2010 *apud* PINTO, 2021, p. 31).

De acordo com Côrrea e Chaves (2021, p. 209):

Estudar o lugar de vivência suscita o debate de problemas vividos coletivamente pela comunidade, isto é, proporciona o fortalecimento de fóruns de discussão sobre a real situação daquele bairro em estudo. Estes dados podem abordar as injustiças sociais ocorridas em uma determinada comunidade escolar e que geram conflitos afetivos, ou assuntos relacionados às questões sucedidas na comunidade, que alimentam o potencial da escola, produzindo forças para novas discussões sobre o modo de vida das pessoas naquele espaço.

E este aspecto é fundamental para os estudantes oriundos do campo, por se tratar de um espaço carente de políticas públicas e de ações que contribuam para tornar a vida de seus moradores mais digna

Quanto à categoria geográfica Território, sabe-se que foi no início no século XX que este conceito ascendeu de forma científica sendo a apropriação biológica de uma área delimitada por uma fronteira e que se torna exclusiva de determinados membros de uma espécie. (HOWARD *apud* BONNEIMAISSON, 2002).

Segundo Cabral (2007, p. 151) “[...] na geografia tradicional, o território surge como determinada porção da superfície terrestre que é apropriada e ocupada por um grupo humano, como um espaço concreto em si (com seus atributos naturais e sociais)”. Contudo, essa concepção é muito simplista, ele tende a confundir território e espaço, além de ter se mantido extremamente atrelado à escala do território nacional.

Nas últimas décadas, buscou-se superar essa ideia simplista e por isso surgiram concepções voltadas à complexidade dessa categoria geográfica. Evidente que:

Por esse viés, prevalece o entendimento de que, sob a noção de território, deve-se privilegiar a reflexão sobre o poder referenciado ao controle e à gestão do espaço. Nesse caso, tornou-se necessário conceber o poder como sendo multidimensional, derivado de múltiplas fontes, inerente a todos os atores e presente em todos os níveis espaciais. (CABRAL, 2007, p. 151).

Assim é que o território passou a ser entendido como espaço mobilizado como elemento decisivo às relações de poder (RAFFESTIN, 1993). Já para Souza (1995), territórios são campos de forças, são antes teias ou redes de relações sociais projetadas no espaço do que o substrato material em si. Segundo Cabral (2007 p. 152):

[...] o conceito geográfico de território obedece tanto a perspectivas analíticas mais rígidas e simplistas, que se restringem à apropriação do espaço por grupos humanos ou privilegiam o poder em termos de Estado-nação, quanto a abordagens mais flexíveis e complexas, que, assumindo uma concepção de poder multidimensional, permitem tratar de territorialidades resultantes da coexistência de diferentes agentes, por vezes, ao mesmo tempo e numa mesma extensão do espaço físico.

Teixeira (2016, p. 37), afirma que “[...] o campo brasileiro é palco de disputas, seja por dinheiro ou por um lugar para viver e trabalhar. O campo é multifuncional, o campo é espaço, o campo é poder, o campo é território”. É importante que os povos do campo compreendam essa categoria geográfica, pois assim eles vão compreender o motivo dos constantes ataques ao território que eles ocupam.

É nele que as distinções culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem. Estudar o território permite às crianças e aos jovens identificar suas características, vivenciar os conflitos que ali se estabelecem e propor soluções para enfrentá-los.

As três categorias geográficas apresentadas nesse tópico são indispensáveis para as salas de aula da Educação do Campo, afinal tais categorias potencializam a identidade espacial desses sujeitos, pois além de tratar da realidade de cada um, elas também trabalham o que acontece fora da realidade deles, fazendo assim com que esses alunos possam pensar

“fora da caixinha”, ou seja, é preciso aplicar as categorias Lugar, Território e Paisagem na vivência dos alunos para facilitar e permitir que eles aprendam sobre o mundo em que vivem.

E uma vez que os alunos entendam esse espaço que ocupam como um todo, onde as relações sociais e econômicas estão mundializadas, eles poderão construir melhor suas habilidades políticas, entendendo que as suas decisões podem interferir na sociedade e que eles modificam/ constroem o espaço, pois a Geografia serve justamente para refletir a relação homem-meio; serve para construir alunos ativos e críticos socialmente, para assim quebrar o ciclo de exploração, que vem sendo relatado até aqui com os moradores do campo. Sendo assim, a Geografia e suas categorias servem para ajudar o aluno a ter um pensamento crítico e reflexivo, para ressignificar o olhar perante sua realidade. E pensando nisso, nesta resistência tão necessária, o tópico a seguir trata de meio para buscar melhores condições para o povo do campo.

3.3 Meios para a resistência da Educação do Campo

3.3.1 O fortalecimento das relações dos movimentos sociais do campo com a educação básica das populações que vivem no campo

A Educação do Campo não nasce do Estado ou do MEC, mas sim dos movimentos sociais, como o MST, sendo assim essa modalidade da educação não pode ser feita de forma desconectada da realidade, mas interligada aos processos de produção e reprodução material e simbólica da classe camponesa. A educação do Campo precisa ser construída sobre bases emancipatórias e de resistência, que somente advêm dos movimentos socioterritoriais camponeses.

Diante disso, a Geografia precisa ser igualmente transformadora, o ensino de Geografia nas escolas do campo precisa ser crítico, além de se basear na realidade dos educandos. Vesentini afirma:

[...] não devemos deixar de focar a questão agrária quando estamos lecionando para filhos de acampados ou de “bóias-frias”. Não podemos deixar de trabalhar a questão da violência policial para alunos da periferia dos grandes centros urbanos. (VESENTINI, 1992, p. 58).

A capacidade de transformação da Geografia vem da relação íntima com a realidade do aluno. Daí, a facilidade de contextualização com a realidade vivida pelo aluno, visto que

ao pedir que o aluno desenhe uma paisagem que ele goste, ou mesmo fale do lugar onde ele mora, isso tudo é geografia. “[...] Assim, a geografia deve desenvolver no Estudante-Camponês a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar/refletir/indagar criticamente sobre a realidade com o objetivo de fomentar uma ação transformadora sobre essa realidade”. (CAMACHO, 2011, p. 31).

Os movimentos sociais do campo não buscam apenas melhor distribuição de renda e terra, mas também uma luta pela construção de uma pedagogia condizente com a luta e com o processo de produção e reprodução material e simbólica da classe camponesa. A Educação do Campo atrelada aos movimentos sociais é uma forma de resistência à invasão do território capitalista no campo.

Nessa perspectiva, Arroyo (2004), diz que a Educação do Campo deve vir atrelada aos movimentos sociais, que por si só já realizam um processo educativo relevante, pois constroem cultura, valores, atitudes, conscientização política etc., auxiliando no processo de humanização e mostrando que o campo é um espaço de produção da vida e não apenas de mercadorias.

Desse modo, os movimentos sociais do campo são os principais protagonistas para que o meio educacional do campo se consolide como um espaço de debate e reflexão, para que avancemos na descoberta de novos caminhos para educação e dentro de uma tarefa maior que é o de fortalecer a educação no campo atrelado à construção de um projeto de sociedade.

3.3.2 Formação inicial e continuada de educadores (as)/professores (as) do campo

Antes de mais nada, cabe ressaltar que o Brasil já teve um programa para a formação de professores do campo, o PRONACAMPO, mas que foi extinto durante o governo Bolsonaro, sendo assim, é necessário pensar novamente em uma formação inicial e continuada para professores que atuam no campo.

O professor que atua no campo não pode estar despreparado, tendo em vista que ele precisa conhecer a sua realidade de atuação e as lutas contidas nela, pois a educação do aluno do campo tem que ser atrelada ao seu lugar de vivência, a sua realidade. Para isso, o professor precisa de uma formação continuada, pública e de qualidade, como já aconteceu outrora.

A educação do campo sofre de grande escassez dentro dos meios acadêmicos, haja vista que muitos profissionais docentes em formação acham que ela nem sequer existe, isso reflete profundamente a desvalorização com a cultura campesina. Não tratar da educação do

campo dentro das universidades e nem ofertar uma formação continuada aos atuantes em escolas do campo também é uma forma de desmonte.

[...] Hoje, os professores saem dos bancos escolares, dos cursos de licenciatura, sem ter estabelecido qualquer discussão sobre o modo de vida camponês, pressupondo que o modo de vida urbano prevalece em todas as relações sociais e econômicas brasileiras. Da mesma forma, a maioria dos cursos de formação continuada deixa de valorizar a educação do campo (PARANÁ, 2006, p. 33).

A formação continuada para professores que vão atuar no campo é indispensável para que ele possa aprender a lidar com a realidade multisseriada e com a escassez de objetos pedagógicos próprios para a educação camponesa, por isso o docente precisa entender que ele não pode agir como na educação regular e urbana. Assim, “[...] O professor atuante no campo tem que se desprender dos moldes urbanos e direcionar uma educação que seja própria para o aluno do campo”. (VIEIRA; POLON, 2021, p. 234).

Polon (2014), coloca a necessidade de constante aperfeiçoamento exigido na área do campo, visto que, é necessário um ensino com o conceito de educar, com formação humana acima de tudo, com a particularidade de trabalhar a vivência rural, no sentido de gerar ensino mais significativo. Diante de tudo isso, faz-se eficaz a oferta de uma formação continuada e profícua aos professores atuantes na área do campo, voltada à valorização do contexto encontrado.

3.3.3 Conscientizar a comunidade camponesa dos seus direitos à terra/Reforma Agrária e a Escolas no campo

Os povos do campo têm direito a terra e a escolas de qualidade, disso não há dúvidas. Contudo, esses dois direitos básicos vêm lhes sendo negados em muitas ocasiões. E a educação, junto dos programas sociais do campo, precisam fazer um ato de conscientização destes direitos frente a comunidade.

A população camponesa tira seu sustento da terra, e apesar da não Reforma Agrária no Brasil, eles têm direito a mesma, afinal é onde eles constroem sua vida, onde seus filhos estudam, onde brincam quando criança, etc. Os povos do campo têm uma ligação especial com sua terra, um sentimento, já que para eles aquela porção do espaço é um lugar. Como nos lembram Fernandes e Molina (2016 apud Katuta; Melzer, 2015, p. 71):

[...] a luta da educação do campo tem como fundamento a manutenção do território camponês, pois o primeiro passo para a destruição da identidade da classe campesina está no território. Para estes autores, a retirada do território camponês leva à perda de sua identidade.

Então, apesar de ser difícil seguir na luta pela terra depois de tantos fracassos em conseguir a Reforma Agrária, que segundo Stedile é:

[...] “um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir” (STEDILE, 2012, p. 657).

Desse modo, faz-se muito importante realizar uma política de Reforma Agrária no país, para reduzir o número de latifúndios, especialmente aqueles considerados improdutivos, e para melhor distribuir a propriedade da terra, gerando mais renda e empregos para os trabalhadores rurais, pois, segundo Oliveira (2007 *apud* Katura; Melzer, 2015, p.79), “[...] no Brasil, a questão agrária possui uma especificidade, pois os capitalistas urbanos tornaram-se os maiores proprietários de terras rurais deste país, produzindo uma concentração fundiária sem precedentes na história da humanidade’.

É válido lembrar que a má distribuição de terras no Brasil, a forma como ela se manifesta hoje, é fruto de um fator histórico-cultural. Dessa forma, podemos fazer um paralelo entre a concentração fundiária, dos dias de hoje, com as capitâneas hereditárias, que foram a primeira divisão administrativa e territorial implantada pelos portugueses durante a colonização da América Portuguesa. Deixando evidente que a concentração dessas terras é uma herança do nosso passado, a falta de terras para os trabalhadores rurais, que ainda é uma característica evidente, é a prova dessa rugosidade do Espaço geográfico.

Chamemos de rugosidade ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares. As rugosidades se apresentam como formas isoladas ou como arranjos. (SANTOS, 2012: p 140).

E essa Reforma Agrária só vai ser possível com a conscientização das pessoas do campo sobre essa importância de legalizar as terras em que eles vivem, pois assim eles vão poder se mobilizar e lutar pelos seus direitos. Essa conscientização pode ser feita através de palestras, distribuição de panfletos, disseminação nas mídias sociais etc.

Outro problema enfrentado pelas populações campesinas é o fechamento das escolas do campo, Segundo o *site* do MST, utilizando dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 80 mil escolas no campo brasileiro foram

fechadas em 21 anos, quase 4 mil escolas por ano, o que gera um processo chamado de nucleação, que é quando escolas pequenas são fechadas e os alunos são distribuídos para escolas maiores.

Uma das principais consequências disto é o aumento do tempo de deslocamento das crianças até às escolas, gerando mais cansaço e aumentando os riscos associados ao deslocamento destas crianças entre casa e a escola. Assim como, algumas famílias com o fechamento das escolas do campo próximas de casa vão acabar se mudando para perto dos novos locais de estudo dos filhos, acabando com algumas comunidades campesinas menores e assim deixando o campo vazio.

Então precisa-se de um amplo debate com as pessoas do campo para que eles entendam que a educação é um direito elementar, consolidado, e todos devem ter acesso. É necessário explicar que as famílias devem matriculem os filhos nas escolas mais próximas da comunidade, pois poucos alunos não vão gerar financiamento do governo e vai ser mais um motivo para o desmonte das escolas pequenas e que com o tempo até mesmo as escolas maiores fecharam e os alunos vão ter que estudar nas escolas urbanas, se afastando cada vez mais das suas origens camponesas e afastando também a família que vai ter que se mudar para a zona urbana.

Uma comunidade consciente pode se mobilizar em outras instâncias para lutar contra o fechamento das escolas, como por exemplo, fazendo uma campanha nas redes sociais explicando a causa e pedindo o apoio das pessoas para lutar junto pelo não fechamento das escolas do campo, uma vez que a maioria da sociedade não conhece a realidade do campo brasileiro. Outra atitude que pode ser tomada a partir da mobilização popular é lutar para que os projetos próprios para a Educação do Campo, que são um direito das escolas do campo, e foram desmontados pelo governo anterior possam ser retornados.

3.3.4 Validar a heterogeneidade do território campo e de seus sujeitos

Para além das medidas que até aqui foram citadas, uma das formas da educação do/no campo resistir é através das mudanças relacionadas à heterogeneidade do campo e dos seus sujeitos. Como dito anteriormente, por muitos anos a educação do/no campo tinha como objetivo civilizar o homem do campo de modo que, o campo não é tratado a partir de suas particularidades, e sim tratado com políticas emergenciais e descontinuadas, e por isso são considerados espaços não tidos como prioridade para as políticas públicas promovidas pelo

Estado, não levando em consideração importantes pilares para a realização da escola no campo, sendo eles: cidadania, direitos humanos, trabalho e cultura campesina.

Essa ausência de uma política, específica por parte do Estado para com a educação do campo, provocou um funcionamento precário ou, por vezes, uma inexistência de escolas em todos os níveis do campo. Essas ausências, como Santos (2005), denominam de “Sociologia das ausências”, produz a não existência de uma dada realidade, tornando-a invisível ou até mesmo descartável. Dessa forma, essa visão política adotada pelo Estado fez e faz com que a realidade das coletividades do campo, os sujeitos sociais que nesse espaço se territorializam, e até mesmo a escola que a eles é destinada, sejam tratados de forma hegemônica, não levando em consideração todas as suas particularidades. Santos (2005, p. 14-15) afirma que:

[...] o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo. Trata-se de formas sociais de inexistência porque as realidades que elas conformam estão presentes apenas como obstáculos em relação às realidades científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas. São, pois, partes desqualificadas de totalidades homogêneas que, como tal, confirmam meramente o que existe e tal como existe. São o que existe sob formas irreversivelmente desqualificadas de existir.

Durante décadas houve a elaboração de políticas educacionais sistematizadas a partir do modelo global, negando, assim, a diversidade dos sujeitos sociais que habitam no campo. Há uma luta por igualdade, mas essa luta é construída a partir das diferenças dos diversos grupos sociais, cabendo a esses grupos questionar os estereótipos, sejam eles sociais, étnicos ou mesmo culturais, etc., na busca por construir um diálogo intercultural, buscando, quiçá, a construção de uma política educacional e de uma sociedade multicultural. Para que esse diálogo intercultural aconteça, não se faz necessário apenas uma justaposição das diferentes culturas presentes no território, mas surge da necessidade de que cada cultura corra livremente, que seja respeitada, correndo o risco livremente de ser diferente (FREIRE, 1995).

Dessa forma, e considerando o multiculturalismo, a própria educação do campo não deve permanecer em todo o território do campo brasileiro como a mesma, deve sempre levar em consideração as diferentes dimensões que estão presentes na concepção da educação do campo, onde as políticas e os programas governamentais dos diferentes municípios e escolas brasileiras sejam influenciadas pelos pilares das redes das escolas de cada localidade, considerando também uma formação específica do professorado, e os movimentos sociais dessa coletividade, ou seja, levando em consideração a educação intercultural.

4 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

4.1 Uma breve história do livro didático no país, definição, suas funções, seus usuários e limitações

O livro didático surgiu como material impresso no processo de ensino aprendizagem no século XVII, porém sua expansão só ocorreu a partir do século XIX. No Brasil até o século XIX os livros eram exportados de Portugal, com isso existia a carência deste material didático nas escolas brasileiras. A falta desse material fazia com que a escola e os docentes utilizassem cartinhas e cartilhas no lugar do livro didático em sala de aula (D'AVILA, 2008).

Em 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) com a administração voltada especialmente para o livro didático escolar. Em 1938 Organizou-se uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que se ampliou e se fortaleceu em 1945, com o propósito de controlar a questão política e ideológica na distribuição do livro didático. No período do regime militar foi criada a Comissão do Livro Didático (COLTED), um acordo do MEC com organismos americanos; em 1968 criou-se a Fundação Nacional do Material Didático (FENAME) e a COLTED foi extinta nos anos seguintes. (EMILIANA; MENEZES, 2018).

Em 1985 foi criado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), segundo Spósito (2006) a partir daí os professores, inicialmente de Língua Portuguesa e Matemática, do Ensino Fundamental, podiam ter participação na avaliação e fazer indicação dos livros didáticos que eles utilizariam nos anos seguintes. Os livros “descartáveis”, que até o momento eram muito utilizados, foram eliminados.

Como o maior consumidor de livros didáticos no país é o Governo Federal, e sabendo que este entre aqueles que são avaliados através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), as editoras procuram acatar as avaliações de interesse do governo e exigências do Programa. Caso contrário, o governo não compra o livro das editoras; “sob a responsabilidade da Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura desde 1996” (PONTUSKA, 2010, p. 340).

Assim, o livro didático se tornou muito popular durante os anos, e é tido como um instrumento quase sagrado por parte dos professores, muito graças a falta de tempo dos mesmos para planejamento e elaboração de práticas pedagógicas, somado a uma formação inadequada e uma padronização do ensino, contudo deixemos para abordar esse assunto ao final do tópico, e tratemos logo de defini-lo.

Em uma tentativa de descrever o livro didático Chopin (2004, p. 552), diz que:

[...] um instrumento que transcende os aspectos educacionais, pois também possibilita a unificação dos aspectos vinculados à cultura, linguística e a ideologia de uma nação. Idealmente, ele representaria um conjunto de valores e saberes comuns a uma nação e seria um elemento formativo para os “espíritos jovens” devido a sua característica de divulgador da cultura de uma nação. Em uma parte significativa de casos, o livro didático é o único livro a que grande parte dos alunos terá acesso em toda sua vida.

Ainda na busca de uma tentativa para definir o que é o livro didático, Barbosa (2009 *apud* Resende, 2015, p. 24) afirma que:

O livro didático compõe um sistema de comunicações que permite aos seus usuários o contato com diferentes linguagens e personagens, e, principalmente, o contato com os símbolos que caracterizam uma sociedade. Para além disso, o livro didático é um documento que representa uma historicidade, uma espacialidade e um conjunto de valores presentes na sociedade, sendo um elemento que carrega e, em certa medida, delimita parte do conhecimento que fora construído até determinado momento. Contudo, é importante frisar que esse conhecimento presente no livro, até mesmo pelas implicações espaço-temporais em que ele está inserido, representa determinados pontos de vista construídos e aceitos socialmente.

As falas acima deixam claras que o livro didático – LD – conduz os professores/escolas para o cumprimento do currículo escolar, ou seja, é um guia dos conteúdos para que os professores possam se basear, e por conseguinte, manter uma base comum curricular para todo o país; mas além disso é o material escolar que os alunos mais usam, para pesquisa, atividade, estudar além da escola, pois para muitos ele é o único instrumento que pode ser usada para esses fins. E concordando com a fala de Chopin, o LD realmente divulga a cultura de uma nação e faz com que os alunos possam conhecê-la por meio de fotos e textos, contudo também concordo com Barbosa quando está salienta que “[...]estes não são depósitos de verdades absolutas e, sim, retratos de posições que são defendidas a depender das condições determinadas de cada temporalidade”. (BARBOSA, 2009, p. 36).

Outros autores também buscaram definir o livro didático, como Freitag (1993, p.80) “[...] aquele que da forma mais simples, clara e compreensível, procura transmitir à criança o conhecimento de certas disciplinas”. Portanto, além de veicular um sistema de valores, uma ideologia e os aspectos culturais que foram historicamente construídos em uma sociedade, o livro didático é “[...]um suporte privilegiado para se recuperar conhecimentos e técnicas considerados essenciais por uma sociedade em determinada época”. (CASSIANO, 2013, p. 31)

Devido à falta de recursos para adquirir outros instrumentos metodológicos, por parte das escolas, o livro didático passou a ser o instrumento mais popular da mediação do processo

de ensino-aprendizagem entre professores e alunos. Desse modo o livro didático é um protagonista escolar tanto para os alunos, quanto para os professores. Uma das funções do LD, segundo Resende é (2015, p. 26), “[...] apresentar às novas gerações o conhecimento que foi produzido anteriormente e o que é produzido atualmente e pode não estar acessível à grande parte da população.” Contudo, a função desse recurso vai além dessa mediação entre docente-discente e dos conteúdos abordados em sala de aula, pois esse material é responsável por difundir conceitos e construir ideias.

Nessa perspectiva, Barbosa (2009. p. 33) coloca o livro como o responsável por estabelecer o roteiro tanto das aulas quando das atividades e trabalhos destinados aos alunos, ocupando-os por “horas a fio, em classe e em casa”. Assim como Barbosa, Freitag (1993), também aponta o livro didático como uma sugestão para organizar e planejar os conteúdos e aulas no decorrer do ano e elenca as principais funções do livro didático da seguinte maneira:

- a) padronizar e delimitar a matéria;
- b) apresentar aos docentes métodos e processos julgados como eficientes pelos seus autores, para melhorar os resultados do ensino; e
- c) colocar ao alcance de todos, especialmente alunos, estampas, desenhos, mapas e textos de difícil acesso ou muito raros. (FREITAG, 1993. p. 79).

Nesse viés, Gatti (2004, p. 29), resume essa situação ao afirmar que “[...] o núcleo constitutivo de uma disciplina escolar pode ser observado e examinado nos livros didáticos que, no caso brasileiro, assumiram um papel duplo: o de portadores dos conteúdos disciplinares e o de organizadores das aulas.”

Portanto, faz-se inegável a importância desse recurso pedagógico, visto que, além de construir conhecimento, o livro didático também é responsável por construir e disseminar ideologias e introduzir diferentes culturas. Esse conhecimento afeta as gerações futuras, permitindo que as pessoas interpretem o mundo de maneira diferente e resinifiquem o pensamento. Em linhas gerais, pode-se colocar o livro didático como organizador e delimitador dos conteúdos, além de divulgador de saberes não acessíveis aos alunos e, até mesmo aos (às) docentes. (FREITAG, 1997; GATTI, 2004; BARBOSA, 2009).

Vimos que os autores que discutem sobre livro didático, cada um, a seu modo, enfatiza a importância do livro didático tanto para o professor como para o aluno. Além deles, Dante (1996, p.63), por exemplo, destaca a importância do livro didático para o professor de uma maneira detalhada. Ele comenta que: “[...] o professor tem muitos alunos, afazeres e atividades extracurriculares que o impedem de planejar e escrever textos, problemas interessantes e questões desafiadoras, sem ajuda do livro didático.”

O livro didático é importante para o aluno porque traz benefícios para ele. Nas palavras de Dante (1996, p. 63), “Em geral, só a aula do professor não consegue fornecer todos os elementos necessários para a aprendizagem do aluno, uma parte deles como problemas, atividades e exercícios pode ser coberta recorrendo-se ao livro didático.” Contudo, é possível perceber que estudos referentes ao uso do livro didático por esse grupo, que buscam apreender sua perspectiva, estão aquém do desejado. (FREITAG, 1993; BARBOSA, 2009). Além disso, como citado anteriormente, esse discente não tem, em grande parte dos casos, seu contexto retratado nas páginas do livro didático que ele utiliza.

A relação dos (as) docentes com o livro didático é pouco discutida no Brasil. Grande parte dos estudos relativos ao livro didático está assentada, principalmente, em seu conteúdo e no mercado editorial, entre outros. (FREITAG, 1993; MUNAKATA, 1997; CASSIANO, 2013). Os estudos que envolvem os docentes buscam trabalhar qual é a apropriação que estes fazem do conteúdo do livro didático. Freitag (1993; Sposito 2004, *apud* Resende, 2015, p.28) abordam essa questão enfatizando sua dimensão formativa:

[...]devido a uma formação inadequada, os (as) docentes têm dificuldades em avaliar a qualidade dos livros didáticos e fazer um uso crítico desse material. Por esta razão, muitos (as) acabam sendo condicionados (as) pelos conteúdos desses livros, o que pode gerar o condicionamento também dos (as) discentes.

Concordando com a fala dos autores acima, é muito importante que os professores tenham em mente que apesar de ser um instrumento metodológico muito popular e de fácil manejo e acesso, o livro didático é apenas um guia nesse processo de ensino, não se pode usá-lo como verdade absoluta e único material possível, até porque a parte mais importante das aulas o livro didático não aborda, que é a realidade dos alunos. Além disso, também se tem a escolha do LD, pois, na maioria das vezes, os docentes escolherem os livros mais populares, independentemente de sua qualidade, e quando utilizam outros materiais além do livro, é em razão de alguma indicação presente no próprio livro didático adotado.

Sendo assim, o problema não está no livro didático em si, mas sim, em como ele é usado pelos professores. Faz-se necessário, como aponta Freitag (1993); Munakata (1997) e Cassiano (2013), promover uma “reciclagem” permanente para que os docentes sejam capacitados para utilizar o livro de maneira mais crítica, ou seja, uma formação continuada voltada para esse aspecto.

Contudo, mesmo que o livro venha a ter um manejo adequado ele ainda é um tanto quanto limitante, trazendo elementos pouco inclusivos (como falas sobre as minorias sociais),

um conteúdo bastante resumido, poucos exercícios de fixação do conteúdo, uma visão do autor do livro fazendo com que o mesmo acabe por manifestar apenas uma visão limitada da realidade, entre outras coisas.

Diante dessas limitações, o professor não pode usar o livro didático como único aporte metodológico, mas deve buscar o livro didático de forma criativa e sem se limitar apenas a ele, tendo em vista que na grande maioria os livros didáticos ainda se apresenta propostas de modelo tradicional, dando uma maior ênfase à memorização e reprodução de conceitos. Dessa forma, os professores se limitam apenas a dar conta de todo o conteúdo presente no livro, fazendo com que o conteúdo do livro funcione como currículo a ser seguido durante todo o ano letivo e, conseqüentemente, tornando este recurso e os conteúdos desinteressantes aos olhos dos alunos. Não possibilitando também a interação entre docentes e discentes, não havendo uma construção do conhecimento e sim uma reprodução.

Essa grande importância do livro didático pode trazer reflexos em seus usos e as interpretações que são feitas de seu conteúdo. Essa análise pode ser ainda mais ponderada em relação aos livros de geografia, especialmente quando tratamos de assuntos referentes à zona rural, pois é na geografia que emerge de forma mais explícita a posição do campo em relação aos outros espaços.

4.2 PNLD/CAMPO: Construção, importância e desmanche

Segundo o MEC o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/Campo tem como objetivo de distribuir materiais didáticos específicos para estudantes e professores do campo que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, em concordância com os princípios da política e as diretrizes operacionais da educação do campo na educação básica. Dessa forma, o programa contempla a aquisição e/ou disponibilização de coleções que contenham metodologias que sejam específicas e voltadas para a realidade do campo, abordando conteúdos curriculares que favoreçam a interação entre os conhecimentos científicos e os saberes das comunidades.

Todavia, a preocupação com a inclusão de materiais específicos para o campo não é recente. Em uma perspectiva histórica, diversos foram os programas que surgiram com o objetivo de alcançar a educação do/no campo e em cada época essa preocupação se justificou por diversos motivos, tendo as condições sócio históricas, sustentando à promoção de determinados materiais didáticos ao longo do tempo.

Frade (2014), em uma pesquisa, observou a existência de registros de livros didáticos específicos (cartilhas de alfabetização) para os alunos da zona rural usados nas décadas de 1930 a 1960. Renato Fleury, um dos autores desses livros, defendia que as escolas rurais tinham a função de educar as crianças para permanecerem na zona rural e, portanto, as cartilhas precisavam formar crianças com noções práticas para que pudessem auxiliar os pais na lavoura (FLEURY, 1955 *apud* FRADE, 2014, p. 123).

Para além dos objetivos postos por um dos autores dos livros didáticos destinados ao campo, Frade (2014), afirma que um desses livros mencionava questões ligadas à rapidez e ao ensino intensivo, tendo como foco o trabalho e a memorização de informações, deixando de lado as discussões sobre aspectos culturais que estão presentes no campo. A zona urbana também ganha destaque nas discussões propostas por esses livros didáticos, mas como um local específico externo “alheio ao campo”, não havendo nenhuma relação com o campo.

Nota-se então que o conteúdo das cartilhas coincidia justamente com o que o governo queria na época: manter o povo no campo, evitando assim o êxodo rural que estava acontecendo na época, ou seja, esse material era usado com a finalidade de manipular o povo do campo, afinal as cartilhas também não incentivam o pensamento crítico.

Segundo Frade (2014, p. 123), um desses livros menciona brevemente, na introdução, questões relacionadas à rapidez e ao ensino intensivo, colocando o foco no trabalho e na memorização de informações, “sem nenhuma discussão sobre aspectos culturais presentes no campo”. Além disso, a cidade aparece como local específico, externo, onde se resolvem, por exemplo, problemas de saúde, sem propor relações com o campo.

Segundo a autora, a própria produção e distribuição desses livros era de iniciativa dos próprios autores ou das editoras e não faziam parte de nenhum programa idealizado pelo governo. Todavia, o governo distribuiu alguns desses exemplares em escolas isoladas com o objetivo de melhorar os índices de analfabetismo nas áreas do campo que faziam com que os índices nacionais sofressem um decaimento.

A produção e distribuição desses livros, segundo Frade (2014), era uma iniciativa dos próprios autores ou de editoras, não fazendo parte de nenhum programa governamental, embora o governo tenha distribuído alguns desses exemplares para as escolas isoladas com o intuito de melhorar os índices de analfabetismo nas áreas rurais que puxavam os índices nacionais para baixo. Com o avanço e desenvolvimento de políticas públicas destinadas à produção, avaliação e distribuição dos livros didáticos, esses autores e editoras que produziam e publicaram os livros de forma isolada, passaram a concorrer nos editais propostos pelo governo.

Sendo assim, com os problemas colocados pelo Paradigma da Educação do Campo, caracteriza-se:

[...] pela sua vinculação às lutas de classe, particularmente direcionadas à construção da Reforma Agrária no Brasil. Suas expressões advêm dos ambientes educacionais não-formais que priorizam em suas práticas formas diferenciadas do fazer pedagógico baseadas nas vivências comunitárias de coletivos sociais marginalizados no modelo de sociedade hegemônico (SILVA, 2015, p. 104).

Vislumbrou-se a possibilidade de produzir materiais didáticos específicos para as escolas desse ambiente, uma vez que os livros didáticos tradicionais nem sempre levam em consideração a experiência social, aspectos políticos e culturais dos povos do campo e dos movimentos de luta pela terra. Um exemplo dessas iniciativas é o extinto Programa Escola Ativa – PEA, que trabalhava na perspectiva de formação de professores e distribuição de materiais didáticos específicos para escolas do campo (do 1º ao 5º ano), em especial as de classes multisseriadas. (RODRIGUES, 2019).

Contudo, o PEA foi duramente criticado, pois o material não foi construído por professores, especialistas e pesquisadores brasileiros permitindo apontar que os sujeitos brasileiros do campo não poderiam ter sido considerados em suas particularidades. Dessa forma, já com o PNLD Campo por ser lançado, o Programa Escola Ativa acaba sendo extinto em 2011. (RODRIGUES, 2019).

Por meio da Resolução nº40, de 26 de julho de 2011 foi criado o PNLD Campo que buscava suprir a demanda de produção de material didático específico para as escolas do campo, distribuindo livros didáticos específicos a todas as escolas que aderissem ao programa, fundamentado na Política de Educação do Campo. Sua primeira edição foi em 2013 com o objetivo de atender as escolas pertencentes às áreas rurais, buscando atender os contextos específicos dos seus sujeitos.

Assim como o PNLD clássico, PNLD Campo convoca por meio de edital, as editoras enviarem seus livros para serem avaliados por especialistas selecionados em cada campo conhecimento, sob a coordenação geral das instituições de ensino superior. Pós processo de avaliação a prova dos livros aprovados é entregue às secretarias municipais de educação para análise e seleção de docentes do setor educacional. Então os eleitos são adquiridos pelo governo federal e distribuído a alunos de escolas públicas do campo. Contudo, suas raízes ideológicas são pautadas no Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

Para Antunes-Rocha (2014, p. 37), o PNLD Campo se inscreve como uma política pública de reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o

campo e seus sujeitos, como contexto gerador de conteúdo, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações.

A Instituição do PNLD Campo foi protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que incidem na política de educação e no reconhecimento de seu povo, assim discute-se nas agendas das articulações nacionais e estaduais do campo, a necessidade de disponibilizar material didático que valorize os povos do campo e levem em consideração as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político e ambiental do campesinato, como referência para a elaboração de livros didáticos

Todavia, Figueira (2019, p. 75), aponta que: “[...] a foi possível constatar que os livros recebidos não expressavam materialmente os pressupostos dos documentos que o rege”. Porém, apesar do desempenho negativo do material que chegou às escolas, o cancelamento do programa não era a solução. O caminho era aprimorar o programa para que em sua materialidade atenda as reais necessidades do campo.

A primeira edição do PNLD Campo ocorreu nos anos de 2013 a 2015, e a segunda de 2016 a 2018, ou seja, com duração de três anos, de modo que, era esperado que em 2019 tivesse novos livros oriundos da PNLD Campo, mas isso não aconteceu. O FNDE, autarquia responsável pela execução do programa, informou por meio do Informe nº 07/2018 – COARE/FNDE, que “em decorrência de estar em andamento a revisão de marcos legais da educação nacional, não haverá, para 2019, escolha específica de materiais para atendimento das escolas rurais.”

A perspectiva de continuidade do programa, mesmo diante de algumas divergências encontradas entre o que determinam os documentos e como ele foi executado, eram grandes dentro da necessidade de manter a Educação do Campo valorizada nas políticas públicas. Porém, após duas edições, o Programa passou por uma ruptura na sua execução. Não houve esclarecimento por meio do MEC para o encerramento do programa, apenas explicam que a ruptura foi temporária:

‘O PNLD Campo, publicou dois Editais de Convocação: PNLD Campo 2013 (nº 05/2011– CGPLI) e o PNLD Campo 2016 (nº 04/2014 – CGPLI), sendo que, o último, selecionou, adquiriu e distribuiu livros didáticos consumíveis aos alunos do campo, durante o ciclo de 2016 a 2018. O novo Edital do PNLD Campo está previsto para o ano de 2021 com distribuição dos livros didáticos para período de 2022 a 2024 e deverá atender os marcos legais da educação do campo, Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, referente ao PNLD e as diretrizes nacionais da BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017) (MEC, 2020).

Diante deste cenário, fica evidente a violação de direitos historicamente conquistados e que estão sendo infringidos por ações públicas baseadas em corte de gastos e redução de despesas atingidas por medidas provisórias, projetos de lei e decretos (VAZQUEZ, 2016).

Tal efeito negativo se manifesta na falta de qualidade do ensino, que já está sofrendo com o declínio dos recursos de unidades de terra e unidades de terra investindo na formação de professores após o governo Michel Temer. Essa crescente história de fracassos torna tais estudos simbólicos e por isso uma resistência aos ataques a direitos já conquistados

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente que a atual Educação do Campo passou por uma longa trajetória de lutas até ter seus direitos assegurados, mas fica evidente também que uma administração falha pode acabar com conquistas adquiridas durante anos em questão de meses, como é o caso da PNLD Campo e do fechamento de escolas, devido ao projeto de Educação do Campo atrelado ao agronegócio e ao processo de nucleação de escolas no campo.

Nota-se também que os movimentos sociais do campo se fizeram primordiais para que a Educação do Campo fosse possível. Várias escolas foram construídas ao longo dos seus 36 anos de história na luta pela construção da Reforma Agrária Popular, inclusive a primeira escola propriamente do campo e para o campo, ou seja, uma escola relacionada com o mundo do trabalho camponês e de sua vida.

Contudo, o foco principal da pesquisa foi mostrar o quanto a Geografia é importante para a Educação do Campo, enquanto disciplina escolar, uma vez que ela é responsável por fazer esse conectivo entre homem e meio, assim como é capaz de mostrar múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, sem deixar de usar a realidade dos alunos como base do processo de ensino.

Para tanto, múltiplas são as possibilidades e os recursos que o professor pode utilizar no contexto da escola do campo, sendo que o Livro Didático ainda o maior instrumento metodológico usado pelos discentes e docentes em sala de aula, sendo justificado, em maior parte, pela falta de outros instrumentos. Por isso, pensar no livro enquanto objeto formador e analisar a via pela qual ele chega até as escolas, é fundamental quando se pensa na qualidade de ensino.

Com base na educação do campo, as principais análises se concentram na garantia da singularidade do trabalhador rural nos espaços escolares e nas políticas públicas, o que não está acontecendo devido ao fim das políticas educacionais voltadas para o meio rural.

O PNLD Campo se caracterizava como instrumento de garantia da particularidade do povo camponês, porém com seu encerramento novamente a educação do campo fica sem política específica onde parte do campesinato brasileiro fica submetido à educação urbana, pautada em um contexto de ensino totalmente diferente da realidade vivenciada no campo.

Advogar a permanência do PNLD Campo, porém de nova forma e de novo conteúdo, é advogar os direitos já conquistados no campo e legitimar a disputa daqueles que buscam confirmar sua autenticidade e cultura como sinônimo de valorização, é a possibilidade de

manifestar tais valores combatendo a discriminação sofrida ao extenso dos anos e presente até os dias atuais que o campo é um local retardado onde as pessoas são rudes e estúpidas.

Portanto, fica clara a importância da Geografia e de um material didático próprio para o campo, mas é importante também que o professor potencialize o uso do Livro Didático no sentido de suprir as lacunas nele existentes e estimular outras atividades para que a diversidade e os diferentes contextos sociais, culturais e econômicos do país sejam respeitados e contemplados nos estudos de Geografia escolar.

Cabe à escola como um todo e aos Movimentos Sociais, tendo em vista a descontinuidade das políticas educacionais voltadas para o campo, continuar se mobilizando para a permanência das políticas públicas já conquistadas, defendendo a Educação do Campo, reconhecida como projeto de vida e de sociedade.

REFERÊNCIAS

- _____. Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. e JESUS, S. M. A. S. **Contribuições Para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.
- ALVES, W. G.; MAGALHÃES, S. M. F. O ensino de Geografia nas escolas do campo: reflexões propostas. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v.10, n.1, p.79-91. 2008.
- ANDRADE, M. R. O. **O destino incerto da educação entre os assentamentos rurais do Estado de São Paulo**. 1993. 286f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. O campo e seus sujeitos: desafios para os livros didáticos na Educação do Campo. In. CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Org.). **Livro Didático e Educação do Campo**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 35-50.
- ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- AURELIANO, S. S.; SILVA, J. V.; SANTOS, A. G. **Educação do campo e os desmontes no presente governo Bolsonaro**. Anais VII CODENU – Edição Online ... Campina Grande: Realize Editora, 2020.
- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Práticas de leitura e conceitos socioambientais: livros didáticos - 1997/2003**. São Paulo: Arte & Ciência, 2009. 173 p.
- BARROS, L. A.; LILTNOV, D. D. Reflexões sobre a educação rural e do campo: as leis, diretrizes e bases do ensino no e do campo no Brasil. **Geographia Meridionalis**, Rio Grande do Sul, v. 02, n. 01 Jan-Jun/2016. p. 20–37.
- BONNEMAISON, J. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, R. L. e ROSENDAHL, Z. (Orgs.). *Geografia cultural: um século* (3). Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2002. p.83-132.
- BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394**. 6ª Ed. Brasília, 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDB – Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**.
- CABRAL, O. L. Revisitando as noções de espaço, lugar, paisagem e território, sob uma perspectiva geográfica*. **Revista de Ciências Humanas, Florianópolis**, EDUFSC, v. 41, n. 1 e 2, p. 141-155, Abril e Outubro de 2007. p. 1-15.
- CALAZANS, Maria Julieta; “Para compreender a educação do Estado no Meio Rural”. IN: THERRIEN, Jaques e DAMASCENO, Maria (coords.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. 14-40.

CALDART, R. S. Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (org.) **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016. p. 317-363.

CALDART, Roseli Salette. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salette et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CALLAI, Helena Copeti. **A Geografia Ensinada: os desafios de uma Educação Geográfica**. In: MORAES, Eliana Marta Barbosa de. Goiânia: NEPEC, 2010.

CAMACHO, R.S. A geografia no contexto da educação do campo: construindo o conhecimento geográfico com os movimentos camponeses. **Revista Percursos – NEMO**, Maringá, v. 3, n. 2, p. 25- 40, 2011. ISSN: 2177-3300 (on-line).

CANUTO, A.; GORSODORF, L. 2007. "Direito humano à terra: a construção de um marco de resistência às violações. In: RECH, D. (coord.) **Direitos humanos no Brasil 2: diagnósticos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Ceris; Mahuad.

CASSIANO, Célia Cristina F. **Mercado do Livro Didático no Brasil do Século XXI: a Entrada do Capital Espanhol na Educação Nacional**. São Paulo. Editora UNESP. 2013. 344 p. CASTROGIOVANNI, A. C. **Aprensão e Compreensão do Espaço Geográfico**. Porto Alegre, p. 5, 2000.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549- 566, set./dez. 2004.

CRUZ, Abigail Bruna. **A Educação do Campo no município de Alfenas-MG: as concepções docente sobre o uso dos livros didáticos do programa nacional do livro didático do campo (PNLD campo)**. Orientadora: Sandra de Castro. 2022. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Geografia, Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Geografia, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2020. Acesso em: 16 julho 2023

D' AVILLA, C.M. **Decifra-me ou devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

DANTE, Luiz Roberto. Livro Didático. In: BRASIL. INEP. Livro didático e qualidade de ensino. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan/mar., 1996.

DINIZ, D. F.; LERRER, D. F. O programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA): uma política pública para a democratização do Estado no Brasil. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 259-280, jan.-abr. 2018.

EMILIANA, C. P. A.; MENEZES, P. K. O uso do livro didático de geografia no ensino fundamental do colégio estadual ministro Santiago Dantas. **Élisée, Rev. Geo. UEG – Porangatu**, v.7, n.1, p.131-143, jan./jun. 2018.

- FERNANDES, B. M. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (Org.). **A educação básica e o movimento social no campo**. Brasília: Coleção Por uma Educação Básica no Campo, 1999.
- FERNANDES, B. M.; CARIOLI, R. P.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo: texto reparatório. In: ARROYO, G. M.; CALDART, R. S.; MOLINA M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FERNANDES, Bernardo Mancano. **A Formação do MST no Brasil/I**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- FERNANDES, Ivana Leila Carvalho. Educação do Campo: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 58-69, jul./dez. 2012.
- FIGUEIRA, Nayara. **PNLD Campo: uma análise do Programa à luz das políticas educacionais para o campo (2011-2020)**. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Qual livro de alfabetização e de leitura no campo? – Um estudo de caso de alguns livros destinados ao rural/campo na primeira metade do século XX. In: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Org.). **Livro Didático e Educação do Campo**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 115-148.
- FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1993. 159 p.
- GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.
- HOLZER, W. O lugar na geografia humanista. *Território*, Rio de Janeiro, n.7, p.7-78, jul./dez. 1999.
- JAKIMIU, V. C. de L. Extinção da SECADI: A negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p.115-137, jan./mar. 2021.
- KOLLING, E. J. et al. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.
- LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARINHO, R. E. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília: Universia, 2008.
- MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia. Pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec. Acesso em: 17 jun. 2023. 1994.

MORISSWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 223 p

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, 2006, p. 52.

PINTO, I. O. F. **O ensino de Geografia na educação do campo**: possibilidades do estudo do meio para uma prática emancipadora. Orientadora: Sonia Maria de Lira. 2021. 56 f. Monografia (graduação) – Curso de Geografia, Curso de Graduação em Licenciatura, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021. Acesso em: 17 junho 2023.

PIRES, M. F. C. Education and the historical and dialectical materialism. São Paulo, **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, p. 83-94, 1997.

POLON. Sandra Aparecida Machado. **A Regulação e a Emancipação em Escolas Públicas Localizadas no Campo**. Tese (Doutorado), Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2014, 214 p, Orientadora prof. Dr. Maria Antônia de Souza.

PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U de. **Geografia em perspectiva**: ensino. 3 ed. São Paulo: contexto,2010.

PRADO, A. A. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. **Estudos Sociedade e Agricultura**, 4, julho 1995: 5-27.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RANGEL, M.; CARMO, R. B. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

RESENDE, B. C. **O Livro Didático de Geografia no Ensino Médio**: tensões e possibilidades para a educação do campo na região metropolitana de Belo Horizonte. Orientadora: Profª Drª Maria de Fátima Almeida Martins. 2015. 181f. Dissertação (Mestrado) - Política, Trabalho e Formação Humana, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Saete et all (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, A. T.; MIRANDA, F. E. Educação do rural versus educação do campo: paradigmas e controvérsias. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 6, p 134-146, 2017.

SANTOS, Juliano Batista; MIGUEL, Thiago Barros. Educação do campo: um novo paradigma. **Revista Eventos Pedagógicos** v.3, n.2, p. 386 – 398. Maio - Jul. 2012.

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teórico e metodológico da geografia. São Paulo: HUCITEC, 1988.

SANTOS, Milton. A transição em marcha. In: _____. Por uma outra globalização. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 141-174.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, Rio de Janeiro v. 18, n. 51, p. 210-224, out./Dez. 2017.

SERRA, L. et al. Revolução Verde: reflexões acerca da questão dos agrotóxicos. **Revista Científica do Centro de Estudos em Desenvolvimento Sustentável da UNDB**, Maranhão, v. 1, n. 4, p.02-25 – jan/julho 2016.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da. **Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti Multidisciplinar**: um olhar através das Epistemologias do Sul. 2015. 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

SILVA, J. G. **O que é questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SOUZA, M. A. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995. p.77-116.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Livros didáticos de história e geografia**: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. 211p.

STÉDILE, J. P. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TAFFAREL, C. N. Z.; CARVALHO, M. S. A extinção da secadi: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. Fortaleza, **Cadernos GPOSSHE**, v. 2, n.1, 2019.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

VERETA, C. L.; POLON, S. A. M. Educação do campo: alguns apontamentos sobre a prática pedagógica e formação continuada no município de Rebouças- PR. **Periferia**, v. 13, n. 2, p. 224-249, maio/ago. 2021.

VESSETINI, J. W. **Para uma Geografia crítica na escola**. ed. São Paulo: Ática, 1992. p.5-10.

VISENTINI, J. M. O Método e o Práxis (notas polêmicas sobre geografia tradicional e a geografia crítica). **Terra livre**, n. 2. O ensino da geografia em questão e outros temas. São Paulo. Marco Zero, 1987.

APÊNDICE