

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL – POLÍTICA, TRABALHO E
FORMAÇÃO HUMANA**

Bruno César de Resende

**O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA
NO ENSINO MÉDIO: TENSÕES E POSSIBILIDADES
PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO
METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE**

**Belo Horizonte
2015**

Bruno César de Resende

**O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO:
POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO
METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Linha: Política, Trabalho e Formação Humana.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria de Fátima Almeida Martins.

**Belo Horizonte
2015**

AGRADECIMENTOS

A parte que se destina aos agradecimentos, normalmente, é um dos trechos finais de uma longa jornada de trabalho. Contudo, as pessoas que motivam a escrita desses agradecimentos são as que nos acompanharam ao longo de toda a caminhada. Assim, não poderia começar esses agradecimentos senão pela figura de minha mãe. Uma figura sempre presente, mesmo não entendendo bem o que se passou ao longo desses dois anos e meio, me ensinou a ser forte direta e indiretamente. Em momentos difíceis dessa jornada a enorme presença e influência desse ser iluminado em minha vida foram reafirmadas, tanto nas direções positivas quanto negativas.

Foi durante os momentos mais difíceis dessa caminhada que apareceu uma pessoa que mal conheço pessoalmente, mas, sem ela, esse trabalho não teria chegado ao estágio que chegou. Agradeço profundamente a Niedja por ter amparado a mim (de certa forma, indiretamente) e, principalmente, a minha mãe nos momentos mais difíceis de nossas vidas.

Uma dissertação pode ser, majoritariamente, escrita a duas mãos, mas jamais poderia ser escrita sem a colaboração de inúmeras cabeças que foram fundamentais para a construção desse trabalho. Agradeço profundamente meus amigos que desde a concepção do projeto inicial até a organização dos sumários e a revisão do resumo dessa dissertação contribuíram com meu trabalho. Assim, meu muito obrigado vai para a Maria da Graça, (que me ajudou muito a começar tudo isso) Lívia, para o Cássio e para Cristiene. Um pedaço desse trabalho (e do meu coração) pertence a vocês. Obrigado pela disposição, presteza e, principalmente, pela amizade.

Não poderia deixar de agradecer aos meus ilustres irmãos (ãs) geográficos (as) que se prontificaram a me ajudar com as visitas às escolas. Mesmo indo por caminhos incertos guiados por um geógrafo desorientado, estavam lá, sempre firmes e solícitos para me transportar pelas escolas da zona rural da RMBH. Obrigado Joseane (por passar horas no sol presa no trânsito e, ainda sim, voltar à escola comigo). Obrigado Angélica (que também voltou depois de ser encaminhada por mim para um morro sem saída de quase 90°). Obrigado Manu (sem grandes sustos) e obrigado Ênio (que aproveitou para tirar fotos em belas paisagens tão próximas ao centro de BH).

O espaço acadêmico que habito há tantos anos também não poderia ser esquecido nesse momento. Agradeço ao setor da biblioteca da FaE, personificada na figura do Carlos, da

Marli e do Sérgio que sempre me auxiliaram em minhas pesquisas. À secretaria de pós-graduação pela presteza e aos (às) docentes por apresentarem caminhos a seguir, principalmente às docentes Rosemary Dore e Ana Galvão, fundamentais em vários momentos da construção desse trabalho. Estendo meus agradecimentos a CAPES/REUNI pela bolsa que auxiliou por demais nos momentos da produção desse trabalho, não só financeiramente, mas academicamente pelo vínculo que construiu com o LeCampo. Aqui devo abrir um novo parágrafo para continuar.

Durante dois anos e meio fui professor-reuni do curso de Licenciatura em Educação do Campo. A riqueza que essa vivência me proporcionou foi, é, e será presente em minha formação humana. A grandeza dessas pessoas foi, realmente, inspiradora. Dedico este trabalho aos alunos do LeCampo e agradeço enormemente a acolhida e a recepção ao longo desse tempo que compartilhamos o mesmo espaço. Vocês sempre serão, para mim, uma inspiração e um exemplo de luta. Em especial, agradeço à Prof^a Maria Isabel, por acreditar em um desconhecido em 2009 e me conceder a oportunidade de conviver com esse povo sensacional nos anos que se passaram.

Foi no LeCampo que também partilhei da companhia de outros professores-reuni que, com satisfação, muitos hoje chamo de amigos. Ana Paula, Neuraci, Giovanna, Josinalva, Juliana, Camila, Conde, Marília, entre outros. Obrigado pelas colaborações e pela cumplicidade nas situações que vivenciamos juntos. Além dessas ilustres pessoas não poderia de agradecer especialmente outras duas: Nayara por ser paciente com uma pessoa que, insistentemente, solicitava o envio de sua tese recém-terminada. Obrigado pela paciência e pela contribuição acadêmica. Cristiene (de novo) pela ajuda fundamental na reta final das escritas.

Um novo parágrafo também deve ser aberto também para o GOF (?). O batizado Grupo de Orientandos da Fátima foi outro pilar para a produção desse trabalho. As orientações coletivas produziram uma rica oportunidade de diálogo entre os orientandos da Prof^a Maria de Fátima. A presença de Bodô, Frei Gilvander, Conde, Camila, Grazielle (obrigado pelos livros didáticos) e, mais recentemente, Leandro proporcionou conversas edificantes e contribuições, creio eu, para o trabalho de todos e todas. Esse ambiente criado, que transcendeu às orientações coletivas, engrandece a formação dos orientandos e foi de uma riqueza estupenda para mim. A cumplicidade criada e disponibilidade para ajudar nos trabalhos dos integrantes do GOF também são pontos que devem ser destacados. Agradeço

por essa oportunidade criada, em especial ao Conde e à Camila, pelas conversas de corredor ou na cantina, as indicações de bibliografias e as dicas cedidas que contribuíram enormemente para desatar vários nós da escrita produzida.

Para finalizar e fazer jus à expressão “fechar com chave de ouro”, rendo minhas homenagens à Prof^a. Maria de Fátima. Pela oportunidade dada para produzir esse trabalho, mesmo depois de uma entrevista vacilante, e pela confiança depositada. Durante esse processo que, em alguns momentos, foi doloroso física e psicologicamente, eu consegui entender a grandeza de seu papel como orientadora. Em meio a frases confusas que só eu entendia você ainda conseguia me dar um rumo e subsídios para eu alcançar os meus objetivos, além de dar a liberdade criativa para que eu produzisse essa dissertação. Meu muito obrigado pelos ensinamentos e por ser compreensiva em relação aos obstáculos particulares que tive que transpor nesse período.

RESUMO

O livro didático é uma das ferramentas mais utilizadas para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula. Por esta razão, a busca pelo entendimento de suas estruturas e dinâmicas ligadas ao seu conteúdo e à sua produção/circulação constituem um campo importante a ser analisado tendo em vista os reflexos que esse material pode trazer para a prática pedagógica. O objetivo geral deste trabalho foi a análise e observação dos temas ligados ao campo presentes nos livros didáticos de geografia utilizados nas escolas de ensino médio localizadas na zona rural da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) e quais as possibilidades que esses livros podem trazer para a construção da Educação do Campo. A pesquisa foi construída em dois movimentos, um ligado às docentes de geografia que atuam nas escolas selecionadas e outro ligado ao livro didático adotado por estas escolas. A parte da investigação junto aos docentes foi construída mediante a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Em relação aos livros, a análise foi pautada na análise de seu conteúdo, bem como nos processos que estão diretamente ligados à sua produção, tais como as avaliações oficiais, o mercado editorial, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os possíveis reflexos da evolução histórica deste material no Brasil. A partir das análises e observações da relação docente com o livro didático e a produção desse material alguns pontos podem ser destacados. Em relação ao livro didático: 1 – Seu conteúdo ainda reverbera elementos da escola geográfica teórico-quantitativa; 2 – Esse mesmo conteúdo também traz elementos derivados dos acordos MEC/USAID de cunho economicista/produtivista; 3 – As duas coleções analisadas apresentam diferenças marcantes em seus aspectos teórico-metodológicos. Em relação às docentes: 1 – Não participaram da escolha dos livros didáticos que utilizam. 2 – Não possuem uma formação ligada a realidade do campo. 3 – Têm jornadas de trabalho em dois períodos.

Palavras chaves: Livro didático, geografia, zona rural, Educação do Campo.

ABSTRACT

The textbook is one of the most used tools for the development of teaching-learning processes in the classroom. For this reason, the search for understanding of their structure and dynamics linked to its content and its production / circulation is an important field to be analyzed in light of the reflections it can bring to the pedagogical practice. The aim of this study was the analysis and observation of topics related to the field present in geography textbooks used in high schools located in rural areas of the “Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH)” and the possibilities that these books can bring to the construction of Field Education. The research was built in two stages, one connected to geography teachers working in selected schools and another linked to the textbook selected by these schools. Part of the research with teachers was built by questionnaires and semi-structured interviews. Regarding books, the research was based on the analysis of its contents as well as the processes which are directly linked to production, such as the official ratings, publishing, the “Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)” and the possible consequences of the historical evolution of this material in Brazil. Based on the analyzes and observations of the teaching relationship with the textbook and the production of this material a few points can be highlighted. Regarding the textbook: 1 - Its content still reverberates elements of theoretical and quantitative geographic school; 2 - That same content also brings elements derived from MEC / USAID agreements, like economist / production-nature; 3 - The two analyzed collections have significant differences in their theoretical and methodological aspects. Regarding teachers: 1 - not participated in the choice of textbooks they use. 2 - Do not have a teacher formatted related to the reality of the field. 3 - Have working hours in two periods.

Keywords: Textbook, geography, rural zone, Field Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRALE- Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos
ABRELIVROS- Associação Brasileira dos Editores de Livros Escolares
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CSH- Ciências Sociais e Humanidades
CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNLD- Conselho Nacional do Livro Didático
COEP- Comitê de Ética e Pesquisa
COLTED- Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CONTAG- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
DATALUTA- Banco de Dados da Luta pela Terra
EduCampo- Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo
EJA- Educação de Jovens e Adultos
EUA- Estados Unidos da América
FAE- Faculdade de Educação
FENAME- Fundação Nacional de Material Escolar
FETAEMG- Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais
FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FTD- Frère Théophane Durand
IBICT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBEP- Instituto Brasileiro de Estudos Pedagógicos
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INL- Instituto Nacional do Livro
IPTU- Imposto Predial Territorial Urbano
ITR- Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LECAMPO- Licenciatura em Educação do Campo
MAB- Movimento dos Atingidos por Barragens
MG- Minas Gerais
MPA- Movimento dos Pequenos Agricultores
MEC- Ministério da Educação
MST- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
OIT- Organização Internacional do Trabalho
ONG's- Organizações Não-Governamentais
PB- Paraíba
PCA- Paradigma do capitalismo agrário
PCN's- Parâmetros Curriculares Nacionais
PE- Pernambuco
PLIDECOM- Programa do Livro Didático-Ensino de Computação
PLIDEF- Programa do Livro Didático-Ensino Fundamental
PLIDEM- Programa do Livro Didático-Ensino Médio
PLIDES- Programa do Livro Didático-Ensino Superior
PLIDESU- Programa do Livro Didático-Ensino Supletivo
PNAD- *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*
PNLA- Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

PNLD Campo - Programa Nacional do Livro Didático do Campo
PQA- Paradigma da questão agrária
PROCAMPO- Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA- Programa Nacional Educação e Reforma Agrária
SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SEE- Secretaria Estadual de Educação
SRE- Superintendências Regionais de Ensino
RA- Reforma Agrária
RAM- Reforma Agrária de Mercado
RM's- Regiões Metropolitanas
RMBH- Região Metropolitana de Belo Horizonte
UEMG- Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR- Universidade Federal do Paraná
UnB- Universidade de Brasília
UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIMONTES- Universidade Estadual de Montes Claros
USAID- Agência para Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Dados sobre as coleções de livros didáticos de geografia para o ensino médio – PNLD 2012	52
TABELA 2 – Participação dos grandes grupos editoriais na área de geografia – PNLEM 2012	53

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Manifestação promovida pelo MST. Curitiba – PR. 2006	109
FIGURA 2 – Festa “Bumba meu boi”. Maranhão – 2007	110
FIGURA 3 – Colheitadeira no Canadá	113
FIGURA 4 – As relações desiguais no comércio de produtos agrícolas	114
FIGURA 5 – Esquema da agricultura itinerante	116
FIGURA 6 – A reforma agrária	122
FIGURA 7 – Manifestações culturais do Nordeste	126
FIGURA 8 – Manifestações culturais do Nordeste	126
FIGURA 9 – Algumas dimensões da vida camponesa	128
FIGURA 10 – Representação do agronegócio no Arizona, EUA	130
FIGURA 11 – Trabalhadores rurais em São Luís do Paraitinga, em 2007	131
FIGURA 12 – Imagem de abertura do “As cidades e o fenômeno da urbanização”	151
FIGURA 13 – Abertura da coleção Sociedade e Cotidiano	153

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 – Assentamentos rurais: Reforma agrária – Minas Gerais 1985 – 2011	93
MAPA 2 – Assentamentos rurais: Reforma agrária de mercado – Minas Gerais 1998-2011	93
MAPA 3 – Cursos do PRONERA realizados por município	94
MAPA 4 – Conflitos de terra no Brasil (década de 1990)	106
MAPA 5 – Brasil: estabelecimentos com trator (2006)	131

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

ANEXO 1 - Roteiro Básico da Entrevista Narrativa	178
ANEXO 2 Roteiro Básico do questionário	179

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – História e pertinência do livro didático no Brasil	23
1.1 – Uma tentativa de definição: o livro didático, seus usos e usuários.	23
1.1.2 – O papel e os usos na educação	25
1.1.3 – Os principais usuários do livro didático	27
1.2 – A história do livro didático no Brasil: ações governamentais, mercado e avaliação	30
1.2.1 – Os programas de distribuição e o mercado de livros didáticos no Brasil	34
1.2.2 – O segmento editorial: a evolução e a concentração	36
1.2.3 – Os processos de avaliação e as relações entre governo, editoras e docentes.	41
1.3 – Os estudos sobre o livro didático no Brasil: uma aproximação com a geografia	45
CAPÍTULO 2 – O contexto do livro didático de geografia e as “categorias geográficas” da Educação do Campo	50
2.1 – A geografia no PNLEM 2012: uma análise das dimensões do programa	50
2.1.1 – Uma aproximação crítica da avaliação dos livros didáticos de geografia selecionados, segundo o Guia de livros didáticos.	54
2.2 – Da hegemonia agrária à hegemonia urbana: a educação no campo brasileiro	59
2.2.1 – A “modernização conservadora”: a Educação Rural	60
2.2.2 – Por um novo paradigma educacional para o campo: um recorte geográfico sobre os princípios básicos da Educação do Campo	73
2.3 – As conexões da geografia com área de Ciências Sociais e Humanidades: possibilidades e contribuições	78
2.4 – As categorias geográficas na e para a Educação do Campo	84
2.4.1 – A luta pela terra	85
2.4.2 – A coletividade	89
2.4.3 – O trabalho	95
CAPÍTULO 3 – A geografia e a Educação do Campo: uma análise dos livros didáticos selecionados	102
3.1 – Uma análise descritiva das categorias geográficas estruturantes da Educação do Campo	102
3.1.1 – Coleção Espaço e Vivência	103
3.1.2 – Coleção Sociedade e Cotidiano	119

3.2 – Um olhar sobre a organização dos livros didáticos: imagens e textos	136
3.3 – Implicações históricas para a organização teórico-metodológica do livro didático de geografia	140
CAPÍTULO 4 – Uma aproximação entre a geografia, as docentes e a Educação do Campo na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH)	147
4.1 – As condições espaciais das escolas visitadas. Uma problematização entre limites e fronteiras campo/cidade	147
4.2 – A colocação docente ante o livro didático: impressões e usos	156
4.3 – O livro didático e as possibilidades para a Educação do Campo	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	168
ANEXOS	178

INTRODUÇÃO

A proposta de pesquisa apresentada neste trabalho visa analisar as possibilidades que o livro didático de geografia do ensino médio pode oferecer para a construção da Educação do Campo. Para esse trabalho, foram selecionadas as escolas classificadas como rurais na RMBH, segundo critérios utilizados pela Secretaria Estadual de Educação. Dessa forma, busca-se observar essas possibilidades em escolas estão em um contexto em que rural e urbano se relacionam e apresentam uma interação socioespacial contínua, ou seja, são próximas espacialmente e também em suas relações culturais e econômicas.

Partindo desses pressupostos, encontramos no início da pesquisa 12 escolas de ensino médio, classificadas como rurais na RMBH, segundo critérios utilizados pela Secretaria Estadual de Educação. Estas escolas estavam localizadas em Esmeraldas (7), Brumadinho (2), Pedro Leopoldo (1), Ribeirão das Neves (1) e Florestal (1). Destas 12 escolas foram selecionadas as que ofertam o ensino médio regular, três, cuja disciplina de geografia era, no momento da pesquisa, conduzida por três docentes do sexo feminino. As demais escolas, que ofertam EJA, educação profissionalizante e/ou são privadas, não foram selecionadas por utilizarem coleções específicas para essas modalidades de ensino, e nosso objetivo é verificar a abordagem sobre os temas do campo feita pelos livros didáticos distribuídos gratuitamente pelo PNLD para as escolas públicas que ofertam o ensino médio regular na zona rural da RMBH.

Essa análise tem por objetivo identificar as possibilidades para a construção da Educação do Campo pelas docentes que utilizam esse material, especificamente a parte que trabalhe as questões ligadas ao campo, e, a partir disto, criar hipóteses sobre as possibilidades para a educação ofertada na zona rural e para a própria política do livro didático. Ao considerarmos esse objetivo geral traçaremos alguns percursos em busca da aproximação que podemos ter entre a geografia e a Educação do campo. Além disso, buscaremos observar nos livros didáticos como o campo é apresentado e quais as dimensões desse campo estão presentes. Também observaremos como a relação entre campo e cidade é colocada nos livros didáticos além dos aspectos que envolvem os processos de produção, seleção e circulação dos livros didáticos.

Problematização

Na condição de docente, o livro didático sempre esteve presente em minha trajetória e em minha formação humana e profissional. Dada a observação de sua representatividade nos processos de ensino-aprendizagem, sempre instigou-me a conhecer mais profundamente esse material fundamental, na atual conjuntura, aos (as) docentes para o desenvolvimento de atividades intra e extraclasse. Por essa razão, o livro didático foi tema de minha monografia, em uma tentativa de aproximação para compreender algumas de suas dimensões pedagógicas.

Em minha formação acadêmica e humana, outras perspectivas foram somadas ao livro didático, tais como a participação como Bolsista de Apoio Técnico na Faculdade de Educação na pesquisa “Cartografia da educação rural em Minas Gerais”, que me direcionou aos caminhos da Educação do Campo por sua relevância e suas intenções transformadoras. Assim, de posse dessas duas dimensões associadas a uma perspectiva geográfica, trilhei meu caminho acadêmico e, principalmente, minha formação humana como estudante e docente de geografia tentando acompanhar os processos de construção da Educação do Campo, especialmente em Minas Gerais, e do livro didático de geografia, que constituem o cerne desse trabalho.

Em relação ao livro didático, afirmamos que é o instrumento de maior importância na mediação dialógica estabelecida entre o (a) docente e o (a) discente, tanto em sala de aula quanto no desenvolvimento das atividades extraclasse. O principal motivo desse instrumento pedagógico ser considerado tão importante, é em razão de que grande parte das escolas, no caso de Minas Gerais, não têm outros instrumentos disponíveis para o diálogo entre o (a) docente e o (a) discente. Isso pode ser observado, principalmente, entre a parcela dos (as) discentes que não dispõe de recursos financeiros para a aquisição de outros materiais, ou em escolas da zona rural que dispõem de poucos recursos didáticos, além de uma infraestrutura em que até mesmo bibliotecas são escassas (ANTUNES-ROCHA, 2010). Neste contexto, programas de distribuição de livros didáticos, como o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, são responsáveis por fornecer a maior parte do material que é utilizado pelos (as) discentes, o que confere ao livro didático grande relevância e abrangência. Tendo este importante papel no sistema educacional, a análise deste material é fundamental para

apreender algumas possibilidades nos processos de ensino e aprendizagem. (FREITAG, 1993).

Por causa dessa representatividade no processo educacional, e na própria formação humana da sociedade, a precaução e o cuidado com que se deve trabalhar esse material são indispensáveis, seja em sua produção ou seu uso em sala de aula pelo (a) docente. Isso se justifica porque os

Textos didáticos integram sistemas de comunicação e de representação. Por meio deles a sociedade se comunica com suas crianças e seus jovens, passam-lhes representações de vida, símbolos, formas de entendimento de discursos, delimitam campos de estudo. Práticas de leitura em livros didáticos expõem o leitor a contato com linguagens e com diferentes protagonistas. O livro didático não se configura como simples instrumento para a transmissão de conhecimentos. O entendimento do discurso contido nesses livros está vinculado às condições em que acontece a prática da leitura, está vinculado à formação das pessoas envolvidas na atividade. (BARBOSA, 2009, p. 81)

Assim como a análise do livro didático é de fundamental importância para buscar compreender as possíveis abordagens a que o docente disporá ao utilizar esse material. Segundo Freitag (1993, p. 112): “Os livros parecem estar modelando os docentes. O conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo docente e repassado ao discente de forma acrítica e não distanciada.”. Dessa forma, a investigação da relação que o (a) docente estabelece com o livro didático é ponto fulcral para identificar como o conteúdo do livro é trabalhado e apreendido por esse (a) discente.

Essa importância do livro didático é razão fundante para uma análise mais criteriosa desse material e das relações vinculadas à sua produção, circulação, distribuição e uso. 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. É no livro de geografia que, *a priori*, veremos as relações econômicas, o modo de vida, os aspectos culturais, a dinâmica espacial e a divisão social do trabalho na zona rural de modo mais intenso e detalhado. Somado a essa condição há também o papel da geografia, enquanto ciência social, de dialogar com a realidade dos (as) discentes e, ao mesmo tempo, apresentar as relações sociais, muitas vezes implícitas ou até mesmo renegadas em função de um discurso impregnado por razões ideológicas, que limitam o papel dessa disciplina. Segundo

Moreira (2007), a geografia tem uma função que é a de desvendar máscaras sociais. Entende-se por isso que a geografia, exatamente por ser a disciplina responsável pelo estudo do espaço, e, por conseguinte, as relações desenvolvidas nele, deve também apresentar as suas relações implícitas, que estão embrenhadas de questões ideológicas e em relações de classe subjacentes.

Considerando esses aspectos, a relação entre docentes, discentes e o livro didático deve fomentar não somente a reprodução e disseminação do conhecimento, mas também sua construção ativa em todas as dimensões. Por esta razão a investigação dos processos que envolvem esse livro deve ser cuidadosamente analisada, bem como se dá a interação desse material com seus usuários e sua colocação ante as relações socioespaciais intrínsecas a ele. Contudo, segundo Freitag (1993), essas relações socioespaciais não são plenamente apresentadas, especialmente ao se considerar a realidade e a perspectiva do (a) discente. Essa situação gera um paradoxo, pois o livro é produzido para auxiliar no diálogo entre docentes e discentes, entretanto, a realidade deste último não é considerada no momento da produção desse livro. Apesar disto, da carga ideológica presente na formulação e criação dos conteúdos do livro didático, os clichês e os estereótipos presentes, o livro didático pode oferecer a possibilidade de interação com o real a partir de uma leitura crítica. Por meio das visões de mundo apresentadas no livro didático, o (a) docente pode traçar um paralelo com as contradições presentes na sociedade, e considerando os preconceitos, estereótipos e clichês presentes, fazer uma análise crítica do discurso do livro, rompendo com o condicionamento que o livro pode trazer nos processos de ensino-aprendizagem. (TILIO, 2008).

Em relação à escolha da Região Metropolitana de Belo Horizonte como locus da pesquisa, ela se deu em razão das relações entre o rural e o urbano presentes. A RMBH é uma das maiores aglomerações urbanas do Brasil, porém, conserva uma parcela de sua população que habita e trabalha na zona rural. Segundo dados do IBGE (2013), cerca de 1,9% da população dos 34 municípios que compõem a RMBH reside na zona rural, contudo, ao observarmos esses mesmos dados por municípios, podemos notar que esse índice não condiz com a realidade de muitos que pertencem à RMBH. Pode-se observar, inclusive, um município em que a população rural é maior do que a urbana (caso de Taquaraçu de Minas) e nove municípios possuem uma população rural superior a 20%¹. Além disso, os critérios para

¹ Baldim (36%), Itaguara (23%), Itatiaiuçu (37,3%), Jaboticatubas (37,3%), Nova União (48,3%), Rio Manso

definir o que é rural e o que é urbano no Brasil são anacrônicos. Baseados em um decreto-lei de 1938, definem que toda sede de município é classificada como urbana, e o perímetro dessa zona é definido pela administração municipal, independente dos serviços, ofertados, relações de trabalho e produção ou aspectos relacionados à população residente. (ANTUNES-ROCHA, 2010).

Ao se considerar estes fatores, é possível perceber que as relações entre rural e urbano na RMBH são um assunto que demanda uma investigação mais criteriosa. A escola, como instituição abrangente, cria possibilidades para a análise de certas situações que as informações sobre a população rural da RMBH não deixam claro. Então, a escolha por este locus de pesquisa é justificável sob o ponto de vista das relações espaciais contraditórias e, por isso mesmo, intrínsecas como as encontradas na RMBH.

Assim, a gama de assuntos e possibilidades que são passíveis de serem encontrados nesse espaço e no livro didático, justificam a realização de um trabalho aproximativo desse material distribuído por meio do PNLD, e também uma necessidade para averiguar em que situação está o livro de geografia e quais as possibilidades que ele pode oferecer ao (a) docente para trabalhar a relação rural-urbano em escolas classificadas como rurais. Isso considerando que, essas escolas, também vivenciam a realidade de uma das maiores zonas urbanas do país, a RMBH. Assim, podemos elencar alguns questionamentos sobre esse livro didático que conduzirão os trabalhos adiante: Como o campo é apresentado? Quais as dimensões do campo são priorizadas? Os docentes participam ou participaram da avaliação e da escolha dos livros que utilizam?

Estas questões são deveras relevantes ao se pensar no livro didático utilizado nas escolas da zona rural. Ademais, pesquisas referentes ao livro didático não são tão frequentes nos dias atuais, e trabalhos completos que relacionem este livro e a espacialidade onde ele é utilizado não foram encontrados em sítios de busca, tais como o Banco de Teses – Capes e na Biblioteca de Digital Brasileira de Teses e Dissertações – IBICT. Ao se considerar estes fatores, e o projeto por uma Educação do Campo, em que a produção de um material didático crie possibilidades para entender a dinâmica do campo brasileiro atual, é preciso investigar o teor do livro didático que hoje é utilizado nas escolas da zona rural, em nosso caso, das escolas da zona rural da RMBH. A investigação desse livro, associadas às referências que os (as) docentes têm em relação aos temas ligados ao campo, apresentam grande relevância e

contribuição para a consolidação da Educação do Campo, pois visa analisar uma dimensão até então pouco explorada desse processo.

Metodologia

A construção metodológica para a realização desta pesquisa considera dois alvos de pesquisa, as docentes e os capítulos ou partes dos livros didáticos relacionados ao campo utilizados pelas docentes entrevistadas. Após as sondagens iniciais, a organização da logística do campo para a coleta dos dados foi a etapa subsequente. Primeiramente, empreendemos uma pesquisa no *site* da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais para verificar quais municípios possuem escolas na zona rural na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Em seguida, foram buscadas mais informações sobre as escolas e sobre as docentes nas Superintendências Regionais de Ensino (SRE) às quais as escolas estão vinculadas. Após esta etapa, os livros didáticos utilizados nessas escolas foram selecionados, bem como os contatos iniciais com as docentes que seriam alvos da pesquisa. Para a coleta de dados junto às docentes foram utilizados dois instrumentos, o questionário, a entrevista semiestruturada.

Como afirmado anteriormente, foram selecionadas três escolas para visita e duas coleções didáticas para análise. Uma das escolas visitadas possuía uma condição em relação ao livro didático utilizado específica. Pelo fato de não haver na escola a quantidade de livros suficiente para todos (as) discentes, foram distribuídos volumes de coleções diferentes. Como essas coleções didáticas são produzidas para serem complementares em seus volumes, essa situação impede uma análise fidedigna do material. Por essa razão serão analisadas apenas as duas coleções completas utilizadas pelas docentes. Contudo, todos os dados coletados mediante a entrevista semiestruturada e o questionários serão utilizados na pesquisa.

Em relação aos instrumentos utilizados para a coleta de dados junto às docentes, foi considerado o uso do questionário com o objetivo de construir o contexto socioespacial em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos. Apesar das limitações relacionadas a este instrumento de coleta, especialmente os criados pelos conceitos e pré-conceitos do pesquisador, ele pode fornecer importantes informações sobre os processos de formação humana e sobre os processos de formação dos sujeitos da pesquisa como docentes. Esta contextualização socioespacial possibilita ao pesquisador verificar certos aspectos da vida do entrevistado como, por exemplo, certas visões de mundo que ele possa ter. Contudo, essas

possibilidades podem ser reduzidas, se os questionamentos forem fechados, com possibilidades de respostas restritas, pois isso pode tornar o entrevistado passivo e levá-lo a adotar posições conservadoras e conformistas. Além disso, estes questionamentos partem do pesquisador e referendam suas visões de mundo. Por essa razão, optou-se por utilizar o modelo de questionário composto por parte das questões com perguntas diretas sobre o perfil das docentes e parte baseado na Escala de Likert, que apresenta uma escala que varia entre a máxima concordância e a máxima discordância em relação a uma afirmação apresentada. O questionário está na seção de anexos desse trabalho.

Dessa forma, algumas medidas foram tomadas para reduzir a influência do pesquisador nas respostas das docentes entrevistadas, pois, mesmo quando o pesquisador tem a mesma formação e função dos entrevistados (as), como o caso desta pesquisa, o contexto de atuação não é o mesmo. Por isso, o pesquisador deve ter clara noção na hora da análise, do contexto social dos entrevistados, para reduzir a margem de erro da interpretação dos dados. (THIOLLENT, 1985; JOVCHELOVITCH & BAUER, 2013). Essa foi uma das formas de ter uma melhor interpretação dos dados sobre a realidade. Além disso, recorreu-se também à entrevista narrativa/semiestruturada como forma de abalizar melhor as informações concedidas pelas docentes.

A entrevista narrativa permite uma maior abertura para o entrevistado descrever livremente suas experiências de vida. Basicamente, o instrumental da entrevista narrativa é composto por um tema central que é explicado ao entrevistado, e, a partir deste tema, espera-se que o entrevistado relate suas experiências de maneira direta, reconstruindo as situações vivenciadas. Essa modalidade de entrevista, normalmente, é composta por três etapas. A primeira consiste na apresentação do tema e dos objetivos da pesquisa ao entrevistado. A segunda é relativa ao tema central pesquisado, a narrativa central. O entrevistado é questionado sobre determinado acontecimento e é solicitado a ele que relate o modo como se deu este acontecimento. Nesta etapa, o entrevistador não deve fazer perguntas, apenas encorajamento não verbal. A terceira etapa é a fase de questionamentos. Nessa fase, algumas perguntas são feitas pelo entrevistador com o objetivo de maiores esclarecimentos sobre a fala do entrevistado, para complementar a narrativa. (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2013). Thiollent (1985) coloca essa modalidade de entrevista como um instrumento que cria possibilidades de compreender a cultura do entrevistado, pois a liberdade narrativa pode, sem uma completa estruturação do campo de investigação, ampliar os limites do assunto

trabalhado e também favorecer a obtenção das informações de forma mais clara, concreta, profunda e pode reduzir os limites impostos por questões fechadas.

Apesar da importância de seu uso para a investigação social, a entrevista narrativa cria a possibilidade do estabelecimento de algumas lacunas que devem ser bem observadas, especialmente durante a entrevista. Compreender seus mecanismos, possibilidades e limitações são partes fundamentais para o exercício da pesquisa (THIOLLENT, 1985). Em relação à entrevista narrativa, suas limitações são relacionadas às impressões que o entrevistado tem do entrevistador e questões políticas implícitas. Duas questões podem ser observadas como possibilidades de falhas na entrevista narrativa. Primeiramente, o entrevistado pode considerar que as informações que ele fornecerá possam ser prejudiciais à sua vida, o que pode gerar uma narrativa incompleta que deixe os principais detalhes fora da descrição. Outra situação é a busca por uma autopromoção de seus pontos de vista, desvirtuando os fatos de sua prática. Outras questões como traumas referentes ao assunto tratado, voto de silêncio, etc. Nestes casos, o entrevistador deve estar atento ao contexto da entrevista e as situações envolvidas no processo, sempre mantendo uma postura ética em relação ao entrevistado. (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2013).

Após a coleta de dados baseados nas entrevistas narrativas e questionários, foi iniciada a análise de conteúdo das falas das docentes e dos capítulos dos livros didáticos que trabalham a temática do campo. A análise de conteúdo é utilizada para construir índices, ou seja, indicadores, sinais de uma determinada característica, evento ou comportamento, que podem ser inferidos a partir das análises dos dados. A análise de conteúdo tende a focar nos acontecimentos, dados e situações mais frequentes, desconsiderando, em grande parte das vezes, as ocorrências que aparecem raramente ou, até mesmo, que não aparecem. Dessa forma, situações importantes, mesmo que ausentes ou em baixa frequência não devem ser descartadas. É necessário, mesmo que apenas para situar, que há outras possibilidades de análise e outras situações que, mesmo não sendo sinalizadas na análise dos dados, são importantes para a compreensão e análise da totalidade dos dados. (BAUER, 2013)

A análise de conteúdo é construída em várias etapas, que podem ser elencadas, segundo Bardin (2008) nas etapas de Pré-análise; Exploração do material e Tratamento dos resultados obtidos e interpretação:

1 - Pré-análise – uma investigação sobre os dados disponíveis, sua relevância e pertinência para a pesquisa.

2 – Exploração do material – fase mais longa da pesquisa, processos de organização e categorização dos dados, de acordo com as referências teórico-metodológicas que norteiam a pesquisa. Nesse movimento é preciso ser criterioso e cuidadoso, especialmente no processo de categorização. Esse movimento deve ser cauteloso para evitar que preconceitos do pesquisador provoquem categorizações precipitadas. Nesse caso, pequenos detalhes ou trechos de informações podem induzir o pesquisador a categorizar o sujeito indevidamente. Por esta razão, Thiollent (1985) cita o “retardamento da categorização” como uma opção, pois, desta forma, é possível reunir a maior quantidade de informações e leituras possíveis para uma categorização satisfatória.

3 – Tratamento dos resultados obtidos e interpretação – a análise, propriamente dita. Nessa etapa os resultados são tratados para dar lhes significação no contexto da pesquisa. Bardin (2008) indica alguns procedimentos para maior rigor nesse tratamento, tais como testes de validação das hipóteses sugeridas.

A partir desses procedimentos metodológicos, recolhemos os dados sobre as docentes e sobre os livros didáticos para a construção desse trabalho, que foi organizado em 4 capítulos. No primeiro capítulo tratamos sobre o livro didático e suas implicações referentes ao uso e ao mercado construído a partir dos programas de distribuição. No segundo capítulo apresentamos alguns aspectos da política de distribuição de livros didáticos no Brasil, bem como uma construção teórica e histórica da Educação do Campo. Além disso, buscamos apresentar as possíveis relações da geografia com a Educação do Campo e as categorias de análise que vão intermediar essa relação nesse trabalho. No terceiro capítulo buscamos analisar como as categorias elencadas no capítulo 2 são apresentadas nos livros didáticos. Para fechar esse terceiro capítulo, apresentamos algumas hipóteses para justificar a organização atual dos livros didáticos. No quarto e último capítulo procuramos contextualizar o local da pesquisa e a forma como esse local aparece nos livros didáticos analisados. Ainda nesse capítulo consideramos as falas das docentes sobre sua relação com o livro didático. Para o fechamento do capítulo, apresentamos algumas possibilidades para o uso dos livros didáticos analisados e para os programas de distribuição de livros didáticos, tendo como perspectiva a Educação do Campo.

Como fechamento do trabalho, nas considerações finais pontuamos algumas questões que envolvem o processo de produção e circulação do livro didático, além de pensar as perspectivas atuais e futuras para esse material na Educação do Campo.

CAPÍTULO 1 – História e pertinência do livro didático no Brasil

Este capítulo tem o objetivo de apresentar um panorama sobre o livro didático no Brasil. O mesmo será trabalhado em três blocos, nos quais serão discutidas questões referentes à concepção do que é o livro didático, seus usuários e a importância que pode desempenhar em relação aos processos de ensino-aprendizagem. Em seguida serão discutidas questões referentes ao livro didático no Brasil, sua história e os programas governamentais que garantiram a expansão de seu uso na educação básica. Também serão discutidas questões sobre o mercado de livros didáticos no Brasil e a relação das editoras considerando o diálogo estabelecido com a esfera governamental no campo das avaliações dos livros didáticos, além das dimensões, evoluções e configurações que o mercado editorial adquiriu ao longo do tempo. E, para finalizar o capítulo, serão apresentados alguns apontamentos sobre estudos anteriores sobre livros didáticos em geral, para, em seguida, apresentar uma breve análise sobre os estudos e as tendências encontradas na área da geografia.

1.1 – Uma tentativa de definição: o livro didático, seus usos e usuários.

O livro didático é um instrumento utilizado para auxiliar na formação educacional e cultural da população de um país. Chopin (2004, p. 552) o descreve como um instrumento que transcende os aspectos educacionais, pois, além deles, 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 (FREITAG, 1993).

Chopin (2004) destaca também que os livros possuem múltiplas funções, que podem ser classificadas em quatro grupos. A primeira é a função *referencial*, cujo aspecto está relacionado ao currículo e ao programa educacional. É uma forma de conduzir os saberes programados e consagrados pelos currículos escolares. A segunda função é a *instrumental*, por sua dimensão metodológica e prática. Em outras palavras, por sua função técnica de favorecer a aquisição de saberes, competências e habilidades. A terceira função é a *ideológica*

e cultural, ou seja, a função que responde pelos aspectos de transmissão cultural e de valores de uma sociedade. Chopin ainda coloca que essa função é privilegiada em relação à construção da identidade dos sujeitos. Por fim, a quarta função é a *documental*, responsável por auxiliar no desenvolvimento do espírito crítico do aluno. Essas funções podem ser efetivadas apenas pelo livro didático ou em uma ação conjunta com outras mídias, além de contribuírem para o desenvolvimento cultural e ideológico que transcende os papéis educacionais e escolares.

Ainda em busca de uma tentativa para definir o que é o livro didático, Barbosa (2009) segue a linha de Chopin ao afirmar 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, a autora assevera que 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.

Ao se considerar essa perspectiva, da construção do livro didático socialmente aceito, pode-se pensar nos aspectos legais e formais que representam e determinam a posição social desse livro. Chopin (2009) estabelece como critério para categorizar os livros didáticos as relações desse material com os órgãos que regulamentam seu uso. Em determinados casos esse uso será ancorado no *critério formal*, que representa quaisquer livros escolares que têm relação direta com os saberes estudados e/ou são adaptáveis à construção desses saberes. Já o *critério legal* é diretamente vinculado aos órgãos reguladores da educação. Os livros didáticos, para serem utilizados, carecem da autorização desses órgãos.

A partir destas considerações iniciais é possível perceber que o livro didático exerce um papel importante na sociedade, contudo, essa importância traz consigo uma série de desafios referentes às suas funções, que demandam uma maior reflexão. Essa grande importância pode trazer reflexos em seus usos e as interpretações que são feitas de seu conteúdo. Uma das questões que deve ser debatida está circunscrita à legitimidade dos saberes que o livro didático traz, pois, de acordo com Barbosa (2009), é fundamental ter

[...] a capacidade maior ou menor de reconhecer que o texto (de livros didáticos) não é depositário de verdades absolutas, mas é o retrato de posições defendidas em condições temporalmente, espacialmente e socialmente determinadas. (BARBOSA, 2009, p. 36.)

Posições estas que buscam condicionar o conteúdo do livro didático, mas também podem criar possibilidades para o entendimento das estruturas e relações sociais que estão impressas simbólica ou explicitamente em suas páginas.

Por estas razões, pensar o uso ideal do livro didático é pensar nas possibilidades e possíveis reflexões que os saberes expostos nele podem nos trazer. Porém, para considerar esse fator é primordial considerar os sujeitos que utilizarão esse livro. A formação que cada um desses sujeitos possui, suas relações materiais e de trabalho, além de seu ambiente de vivência. As reflexões produzidas por esses sujeitos estão diretamente ligadas a esses fatores, portanto, o livro didático pode ser conduzido como um elemento que contribui para o processo de transformação social ou como um elemento de sustentação e manutenção das estruturas sociais existentes e consolidadas (BARBOSA, 2009).

Por considerar essa série de elementos citados anteriormente, pode-se chegar a uma conclusão parcial da relevância do livro didático e a necessidade do entendimento dos múltiplos atores e processos envolvidos em sua produção e distribuição. É preciso também observar as dimensões dessa relevância dos livros didáticos para o ensino. Por ser um produto pensado quase que exclusivamente para uso escolar - em sala de aula e para atividades extraclasse -, o entendimento dos aspectos pedagógicos, econômicos, históricos e espaciais que envolvem sua circulação e o seu uso podem fornecer pistas para o desvelamento de como o livro torna-se uma ferramenta fundamental seja da escola, seja da educação de modo geral.

1.1.2 – O papel e os usos na educação

Os processos de ensino-aprendizagem estabelecidos entre docentes e discentes são mediados de diversas formas, e o livro didático é uma das principais, senão a principal, ferramenta para essa mediação entre docentes e discentes. Apesar da popularização de outros elementos que possibilitam essa mediação dialógica, nenhuma outra ferramenta alcançou as dimensões do livro didático, e muitas dessas novas ferramentas acabaram sendo colocadas como complementares ao conteúdo do livro didático. Em alguns casos, devido à ausência ou

deficiência de condições materiais que permitam o uso de outros instrumentos mediadores, o livro didático se torna o único responsável por essa função.

Em linhas gerais, Chopin (2009, p. 32) descreve os livros didáticos como “obras inspiradas nos tratados científicos, mas com o objetivo de assegurar a vulgarização dos conhecimentos”. Em outras palavras, o livro didático tem a função de “popularizar” a produção acadêmica e científica tornando-as acessíveis às pessoas não detentoras desse tipo de saber, ou, de acordo com Freitag (1993), “aquele que da forma mais simples, clara e compreensível, procura transmitir à criança o conhecimento de certas disciplinas.” (p. 80). Portanto, além de veicular um sistema de valores, uma ideologia (ou ideologias) 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). Essa é a relevância educacional e uma das funções do livro didático, 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.

Outra função bastante apontada para o livro didático é a de organizador das aulas, das áreas de conhecimento/disciplinas e das atividades extraclasse. Barbosa (2009, p. 33) coloca o livro como o responsável por estabelecer o roteiro tanto das aulas quanto 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)

Complementando essa questão, Gatti (2004) 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.” (p. 29).

Essa função de organizar os conteúdos é apontada por Barbosa (2009) e Cassiano (2013) como, praticamente, uma conversão do livro didático no currículo escolar. Essa conversão, indica Cassiano, ocorre em situações em que as condições materiais e a própria formação docente, são insuficientes para reduzir o protagonismo do livro didático na educação. Diante dessas condições, mesmo com suas limitações, o livro didático pode assumir a centralidade dos processos de ensino-aprendizagem, tanto em relação ao conteúdo, quanto à organização das aulas e atividades. A afirmação de Gatti, presente no parágrafo anterior, enquadra a situação brasileira nesse parâmetro. Esse enquadramento ocorre em razão das condições materiais e da formação docente, pois elas, em certa medida, contribuíram e contribuem para a centralidade do livro didático no sistema educacional brasileiro, como veremos mais adiante.

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). Contudo, para compreender melhor estas funções, é preciso analisar como esse livro é utilizado e quais são seus principais usuários. Não obstante, é importante salientar que questões deveras importantes permeiam os conteúdos e a organização do livro didático. Por esse motivo, para pensar como seus usuários conduzem seu uso é preciso pensar nas relações sociais e econômicas que estão envolvidas tanto na produção e circulação dos livros didáticos quanto na vivência de seus usuários.

1.1.3 – Os principais usuários do livro didático

Como anunciado anteriormente, o livro didático é utilizado, primordialmente, para fins escolares. Por essa razão, os seus usuários mais frequentes são docentes e discentes, não descartando outros atores que fazem uso desse material esporadicamente (pesquisadores, supervisores, avaliadores, entre outros). Alguns apontamentos iniciais tratarão das condições básicas dos (as) discentes baseadas em estudos anteriores e também em relação aos (às) docentes, estes de forma mais aprofundada devido a sua posição não somente na condução do uso, mas também por seu papel em relação à seleção, a avaliação e até mesmo a produção do livro didático no Brasil.

Ao tomarmos como referência os (as) discentes, 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 (a) discente não tem, em grande parte dos casos, seu contexto retratado nas páginas do livro didático que ele (a) utiliza.

Outra situação a ser pontuada em relação aos (as) discentes é a sua expectativa em relação à educação. Barbosa (2009) enfatiza que há imposições do mercado de trabalho que fazem parte das preocupações desses (as) discentes em relação ao ensino. Desta forma, a educação assume um papel de formadora de mão de obra. Ainda nesse aspecto, Barbosa indica que:

A motivação (dos alunos) se depara com uma noção abstrata, à medida que se pode perguntar: qual mercado? Quais as expectativas em relação ao mercado de trabalho que a escola pública pode defender? Escola de qualidade significaria aprovar muitos alunos em exames vestibulares ou a escola pública deve olhar em seu entorno e buscar uma visão ampla, voltada para uma crescente valorização e autonomia humana. (BARBOSA, 2009. p. 83)

Ao examinar essa situação, podemos atrelar essa motivação dos (as) discentes em relação ao mercado de trabalho a certas estruturas do livro didático. A própria composição das atividades, nos livros atuais, destaca questões de exames vestibulares, que, em certa medida, visam atender aos anseios dos (as) discentes em relação ao mercado de trabalho. Ao considerar esses elementos referentes aos (as) discentes podemos estendê-los aos (as) docentes, pois eles (as) serão os (as) responsáveis por conduzir o uso do livro didático e, por conseguinte, são alçados (as) a responsáveis por atender aos anseios dos (as) discentes.

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 (as) docentes buscam trabalhar qual é a apropriação que estes fazem do conteúdo do livro didático. Freitag (1993) e Sposito (2004) abordam essa questão enfatizando sua dimensão formativa. Segundo as autoras, 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.

A formação dos (as) docentes é um assunto amplamente debatido por Freitag (1993), Munakata (1997), Sposito (2004), Barbosa (2009) e Cassiano (2013), pois julgam esse tema bastante pertinente quando se analisa a relação entre o livro didático e os (as) docentes do ensino básico. Esse assunto tem como ponto fulcral os desafios para a formação docente, e, segundo os (as) autores (as), invariavelmente, essa formação inadequada reflete nos processos para o uso do livro didático, seja em relação ao manejo em sala de aula, seja em relação à escolha desse material. As críticas de Freitag (1993) asseveram que nesses casos o (a) docente adota o livro como critério de verdade e, em muitos casos, assume o conteúdo de maneira acrítica. Além disso, afirma que essas questões transcendem o uso do livro sendo possível observar questões também na escolha do livro. Segundo a autora, é comum os (as) docentes escolherem os livros mais populares, independente de sua qualidade, e quando utilizam outros materiais além do livro, é em razão de alguma indicação presente no próprio livro didático adotado.

Dessa forma, Freitag (1993), Munakata (1997) e Cassiano (2013) afirmam que há a necessidade de promover uma “reciclagem” permanente para que os (as) docentes sejam capacitados para utilizar o livro de maneira mais crítica. Contudo, essas questões sobre o uso e a escolha do livro didático têm como impedimento às relações de trabalho dos (as) docentes da rede pública. Em primeiro lugar, esse (a) docente é mal remunerado, o que o leva a cumprir jornadas duplas ou triplas, então, para pensar em modificar o quadro relativo à sua formação, especialmente uma formação continuada, que proveja subsídios para o melhor uso do livro didático pelos (as) docentes, é preciso pensar nessas condições do trabalho nas quais ele está inserido. Em segundo lugar está a questão da rotatividade², que vai impactar diretamente na escolha do livro didático. São frequentes os casos de docentes que trocam de escolas ou se afastam por razões de saúde da sua atividade. Nesse caso, o livro didático que será utilizado por esse (a) docente afastado ou realocado para uma nova escola, não será escolhido por ele (a). O programa nacional de distribuição de livros didáticos (PNLD) só disponibiliza novos livros didáticos se houver o suficiente na reserva técnica, mas nesses casos, os livros não são substituídos por razões pedagógicas – a discordância do docente em relação a um livro previamente adotado pela escola em que ele leciona – e sim pela

² A rotatividade na prática docente pode ser desencadeada por diversos fatores, tais como a possibilidade de lecionar em uma escola mais próxima da residência do (a) docente, a condição de docente não concursado (a) - o processo anual de designação – uma colocação em outras esferas públicas (mudanças da esfera estadual para a municipal, por exemplo) e/ou privadas, entre outros.

insuficiência de volumes ou danos técnicos, ou seja, não há a possibilidade de adoção de um novo título.³

Ao elencarmos esses fatores, colocamos as condições básicas e as relações de trabalho a que os (as) docentes estão submetidos (as). O objetivo é observar a posição do (a) docente em relação a todo o processo de adoção do livro didático e quais são as condições que estes livros adotados trazem aos (às) docentes. Além disso, também apresentar alguns apontamentos referentes às relações de trabalho do (a) docente, que implicam diretamente nas dimensões dos processos de ensino-aprendizagem e nas possibilidades de diálogo entre docentes e discentes. Esses apontamentos têm como objetivo considerar múltiplas dimensões que compõem toda a estrutura que envolve o livro didático, e, por conseguinte, pilares importantes da estrutura da própria educação e de seus/suas agentes.

1.2 – A história do livro didático no Brasil: ações governamentais, mercado e avaliação

A história do livro didático brasileiro é bastante atrelada às políticas públicas, seja em relação à sua produção ou a autorização para seu uso. Por esta razão, a maior parte dos estudos sobre o livro didático no Brasil passam, invariavelmente, pelos programas de distribuição desse material e dos órgãos oficiais de regulamentação desse tipo de publicação no país e são estes aspectos que serão abordados nesta parte do trabalho.

As primeiras ações governamentais referentes ao livro didático foram instituídas em 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL). Esse instituto foi criado para regulamentar as questões referentes aos livros didáticos que circulavam no país, tanto na rede pública quanto na rede privada. Porém, ele adquiriu essa condição de maneira efetiva em 1938, após a criação do Conselho Nacional do Livro Didático (CNLD) “estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país” (FNDE, 2012). Contudo, Freitag (1993) afirma que, mais do que a regulação e controle logístico, a CNLD tinha uma atuação que permitia a censura prévia de materiais didáticos que circulavam no país, além de uma excessiva centralização nas políticas dos livros didáticos, sendo sua função caracterizada mais pelos aspectos ideológicos do que pedagógicos. Mesmo

³ Estas são as determinações do próprio órgão de distribuição do Governo Federal o FNDE <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>

inserida nessas polêmicas quanto a sua função, a CNLD foi mantida após o fim do Estado Novo, mas o decreto lei nº 8.460 de 1945 modificou algumas questões referentes à escolha dos livros didáticos, função que foi destinada aos (às) docentes.

Essas atuações do poder público, em um primeiro momento, não se configuravam como programas para distribuição de livros didáticos, e sim, políticas de controle da comercialização desse material. A primeira política de distribuição de livros didáticos ocorreu em 1961, com o financiamento do Banco do Brasil. Em 1964 cria-se por meio do decreto-lei nº 53.489, a Campanha Nacional de Material de Ensino, posteriormente, em 1967, transformada na Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), que ficaria responsável pelas compras de livros didáticos até 1983. (MUNAKATA, 1997).

Em 1966 foi criada a COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático). Essa comissão foi criada como uma das partes dos acordos MEC/USAID⁴ para a distribuição de livros didáticos no Brasil. Inicialmente, esse acordo distribuiu gratuitamente cerca de 51 milhões de livros. Um elemento a ser destacado nesse momento é a entrada de editoras privadas nos processos de produção, compra e distribuição dos livros didáticos no Brasil. A base dessa relação com a USAID, conduziu a COLTED à coordenação dos programas de livros didáticos. Contudo, as questões técnico-pedagógicas – elaboração, organização, conteúdos, ilustrações, negociações com as editoras - ficariam a cargo da USAID. Essa participação da USAID é vista com ressalvas, pois ela não é descrita como uma contribuição e sim como uma forma de controle ideológico da educação brasileira por parte do governo estadunidense. Freitag sintetiza essa questão da seguinte forma:

O que os funcionários e assessores do MEC descreviam como ajuda da USAID era denunciada por críticos da educação brasileira como uma forma de controle americano do mercado livreiro, especialmente do mercado do livro didático. Esse controle garantia, por sua vez, o controle, também ideológico, de uma fatia substancial do processo educacional brasileiro. (FREITAG, 1987. p. 7 - adaptado)

⁴O acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência para Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos (USAID) foi concebido como uma forma da USAID prestar assistência técnica a projetos educacionais brasileiros. Contudo, a atuação do USAID foi vista como responsável por ações implícitas que visavam à doutrinação e o treinamento de agentes brasileiros intermediários que contribuíssem para a manutenção do alinhamento do Brasil, mediante o controle de instituições e órgãos educacionais, às aspirações geopolíticas estadunidenses. (ROMANELLI, 1980)

Uma das questões que pode ser extraída do acordo MEC/USAID, em respeito aos livros didáticos, é que o órgão estadunidense, em acordo com a COLTED, interferiu de maneira incisiva nesse material, tanto em relação a sua comercialização, com a entrada mais efetiva de editoras privadas como clientes do governo, quanto em relação ao conteúdo presente nos livros. Também é possível estabelecer uma relação entre as funções da COLTED e da CNLD. Ambas as comissões exerceram funções bastante similares, de controle ideológico, nos dois períodos não democráticos vivenciados pelo país no século XX, fato esse que influenciou de maneira significativa todo o processo de produção de livro didático, mesmo após o fim dessas duas comissões. (FREITAG, 1987).

A COLTED, e também o acordo MEC/USAID para a coordenação das políticas ligadas aos livros didáticos, foram extintos em 1971, e o INL tornou-se responsável por essas políticas até o ano de 1976, quando essa tarefa foi repassada para a FENAME. Para coordenar essas políticas, foram criados vários outros programas como o Programa do Livro Didático-Ensino Médio (PLIDEM); o Programa do Livro Didático-Ensino Superior (PLIDES); o Programa do Livro Didático-Ensino Supletivo (PLIDESU); o Programa do Livro Didático-Ensino de Computação (PLIDECOM) e o Programa do Livro Didático-Ensino Fundamental (PLIDEF), o único que se manteve até meados da década de 1980. Em 1983 os programas assistencialistas do governo destinados à educação tornaram-se responsabilidade da FAE (Fundação de Assistência ao Escolar) e, a partir de 1997, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (FREITAG, 1987, 1993; MUNAKATA 1997; CASSIANO, 2013).

No ano de 1985, por meio do decreto nº 91.542 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que vigora até os dias de hoje, substituindo o PLIDEF. Os principais objetivos dessa nova fase dos programas de livros didáticos no Brasil eram os seguintes:

- Universalização e melhoria do ensino de 1º Grau;
- Valorização do magistério mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático.
- Redução dos gastos familiares com educação. (BRASIL, 1985. Adaptação)

Inicialmente, o programa foi elaborado para universalizar e distribuir, gratuitamente, os livros didáticos nas escolas públicas. Esse processo de universalização obteve uma abrangência crescente nos anos seguintes, à exceção do ano de 1992, devido a

problemas relacionados à falta de recursos, que provocaram um retrocesso nesse ano, porém, esses problemas foram logo equacionados e a ampliação dos programas retomou um caminho crescente. A distribuição foi expandida entre os anos de 1993 e 1997 incluindo livros didáticos de todas as disciplinas do ensino fundamental. No ano de 2000 começaram a ser distribuídos dicionários e em 2003 a resolução CD/FNDE nº 38 cria o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) estendido a todas as disciplinas no ano de 2008. Dando continuidade à expansão dos programas do livro didático, em 2007, por meio da resolução CD/FNDE nº 18 o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) foi regulamentado, visando atender aos estudantes de 15 anos ou mais. (FNDE, 2012).

Após a inserção de livros didáticos para a Educação para Jovens e Adultos, a expansão mais recente do PNLD foi o PNLD-Campo 2013. Essa nova expansão do programa, regulamentada pela resolução nº 40 de 2011, tem o objetivo de fornecer livros didáticos para escolas que estão localizadas ou mantêm turmas anexas nas áreas rurais. Os livros foram distribuídos para serem utilizados a partir do ano de 2013. Outra particularidade dessa política do PNLD – Campo é o fato de ela atender turmas seriadas – anos iniciais do ensino fundamental - e turmas multisseriadas⁵. (BRASIL, 2011).

Como podemos observar, os programas de distribuição de livros didáticos no Brasil têm origens na década de 1960, e, desde então, os números de livros distribuídos tem sido crescente bem como a participação de editoras privadas nesse processo. No ano de 2012, referência para este estudo, foram gastos R\$ 1,09 bilhão de reais e adquiridos pouco mais de 162 milhões de livros. O PNLD coloca o governo do Brasil como o segundo maior comprador de livros didáticos do mundo, atrás apenas da China (CASSIANO, 2013). E, ao se considerar esse montante investido e as dimensões que o programa adquiriu ao longo dos anos, fica claro que sua relevância transcende as questões pedagógicas. Sobre essa questão, Cassiano também afirma que:

[...] a implementação de um programa de distribuição de livros didáticos é uma política educacional que não só impacta diretamente no currículo desenvolvido na escola, como também impacta no mercado editorial, sobretudo pela quantidade de livros que nele circulam. (CASSIANO, p. 188.)

⁵ As turmas multisseriadas são turmas que apresentam uma heterogeneidade no conjunto de alunos em relação à idade, ao desenvolvimento cognitivo e a série escolar. Nesses casos, os conteúdos que atendem a esse grupo heterogêneo de alunos é ministrado em uma mesma sala de aula.

É por esta razão que, para analisar o livro didático, é preciso investigar algumas relações materiais em que ele está inserido, em especial o mercado de compra e venda e a relação do poder público com as principais editoras que comercializam os livros didáticos para atender ao PNLD.

1.2.1 – Os programas de distribuição e o mercado de livros didáticos no Brasil

Os programas de distribuição de livro didáticos no Brasil foram pensados tendo o objetivo de melhorar o nível da educação no país. Os livros didáticos são colocados como os instrumentos educacionais de melhor custo benefício, pois além de serem materiais de baixo custo, também têm a possibilidade de representarem o currículo escolar, ou seja, eles permitem a organização do currículo escolar e a disseminação dos saberes contidos nesse currículo em larga escala (CASSIANO, 2013). Essa é uma das explicações para a expansão contínua desde os anos de 1960 dos programas de livro didático no Brasil. Ao considerarmos essa expansão é preciso considerar os atores que fizeram parte dela.

Em 1966, com a criação da COLTED, o mercado de livros didáticos no Brasil deu indícios de que a política de distribuição de livros didáticos fazia parte de um projeto que previa melhorias na educação e tinha nesse material um suporte significativo. O plano inicial de distribuição de mais de 50 milhões de livros aqueceu o mercado e as editoras, pois, com a expansão desse programa e o estabelecimento de convênio com o Estado, um conjunto de editoras privadas tinham a circulação de seu material garantida porque a COLTED compraria toda a sua produção de didáticos. (MUNAKATA, 1997). Nessa primeira parte do programa, os recursos eram garantidos pelo governo federal, mas entre os anos de 1971 e 1985 (início do PNLD), os estados assumem parte dos gastos com o Fundo do Livro Didático⁶.

De fato, os programas de distribuição de livros mantiveram um crescimento regular por toda a década de 1970 e, principalmente, na década 1980 após a criação do PNLD. Munakata (1997) afirma que essa criação alavancou ainda mais o mercado de editoras ligadas ao ramo dos livros didáticos. Uma das consequências da expansão do mercado de livros foi a concentração da produção entre poucas editoras. Segundo dados apresentados por Munakata (1997), após o lançamento do PNLD, no primeiro processo de licitação houve uma

⁶ <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>

distribuição entre as editoras bastante desigual. De um total de 45 editoras participantes, cinco⁷ ficaram responsáveis por 85% de toda a produção dos livros do PNLD (cerca de 47 milhões de unidades). Somada a essa concentração, o tempo para entrega do material era curto, e poucas editoras dispunham de recursos tecnológicos para atender a essa demanda dentro do prazo estipulado⁸. Esse aspecto é importante, pois, o mercado ficou cada vez mais afunilado devido às restrições que o acesso a tecnologias de ponta trouxeram para editoras de médio e pequeno porte. Com poucas editoras capazes de atender os prazos estipulados pelo Estado a concentração na produção de livros didáticos tornou-se acentuada e mesmo adquirindo novas configurações, que serão explicitadas adiante, ela foi mantida e, em alguns casos, intensificada ao longo da vigência do PNLD.

Ao final da década de 1980 as editoras que participavam do PNLD tornaram-se as maiores e as de maior movimentação financeira entre as editoras de livros do Brasil. O volume de livros didáticos produzidos nesse período superava os 60% sobre a produção total de livros no país, e, desse montante, a FAE adquiria mais da metade para atender ao PNLD. (MUNAKATA, 1997). O crescimento observado na década de 1980 foi mantido na década de 1990, a exceção do ano de 1992 quando por restrições orçamentárias a distribuição ficou restrita à 4ª série do ensino fundamental. Contudo, com a retomada do crescimento do programa no ano seguinte, o objetivo de alcançar a distribuição universal dos livros didáticos para todas as disciplinas do ensino fundamental pode ser concluído em 1997⁹.

Essa expansão, que provocou o desdobramento para outros segmentos da educação básica, como o PNLEM e o PNLA, entre outros, provocou um incremento significativo na compra e nos gastos governamentais com livros didáticos. Segundo dados apresentados por Cassiano (2013) entre 1995 e 2005 foram adquiridos 1,026 bilhão de livros didáticos e gastos 3,8 bilhões de reais. Cassiano ainda prossegue afirmando que no ano de 2009, o setor de livros didáticos obteve 51% de todo o faturamento com a comercialização de livros, em geral, no Brasil. Contudo, é importante frisar que, mesmo com a expansão das compras e a diversificação dos segmentos educacionais atendidos, com poucas exceções, as

⁷ Ática, Saraiva, FTD, IBEP e Editora do Brasil

⁸Os atrasos na entrega dos livros didáticos nos primeiros anos do PNLD eram comuns, especialmente em áreas afastadas dos centros urbanos. O problema foi gradativamente solucionado quando a entrega ficou a cargo da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT) em 1995. Em 2001, pela primeira vez, os livros didáticos foram entregues no ano anterior ao início do período letivo.

⁹ <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>

editoras que desde a promulgação do PNLD faziam parte do programa, também foram as que assumiram esses novos segmentos.

Ao analisar essas condições elencadas anteriormente, é possível traçar algumas considerações sobre o mercado de livros didáticos no Brasil, especialmente em dois pontos importantes. Em primeiro lugar, é relevante observar a opção governamental em incrementar cada vez mais os investimentos nas políticas de distribuição de livros. Em segundo lugar, o papel das editoras nesses programas. Ao longo do tempo as relações das editoras com o mercado e o governo foram se modificando, o que provocou o surgimento de novas condições nos dias atuais, tanto na configuração dessas editoras, quanto nas estratégias que elas empregaram para buscar e manter sua posição no mercado de livros didáticos.

1.2.2 – O segmento editorial: a evolução e a concentração

As editoras constituem um importante grupo a ser analisado em um trabalho envolvendo o estudo sobre os livros didáticos. Essa importância não foi construída apenas pelo montante de recursos que foi movimentado nos últimos 30 anos do PNLD, mas pela influência que as editoras tiveram no programa, e por essa razão, conseguiu estabelecer regras que as favoreciam, bem como a adaptação que tiveram para atender aos critérios do PNLD. Também é importante frisar que a estrutura das editoras foi bastante modificada no decorrer das décadas. Inicialmente comandada por famílias e docentes proeminentes na produção de materiais didáticos e, posteriormente, associadas a grandes impérios midiáticos e ao capital estrangeiro. (CASSIANO, 2013)

Os processos que culminaram na configuração atual do mercado editorial de livros didáticos estão ligados a crises estruturais e a disponibilidade de capital para investir, situações que estão intrinsecamente ligadas. Um dos fatores que pode ser apontado para a formação do oligopólio editorial observado no Brasil é referente ao acesso a novas tecnologias para a produção de livros. Esse acesso foi determinante para as primeiras duas edições do PNLD, pois o programa exigiu um prazo curto (2 meses e meio, prorrogados para 3 meses e meio) para o cumprimento da tarefa. Ao se considerar essa situação, podemos pensar em duas consequências imediatas. A primeira foi em relação à redução do número de editoras e, por conseguinte, a concentração da produção em poucas delas que dispunham de condições materiais para a produção e distribuição dos livros didáticos. A segunda é referente

às modificações que as editoras passaram para atender ao PNLD. Indiretamente, o programa forçou a modernização da produção editorial de livros didáticos, e ao mesmo tempo excluiu as editoras que não se adaptaram às necessidades do PNLD. (MUNAKATA, 1997).

Ao se considerar essas questões expostas anteriormente, é possível compreender os rumos que o ramo editorial tomou a seguir. A primeira edição do PNLD contou com a participação de 64 editoras no processo de licitação, enquanto no PNLD 2012 eram 24. Ainda é importante considerar que houve uma significativa expansão dos seguimentos atendidos pelo PNLD enquanto o número de editoras tornou-se cada vez menor. Inicialmente, o atendimento era apenas para os anos iniciais do ensino fundamental, hoje o atendimento abrange toda a educação básica. (PNLD, 2012; CASSIANO, 2013). Ainda considerando essa perspectiva, é importante mencionar que o conjunto de editoras sofreu mudanças significativas, e, mesmo aquelas que fizeram parte dos anos iniciais do PNLD e ainda permanecem nos programas, não possuem a mesma organização em relação às questões administrativas e em sua direção.

Cassiano (2013) e Barbosa (2009) apontam a formação de um oligopólio no mercado editorial de livros didáticos. Barbosa afirma que esse oligopólio é criado pelo reduzido número de editoras capazes de cumprir as exigências do PNLD. Já Cassiano chama a atenção para a configuração desse oligopólio, das mudanças estruturais nas editoras e na entrada de grandes grupos e do capital internacional no controle administrativo dessas editoras.

Ao analisarmos o mercado no início dos anos 1990, é possível observar que o mercado editorial brasileiro, no setor de livros didáticos, era liderado por nove editoras: Saraiva, FTD (Frère Théophile Durand), Cia. Editora Nacional, Editora do Brasil, Ática, Scipione, Moderna, Atual e o IBEP (Instituto Brasileiro de Estudos Pedagógicos). A busca pela manutenção, e a ampliação, dessa liderança no mercado motivou essas editoras a adotarem técnicas agressivas. Estas técnicas podem ser analisadas em dois seguimentos, o primeiro referente às estratégias de marketing adotadas e o segundo referente às fusões e compra de editoras menores.

Em relação às estratégias de marketing, em muitos casos eram ao fornecimento de brindes e prêmios pela adoção dos livros. Na segunda metade da década de 1990 e a primeira metade dos anos 2000, as editoras destinavam parte significativa de seu quadro de funcionários para visitarem as escolas oferecendo os livros e, além dos brindes, palestras com

autores. Em alguns casos, foram lançados materiais de divulgação bastante semelhantes aos preparados pelo Ministério da Educação (MEC) para análise dos livros didáticos, com a intenção de conferir à “mercadoria” a ser vendida o status de produto oficial. Além disso, casos de fraudes em que os representantes das editoras conseguiam a senha do PNLD garantindo a compra de seus livros foram relatados no início dos anos 2000 em Rondônia, o que levou ao cancelamento do processo de seleção nesse estado. (CASSIANO, 2013).

Essas táticas agressivas foram determinantes para que o MEC estabelecesse normas para conter e regular as ações das editoras. Primeiramente foi lançada a Portaria nº 2.963 em 2005 que estabelecia normas para atuação das editoras e em 2007 a Portaria Normativa nº 7. Estas portarias estabeleciam regras e sanções, tais como, multas e até mesmo, o rompimento do contrato caso houvesse o descumprimento das regras estabelecidas. Entre todas as ações, após a portaria, foi autorizado apenas o envio do livro para avaliação dos (as) docentes, desde que, nesse material, não fosse apresentado quaisquer vínculos com o MEC ou o PNLD. (CASSIANO, 2013).

Munakata (1997) e Cassiano (2013) aventam quais seriam as motivações das editoras para estabelecerem uma disputa tão acirrada para terem suas obras compondo o PNLD, pois os lucros são considerados baixos. Segundo Munakata, em 1996, um dado foi constituído, possibilitando comparar o livro negociado com o Estado e o livro negociado com a iniciativa privada através dos valores médios de um livro vendido para o PNLD e para livrarias. O livro que era adquirido para o PNLD custava, em média, R\$ 3,00, enquanto o livro vendido para as livrarias era cinco vezes mais caro, R\$ 15,00. (MUNAKATA, 1997, p. 70). Segundo dados do PNLD 2012, o valor médio de aquisição de um livro didático foi de R\$ 10,51¹⁰, no mercado privado, estes livros podem alcançar valores entre R\$ 120,00 e R\$ 150,00¹¹¹². Os valores negociados com o PNLD estão abaixo do valor para o mercado privado, e, portanto, as taxas de lucro são menores. Contudo, ao ter um livro aprovado e com um volume alto de pedidos para o PNLD as editoras garantem algumas vantagens. A primeira é a certeza do pagamento e da venda de, praticamente, toda sua produção. A segunda é o prestígio que sua publicação adquire no mercado, logo, ela encontra espaço não só nas escolas públicas, via PNLD, mas também na rede privada, na qual os valores de venda são mais elevados. (MUNAKATA, 1997; CASSIANO, 2013).

¹⁰<http://www.fnde.gov.br/arquivos/file/6400-pnld-2012-editoras-e-os-valores-negociados>

¹¹<http://www.escala.com.br/geografia-sociedade-e-cotidiano-volume-unico/p>

¹²<http://www.saraiva.com.br/geografia-espaco-e-vivencia-vol-unico-3-ed-2011-3692102.html>

Além das estratégias de marketing, que sofreram restrições do MEC, outra forma de garantir e ampliar o espaço no mercado editorial foi a fusão de editoras ou a aquisição de outras editoras. Como vimos anteriormente, nos anos 1990 o mercado era liderado por nove editoras. A origem destas editoras era associada a famílias que as fundaram no início do século XX (como a Saraiva e a FTD) ou a docentes do ensino básico e superior (como a Scipione e a Moderna). A configuração destas editoras passou por modificações a partir da década de 1980, e no final da década de 1990, essas modificações foram aprofundadas com o objetivo de aumentar a participação no PNLD e, por consequência, adquirir mais força no mercado. Assim, muitas editoras utilizaram como tática a fusão ou aquisição de editoras menores para garantir essa participação no PNLD. (CASSIANO, 2013)

Na década de 1980, a editora Cia. Editora Nacional, uma das maiores, senão a maior até a década de 1970 foi adquirida pelo IBEP e, posteriormente, pela a família Yunes, hoje controlada pelo empresário paulistano Jorge Yunes. Foi também da Cia. Editora Nacional que surgiu a Editora do Brasil, formada por docentes que eram responsáveis pelo setor de livros didáticos da antiga editora. Outra editora que passou por modificações e expandiu sua participação no mercado por meio da aquisição de outras editoras foi a Editora Saraiva. Esse movimento pode ser observado no final da década de 1990, quando a Editora Atual foi adquirida (uma das líderes do mercado no início da década de 1990) e também no ano de 2003, desta feita, a Editora Formato foi a aquisição da Editora Saraiva. E, por fim, a Editora Ática, que liderava o mercado de livros didáticos desde a década de 1980, adquire outra importante editora, a Scipione, ocorrendo a fusão entre as duas editoras em 1997. Apesar dessa fusão, financeira e administrativa, Cassiano (2013) explica que: “Ainda assim, os selos das duas editoras continuaram a circular de forma independente, ou seja, para o mercado consumidor, Ática e Scipione representam duas editoras distintas.”, e isso acontece até os dias atuais. (p. 257).

Outras duas formas empregadas por editoras para obter ou expandir sua posição no mercado foram a aquisição de editoras por grandes grupos ligados a tecnologia e às telecomunicações ou a compra de produtos já com prestígio no mercado, quando não houve o emprego destas duas estratégias simultaneamente.

No primeiro caso temos a ação de dois grandes grupos ligados ao setor de telecomunicações. Em 2004 o Grupo Abril adquiriu o controle das editoras Ática e Scipione (que já estavam fundidas desde 1997) entrando no mercado de modo bastante significativo. O

volume negociado pelo Grupo Abril no PNLD 2012 foi de quase 30% em relação ao valor total gasto pelo programa nesse ano. Em 2002, foi o Grupo Santillana, braço editorial do grupo espanhol Prisa, “o maior conglomerado midiático da Espanha” (CASSIANO, 2013, p. 283) entrar no mercado de livros didáticos brasileiro. Essa entrada foi mediante a aquisição da Editora Moderna, e, posteriormente, da editora Richmond, ambas participantes do PNLD, sendo a primeira a de maior participação no PNLD 2012. O Grupo Santillana também empregou outra tática para penetrar mais no mercado educacional brasileiro. Essa tática foi a aquisição de publicações de reconhecido prestígio do setor. O caso mais emblemático dessa situação foi a compra dos direitos de publicação do dicionário *Houaiss* anteriormente pertencente à Editora Objetiva, adquirido e agora publicado sob o selo da Editora Moderna. (PNLD, 2012; CASSIANO, 2013).

Essas táticas utilizadas reforçaram ainda mais a concentração do mercado de livros didáticos no Brasil. Os dados do PNLD de 2012 indicam que 81% dos recursos do PNLD (885.1 milhões de reais) foram destinados a cinco das 24 editoras que participaram do programa, sendo os Grupos Abril (297,3 milhões), Santillana (236 milhões) e Saraiva (205 milhões) os de maior participação. (PNLD, 2012)

Ao analisarmos as situações descritas anteriormente, pode-se concluir que o grande mercado de educação do Brasil¹³ se torna cada vez mais atrativo para grandes conglomerados econômicos brasileiros e estrangeiros. Certamente, essa concentração em poucos grupos traz grandes influências não só econômicas, mas também pedagógicas. A inserção de uma lógica de concentração contribuiu para o aumento do poder econômico e social dos agentes hegemônicos do setor em questão. Em outras palavras, quanto mais se avança em direção à construção de monopólios, maior é o controle social pelo capital. (MÉSZÁROS, 2011).

Esse crescimento da influência das editoras em questões para além das econômicas pode ser observado no desenvolvimento dos processos de avaliação dos livros pleiteantes ao PNLD. Uma série de conflitos foi desencadeada entre as editoras, o MEC e os (as) docentes desde que os livros começaram a ser submetidos a processos avaliativos mais

¹³Cassiano (2013) apresenta dados sobre as dimensões econômicas do segmento educacional no Brasil. Esse mercado movimentou 13,5% do PIB em 2003, com tendências a expandir-se ainda mais, fato confirmado posteriormente não só nas políticas de livros didáticos, mas também em outros níveis da educação, especialmente o nível superior. Essas dimensões também ajudam a compreender o interesse externo no mercado educacional brasileiro.

rigorosos, que constataram uma grande quantidade de problemas presentes nas publicações. Alguns destes problemas serão abordados a seguir.

1.2.3 – Os processos de avaliação e as relações entre governo, editoras e docentes.

Os processos de avaliação dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD foram iniciados de maneira oficial e mais incisiva no ano de 1996. Até então, os processos de avaliação, críticas e a seleção dos livros didáticos eram centralizados e realizados

[...] de forma esporádica por indivíduos e equipes técnicas isoladas ou grupos de pesquisadores, fechados, via de regra, em gabinetes, ignorando o que se passa em sala de aula e desconhecendo as dificuldades que os professores e alunos estão tendo com os livros. (FREITAG, 1993. p. 126).

Por essa razão, os processos vinculados ao livro didático eram muito criticados pela ausência, quase que completa, da participação dos (as) docentes na avaliação do material que utilizariam em sala de aula, mesmo considerando o fato de o Decreto nº 91.542 de 1985, que regulamentou o PNLD, indicar a presença dos (as) docentes como principais avaliadores. (BRASIL, 1985).

Outra questão relevante em relação ao período que antecedeu às avaliações mais regulares e sistematizadas dos livros didáticos foram os erros conceituais e preconceitos presentes nas publicações. Com o volume de aquisição de livros cada vez maior, problemas relacionados a erros conceituais, a disseminação preconceitos e estereótipos tornaram-se corriqueiros. Em razão destes fatos, os primeiros momentos dessa avaliação foram conturbados. A comissão formada para avaliar os livros didáticos, seguindo as normas do MEC, excluiriam do PNLD quaisquer livros que tivessem referências a “preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” ou que contivessem “erros graves relativos ao conteúdo da área” ou que induzissem a eles (MEC/SEF/CENPEC 1996, p. 12 *apud* MUNAKATA, 1997, p. 64).

Nesse processo, 183 livros didáticos foram excluídos, o que provocou um choque entre o MEC e as editoras, que alegaram que as razões para a exclusão não foram claramente apresentadas e que essa exclusão denegria a imagem de seus produtos no mercado. Além das editoras e do MEC, a atuação da imprensa foi marcante em todo o processo, pois ela noticiava

questões referentes à avaliação e apresentava erros conceituais, preconceitos e situações semelhantes encontradas nos livros didáticos, inflamando ainda mais o conflito entre editoras e o MEC, além da exposição maciça para a sociedade dessas questões, e, em alguns casos, de maneira sensacionalista. (MUNAKATA, 1997).

Apesar do alvoroço midiático, Barbosa (2009) e Sposito (2006) colocam o processo avaliativo dos livros didáticos como uma etapa positiva para o PNLD, especialmente ao se considerar que o programa caminhava para uma abrangência nacional, a manutenção de erros conceituais básicos, preconceitos e estereótipos representaria um retrocesso qualitativo no processo. Contudo, esse processo avaliativo trouxe uma série de consequências não somente para as editoras, mas, principalmente, para os (as) docentes, e nessa relação conflitos entre esses três atores foram constantes e modificaram elementos importantes nos processos avaliativos e na exposição destas avaliações subsequentes.

A principal questão a ser abordada é a referente aos resultados das avaliações dos livros didáticos e a escolha dos (as) docentes. Além da avaliação, foram lançados desde 1996 guias que tinham o objetivo de auxiliar os (as) docentes a selecionarem melhor os livros didáticos que utilizariam. Contudo, o resultado da avaliação e dos guias “não surtiu o feito esperado, pois, nos anos posteriores, foi evidente o descompasso entre as recomendações da equipe do MEC e a opção do professorado”. (CASSIANO, 2013. p. 125). O que ficou claro é que não havia uma concordância entre os (as) docentes e os resultados da avaliação dos livros didáticos. Os questionamentos derivados dessa situação culpabilizavam os (as) docentes, pois estes não escolhiam os livros mais adequados, segundo os avaliadores do MEC, por sua formação insuficiente. Essa questão foi exposta antes mesmo do início das avaliações, pois já no Plano decenal de educação para todos 1993-2003 era colocada a seguinte afirmação “o princípio de livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar.” (MEC, 1993, p. 25 *apud* CASSIANO, 2013. p. 109).

Essa contradição entre a escolha dos (as) docentes e a avaliação promovida pelo MEC teve como principal reflexo alterações nas informações disponibilizadas nos Guias sobre a qualidade dos livros didáticos. Assim, paulatinamente, o MEC foi eliminando informações e reduzindo a visibilidade em relação à discordância presente entre os livros didáticos bem avaliados e os escolhidos pelos (as) docentes. Isso aconteceu com a exclusão das classificações qualitativas que eram apresentadas nos Guias, tais como a classificação por estrelas, a indicação de recomendados com distinção, recomendados e recomendados com

ressalvas, entre outras, como veremos logo adiante. Nessa situação é importante frisar o papel e a influência das editoras e seus representantes no empobrecimento da apresentação e no detalhamento dos resultados das avaliações posteriores às iniciais.

Entretanto, as avaliações também trouxeram possibilidades de maior capitalização das editoras que tinham suas obras bem classificadas. Assim, essas editoras divulgavam amplamente suas obras bem classificadas em vistas de ampliar e/ou consolidar a presença no mercado. Uma das estratégias utilizadas era a apresentação da classificação auferida nas capas dos livros didáticos e em campanhas agressivas, tais como as citadas anteriormente. Esse tipo de prática também foi coibida pela Portaria nº 2.963. (CASSIANO, 2013)

As primeiras avaliações efetuadas não se limitavam a selecionar os livros aptos e os não aptos para uso nas escolas da educação básica brasileira. Elas também indicavam quais os livros excluídos do processo e, posteriormente, imputaram classificações a esses livros. Essa foi a forma encontrada para otimizar o processo avaliativo e fornecer ao (a) docente informações mais detalhadas para auxiliá-los (as) na escolha dos livros didáticos. Duas medidas foram tomadas pela comissão avaliativa para classificar os livros didáticos. A primeira era a classificação dos livros em quatro categorias: os recomendados, os recomendados com ressalvas, os recomendados com distinção (a partir de 1998) e os não recomendados (de 1997 a 1999). Essas categorias foram elaboradas considerando a metodologia do livro e a inovação ou não de suas propostas pedagógicas e de sua adequação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Essa classificação perdurou até o ano de 2004 quando foi extinta e os livros passaram a ser categorizados unicamente como excluídos ou aprovados. (CASSIANO, 2013).

Em 1998 a segunda medida classificatória dos livros foi implantada. Os livros, a partir de então, receberiam estrelas além dos rótulos de recomendados ou não. A classificação por estrelas foi definida da seguinte forma:

- Recomendados com distinção: 3 estrelas
- Recomendados: 2 estrelas
- Recomendados com ressalvas: 1 estrela (CASSIANO, 2013, p. 129).

Essa classificação, assim como a graduação entre os recomendados e não recomendados, também foi abolida em 2004. Em ambos os casos essa abolição resulta da pressão do conjunto de editoras que viam seu produto mal classificado e, portanto, prejudicado no mercado. Por

essa razão, com o objetivo de preservar uma boa imagem de seu produto, mesmo antes do início das avaliações mais sistematizadas dos livros didáticos, as editoras, representadas pela Associação Brasileira dos Editores de Livros Escolares (ABRELIVROS) e pela Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos (ABRALE), reivindicavam a participação mais próxima e intensa em todos os processos de produção, aprovação e distribuição dos livros didáticos. (MUNAKATA, 1997).

Em documento produzido no ano de 2002 chamado “Para formar um país de leitores: contribuições para a política do livro escolar no Brasil” ABRALE e ABRELIVROS apresentam uma série de reivindicações e proposições para alterar alguns pontos do PNLD. Há de se destacar que, entre estes pontos, um que foi deveras relevante é o referente à classificação dos livros. Foi solicitado que essa classificação fosse retirada, o que de fato aconteceu em 2004.

O que se pode observar na evolução de toda essa polêmica envolvendo a classificação de livros didáticos em seus anos iniciais é a ausência do (a) docente. Ao ser classificado como mal formado (a), e suas escolhas serem, preferencialmente, opostas às recomendadas pelos avaliadores, sua voz foi ignorada e o problema camuflado, assim como a qualidade dos livros, que agora são apontados simplesmente como aprovados. Entretanto, como forma de minimizar esses conflitos, foram inseridos (as) docentes do ensino básico nos processos de avaliação. Porém, os problemas permaneceram, e parte da crítica a essa inserção, foi direcionada às condições singulares dos (as) docentes selecionados, por possuírem uma melhor formação do que a média dos (as) docentes do país e por lecionarem em escolas modelo ou de melhor qualidade, inclusive em centros federais de educação. Nessa situação é possível asseverar que o MEC cedeu às pressões das editoras e cada vez mais limitou a voz dos (as) docentes nesse processo. (CASSIANO, 2013).

Por essas razões apresentadas anteriormente é que, para efetuar um estudo que tenha como foco o livro didático é preciso considerar outros elementos que, invariavelmente, incidem sobre sua produção, distribuição, qualidade e a presença dos principais interessados desse material, seus usuários. Por isso, a proposta desse trabalho é investigar os conteúdos e a organização do livro didático de geografia sob a perspectiva da Educação do Campo, mas ter em vista questões referentes à avaliação, ao mercado editorial e as possíveis consequências da concentração aventada no mercado editorial brasileiro, além de buscar compreender os

trajetos que o livro didático e os estudos sobre esse material percorreram ao longo do tempo no Brasil.

1.3 – Os estudos sobre o livro didático no Brasil: uma aproximação com a geografia

Os estudos sobre o livro didático no Brasil têm sua origem na década de 1950, com o trabalho pioneiro de Rafael Grisi: “*O ensino da leitura*” (1951). Nesse trabalho o autor analisa cartilhas de alfabetização e indica a necessidade de uma mudança nas concepções pedagógicas apresentadas, julgadas por ele como obsoletas. Outro trabalho relevante, já na década de 1970, foi o de Osman Lins: “*Problemas inculturais brasileiros*” (1977). Em seu estudo ele analisa livros de português e também faz críticas às abordagens pedagógicas presentes. Além disso, Lins critica a supressão da cultura da língua portuguesa e o uso excessivo de imagens em detrimento às palavras. Lins descreve essa característica como “Disneylândia pedagógica” devido a quantidade de ilustrações sem fins pedagógicos presentes nos livros que analisou. Por fim, o trabalho de Bonazzi e Eco: “*Mentiras que parecem verdades*” (1972) que, mesmo sendo de origem italiana, obteve mais destaque que os demais e, indiretamente, pautou inúmeros trabalhos sobre livros didáticos no Brasil nas décadas seguintes. (FREITAG, 1987, 1993; MUNAKATA, 1997).

O trabalho de Bonazzi e Eco denunciava a presença de conteúdos ideológicos que contribuíam para a formação de uma “sociedade autoritária e repressiva, que tende a formar súditos, seres de uma única dimensão.” (BONAZZI; ECO, 1972, p. 16), e que, por essa razão, deveriam ser abolidos e outros instrumentos (bibliotecas, revistas, jornais, livros de aventura, entre outros) lidos criticamente, seriam os responsáveis por substituir os textos didáticos. No decorrer do livro, Bonazzi e Eco buscam apresentar diversos assuntos referentes à cultura italiana, como trabalho, linguagem, história, educação, entre outros, que estavam presentes nos livros, e, segundo os autores, eram mais propícios a estimular a imbecilização do leitor, no caso as crianças, do que proporcionar uma formação humana e educacional adequada. Dada a repercussão desse trabalho no Brasil, logo surgiram trabalhos que buscaram transpor a análise de Bonazzi e Eco para a realidade brasileira. O caso mais expressivo foi o de Maria de Lourdes Chagas Deiró, por meio de sua publicação “*As belas mentiras – a ideologia subjacente aos textos didáticos*” (1979), que, com seu trabalho influenciou uma série de

outros estudos que denunciavam a presença de uma ideologia dominante nos livros didáticos que contribuía para a legitimação de uma ordem capitalista excludente. (FREITAG, 1993).

O livro de Deiró, se não inaugurou, tornou comum no Brasil o estudo de livros didáticos tendo como referência a análise de seu conteúdo e a constatação de que havia uma “ideologia subjacente aos textos didáticos”. Seguindo por esse caminho, Faria (1981) também produziu seu estudo sobre o mesmo tema, mas focando sua análise em como o trabalho era apresentado às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Ainda nessa linha e que também ganha popularidade, está o estudo de Pretto (1985) que abordava a ciência nos livros didáticos. As ideias presentes nesses livros citados foram bastante difundidas, e isso pode ser constatado pelo número de edições que tiveram, especialmente os livros de Deiró e Faria que estão na 14ª e 16ª edições, respectivamente. Os estudos abordando esse viés se tornaram bastante comuns no decorrer da década de 1980 e início da década de 1990, compondo cerca de 60% dos estudos referentes aos livros didáticos no Brasil. (MUNAKATA, 1997).

Mesmo ao se considerar a relevância desses estudos, e a importância da análise do livro didático, ao se considerar a abrangência da escola e, portanto, do espaço em que se dá o uso majoritário do livro didático, alguns problemas foram elencados em análises desenvolvidas por Freitag (1993) e Munakata (1997) em relação a esses estudos. Uma questão bastante recorrente observada foi o emprego mecânico das referências marxistas em relação à ideologia. Nos estudos indicados, a associação entre a ideologia e a ideologização é automática, ou seja, o livro didático contém um discurso ideológico e, por esta razão, ele inculca sua mensagem em seus usuários. O problema nessa questão é considerar os usuários – docentes e discentes - como seres acrílicos, que absorverão a mensagem tal qual ela está apresentada no livro didático (FREITAG, 1993).

Ainda considerando esse método mecânico de análise, Munakata (1997) reforça o salto metodológico dos estudos citados e a conclusão que a ideologia é onipresente no livro didático, porém, este não é o único instrumento na sociedade que representa ideologias dominantes e não há a preocupação por parte dos autores em problematizar outros instrumentos que também possam contribuir para a disseminação de conteúdos ideológicos dominantes. É inegável a importância de estudarmos as questões ideológicas presentes no livro didático, afinal ele é um dos elementos com capacidade para reproduzir as características e os aspectos das ideologias dominantes, assim como os jornais, as revistas, a televisão, as religiões, entre outros. Então, um estudo que tem como resultados finais apenas a reafirmação

do conteúdo ideológico manifesto nas páginas dos livros didáticos, tende a produzir, nesses resultados, considerações enviesadas e tautológicas. (MUNAKATA, 1997)

Então, ao considerarmos os elementos ideológicos presentes nos livros didáticos, devemos também entender o porquê da predominância deles. Mészáros (2004) deixa claro que há a necessidade de ampliarmos as análises que versam sobre ideologia, pois:

[...] ainda que o poder da indústria editorial (e dos meios de comunicação em geral) explique o *mecanismo* da ampla difusão das tendências adotadas, este fato em si elucida muito pouco por que uma *determinada* tendência cultural ideológica (e não uma tendência *alternativa* importante) foi escolhida para receber uma grande divulgação. Este reconhecimento na verdade explica pouco, exceto a óbvia correlação de que a tendência em questão deve ser compatível com os interesses materiais dominantes da ordem estabelecida. (MÉSZÁROS, p. 69)

Ou seja, é preciso analisar outros elementos que não estão impressos nas páginas dos livros didáticos, elementos esses que nos darão pistas sobre o contexto histórico e espacial que contribuíram para conduzir os elementos ideológicos presentes no livro até aquele patamar.

Há também de se considerar que grande parte das críticas desses estudos estava vinculada ao fato do livro didático não apresentar a realidade dos seus usuários, pois transmitia ideologias das classes dominantes, classes estas distintas dos usuários das escolas públicas, da classe trabalhadora/operária. Contudo, é importante frisar que, mesmo sendo portador de um conteúdo ideologizado, o livro didático permite uma aproximação da realidade, pois a realidade pode ser mais amplamente observada em suas contradições e na própria negação da existência de determinados grupos, classes sociais e culturas. (LEFEBVRE, 1979).

Os trabalhos anteriormente citados, que influenciaram uma leva de outros trabalhos no decorrer da década de 1980 em diante, versavam, principalmente, sobre a grande área das linguagens, especialmente as significações e simbologias reproduzidas nos livros didáticos de português. Previamente à realização dessa pesquisa, foram consultadas fontes sobre outros trabalhos que versam sobre o mesmo tema. Assim, constatamos a existência de 42 trabalhos entre teses e dissertações no Banco de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) de estudos sobre os livros didáticos de

geografia, tais como este. Uma descrição geral das características destes trabalhos nos permite verificar alguns pontos:

1 – Os trabalhos são compostos por 34 dissertações e 8 teses.

2 – Em relação ao nível de ensino 25 trabalhos foram desenvolvidos no ensino fundamental, 14 no ensino médio e 3 tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental.

3 – A maioria dos trabalhos (73%) emprega a análise do conteúdo do livro didático como metodologia principal. Outras metodologias utilizadas foram: entrevistas, aplicação de questionários, análises históricas e observação de aulas.

4 – Os temas abordados abarcaram diversas categorias trabalhadas pela geografia, como migrações, questões ambientais, pedologia, cartografia, geografia física, entre outros, além de questões sobre representações espaciais, tais como: território, regiões, cidades, paisagem e espaço.

Ao observarmos o quadro geral dos trabalhos acadêmicos encontrados ligados ao livro didático de geografia é possível constatar que há uma diversidade muito grande sobre de estudos sobre o temário geográfico, porém, nas plataformas pesquisadas, não há registros sobre trabalhos completos que se dedicam a analisar como o campo ou a zona rural são apresentados nos livros didáticos de geografia. Além disso, a análise dos conteúdos como metodologia de trabalho ainda é a mais utilizada, e, como citado anteriormente, na maioria dos casos é a ferramenta predominante para o desenvolvimento das pesquisas. Contudo, os objetivos já não são centrados na constatação da presença de uma ideologia dominante no livro didático, mas sim focados em análises que buscam outras dimensões da produção do livro didático e de outras vozes envolvidas em sua elaboração, sua circulação e seu uso. Essas novas dimensões visam uma aproximação da totalidade dos processos que envolvem o livro didático, ora buscando entender o mercado do livro, ora sua relação com as espacialidades e os contextos históricos nos quais estão inseridos.

Em relação a este trabalho, propomo-nos a pesquisar o conteúdo referente ao campo, mas não uma pura análise do conteúdo a que está ligado este tema, mas também buscar entender a teia de relações que suporta esse livro. Para isso, é nossa intenção prosseguir com a análise das questões referentes ao mercado editorial, focando nos livros de geografia adotados no PNLD 2012. Também será verificada a organização do livro didático

em relação às imagens, a hierarquia dos textos e às suas atividades propostas, bem como a análise do livro em sua dimensão pedagógica, em outras palavras, a abordagem que os livros apresentam em relação aos temas e capítulos ligados ao campo. E, finalmente, consideraremos as impressões das docentes sobre os livros que utilizam e sobre qual foi o seu papel e sua participação na escolha desse livro para, então, aventar quais são as possibilidades que eles oferecem para a construção de um modelo educacional contextualizado e alternativo em uma escola localizada na zona rural da RMBH.

CAPÍTULO 2 – O contexto do livro didático de geografia e as “categorias geográficas” da Educação do Campo

De acordo com os temas apresentados no capítulo anterior, o PNLD é um programa elaborado para a distribuição gratuita de livros didáticos na rede pública de ensino. O PNLD apresenta uma série desdobramentos visando atender ao ensino fundamental, médio, EJA e classes seriadas multisseriadas localizadas ou com a maioria dos alunos oriundos do campo. Essa distribuição contempla todas as disciplinas do ensino básico, e, no caso desse estudo, serão considerados os livros de geografia selecionados e adotados para o ensino médio pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

As referências trabalhadas nesse capítulo serão arquitetadas visando apresentar um panorama geral dos livros de geografia adotados em 2012. Inicialmente serão apresentadas as características gerais do programa e dos livros didáticos de geografia selecionados para esse ano. Após essas considerações iniciais serão trabalhadas as bases que fomentaram e fomentam a Educação do Campo, para, em seguida, buscar compreender como a geografia pode ser inserida nesse processo. Para isso, serão elencadas as categorias de saberes geográficos que compõem a construção histórica e espacial da Educação do Campo, para que, *a posteriori*, estas categorias sejam analisadas nos livros didáticos selecionados para este estudo, tendo em vista as relações presentes entre os temas estruturantes da Educação do Campo e a área de geografia.

2.1 – As estruturas e dimensões do PNLEM 2012: mercado e avaliação

O PNLD distribui livros didáticos para todas as áreas do ensino básico, e cada uma dessas áreas possui um sistema de avaliação das obras didáticas inscritas para selecionar previamente as mais adequadas segundo as normas presentes no edital do programa. Após essa seleção prévia, há o encaminhamento das obras escolhidas para os docentes da área, juntamente com o *Guia de livros didáticos*, que contém o resultado das avaliações, considerações gerais sobre as obras e uma resenha dos livros didáticos disponíveis para a que os docentes selecionem os livros que serão adotados. No caso desse estudo, será considerado o triênio 2012-2014, contemplado pelo seguimento do PNLD responsável pelo ensino médio,

o PNLEM, para a área de geografia, traçando um panorama geral dessa área e, posteriormente, uma maior aproximação das duas coleções selecionadas para esse trabalho.

O Guia de livros didáticos da área de geografia de 2012 foi produzido por um “coletivo de profissionais da área de Geografia, que atuam em distintos níveis de ensino, em diferentes especialidades e em diversas regiões do país.” (PNLD, 2012, p.7). Esse coletivo foi responsável por avaliar os componentes curriculares de geografia e foi coordenado pelo departamento de geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), designado para produzir a avaliação pedagógica das obras inscritas para o PNLEM 2012. (PNLD, 2012)

Os dados gerais do PNLEM 2012 indicam a seleção de 14 das 18 obras inscritas para o edital. A seleção foi baseada em critérios pedagógicos, teórico-metodológicos, na correção conceitual e em termos de inovação nos processos de ensino-aprendizagem que os livros apresentavam. Segundo o Guia de livros didáticos de 2012, os livros selecionados atendiam a esses critérios além de oferecerem uma “contribuição dos conteúdos geográficos para a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade mais justa e igualitária.” (PNLD, 2012, p. 8).

Além dos critérios apontados como fundamentais para a seleção dos livros didáticos, há ainda a presença de uma resenha para cada livro selecionado. Nessa resenha são apontadas algumas das características gerais do livro, a distribuição e a descrição dos assuntos por volume, uma análise sobre o conteúdo, a organização temática e das seções, os recursos gráficos e as possibilidades que ele pode oferecer aos docentes para o uso em sala de aula. (BRASIL, 2012).

Ainda de acordo com o Guia de livros didáticos, os processos de avaliação, desde a publicação do edital até a escolha dos livros para cada triênio do PNLD, obedecem a seguinte sequência:

- 1) elaboração e lançamento do Edital pelo MEC/FNDE;
- 2) inscrição das obras pelas editoras;
- 3) triagem das obras pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas - IPT;
- 4) pré-análise das obras pela Coordenação de Área da UFPR e o MEC;
- 5) avaliação pedagógica das coleções;
- 6) elaboração do Guia de Livros Didáticos - PNLD 2012. (BRASIL, 2012. p.8)

Finalmente, após o passo 6, os livros didáticos selecionados são enviados às escolas, juntamente com o Guia de livros didáticos, para a seleção dos docentes.

Para o ano de 2012 foram adquiridos, para a disciplina de geografia no ensino médio, 9.623.434 livros e gastos R\$ 66.509.967,79. As 14 obras aprovadas foram produzidas por oito editoras (Ática, Saraiva, Scipione, Moderna, Escala, SM, Positivo e IBEP), como podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 1 – Dados sobre as coleções de livros didáticos de geografia para o ensino médio – PNLD 2012

Nome da obra	Editora	Nº de livros adquiridos	Valores (R\$)
Geografia geral e do Brasil - espaço geográfico e globalização	Scipione	1.812.286	10.847.239,62
Fronteiras da globalização	Atica	1.461.302	10.312.045,53
Conexões - estudos de Geografia geral e do Brasil	Moderna	1.269.152	9.832.139,55
Território e sociedade no mundo globalizado	Saraiva	1.117.395	7.886.745,94
Ser protagonista Geografia	SM	900.206	5.968.905,76
Geografia - espaço e vivência	Saraiva	592.554	2.725.932,59
Geografia sociedade e cotidiano	Escala	502.106	5.307.683,56
Geografia - o mundo em transição	Atica	499.601	3.364.270,06
Geografia para o ensino médio	Saraiva	476.691	2.158.135,26
Projeto eco – Geografia	Positivo	429.866	3.768.212,34
Geografia em construção	Atica	192.141	1.361.659,83
Áreas do conhecimento – Geografia	IBEP	183.695	1.733.244,48
Geografia global	Escala	170.421	1.161.601,09
Geografia em três tempos	Scipione	16.018	82.152,18
Total		9.623.434	66.509.967,79

Fonte: PNLD 2012 – Valores de aquisição por título – Ensino médio (regular e Educação de Jovens e Adultos).

A partir da análise dessa tabela pode-se evidenciar algumas considerações feitas no capítulo anterior em relação à concentração editorial presente no mercado de livros didáticos. A primeira observação a ser feita é em relação às estratégias adotadas pelas editoras para alcançar maior espaço no mercado. Essa observação considera a presença de oito editoras e 14 obras selecionadas, ou seja, algumas editoras inscreveram mais de uma obra para o edital do PNLD 2012, como forma de galgar maior exposição no mercado. As editoras Ática e Saraiva se destacam com três obras, cada uma, selecionadas para o PNLEM, seguidas pela editora Scipione com duas obras. Contudo, essa observação não apresenta as reais dimensões e o real alcance das editoras no mercado.

Como apresentado no capítulo anterior, as editoras começaram a se organizar de modo a consolidar e/ou ampliar sua posição do mercado de livros didáticos, devido a suas dimensões, a segurança oferecida pelo Estado para a aquisição e para o pagamento, o que garante a saída de sua produção, além da exposição de suas obras visando não somente o mercado educacional público, mas também o mercado privado. Entre as estratégias citadas está a formação de grandes grupos editoriais e o reforço cada vez maior da presença destes grupos no mercado de livros didáticos. Ao se considerar isso, e lembrando os grupos formados a partir da década de 1990, observamos que as editoras Ática e Scipione, unificadas – mesmo sendo apresentadas separadamente – sob o comando do Grupo Abril, possuem cinco obras entre as 14 aprovadas. Além do Grupo Abril, ainda podemos observar na tabela 1, entre os livros de geografia do PNLEM 2012, a presença significativa dos Grupos Saraiva com três obras e do grupo espanhol Santillana (proprietário da Editora Moderna), com apenas uma obra, mas com uma significativa presença tanto em relação aos livros distribuídos quanto em relação à quantia capitada. (BRASIL, 2012)

As considerações que podem ser feitas ao observarmos esses dados são referentes à grande concentração e ao domínio de mercado por grupos editoriais e midiáticos na produção dos livros didáticos de geografia para o PNLEM 2012, como podemos observar na tabela 2:

Tabela 2 – Participação dos grandes grupos editoriais na área de geografia – PNLD 2012.

Grupos Editoriais	Nº de livros distribuídos	% de livros em relação ao total	Valor capitado (R\$)	% do valor capitado em relação ao total
Abril	3.981.348	41,37	25.967.367,22	39,04
Saraiva	2.186.640	22,72	12.770.813,79	19,20
Santillana	1.269.152	13,19	9.832.139,55	14,78
Total	9.623.434	77,28	66.509.967,79	73,03

Fonte: PNLD 2012 – Valores de aquisição por título – Ensino médio (regular e Educação de Jovens e Adultos).

Como explicitado no capítulo anterior, a concentração no mercado editorial tanto na totalidade do PNLD quanto na área de geografia pende para o lado desses três grupos editoriais. O que se observa é que pouco mais de 77% dos livros distribuídos e pouco mais de 73% dos valores capitados pelo PNLD para a área de geografia foram destinados a esses três grupos, evidenciando que há, de fato, uma concentração no mercado editorial, e essa concentração foi ligeiramente maior no campo da geografia do que na média geral do PNLD

2012. Algumas considerações sobre os possíveis impactos derivados dessa concentração observada serão discutidos mais adiante.

2.1.1 – Uma aproximação crítica da avaliação dos livros selecionados segundo o Guia de livros didáticos.

Os livros didáticos que serão alvos deste estudo são: “Geografia espaço e vivência” de autoria de Levon Boligian e Andressa Alves da Editora Saraiva (2012) e “Geografia sociedade e cotidiano”, de autoria de Francisco Bigotto, Dadá Martins e Márcio Vitiello da Editora Escala Educacional, o sexto e o sétimo livros didáticos mais adotados pelo PNLEM para o ano de 2012, respectivamente. Em um primeiro momento, serão colocados alguns apontamentos específicos sobre estas duas obras, considerando a avaliação feita pelo corpo técnico da UFPR, enfatizando os critérios utilizados para classificar os livros e os principais apontamentos feitos pelas resenhas presentes no Guia do Livro Didático. Ainda neste subcapítulo, serão observadas como as avaliações presentes no Guia podem auxiliar a escolha dos (as) docentes. Posteriormente, serão feitas análises considerando o conteúdo específico, vinculado ao campo e às atividades, práticas sociais, culturais e econômicas desenvolvidas neste espaço, visando observar quais as possibilidades que estes livros podem trazer para a construção de um modelo de educação alternativo, a Educação do Campo.

Inicialmente, o foco estará direcionado aos critérios específicos que são trabalhados na avaliação dos livros didáticos selecionados para o PNLEM 2012. Segundo o Guia de Livros Didáticos, de modo geral,

[...] prevalecem, nas coleções aprovadas, a correção conceitual, a coerência teórico-metodológica e a ênfase na contribuição dos conteúdos geográficos para a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade mais justa e igualitária. (BRASIL, 2012. p. 8)

Ao se considerar esse trecho, o Guia indica que os graves problemas conceituais e a presença de preconceitos que eram encontrados nas primeiras edições do PNLD foram sendo dirimidas no decorrer dos anos, após a introdução de um processo avaliativo mais rigoroso. Contudo, essa colocação ainda está posta de modo genérico, a análise e as classificações presentes no

Guia nos permite uma aproximação maior e mais intensa em relação à qualidade dos livros que serão analisados.

Após as considerações gerais sobre a função do livro didático de geografia e algumas instruções para o uso do Guia pelos docentes, há algumas categorias que recebem maiores especificações em relação às características das obras. Os livros foram classificados em três categorias de análise, considerando sua proposta pedagógica, sua estrutura temática e o perfil da coleção. A partir destas três categorias, os livros foram analisados e classificados em três níveis. Nas duas primeiras categorias os livros receberam as classificações de muito bom, suficiente ou fraco, e para a última categoria foram classificados como inovadores, adequados ou regulares. Assim sendo, prosseguiremos com a análise dos dois livros didáticos selecionados para esse estudo considerando estas categorias e o modo como elas foram tratadas no Guia, mas, primeiramente, faremos alguns apontamentos em relação à resenha elaborada para cada uma das obras.

A estrutura das resenhas presentes no Guia de Livro Didáticos do PNLD 2012 contempla 4 aspectos: Visão Geral, Descrição da obra, Análise da coleção e Em sala de aula. Os apontamentos referentes a coleção “Geografia Espaço e vivência” presentes na resenha do Guia indicam que ela apresenta recursos didáticos e interativos com a presença de textos complementares de cunho jornalístico, artístico e científico, que estão relacionados ao dia a dia dos alunos, o que facilitaria a apreensão dos conteúdos trabalhados. A resenha ainda destaca a concepção de espaço trabalhada no livro e a indicação da necessidade das interações entre as dimensões físicas e humanas, além da constante sugestão para o estabelecimento de diálogo com outras disciplinas, em determinados temas. O trabalho cartográfico também é destacado como algo positivo presente na obra. (BRASIL 2012).

Em contrapartida, algumas críticas são feitas em relação às atividades, por privilegiarem a memorização de conteúdos e não estimularem estruturas e construções cognitivas mais complexas. Também é citada a incompletude das discussões dos temas geográficos centrais, tais como o território, o lugar e as redes e a apresentação pontual e difusa da relação sociedade-natureza. Além disso, temas relacionados à cidadania carecem de complementação, especialmente em relação aos “aspectos históricos que envolvem a formação do povo brasileiro, a participação dos indígenas e o processo de escravização dos negros africanos no Brasil.” (PNLD, 2012, p. 51). Ao final da resenha, o Guia aponta para a necessidade de o docente buscar formas para complementar os assuntos referentes à

cidadania, aos temas centrais de geografia pouco enfatizados, além de apresentar outras formas de atividades que estimulem processos cognitivos mais complexos e que possibilitem a aproximação mais crítica do aluno em relação aos temas trabalhados. (PNLD, 2012).

A resenha da coleção “Geografia sociedade e cotidiano”, apresenta uma estrutura de análise bastante similar. Inicialmente, ela destaca a coerência no trabalho dos temas centrais de geografia, tais como espaço, território, região e paisagem e a apresentação da relação sociedade-natureza, centrada nas transformações das paisagens devido à ação humana. A resenha também destaca a articulação feita entre as três unidades, o que auxiliaria a construção progressiva do conhecimento e do pensamento autônomo dos (as) discentes. Outro destaque é dado às atividades, pois além de considerarem o conhecimento prévio do (a) discente, elas contribuem para a construção de um pensamento crítico, além de possibilitar a associação do conhecimento construído às experiências anteriores. (PNLD, 2012).

Ao final da resenha, é apontada a necessidade do (a) docente atentar-se a alguns problemas técnicos presentes na coleção, como “pequenos problemas na grafia de algumas palavras e na indicação incorreta das páginas de certas atividades, exercícios e ilustrações.”, mas reforça a utilidade da coleção para auxiliar o docente em sala de aula por conter um “consistente enfoque conceitual que perpassa toda a coleção, a correção das informações e a atualização dos dados”. (BRASIL, 2012. p. 91).

Como dito anteriormente, a resenha não é a única fonte de informações em relação às coleções selecionadas para o PNLEM 2012. As três categorias de análise presentes – Proposta pedagógica, Estrutura temática e Perfil da coleção - permitem uma maior aproximação das características das duas coleções analisadas, e é a partir delas que conseguimos observar que os resultados das avaliações apresentam significativas diferenças, fato que não se apresenta tão claramente nas resenhas.

A primeira categoria, Proposta pedagógica, foi construída considerando os seguintes elementos:

- 1) coerência metodológica,
- 2) articulação entre os volumes,
- 3) desenvolvimento de habilidades e pensamento crítico,
- 4) diversidade de gêneros textuais,
- 5) representação imagética

6) cidadania - diversidade em questões étnicas e de gênero.

Esses elementos foram qualificados em “muito bom”, “suficiente” e “regular” Nessa categoria, a coleção “Geografia – espaço e vivência” recebeu a classificação “suficiente” nos itens 1 a 5 e a classificação “fraco” no item 6. Já a coleção “Geografia sociedade e cotidiano” recebeu classificação “muito bom” nos itens de 1 a 4 e a classificação “suficiente” nos itens 5 e 6.

Na categoria Estrutura temática a construção das categorias se deu da seguinte forma:

- 1) aspectos naturais,
- 2) aspectos ambientais,
- 3) aspectos sociais,
- 4) aspectos econômicos,
- 5) aspectos políticos,
- 6) aspectos históricos,
- 7) aspectos culturais,
- 8) interdisciplinaridade,
- 9) relação sociedade-natureza,
- 10) espacialidade dos fenômenos
- 11) temporalidade dos fenômenos.

Nessa categoria, que também possui a qualificação “muito bom”, “suficiente” e “fraco”, a coleção “Geografia - espaço e vivência” foi classificada como “suficiente” para os itens 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10 e 11, e considerada como “fraco” para os itens 2 e 7. Ao passo que a coleção “Geografia sociedade e cotidiano” foi classificada como “muito bom” em todos os itens, à exceção do item 7, cuja classificação foi “suficiente”.

Por fim, a última categoria, Perfil da coleção, que apresenta os seguintes itens:

- 1) manual do professor
- 2) organização dos conteúdos,
- 3) metodologia de ensino-aprendizagem,
- 4) desenvolvimento das atividades,
- 5) projeto gráfico-editorial

Essa última categoria recebeu uma qualificação diferente das demais categorias, pois foi classificada como “inovadora”, “adequada” e “regular”. Assim, a coleção “Geografia – espaço e vivência” recebeu a qualificação “adequada” para os itens 1, 2, 3 e 5, sendo qualificada como “regular” no item 4. Em contrapartida, a coleção “Geografia sociedade e cotidiano” foi qualificada com o conceito “inovador” nos itens 1, 2, 4 e 5, enquanto o item 3 foi considerado “adequado”.

Ao cotejarmos as informações presentes nas resenhas e nas tabelas que traçam, qualitativamente, o perfil pedagógico e teórico-metodológico das coleções didáticas, os resultados indicam certa disparidade em relação ao suporte que ambas podem dar aos (às) docentes em sala de aula. Entretanto, não nos ateremos apenas aos apontamentos do Guia para tecer as considerações sobre os livros didáticos que serão alvos deste estudo. O fato de não nos atermos somente ao Guia é em razão de buscarmos construir uma análise que transcende a disciplina geografia para buscar compreender como ela se coloca em um contexto que vai além das repartições disciplinares tradicionais, e que agrega em seu escopo, contribuições de outras disciplinas que compõem uma das quatro grandes áreas da Educação do Campo, a área de Ciências Sociais e Humanidades. Como encetado nos objetivos desse trabalho, o foco central da pesquisa é observar como os livros didáticos de geografia podem contribuir para a construção da Educação do Campo na RMBH Assim, mais adiante, as análises presentes no Guia que serão somados às análises feitas nos livros didáticos, tendo em vista os processos de construção da Educação do Campo. Para isso, precisamos compreender as estruturas que foram edificadas para e na construção desse modelo de educação. Assim sendo, teceremos alguns apontamentos sobre os processos e movimentos que resultaram no que é conhecido hoje como Educação do Campo, para, posteriormente, observar como a geografia pode ser inserida e quais as contribuições ela pode trazer para esse movimento.

2.2 - Da hegemonia agrária à hegemonia urbana: a educação no campo brasileiro

“A história brasileira tem sido profundamente marcada pela sociedade agrária.” Otavio Ianni

As palavras de Otávio Ianni que abrem essa parte da pesquisa expressam bem o importante papel que o campo brasileiro tem na construção da história brasileira. Especialmente após a segunda metade do século XIX, as transformações que ocorreram nas relações de trabalho, na organização fundiária, nos movimentos populacionais e mobilizações em luta marcaram toda a estruturação e foram determinantes para a organização da sociedade brasileira, não somente no campo, mas também nas cidades. Porém, a maior parte desses movimentos e processos em que o campo foi o espaço protagonista, foi irradiada por poderes hegemônicos, alheios a uma parte significativa da população que habita e trabalha nesse espaço. Foram construídos a partir de acordos e conchavos protagonizados, inicialmente, por uma elite agrária, e posteriormente, pela associação dessa elite agrária com a nascente burguesia urbano-industrial no início do século XX. Esses acordos consolidaram a hegemonia das elites com o respaldo do Estado, que atuou (e ainda atua) no sentido de manter a organização social e econômica do país ao gosto dessas elites. Devido a isso, várias dimensões da vida dos grupos “subalternos”¹⁴ sofreram impactos desfavoráveis ao longo do tempo, muitos ainda vivos no cotidiano camponês que estimularam e ainda estimulam movimentos de resistência a essa lógica.

A atuação desses movimentos em diversas frentes se articula e desemboca em uma luta mais ampla, mas que mantém como base a luta pela terra. E no bojo destas lutas, um espaço marcadamente disputado foi o da oferta da educação para os Povos do Campo¹⁵. Como

¹⁴O termo “subalternos” é empregado por Gramsci para caracterizar os grupos que compõem a sociedade civil e ocupam uma posição marginal tendo como referência os grupos hegemônicos que controlam direta e indiretamente as relações de produção e trabalho da sociedade. José de Souza Martins explica esse termo sob o viés da população camponesa da seguinte forma: "o ponto essencial é que a condição subalterna do camponês já não aparece nessas interpretações como decorrência de uma desqualificação, pura e simples, em face da suposta superioridade e da eficácia histórica do próprio desenvolvimento econômico. Aí a subalternidade aparece na privação do conhecimento pleno das situações e do processo histórico." [...] O capital não o priva apenas de mercadorias, reduzindo-o a consumidor marginal, mas priva-o, também, do conhecimento e do saber adequados à compreensão e à explicação do capitalismo”. MARTINS, *Caminhada no chão da noite*. p. 105.

¹⁵ Povos do Campo podem ser definidos, segundo o decreto federal 7352/2010, como sendo os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma

veremos a seguir, a construção dessa luta pela educação foi um processo longo, que emergiu junto à luta pela terra, imbricado em uma série de transformações pelas quais o campo brasileiro passou e pela busca por um projeto alternativo de educação, que transitou desde a oferta das escolas *no campo* até a busca pela oferta de escolas *do campo*.¹⁶

2.2.1 - A “modernização conservadora”: a Educação Rural

A estruturação de um projeto para a Educação do Campo emergiu em resposta às condições em que a educação foi ofertada para as populações camponesas. Ao final do século XIX e início do século XX a sociedade brasileira passou por uma série de transformações em suas estruturas (abolição da escravatura, proclamação da república, golpes de Estado, entre outras). Nesse contexto turbulento, a mobilização de grupos sociais foi constante para reivindicar direitos até então não acessíveis à grande parte da população. Um desses direitos reivindicados foi o direito à educação. Concomitantemente a esses movimentos reivindicatórios, o país também passava por profundas transformações em sua estrutura econômica. O início do século XX marcou a ascensão e o desenvolvimento das relações capitalistas no país, e com ele, a demanda por mão de obra educada para sustentar essa transição mais intensa para a economia de mercado.

Em meio a toda essa ebulição econômica e social, envolvendo interesses de elites estabelecidas e os grupos subalternos, o conflito entre classes intensificou-se bem como as demandas dessas classes perante o Estado, sendo um dos campos em disputa, a educação. Romanelli (1980) indica que as pressões pela expansão do sistema educacional vieram principalmente de três frentes: dos grupos subalternos que lutavam pela democratização do ensino, das elites, “que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação de ensino, manter seu caráter elitizante.” (p. 61), e da própria necessidade do sistema capitalista para fomentar sua contraditória política desenvolvimentista.

agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

¹⁶ A expressão *escolas no campo* indica a oferta dessa escola no espaço rural, já as *escolas do campo* sinalizam a presença da escola nesse espaço e também a busca por um modelo educacional que proporcione uma aproximação com a realidade camponesa, seus tempos, culturas e relações de produção e trabalho.

Assim, o Estado brasileiro diante das pressões e da inevitável necessidade da expansão do sistema escolar, conduziu o processo de forma atabalhoada e apressada, e sem o planejamento necessário para uma expansão para um país com as dimensões do Brasil. Por essa razão, essa expansão representou mais um improvisado do que um projeto para a educação do país e, por esse motivo, insatisfatória, tanto em relação à qualidade, quanto em relação à quantidade. (ROMANELLI, 1980).

Foi nesse contexto que se deu a expansão da educação alcançando os grupos subalternos, contudo, esse projeto educacional não foi pensado para esses grupos, ele foi dirigido pelo Estado pressionado pelas elites agrário-exportadoras e a nascente burguesia urbano-industrial. Dessa forma, a ampliação foi balizada por um processo não emancipador, e pela construção de uma educação que servia de sustentáculo para a manutenção da organização social vigente e para atender às necessidades básicas de formação de mão de obra abundante, minimamente instruída, e de um mercado de consumo para a nascente sociedade industrial brasileira. (ROMANELLI, 1980). Foi nesse cenário que emergiu um modelo educacional para o campo denominado Educação Rural.

Esse modelo de educação consiste em expandir quantitativamente o sistema educacional no campo, mas sem que essa expansão ofereça uma educação que se aproxime do modo de vida camponês. A educação não é pensada considerando esses modos de vida, os tempos de trabalho diferenciados, suas relações sociais, sua cultura e tradições, e todo o cenário contraditório que está presente nesse espaço, sendo construído à margem da população camponesa e que tendo como principal característica a sustentação de uma estrutura fundiária em que a concentração de terras predomina.

Assim, podemos pensar que a Educação Rural foi vinculada à realidade do campo subordinada aos interesses das elites agrárias que se sustentavam graças a seu poder econômico e político, estabelecido ao longo do período colonial, e, posteriormente, às elites urbano-industriais, que se beneficiaram da mão de obra disponível oriunda do campo. Essa educação serviu (e ainda serve) à realização de um projeto hegemônico que privilegia uma formação utilitária dos camponeses, ou seja, a formação para o trabalho manual, e por essa razão ela não adquire contornos de uma educação emancipadora. Em linhas gerais, esse modelo de educação contribuiu para manter a subordinação da população do campo às elites agrário-exportadoras, e, posteriormente, estender essa subordinação às elites urbano-industriais e à cidade, já no início do século XX. (OLIVEIRA, 2003). Contudo, o processo

que fomentou essa situação transcende a instituição escola, pois é diretamente associado à questão agrária, tendo como um marco significativo, a regulamentação da propriedade privada no Brasil.

O projeto que fomentou a Educação Rural foi associado a uma expansão oriunda das pressões exercidas pelas camadas populares frente ao Estado. Em resposta, e tendo em vista a possibilidade das tensões tornarem-se mais acirradas devido às mobilizações populares, essa expansão foi aos poucos sendo concretizada, fruto de uma demanda direcionada. (ROMANELLI, 1980). Contudo, essa expansão tornou-se parte integrante de um projeto modernizador engendrado pelos grupos hegemônicos e cancelado pelo Estado, que trazia em sua essência a manutenção das estruturas hegemônicas. Dessa forma, o que ocorreu foi a incorporação dos grupos subalternos com a finalidade de conter as tensões, e, ao mesmo tempo, contemplar o projeto modernizador comandado pelos grupos hegemônicos. Assim, as tensões foram temporariamente amenizadas com a inserção marginal dos grupos subalternos, e a implantação o projeto de modernização conservadora¹⁷ pode ser encaminhado.

Esse projeto foi marcante ao longo do século XX. Durante esse período, o Estado conjugou momentos em que reprimiu as manifestações coletivas e organizações de grupos subalternos, com momentos em que concedeu algumas das reivindicações destes mesmos grupos, mantendo as estruturas da sociedade ora pela força, ora pela concessão de direitos básicos. Contudo, é importante frisar que essas concessões só foram atendidas mediante a grandes pressões por parte de coletivos no/do campo e das cidades. Dentre as concessões conquistadas nesse ínterim, está a educação pública como dever do Estado e a autorização para a formação de movimentos sociais e sindicatos. Porém, isso surgiu de modo mais abrangente apenas em meados da década de 1980, no fim da segunda ditadura pela qual o país passou no século XX. A educação pública foi uma dessas concessões, pois até então, o país tinha passado por períodos em que o Estado se furtava de ser o principal responsável pela educação pública, e delegava essa função às empresas industriais, comerciais ou agrícolas para fornecerem esse serviço. Nessa situação, o Estado ficou responsável pela educação profissionalizante, com intuito de dar prosseguimento ao projeto de modernização por ele gerido e demandado pelo capital. (OLIVEIRA, 2003)

¹⁷ A modernização conservadora consiste em modernizar a economia da sociedade sem que haja a alteração em suas estruturas, tal como ocorreu no Brasil, com o processo de industrialização e crescimento econômico iniciado nas décadas de 1920 e 1930 em que as camadas populares foram inseridas marginalmente, e as estruturas, especialmente a fundiária, foram mantidas.

Em relação às outras formas de organizações civis, especialmente sindicatos e movimentos sociais, tiveram breves momentos de livre expressão, mas foram duramente reprimidos durante os períodos ditatoriais. Porém, com o fim da ditadura militar em meados da década de 1980, a perpetuação do projeto hegemônico em vigor careceria de outra forma de sustentação que não mais poderia ser, somente, pela via da violência. Isso se deve ao fato do aumento da complexidade da sociedade civil e a formação e organização de diversos grupos subalternos, que não tinham voz durante o período ditatorial. Nesse contexto o Estado e as elites hegemônicas, veem a necessária criação de projetos que visem manter a hegemonia presente, mas amparada pelo consentimento dos grupos antagônicos. Esse consentimento também é estruturado de forma a impedir o fortalecimento de ideias contrárias à hegemonia, escamoteando as contradições presentes no modelo de sociedade vigente. Por isso, não é possível a manutenção de um projeto que exclua as classes subalternas, e sim de um projeto que expresse as relações entre os grupos dominantes e os grupos dominados. Dessa maneira, é possível manter a ordem e as relações sociais vigentes, inibindo o surgimento do novo, que apresente como alternativa para superar as contradições presentes na sociedade. (SOARES, 2000). A manutenção dessa ordem se dá, justamente, ao permitir que os grupos subalternos tenham acesso a direitos que eram suprimidos e a se organizarem na sociedade civil, “A burguesia se vê forçada a permitir que os trabalhadores se organizem na esfera econômica – o sindicato-, na esfera política – o partido – e na esfera cultural – a escola, pública e gratuita”. (SOARES, 2000, p. 100.).

A principal questão a ser trabalhada pelo Estado, nestas condições, é evitar que as contradições presentes na sociedade sejam desveladas, e que haja uma organização capaz de questionar ou suplantar o projeto hegemônico. No caso da educação destinada à população rural, ela deveria cumprir a função de obter o consentimento para a manutenção da construção de um projeto urbano-industrial. Esse projeto enquadrava o campo como parte supostamente excluída, mesmo sendo, como já observado anteriormente, parte integrante desse processo de modernização urbano-industrial. E é neste contexto que a Educação Rural é construída e ofertada à população camponesa.

O Estado brasileiro se furtou a oferecer um projeto de educação para a população camponesa durante, praticamente, todo o século XX. Os tempos de vida ligados às épocas de colheitas e às estações do ano, as relações de produção e trabalho e a cultura camponesa precisariam ser considerados, pois se diferem dos tempos da vida urbano-industrial, por

exemplo. Essa situação camponesa não foi considerada, e a educação que foi ofertada era uma forma de impor a cultura urbano-industrial ao povo camponês. O que foi instituído nas escolas do campo brasileiro foi uma “invasão cultural”, ou seja, houve uma inserção cultural no campo que impôs uma visão de mundo que não coaduna com a própria realidade camponesa, e por esta razão, houve a inibição das manifestações culturais dos Povos do Campo. (FREIRE, 1988).

O modelo educacional instituído tinha como principal objetivo a formação para o trabalho. Tanto no campo quanto na cidade a habilitação para formar mão de obra para a modernização industrial em curso fomentou as principais políticas educacionais em vigor. Esse modelo educacional propôs a construção de um contingente de mão de obra para a indústria, logo, houve uma tentativa de homogeneização dessa mão de obra, bem como o reforço da dualidade entre campo e cidade, sendo o primeiro, colocado como o local do atraso e que, portanto, deveria ser modernizado, enquanto o segundo representava o local em que essa modernização já ocorria. (MOLINA, 1999).

A relação com o trabalho e o modelo de “desenvolvimento” do campo reflete bem essa dualidade presente. No caso da Educação Rural, a ênfase em apresentar o campo como o local do atraso que deveria ser modernizado legitimou a expansão do processo de modernização do campo. Contudo, essa modernização foi destinada às atividades econômicas das elites que já dominavam o campo, os grandes proprietários de terra. Foi nessas condições que o campo brasileiro recebeu aportes tecnológicos para seu “desenvolvimento”, fomentando a criação e a expansão do agronegócio¹⁸.

Como resultado desse modelo de educação, a população camponesa ficou à parte do processo de modernização da sociedade brasileira, dando a entender que os movimentos de sua população em direção às cidades era uma situação irreversível e que o modo de vida camponês estaria fadado a ser engolido e extinto pela modernização. (FERNANDES, 1999). Essas condições da educação ofertada à população do campo foram responsáveis pelos indicadores que observamos nos dias atuais. No Brasil, segundo dados do IBGE/PNAD 2012¹⁹, 21,5% da população do campo ainda não foi alfabetizada. Para estabelecer um

¹⁸O agronegócio pode ser entendido como uma evolução do sistema de *plantation* – sistema de monoculturas associadas a latifúndios instalados no período colonial brasileiro sendo a cana de açúcar como principal exemplo dessa atividade econômica – grande parte da lógica se manteve, o latifúndio e a monocultura, contudo, a modernização do campo, sobretudo após a década de 1970, e a associação com a indústria e o mercado financeiro complexificaram a economia no campo, criando as bases para o agronegócio.

¹⁹<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=pnad&o=3&i=P&c=271>

parâmetro, nas cidades esse mesmo índice é de 7,87%. A observação destes dados nos permite inferir que o projeto educacional para o campo, de modo geral, não atingiu a contento um dos objetivos básicos da educação, a alfabetização.

Em Minas Gerais, as mesmas questões em relação à alfabetização da população camponesa são observadas. Contudo, os indicadores apresentam uma melhora tendo como referência os valores em níveis nacionais. No campo mineiro, 16,76% da população não foi alfabetizada, enquanto nas cidades esse percentual é de 6,8%.

A partir das considerações sobre a Educação Rural é possível observar que, não somente a escola, mas toda uma estrutura econômica e política foram responsáveis pelo descaso com a população camponesa ao longo dos anos. O que é possível deduzir é que, a educação fornecida de “cima para baixo”, ou seja, do Estado para a população, no caso, a população camponesa, não correspondeu às perspectivas básicas e as possibilidades que a educação possui como elemento da emancipação humana. Ao contrário disso, ela contribuiu para a imposição de um modelo que “serviu não só para fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

O conjunto de ideias e informações supracitadas apresenta um cenário deveras preocupante para a educação no campo. As mazelas presentes nos dias atuais têm longas e antigas origens, o que demanda um projeto que busque, a médio e longo prazo, reverter a situação instalada. Um dos elementos que deve receber bastante atenção na busca pela construção de um campo que garanta as condições para a realização da formação humana de seu povo é a escola, dada a importância dessa instituição, que mesmo não sendo a única instância para os processos de organização civil e cultural desempenha um papel fundamental por sua abrangência e por ser o principal âmbito de organização cultural, junto com a família, a que os jovens em formação têm acesso. Considerando esses elementos podemos pensar que a escola não é o começo nem o fim para uma mudança societária significativa, contudo, não colocá-la como ponto central para as análises dessas mudanças e para a instalação de projetos alternativos de sociedade pode se constituir em um grande equívoco. Em primeiro lugar, como dito anteriormente, devido à sua abrangência, e em segundo lugar porque não observar a escola como um espaço em disputa essencial para esse projeto societário alternativo é deixar toda sua potencialidade transformadora à serviço dos poderes hegemônicos, que a utilizariam

para reforçar, ainda mais, o seu domínio. (ARROYO, 1991). Assim, no presente caso, pensar uma escola alternativa ao modelo que consolida a hegemonia vigente é pensar uma

[...] escola que não hipoteque o futuro do jovem e não constranja a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência em formação a mover-se dentro de um trilho com a direção pré-fixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade. (GRAMSCI *apud* SOARES, 2000, p. 392).

Uma escola que, sobretudo, busque uma relação dialética com a realidade da população camponesa, e seja parte da formação não só técnica, mas humana dessa população. Foi com a intencionalidade de criar um projeto com esses objetivos, que a Educação do Campo emergiu e foi sendo construída. Dentro de um contexto multifacetado, que vai para além da escola, e busca englobar diversos aspectos culturais, políticos e econômicos do campo, a Educação do Campo surge como um projeto alternativo à Educação Rural. Sua construção ainda está em andamento, e é parte de um longo e amplo processo de formação e emancipação dos Povos do Campo.

A construção de um projeto para uma educação que contemple as necessidades da população camponesa é justificável ao se observar as condições históricas que desembocaram no atual campo brasileiro. Nestas justificativas devem-se observar os momentos que foram fundamentais para essa construção e quais são as perspectivas atuais para esse campo. No caso brasileiro devemos observar certas características históricas particulares que foram determinantes para a formação da estrutura fundiária do país, e, por consequência, pelas condições de vida e nas relações de trabalho da população camponesa.

Ao se pensar o campo, é fundamental pensar em sua estrutura fundiária brasileira, que é marcada pela concentração de terras. As grandes propriedades²⁰ somam menos de 1% do total de propriedades rurais no Brasil, no entanto, ocupam 43,12% das terras agricultáveis. (DATALUTA, 2013). Essa concentração tem origens, segundo Furtado (1989), nas Capitânicas Hereditárias, sistema em que o território do Brasil foi compartilhado em 15 grandes lotes de terra, indivisíveis, e entregues aos Capitães Donatários²¹. Além desse evento,

²⁰Propriedades com mais de 1000 ha, segundo o IBGE.

²¹ Os Capitães Donatários eram membros da pequena nobreza de Portugal que recebiam lotes de terra para administrar no Brasil durante o período colonial.

outro momento que contribuiu para a perpetuação da estrutura fundiária brasileira foi a promulgação da Lei de Terras.

Essa lei versava em seu 1º artigo a seguinte sentença: “Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra.”. (BRASIL, 1850). Duas constatações emergem dessa lei. Em primeiro lugar, devido às condições apontadas pela lei, o acesso à terra foi ainda mais limitado às classes subalternas, enquanto as elites agrárias lançavam mão de artifícios para prosseguir em seu processo de aquisição de terras, de maneira legal ou ilegal, e nesse segundo caso, principalmente com a colaboração de um grupo que surgiu em decorrência da Lei de Terras, os grileiros²². Em segundo lugar, com a promulgação da lei foi instituída legalmente a propriedade privada da terra no Brasil. Esse fator foi de extrema importância para a subsequente construção da sociedade brasileira, especialmente para as classes trabalhadoras, que, não tendo condições para a aquisição de terras, tornaram-se mão de obra assalariada, provocando profundas alterações nas relações de trabalho do país, como veremos adiante. Nesse contexto da formação da estrutura fundiária brasileira também foi marcante devido aos inúmeros conflitos pela posse da terra que emergiram mais intensamente nesse período e ecoam até os dias de hoje, sendo os principais atores desses conflitos os latifundiários, os pequenos proprietários e os camponeses.

O contexto histórico, até então, apontava uma hegemonia na sociedade comandada por grupos agrário-exportadores, hegemonia esta que perdurou até o início do século XX, quando a sociedade brasileira começou a sua transição para uma sociedade urbana-industrial, a partir das décadas de 1920 e 1930. Durante o período em que os grupos agrário-exportadores mantiveram suas hegemonias, os conflitos no campo foram intensificados, fruto da concentração de terras. Ao longo da história a luta pela terra, foi intensa. Nesse período, entre o final do século XIX e início do século XX, as Revoltas populares como as de Canudos (1896-97) no Sertão Baiano e a do Contestado (1912-16) em Santa Catarina são exemplos marcantes do período pós Lei de Terras, em que a população camponesa, considerando sua perspectiva política e econômica, buscou se organizar objetivando uma melhor qualidade de vida no campo. Contudo, esses movimentos foram reprimidos e extintos pela ação do Estado brasileiro. Em ambos os casos, o Estado contribuiu

²² Pessoas que, com títulos da terra falsificados, se apropriam ilegalmente de terras devolutas, normalmente em favor de grandes latifundiários.

para defender e manter a grande propriedade de terra no Brasil, e conservar sua estrutura fundiária. (FERNANDES, 1999).

Porém, mesmo sendo sufocados pelo Estado, os movimentos sociais do campo cresceram em número e abrangência geográfica. Somente a repressão violenta não seria capaz de conter ou sanar as questões que emergiam do campo. Nesse mesmo contexto, a sociedade brasileira começa a se tornar mais complexa. No mercado externo, o preço do café, principal item comercial do Brasil, despencava e com ele a hegemonia agrário-exportadora então vigente. Entretanto, essa queda não significou o fim desse grupo, ele se enfraqueceu, mas manteve sua condição de grupo hegemônico, principalmente, assentado na prevalência da estrutura fundiária brasileira, a do latifúndio, o que ainda garantiu a esse grupo uma grande relevância e influência na condução da sociedade brasileira.

Pode-se dizer que esse movimento nas estruturas econômicas implicou, em certa medida, na ausência de um grupo hegemônico sólido na sociedade brasileira, um em decadência – agrário-exportador – e outro em ascensão, porém não consolidada – urbano-industrial – possibilitou a instalação de um governo ditatorial no país. Esse período foi marcado por uma postura diferente do Estado brasileiro. Até então, o uso da violência era predominante para manter a “ordem” na sociedade, a partir desse momento, não apenas a força foi utilizada para controlar a sociedade, especialmente os componentes dos grupos subalternos alheios ao poder político, mas também a busca pelo consentimento e legitimação do poder ditatorial em vigor. É um período em que “o Estado era menos desenvolvido, não tendo alcançado uma homogeneidade entre a estrutura (forças produtivas) e a superestrutura (ideologias)”. (SOARES, 2000. p. 118. – Adaptado). Dessa maneira, o Estado recorre ao uso da força para se manter e concretizar as mudanças necessárias para atender às aspirações dos grupos hegemônicos, ao mesmo tempo que insere, marginalmente, os grupos subalternos, alternando momentos de repressão e concessão.

É importante ressaltar que, no caso brasileiro, a incapacidade dos grupos dominantes em constituir um projeto hegemônico que englobasse também as classes subalternas, colocou o Estado como o agente principal para conceber o projeto de modernização industrial da sociedade brasileira. Por esta razão, esse processo de modernização pode ser definido como uma “revolução passiva”, denominado assim pelo fato de as classes populares ficarem alheias ao processo. A condução desse processo pelo Estado, além da modernização, também buscou atender a algumas reivindicações das classes

subalternas para minimizar quaisquer tipos de ações contrárias, que pusessem em risco o processo em andamento. (SOARES, 2003).

Com um projeto de modernização que privilegiava a indústria, uma visão dualista entre campo e cidade foi sendo construída. O complexo urbano-industrial é visto como sinal de modernidade, enquanto o campo como o local do atraso. Contudo, essa oposição não pode ser visualizada como um fato à medida que ambos os espaços estabeleciam uma relação de complemento e o processo de modernização dependia da mão de obra campesina e dos alimentos com baixo preço para se sustentar, então não eram espaços dicotômicos, mas sim espaços complementares, contudo, construídos a partir de uma relação de subordinação do campo pela cidade. (OLIVEIRA, 2003).

Diante dessa situação, em que o Estado privilegia e arquiteta um projeto para as cidades em detrimento de um projeto para o campo, os movimentos camponeses continuam a se organizar apesar das limitações impostas pelo governo ditatorial. Após o fim desse governo, os movimentos novamente ganham força e repercussão, representados pelas Ligas Camponesas, especialmente, no Nordeste brasileiro e também por sindicatos de trabalhadores rurais. Esse movimento vai ganhando força a ponto de, no início da década de 1960, já estarem territorializados em praticamente todos os estados da federação. Contudo, essas organizações foram duramente reprimidas após a instalação de um novo governo ditatorial, fruto do golpe militar em 1964, a exceção dos sindicatos, que sofreram intervenção estatal tornando-os espaços despolitizantes e a serviço dos grupos hegemônicos no campo e nas cidades. (IANNI, 1984; FERNANDES, 1999).

Nesse novo período ditatorial, o Estado apresenta, mesmo com todas as restrições em relação às liberdades civis, algumas concessões para os grupos subalternos, inclusive os camponeses, praticamente ignorados no período de modernização acentuado após a década de 1930. Alguns fatos foram importantes neste período, como a promulgação do Estatuto da Terra. Este tinha dois objetivos principais, a modernização do campo e a reforma agrária. No decorrer dos anos, apenas a primeira medida foi tomada, e a reforma agrária, de fato, não ocorreu. A modernização engendrada pelo Estado ditatorial brasileiro enfraqueceu o velho latifúndio, mas não com o objetivo de promover a reforma agrária, mas sim de possibilitar o desenvolvimento do “latifúndio capitalista moderno, bem mais rentável e explorador.” (ANDRADE, 1995. p. 85). Como podemos perceber, as ações foram muito aquém da necessidade real demandada pelos movimentos sociais do campo. Desta forma, os

assentamentos criados foram insuficientes e a concentração de terras no Brasil permaneceu e permanece em elevação até os dias de hoje. (DATA LUTA, 2013).

Durante todo esse período de grandes alterações e complexificação da sociedade brasileira, dos anos 1930 até o fim do século XX, a população camponesa foi deixada à margem da modernização comandada pelo Estado. Porém, essa modernização chegou até o campo, mas foi destinada ao agronegócio, a agricultura capitalista baseada na monocultura e no latifúndio, voltada, principalmente, à exportação de *commodities*²³. As diversas dimensões da vida do campo foram balizadas para atender a esta atividade, e, por esta razão, grande parte da população do campo, devido à modernização agrícola, migrou para as cidades, formando um grande exército industrial de reserva²⁴. Essa situação foi benéfica à indústria, pois a grande disponibilidade de mão de obra reduziu o valor dos salários e, por consequência, os custos de produção. (OLIVEIRA, 2003).

A população camponesa que permaneceu no campo conseguiu se organizar em movimentos de luta pela terra e pela reforma agrária, reivindicando o que estava previsto no Estatuto da Terra. Apesar disso, os avanços para essa reforma agrária foram tímidos, e nas demais dimensões da vida camponesa a situação não se apresentou de forma muito diferente. Andrade (1995) analisa esse contexto da seguinte forma:

A legislação elaborada no período militar, apesar de voltada muito mais para o aumento de produção e de produtividade do que para a problemática social, poderia ter trazido maior equilíbrio ao meio rural se fossem aplicados com mais fidelidade os dispositivos legais por eles promulgados e se fizessem sentir com maior intensidade. (ANDRADE, p.87)

Ou seja, o Estado ditatorial promulgou uma série de leis para atender aos grupos subalternos, contudo, essas leis não foram aplicadas efetivamente em benefício desses grupos, não alterando suas condições de vida.

De modo geral, ao se considerar os dois períodos ditatoriais pelos quais o Brasil passou ao longo do século XX, é possível observar que, durante o Estado Novo, o governo, mesmo em uma ditadura em que as liberdades civis são restritas, acolheu algumas das reivindicações dos grupos sociais subalternos, mesmo que parcialmente, sendo a expansão da

²³ Mercadorias oriundas do setor primário negociadas no mercado global, tais como soja, café, laranja, etc.

²⁴ O exército industrial de reserva é a formação de um excedente no número de trabalhadores para pressionar os salários para baixo e manter a rentabilidade do capital em alta.

educação uma dessas reivindicações. Porém, com a instituição desse Estado Novo, em 1937, foi criada uma clara dualidade na educação, e a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual foi acentuada. Aos grupos dominantes foi designado o trabalho intelectual. As escolas públicas e privadas foram destinadas a estes grupos enquanto aos trabalhadores foram destinadas as escolas profissionalizantes, para formação de mão de obra para as indústrias. No caso da ditadura militar instaurada em 1964, foi dado prosseguimento ao projeto de modernização conservadora já instaurado durante o Estado Novo. Além disso, esse projeto contou com o apoio dos EUA por meio dos acordos MEC/USAID. De modo geral, esses acordos, juntamente com a política governamental em vigor, buscaram sustentar o crescimento econômico, e a educação era uma ferramenta para isso, para formar mão de obra barata e abundante, mas acrítica em relação às reivindicações por direitos trabalhistas e melhores condições de trabalho e sem controle sobre a produção. (ROMANELLI, 1980).

Em relação à educação destinada às populações do campo, não são feitas menções em consideração a uma oferta específica para esse espaço até a constituição de 1946. Nessa constituição fica instituída pelo governo a criação obrigatória de escolas primárias por “*empresas industriais, comerciais e agrícolas*” para atender os filhos dos trabalhadores. No início da década de 1960, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1961 os postulados da constituição de 1946 referentes à educação para a população camponesa são mantidos, bem como durante todo o período da ditadura militar, evidenciando a clara falta de um projeto de educação para a população camponesa. (FERREIRA; BRANDÃO, 2011).

A constituição de 1988, confeccionada após o fim da ditadura militar, afirma o dever do Estado em fornecer educação para todos, e garantir a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1988). Essa foi uma das bandeiras encampadas pelos movimentos sociais e sindicais do campo durante toda a década de 1980. Esses movimentos se avolumaram em todo o país, e uma das reivindicações, paralelas à reforma agrária, era a garantia de uma educação voltada à cultura camponesa, que se diferisse da educação que até então era ofertada no campo. Entre esses movimentos destaca-se inicialmente, o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), posteriormente, outros movimentos foram agregados na luta pela educação, como a CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura) e os sindicatos rurais vinculados a ela, o MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), e em Minas Gerais a FETAEMG (Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais) e a Rede Mineira de Educação do

Campo, entre outras. Contudo, na constituição de 1988, novamente a educação para a população camponesa não é apresentada como um projeto específico, fato que só pode ser encontrado na LDB 1996. Nessa nova LDB, pela primeira vez, os aspectos culturais e os tempos diferenciados do campo são citados como fatores primordiais para a oferta da educação nesse espaço. A LDB 1996 abriu possibilidades jurídicas e legais para os processos e movimentos que desembocariam na construção da Educação do Campo.

A mobilização em torno da educação e da escola no campo é justificável pela importância que essa instituição tem para a organização da sociedade civil. Juntamente com a igreja, a escola é a instituição que tem maior abrangência espacial e política, e é fundamental para a divulgação de ideias, pensamentos e cultura em larga escala. É a instituição que pode tornar possível a emancipação das massas populares e permitir sua organização enquanto classe e/ou grupos sociais, fato que não é de interesse da igreja. (SOARES, 2000). Essa é a razão da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo por uma escola que contemple sua cultura e seu modo de vida, pois estes dois elementos, a escola e a cultura, são fundamentais para a construção de uma unidade civil capaz de conquistar posições na sociedade que rompam com a lógica dos grupos hegemônicos, vinculados à burguesia.

A cultura possui um caráter de destaque por representar os elementos ideológicos, filosóficos e/ou religiosos em uma sociedade. Esses elementos são transmitidos, primeiramente, no seio familiar. É nesse ambiente que o sujeito adquire as primeiras características culturais presentes na sociedade. (CLAVAL, 2007). Além da família, a escola é elemento fundamental para a transmissão e a (re)construção cultural pela quantidade de pessoas que ela atinge. Dessa forma, pode-se inferir que é na escola que pode ser possível observar quais são os valores de uma sociedade, e é também na escola, que estes valores podem ser construídos e desconstruídos. Vesentini (1999) ilustre essa situação da escola da seguinte forma:

[...] a escola não é apenas uma instituição indispensável para a reprodução do sistema. Ela é também um instrumento de libertação. Ela contribui – em maior ou menor escala, dependendo de suas especificidades – para aprimorar ou expandir a cidadania, para desenvolver o raciocínio, a criatividade e o pensamento crítico das pessoas, sem os quais não se constrói qualquer projeto de libertação, individual ou coletivo. (VESENTINI, 1999, p. 16).

Então, ao pensar no espaço escolar, é preciso ter em vista que esse espaço não é simplesmente um local onde há a mera reprodução das ideias hegemônicas. A escola é um espaço em disputa em que é possível questionar as ideias e a cultura hegemônica e expor as contradições presentes em uma sociedade. Contudo, é preciso cautela para não nos emaranharmos em direção a um dos papéis extremos que a escola pode (re)produzir. Ela não é dominada por uma lógica essencialmente reprodutivista que simplesmente reafirma as ideias hegemônicas, tampouco é, sozinha, a responsável por conduzir as transformações nas relações sociais e promover a emancipação da sociedade civil ante ao poder dos grupos hegemônicos (VESENTINI, 1994).

Esse papel ambíguo da escola, de reprodução e de reconstrução, de manutenção e de transformação dos aspectos culturais de um corpo social, é claramente visível quando procuramos entender a evolução do projeto para uma educação do campo. Os modelos de escolas vinculadas ao campo brasileiro retratam essa ambiguidade, seja no caso reprodutivista, como o da Educação Rural, ou, a busca por um projeto de educação alternativo a esse, a Educação do Campo.

2.2.2 – Por um novo paradigma educacional para o campo: um recorte geográfico sobre os princípios básicos da Educação do Campo

Os processos que levaram à construção um projeto alternativo para a oferta de educação para a população do campo envolveram uma série de fatores. Esses fatores que contribuíram e contribuem para a construção são encontrados em diversos setores sociais, reforçando a ideia que, mesmo com a importância da escola para a construção de um projeto alternativo à hegemonia burguesa rural – e também nas cidades -, essa construção não poderia ser ancorada somente na escola. É preciso ter ciência de que, para a construção de um projeto educacional alternativo deve-se pensar também em um projeto de sociedade alternativo para a construção de uma sociedade civil organizada. Assim, várias dimensões devem ser trabalhadas e consideradas.

É incontestável o papel e a importância da escola, por motivos já anteriormente citados, mas somente a escola não é um elemento suficiente para a construção de um novo projeto de sociedade, até porque, a escola pública e a “educação para todos” podem fazer parte das ações do Estado para a manutenção da hegemonia burguesa. A repressão e a

violência não são mais os principais instrumentos para a manutenção da ordem, mas sim o consentimento da sociedade civil. Apesar de ser fundamental para fomentar a organização civil, ao lado de outras formas de organização como sindicatos, movimentos sociais, partidos políticos, etc., a escola também pode ser parte da ação burguesa para a manutenção de sua hegemonia. Esse tipo de intenção pode surgir quando a burguesia

[...] busca, mediante a educação, obter o conformismo à ordem social que quer garantir. Assim ela desenvolve as superestruturas, visando adequar a cultura às necessidades práticas de manutenção do modo de produção capitalista. (SOARES, 2000. p. 100.).

Por esta razão, é preciso pensar para além da escola para organizar um projeto de hegemonia alternativo ao vigente. É preciso compreender que a educação é parte de um processo externo a ela, não é autônoma, é produto de relações sociais que contribuem para sua finalidade, seja em um movimento libertador ou em um movimento alienante. Em ambos os casos ela é um produto dialético das relações sociais, ela cria possibilidades para construir ou desconstruir ideias, pensamentos e práticas culturais. O que se percebe é que a escola é um instrumento imprescindível para a emancipação humana, mas também para manter a organização social inalterada, promovendo manifestações da cultura dominante para perpetuar uma hegemonia vigente. Então, pensar a construção de um projeto de escola é pensar para além da escola, pois

[...] fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45.).

Logo, a escola é parte, deveras importante, de um processo de construção hegemônica alternativa, mas não é o único local para essa construção. Quando observamos os processos que desencadearam na formulação do projeto para uma Educação do Campo, são claras as múltiplas situações, organizações e pessoas envolvidas nele. A observação dos movimentos que levaram a isso esclarece, ainda mais, a necessidade de uma organização que seja mais abrangente nos aspectos humanos, políticos e econômicos.

Considerando a multiplicidade de fatores envolvidos no processo, partiremos dos aspectos legais que constituem a Educação do Campo. Um dos marcos que fomentaram sua construção foi, sem dúvidas, a LDB de 1996. Foi a primeira norma legal após o fim da ditadura que explicitava a necessidade de um projeto de educação próprio para o campo. Os precedentes legais necessários para a Educação estavam lançados, e representaram uma conquista que logo foi apropriada, como veremos a seguir. Em seu artigo 28, a LDB 9394/96 esclarecia que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Após a promulgação da LDB 9394/96, movimentos em diversos locais do Brasil intensificaram sua organização para fomentar um projeto para a Educação do Campo. Em Minas Gerais, foi criada a Rede Mineira por uma Educação do Campo. A Rede foi formada por movimentos e organizações de trabalhadores rurais, universidades, pastorais, Organizações Não-Governamentais (ONG's) e instituições públicas. (ANTUNES-ROCHA, 2009). No Brasil, o marco da organização por uma Educação do Campo foi a da *I Conferência Nacional por uma Educação do Campo* ocorrida em Luziânia/GO, em julho de 1998. Nesta conferência, as primeiras articulações para a construção de um projeto nacional para a Educação do Campo foram definidas. Organizada pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e UnB (Universidade de Brasília) e com a presença de representantes de diversos setores sociais, iniciaram os trabalhos visando elaborar os parâmetros para a Educação do Campo. Ainda em 1998, foi criado o PRONERA (Programa Nacional para a Educação na Reforma Agrária). O PRONERA apoia projetos de educação desenvolvidos em assentamentos da reforma agrária. Ao longo dos anos, vários projetos de alfabetização foram criados e desenvolvidos em todo o país. No caso de Minas Gerais, foram instalados 20 cursos até 2011, sendo que 10 destes tinham como objetivo a alfabetização de

jovens e adultos. Os resultados dessa experiência possibilitaram alguns avanços para a educação da população camponesa. No ano de 2001, a população não alfabetizada no campo em Minas Gerais era de 25,07%, em 2012 esse percentual era de 16,76%. A atuação do PRONERA, desde 1999, desenvolvendo projetos de alfabetização em parceria com universidades em Minas Gerais, principalmente, UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais) e Unimontes (Universidade Estadual de Montes Claros), pode ser colocada como um elemento importante para esse avanço apontado.

Os movimentos iniciais da Educação do Campo já desenhavam um caminho em que a união de diversos setores da sociedade seria importante para o melhor desenvolvimento dos projetos. Além disso, as discussões iniciais lançaram bases para esses projetos, bases estas que indicavam a necessidade de uma articulação entre as questões presentes na realidade do camponês com os processos educativos. Era preciso conhecer para transformar, partir da realidade dos educandos e construir uma relação dialética dessa realidade com a educação, em um movimento em que ambos os lados contribuem e são construídos tendo como perspectiva o outro. E é a educação que pode oferecer estas possibilidades para a construção de um modelo educacional que seja, de fato, emancipador.

Contudo, além de considerar a realidade do camponês é preciso buscar a superação do “senso comum” presente nesta realidade. A presença de práticas conservadoras e alinhadas ao ideário dominante é comum em classes populares. (MENEZES, 2009). Além disso, o senso comum é extremamente estratificado e diverso, o que dificulta a formação de uma unidade até mesmo para a construção de um projeto emancipador. Por esta razão, a escola é fundamental para educar os grupos subalternos, partindo de sua realidade e construindo uma “consciência coletiva homogênea” para sustentar as posições e a melhor articulação entre estes grupos, para, a partir disso, conferir a sociedade civil uma organização mais sólida, deixando-a mais apta para a construção de uma hegemonia civil. Contudo, é importante frisar que a luta para romper com as ideologias dominantes é lenta. Uma reestruturação cultural é construída em um processo complexo, lento e gradual. (SOARES, 2000).

Neste processo, a presença dos intelectuais é importante para contribuir na articulação dos grupos subalternos. A diversidade do senso comum presente nestes grupos não permite a unidade desejada para a construção de uma hegemonia civil, porém, a contribuição

dos intelectuais na construção de um projeto de educação que dê coesão aos grupos subalternos pode sanar esta questão. Segundo Soares (2000)

A tarefa política dos intelectuais [...] consiste em procurar elaborar uma filosofia que, partindo do senso comum, pois ligada à vida prática das massas de forma implícita, tenha a possibilidade de difusão e alcance o vigor e a coerência das filosofias individuais, tornando-se um “senso comum” renovado. (p. 390.).

Nestas condições é que a presença dos grupos intelectuais é importante, pois, por meio da educação, eles podem contribuir para uma construção cultural coletiva, partindo da realidade dos camponeses e dando unidade aos grupos presentes no campo, para assim, criar as possibilidades para garantir a coesão necessária para a formação de uma organização civil bem articulada.

As ideias principais sobre as necessidades e as possibilidades para a Educação do Campo, nos permitem perceber que, nesses movimentos iniciais, a mobilização de diversas frentes de atuação em sua construção foi, e ainda é fundamental para o desenvolvimento do projeto. A participação de diversas organizações sociais (universidades, sindicatos, organizações governamentais e não-governamentais, etc.) foi de suma importância para a construção de uma identidade para a Educação do Campo, uma identidade que envolve diversos elementos de um projeto de sociedade e suas possibilidades e transformações.

Tendo em vista esses elementos elencados, a diversidade, os movimentos e as considerações a eles associadas, pode-se inferir que a construção da Educação do Campo faz parte de um processo multidisciplinar e contempla diversas dimensões da vida, para além dos muros escolares. Considerando isso, indagamos como a geografia pode participar desse movimento? E como pensar o ensino de geografia tendo como referência a Educação do Campo? Quais seriam as categorias do conhecimento geográfico que poderiam encampar e dar melhores contribuições para a construção desses movimentos para a Educação do Campo?

2.3 – As conexões da geografia com a área de Ciências Sociais e Humanidades: possibilidades e contribuições

Um dos desafios para a construção da Educação do Campo é pensar como sua organização por áreas pode receber e fornecer contribuições para um sistema educacional tradicionalmente compartimentado em disciplinas. Em relação à geografia, como pensá-la no contexto da área de Ciências Sociais e Humanidades, que compõe a organização da Educação do Campo? Como a geografia pode se inserir ou ser inserida nessa área? Como pensar nessa perspectiva que tem a pretensão de romper os limites e as fronteiras disciplinares para a construção de um modelo alternativo de educação? Creio que para nos aproximar desses questionamentos é preciso compreender algumas características da geografia e apreender alguns dos percursos dessa disciplina, que, como veremos, também busca traçar caminhos que transcendem os limites disciplinares.

Para o início das conversas, é importante retomar e desenvolver algumas ideias acerca da geografia. Como dito anteriormente, a geografia é a disciplina que se ocupa do estudo do espaço, então, o objeto de estudo da geografia é o espaço. Esse espaço, recorrendo a Santos (1996) e Moreira (2007), é constituído pelo conjunto indissociável de fluxos e fixos, ou seja, o espaço é construído por movimentos e a intencionalidade desses movimentos é que (re)produz suas estruturas e infraestruturas. Assim, os movimentos de construção do espaço são históricos e dinâmicos, e por essa razão, para entender e “desvendar” sua (re)produção, é importante considerar e compreender essa historicidade e os aspectos político-ideológicos imbricados nesse processo. (SANTOS, 1996; MOREIRA, 2007). Assim, para nos aproximarmos das características da geografia e observar quais são as contribuições que ela pode trazer para a Educação do Campo será preciso compreender mais seu objeto de estudo.

Inicialmente, é preciso compreender que, quando falamos de espaço, não estamos falando desse espaço simplesmente como a superfície terrestre, como um “espaço físico”, receptáculo das ações humanas. O espaço geográfico é, em sua construção, um “espaço produzido”, ou seja, o espaço geográfico é o espaço onde se manifesta, indissociavelmente um “sistema de ações” e um “sistema de objetos” em permanente (re)produção. Então, o espaço geográfico emana as relações presentes na sociedade e, concomitantemente, sua organização é produto dessas relações. O sistema de objetos não está “solto” no espaço, ele nada mais é do que um produto intrínseco do sistema de ações. Do mesmo modo, o sistema de

ações também responde ao sistema de objetos para construir suas relações, estabelecendo uma relação dialética ações/objetos, que tem como produto o espaço geográfico. (MOREIRA, 1982; SANTOS, 1996).

Dessa forma, ao pensar o espaço, estamos analisando a forma como ele foi organizado visando atender às relações sociais e de produção hegemônicas, e como essas relações foram construídas a partir de sua organização. Assim, desembocamos em uma relação dialética entre a organização do espaço e as relações sociais e de produção. Então, ao pensarmos o espaço geográfico, estamos considerando as condições socioeconômicas que o constituem, e, por conseguinte, em como sua organização reproduz as relações e a posição que determinados grupos sociais ocupam esse espaço. Assim sendo, “[...] por detrás de todo arranjo espacial estão relações sociais, que nas condições históricas do presente são relações de classes.” (MOREIRA, 1982, p. 28).

Como consequência dessas colocações, podemos inferir alguns aspectos referentes ao espaço. Sendo um locus onde as relações sociais se (re)produzem e onde os grupos sociais se colocam, esse espaço também emana as condições sociais de cada um desses grupos. Assim, ao observar a organização do espaço, teremos as condições para observar as contradições que estão postas e também como os movimentos que regem essa organização são desiguais, tais como são desiguais os grupos que ocupam esse espaço. Dessa forma, são criadas possibilidades de apreensão das relações conflitivas entre esses grupos, permitindo uma maior aproximação da realidade contraditória presente na organização do espaço. (MOREIRA, 1982).

Ao pensarmos na Educação do Campo, pensamos em suas bases estruturantes, e entre estas bases, inegavelmente, pensamos o espaço e a forma em que ele se organiza, pois essa organização também representa as contradições presentes no campo. Assim, ao pensarmos na Educação do Campo, pensamos em um projeto emancipador e transformador que é indissociável de uma reorganização do espaço. Essa é a razão da luta pela terra se constituir em um dos princípios da Educação do Campo, pois “[...]o novo papel do campo nesse modelo exige democratização do acesso à terra: Reforma Agrária; desconcentração fundiária;”. (MOLINA, 2009. p. 189). Assim, enquanto disciplina, a geografia pode contribuir para pensar esse espaço contraditório, tendo em vista sua transformação.

Já em relação aos processos educativos e a organização por áreas, e não disciplinas, para a formação de educadores do campo, podemos considerar alguns aspectos

comuns à geografia que podem contribuir para essa organização. A geografia pode ser colocada como uma disciplina com pretensões holísticas, ou seja, com pretensões de apreender a realidade em sua totalidade, e não fragmentada como a organização disciplinar pode induzir. Vesentini (2009) coloca o raciocínio geográfico como relacional, ou seja, é construído a partir das relações entre diversos aspectos que compõem a realidade, sejam esses aspectos físicos, biológicos ou sociais. “Em suma, o raciocínio geográfico relaciona os elementos, esmiúça as interdependências, as influências recíprocas entre os fenômenos de diversas origens”. (VESENTINI, 2009. p 102).

Sendo essa a perspectiva da geografia, romper os limites disciplinares, podemos avançar pensando em duas perspectivas indissociáveis, a pretensão holística da geografia e o seu objeto de estudo, o espaço. Primeiramente, ao pensarmos o espaço geográfico, pensamos em uma perspectiva que transcende os limites e fronteiras disciplinares, pois

[...] o espaço é multidisciplinar. Temas de interesse de outras áreas do conhecimento, quando projetados para a dimensão espacial, tornam-se também objeto de preocupação da geografia, na expectativa de consolidação de relações de aplicação e constituição entre diversos campos de pesquisa. (HISSA, 2006. p. 222).

Hissa prossegue:

“[...] não há consistência, por exemplo, em uma geografia da população que se construa à distância de disciplinas como a demografia, a economia, a sociologia ou a antropologia. O isolamento das disciplinas compromete a crítica ou a leitura com as quais se responsabilizam. Observações com respeito à demografia exemplificam o comentário e mostram que problemas dessa natureza não são monopólio da geografia. Não existe geografia pura. Também não existe uma demografia pura e independente de outras disciplinas, que possa desenvolver uma leitura plena dos processos populacionais.” (p. 223)

As colocações anteriores buscam reforçar a ideia de uma geografia que possui uma inegável natureza multidisciplinar. Sua construção não é autônoma e carece de contribuições de outras áreas para se desenvolver. Contudo, hoje, a geografia busca não ser apenas uma disciplina que constrói sínteses a partir de outras áreas, mas sim, busca contribuições para pensar os movimentos, as relações e a organização do espaço geográfico, bem como, as causas e consequências dessa organização.

Assim, ao pensarmos geograficamente o espaço, estamos pensando além das fronteiras disciplinares. Pensar dessa forma é buscar uma maior aproximação da realidade e aproximar mais a geografia das concepções basilares da Educação do Campo, que também busca uma construção que transcenda as fronteiras disciplinares. Esse é um dos desafios para a construção desse modelo educacional alternativo, e no caso da área de CSH, na qual a geografia (também) pode ser posicionada, a perspectiva de trabalho é construída em busca de

[...] provocar e reforçar iniciativas que permitam explorar de modo consistente e continuado, as possibilidades de diálogo entre os campos disciplinares que, no caso da área de Ciências Sociais e Humanidades, nesse curso, abrangem a geografia, a história, a sociologia e a filosofia, de modo a propor questões acerca da formação social, política, cultural e identitária da sociedade brasileira, cuja compreensão e solução estejam além das fronteiras disciplinares. (MARTINS, *et al.* 2009. p. 96).

Sem dúvidas, para uma aproximação do real e das relações complexas que se constituem em tempos atuais, é necessário romper as fronteiras disciplinares, não somente para uma maior aproximação das totalidades dos saberes, mas também para romper as hierarquias e o corporativismo disciplinar. Hissa (2006) coloca essa questão ambígua, construída no seio da ciência moderna, pois, ao mesmo tempo em que a especialização é acentuada, construindo fronteiras disciplinares mais rígidas, as relações sociais cada vez mais complexas, exigem uma maior “plasticidade” disciplinar em busca de uma maior aproximação com as totalidades do real. No caso da geografia, essa situação é ainda mais ambígua, uma vez que é uma “ciência que, historicamente, cultiva o sonho da síntese.”, ou seja, uma ciência que busca em outras áreas contribuições para sua própria construção e está, ao mesmo tempo, inserida nesse processo de especialização disciplinar. (p. 227).

Os processos que levam a essa maior rigidez disciplinar, em certa medida, representam relações de poder que são socialmente construídas. Claval *apud* Hissa (2006) expõe essa situação ao enfatizar que a construção de limites e fronteiras disciplinares é, primeiramente, uma forma de controle sobre determinados saberes. O controle dessas fronteiras é referendado socialmente sob a justificativa de serem fundamentais para a “funcionalidade da ciência moderna” e disseminado em instituições acadêmicas e órgãos e conselhos reguladores. (p. 267)

É importante frisar que quando falamos em romper os limites disciplinares, não estamos decretando o fim das disciplinas. Pensar em um projeto que transcenda as disciplinas tem como objetivo uma maior aproximação do real, pois a fragmentação disciplinar é uma abstração criada, ela não existe na realidade. Porém, essa abstração pode ser funcional à medida que ela permita adquirir saberes específicos para a compreensão de determinados mecanismos gerais, para, posteriormente, reuni-los em sua realidade concreta, considerando as especificidades que constituem a totalidade. Essa abstração é parte importante dos movimentos do pensamento, então, quando falamos em romper as fronteiras disciplinares, falamos em buscar a aproximação da realidade, e parte desse trajeto pode passar pela compartimentação disciplinar, mas não deve ter essa compartimentação como objetivo final. (LEFEBVRE, 1979; HISSA, 2006).

Outro aspecto importante a ser considerado em relação às fronteiras disciplinares é o protagonismo dos educandos. Como dito anteriormente, a fragmentação em disciplinas é uma construção social e representa relações de poder intrínsecas. Os detentores do saber disciplinar são alçados a patamares sociais mais elevados do que os grupos subalternos. Martins (1989) coloca essa situação em que os sujeitos que compõem os grupos subalternos são transformados em objetos de pesquisa, sem que haja uma relação de produção mútua de conhecimento, mas sim um processo de transferência do saber intelectual para os grupos populares, que não os detêm. Esse processo de conferir protagonismo aos grupos subalternos, parte dos princípios da Educação do Campo, passa por esse rompimento hierárquico-acadêmico, explicado por Martins da seguinte forma:

O outro só pode emergir como objetivo no horizonte da pesquisa científica na medida em que desvendamos *para ele* o seu mistério (e o nosso!), sua condição de objeto, de subalterno, de vítima. Na medida em que lhe desvendamos os limites de seu autoconhecimento. Isso passa pela nossa conversão à condição de objeto dele, no sentido de tomar como premissa o pensamento radical e simples das classes exploradas, meio e instrumento (ao invés de instrumentalizá-lo) para desvendar o lado oculto das relações sociais com os *olhos dele*, revelando-lhe aquilo que ele enxerga, mas não vê, completando, *com ele*, a produção do conhecimento crítico que nasce da revelação do subalterno como sujeito, na medida em que lhe restituímos a condição de objetivo e lhe abrimos a possibilidade de resgatar o pleno sentido do conhecimento alternativo que ele representa e propõe na sua prática. (MARTINS, 1989, p. 137)

Ao partir dessas considerações, nos aproximamos da proposição que surge na Educação do Campo que é a de conferir protagonismo aos sujeitos do campo. Para que isso ocorra, as compartimentações disciplinares, as hierarquias do saber e seus respectivos conteúdos devem ser mais maleáveis, mas não dispensáveis. Dessa forma, é que podem ser criadas possibilidades de articular os aspectos da vivência dos educandos do campo com os conteúdos disciplinares organizados por áreas na Educação do Campo, pois essa vivência dos educandos fornece a eles muitos conhecimentos relacionados a conteúdos que podem ser trabalhados em sala de aula. Assim, ao romper as fronteiras disciplinares, rompe-se também uma lógica impositiva acadêmica do saber válido e não válido, por essa razão, torna-se possível aproximar-se de uma das bases da Educação do Campo, o protagonismo aos sujeitos do campo. Isso pode ser feito sem a necessidade de estabelecer a rigidez do saber acadêmico-disciplinar, pois a intenção é que os saberes não sejam ‘repassados’ aos alunos, mas sim, ofereçam uma perspectiva para construí-los e superá-los conjuntamente. (MARTINS, 2009).

Tendo esses aspectos em perspectiva, é possível observar que os objetivos da Educação do Campo em relação à organização disciplinar, também fazem parte das inquietações que permeiam o pensamento geográfico. Como tratar de uma realidade complexa e multifacetada no âmbito de uma disciplina? Posto isso, cremos que a contribuição da geografia para a construção da Educação do Campo está centrada em seu objeto de estudo, o espaço geográfico. Como dito anteriormente, o espaço geográfico não é disciplinar, e sim multidisciplinar. Logo, pensar geograficamente é pensar para além das fronteiras da geografia, é pensar espacialmente. A perspectiva ampla da geografia nos encaminha para uma apreensão do real em que não se observam isoladamente os aspectos naturais, ambientais, físicos, econômicos, políticos, etc., mas sim a relação indissociável entre eles.

Portanto, ao pensar nas contribuições da geografia para a Educação do Campo, devemos considerar a possibilidade de pensar o espaço geográfico. Cavalcanti (2011) indica essa possibilidade, de utilizar os aspectos locacionais como um princípio educativo, considerando as características, os desdobramentos presentes em seus processos de (re)produção e o desenvolvimento espacial contraditório e desigual. Dessa forma,

Para desenvolver, então, um modo de pensar geográfico, é preciso que os alunos, ao lidar com os signos e representações, formem conceitos que instrumentalizem esse pensamento. Esses conceitos permitem aos alunos localizarem-se e darem significado aos lugares e às suas experiências sociais e culturais, na diversidade em elas se realizam. (p. 73.)

Assim, nossa construção permite inferir uma aproximação teórico-metodológica da geografia e da Educação do Campo, e essa aproximação ocorre no espaço. Por essa razão, pensando na dinâmica do espaço geográfico, seus movimentos, fluxos e fixos, construiremos categorias de análise que possibilitem essa aproximação e, ao mesmo tempo, um dimensionamento de como a Educação do Campo pode ser observada a partir uma construção geográfica presente nos livros didáticos analisados.

2.4–As categorias geográficas na e para a Educação do Campo

O objetivo geral deste trabalho é verificar quais são as possibilidades que o livro didático de geografia utilizado na RMBH pode oferecer para a construção da Educação do Campo nesse espaço. Para efetuar essa tarefa foi preciso construir e definir alguns critérios metodológicos para desenvolver uma análise mais abalizada e otimizada do conteúdo presente nos livros didáticos de geografia. Por esta razão, além da análise direcionada aos temas do campo, foram definidas categorias específicas que pudessem representar os aspectos geográficos presentes nos livros didáticos que mais se aproximam dos elementos fundamentais da Educação do Campo. Obviamente, essa aproximação não tem a pretensão de esgotar os elementos que constituem a Educação do Campo, assim, os elementos que aqui foram elencados buscam remeter à geografia, exatamente pelo objeto central da pesquisa ser o livro didático dessa disciplina.

A opção por categorizar esses elementos não suprime a relação intrínseca entre eles, a própria construção de cada uma das categorias apresentará movimentos presentes em outras categorias, evidenciando a indissociabilidade entre elas, o que poderá ser observado a seguir.

Ao considerarmos a diversidade das dimensões da vida presentes na construção da Educação do Campo, bem como na diversidade presente no pensamento geográfico, buscamos categorizar os elementos que representassem, principalmente, o movimento da geografia no/do campo, buscando acompanhar as transformações pelas quais esse espaço passou e tem passado desde o fim do século XIX até os dias atuais. Ao pensarmos nessa diversidade e nesses movimentos presentes no campo, podemos elencar três categorias que são intrínsecas à Educação do Campo, categorias que são complementares e indissociáveis, e que, em todo momento, criam possibilidades para uma compreensão dialética dos

movimentos presentes no campo. Por esta razão, apresentam implicações diretas e complementares nas outras categorias construídas. Estas categorias são: a luta pela terra, a coletividade e o trabalho.

A definição por estas três grandes categorias busca uma aproximação da realidade geográfica baseada nos pressupostos de Santos (1996) sobre as possibilidades de a geografia trabalhar um sistema indissociável de fluxos e fixos, ações e objetos, para a apreensão das configurações espaciais. Em outras palavras, a apreensão das relações que, ao longo do tempo, construíram e ainda constroem o espaço geográfico. Por essa razão, as categorias definidas não representam um fim, mas sim os movimentos e a construção histórica do espaço, baseadas na vivência camponesa e os movimentos que estão diretamente vinculados à realidade campesina atual.

Por essa razão, no decorrer da análise dos livros didáticos, estas categorias desembocarão em sub-categorias, seguindo os movimentos para buscar observar “o conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá.” (SANTOS, 1996, p.39). Contudo, antes de apresentar a análise dos livros didáticos e considerando os pressupostos elencados acima, vamos buscar uma aproximação das categorias indicadas para pensar as relações e a importância dessas categorias na construção da Educação do Campo.

2.4.1 - A luta pela terra

A Educação do Campo surge como um movimento que contesta as práticas hegemônicas vigentes, e, dentre elas, a concentração fundiária era um dos principais temas geradores das questões que emergem do campo. Essa concentração impacta diretamente nas relações de produção e trabalho desse espaço, e, por consequência, nas práticas que podem ser relacionadas à educação. Ao pensar nesta questão, e a relação da população camponesa com essa realidade fundiária, percebe-se que esse tema é estruturante na realidade do campo, logo, estruturante para a Educação do Campo. Quando se pensa na questão da terra, é importante trabalhar um conceito: o território. Os territórios são espaços em que o poder se manifesta. Pensar o território e as implicações de sua (des)construção é pensar nas relações de poder e conflitivas intrínsecas a ele.

O território é a representação do poder em um determinado espaço. Esse poder é socialmente construído, por esta razão, o território não é um espaço fixo, mas sim flexível e também historicamente construído e reconstruído. O território também é um espaço que pode ser constituído por meio do consentimento dos que fazem parte dos grupos de dominados, sendo subordinados pelos grupos dominantes neste mesmo espaço, portanto, nesse embate não existe um território, mas múltiplos projetos de territórios em disputa. Por esta razão, os territórios são espaços contraditórios, com grupos contraditórios e essa contradição pode ser visível tanto em seu interior quanto no exterior de um território, mas, principalmente, em seus limites. (RAFFESTIN, 1993; HAESBAERT, 1995; HISSA, 2006).

A delimitação dos territórios tem a finalidade do exercício do controle e do domínio sobre o espaço, logo, sobre as pessoas que habitam este espaço. Esses limites criados são, invariavelmente, resultantes de ações políticas, do reflexo das relações de trabalho e do confronto de culturas, constituídas ao longo do tempo no espaço. Esse processo é responsável pela territorialização (criação de territórios) e desterritorialização (destruição de territórios), emanados dos confrontos entre os detentores do poder sobre os territórios, que objetivam ampliar seus limites, e os movimentos de resistência, que objetivam conter a expansão de outros territórios sobre os seus. Esses processos de territorialização e desterritorialização não ocorrem apenas materialmente, no espaço, mas também pode ter caráter simbólico, com a destruição de símbolos que representem determinados grupos. Por esta razão, ao pensarmos nesses processos, devemos considerar não apenas o caráter espacial deles, mas também o caráter político e simbólico. Nestas condições, é possível inferir que o território é histórico e político, físico e abstrato, mas ele não se torna estável ou imutável. Sua própria historicidade é responsável pelos conflitos, contradições e movimentos presentes nesses territórios. (HAESBAERT, 1995; HISSA, 2006).

Quando observamos a situação no campo brasileiro é possível notar essa relação conflituosa presente entre os territórios dos camponeses e do agronegócio. Nestes territórios, a historicidade que os construiu, seguindo a lógica contraditória do capitalismo, também é a responsável pela sua destruição/(re)construção. Os dois principais grupos envolvidos nessa disputa, latifundiários e camponeses, são a expressão deste permanente embate em busca de conquistar posições territoriais. Essas posições em disputa não são somente referentes ao espaço físico, mas também compõem uma dimensão política e concreta e outra cultural e simbólica. Por essa razão, ao observarmos essa relação entre os grupos camponeses e os

grupos do agronegócio, é possível identificar que a gênese dos territórios correspondentes a cada um é produto das relações de produção e trabalho vigentes, com dois grupos em condições diferenciadas e contraditórias. (HAESBAERT, 1995)

Assim, ao pensarmos na categoria luta pela terra, consideramos que não apenas o espaço é visado, mas também a aceitação de visões de mundo e o consentimento que legitima as relações de produção e trabalho vigentes, além da própria forma do uso, do manejo do espaço e das reestruturações do território. Por esta razão, a luta pela terra não é marcada apenas por conflitos físicos violentos, mas também por conflitos político-ideológicos.

E foi a partir desses conflitos político-ideológicos que a estrutura fundiária brasileira foi construída. Inicialmente de forma mais desorganizada, durante o período colonial, e mais politicamente construída, especialmente após a promulgação da Lei de Terras em 1850, que dificultou o acesso à terra por parte dos grupos subalternos e, ao mesmo tempo, favoreceu a concentração fundiária (IANNI, 1984). Essa lei representou um marco para a questão agrária no Brasil, pois foi a partir dela que os movimentos camponeses se organizaram em torno da luta pela terra, com objetivo pressionar o Estado pela reforma agrária. Mesmo diante dessas pressões vindas do campo, somente em 1964 o Estado brasileiro promulgou o Estatuto da Terra que previa a modernização do campo e a reforma agrária, que de fato não ainda não ocorreu. Esta ação, a caracterização de uma legislação que previa a reforma agrária, foi parte de um projeto do Estado para obter o consentimento dos grupos subalternos para a manutenção da hegemonia. No caso do Brasil, houve a instalação de dois modelos de reforma agrária, a Reforma Agrária (RA), que ocorreu com a desapropriação de terras improdutivas e/ou devolutas pelo Estado, e a Reforma Agrária de Mercado (RAM), criada em 1997 sob o nome de Cédula da Terra com o apoio do Banco Mundial, articulado pelo Estado brasileiro e chancelado pela elite agrária do país que promoveu o fornecimento de crédito para o camponês adquirir sua propriedade. (FREITAS, 2012).

No caso da RA, há uma alteração da lógica capitalista da terra como simples mercadoria. Ela adquire uma função social que é a de garantir a subsistência dos povos que nela habitam e uma importante posição é alcançada, o rompimento da função única da terra como mercadoria. No modelo de RAM, a lógica capitalista é mantida, e a terra exerce a função de mercadoria. Ela continua gerando a renda da terra mediante o pagamento das dívidas, que se estendem por vários anos. Esse modelo de reforma agrária preserva as estruturas de poder no campo e a lógica das relações de produção, pois, os camponeses são

submetidos à necessidade de quitar sua dívida pela terra e a trabalhar tendo essa necessidade como perspectiva. (FREITAS, 2012).

Nesse caso, quando há a preservação das estruturas e da hegemonia. No modelo de RAM, o Estado atua de modo a atenuar os conflitos, mas sem alterar a estrutura capitalista, seja em relação à produção, seja em relação à manutenção da renda da terra, ainda presente, mesmo após a criação desses assentamentos.

Ao retomarmos a construção fundiária brasileira sob o viés dos territórios que a compõem podemos relacionar sua construção com os processos que fazem parte dos elementos da Educação do Campo. Isso pode ser possível, pois, os territórios em questão, o camponês e o do agronegócio, representam manifestações de relações de trabalho e produção conflitivas e contraditórias, portanto, expressam, também, posições políticas e culturais. Como observado, mesmo em momentos em que há a concessão da terra, os conflitos envolvendo as relações de trabalho presentes em cada um dos modelos de reforma agrária, ou elementos políticos e culturais, que variam de acordo com cada um desses modelos, ainda estão presentes, conferindo aos processos de territorialização e desterritorialização uma dimensão que vai além da materialidade da terra. Dessa forma, ao pensarmos os territórios, devemos considerar não somente os territórios materiais, o poder exercido sobre o espaço, mas também os territórios imateriais, os que exercem poder, mas não somente sobre o espaço, mas também na construção do pensamento, na produção de ideias, nas relações de produção e nas concepções de mundo. (FERNANDES, 2006).

Por esta razão, devemos pensar as multidimensionalidades do território. Sua relação com o poder é diversa, e vai muito além da dimensão econômica. Não é apenas o poder em sua dimensão espacial e/ou econômica, por isso,

É impossível explicar o território como um setor de produção, por mais dominantes que sejam as relações que determinam o modo de produção. Educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc., são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem em separado. (FERNANDES, 2006, p. 29).

Considerando esse pressuposto apontado por Fernandes, ao pensar nas dimensões territoriais materiais e imateriais, pode-se pensar também na escola. Ela é um espaço em que projetos educacionais e visões de mundo estão em permanente conflito, logo, a escola é,

também, um território em disputa. (MOLINA, 2009). Quando pensamos em uma escola para o campo, essa dimensão territorial deve ser considerada, pois a escola é ao mesmo tempo, um território material e imaterial. A presença da escola *no campo* é importante para a construção da Educação *do Campo*. As grandes distâncias percorridas pelos alunos camponeses representam um grande obstáculo para sua permanência na escola, por esta razão a necessidade de pensar também em uma escola *do campo no campo*. Ao mesmo tempo, não basta à escola ser no campo, ela precisa ser *do campo*, no sentido de resgatar a cultura camponesa e seus modos e tempos de vida, ou seja, construir uma nova perspectiva educacional para a vida no campo, criar possibilidades para a emancipação dos camponeses e organizar um projeto de educação que busque superar o projeto hegemônico.

Esses são os motivos que nos permitem pensar na escola como um território material e imaterial, como espaço de luta. Pensar a escola do campo é pensar nos conflitos e contradições presentes. Assim, pensar a escola do campo é pensar também a reforma agrária, pois

[...] os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÈSZÁROS, 2011, p. 25)

Assim, a construção dessa escola *do campo* deve estar vinculada à luta pela terra, porque esse fator sempre foi presença marcante na realidade do camponês. A educação deve contemplar essas dimensões para construir um projeto que vise superar a hegemonia vigente. A luta pela terra e a reforma agrária podem ser incluídos como princípios educativos, por serem também elementos presentes na realidade camponesa que devem ser apropriados na e pela organização dos Povos do Campo.

2.4.2 – A Coletividade

A busca por uma organização civil pode ser colocado como fundamental para a construção de um projeto que se oponha à hegemonia da classe que hoje detém o controle do modelo de produção no campo. O reconhecimento desse poder hegemônico é um catalisador

para que a classe dos trabalhadores do campo busque, por meio de seus coletivos, construir novas estratégias alternativas à força do latifúndio. Ao observarmos a história da luta pela terra no Brasil, concluímos que os maiores êxitos ante aos grupos hegemônicos foram alcançados pela força da coletividade. Por esta razão, quaisquer tentativas de construir outro modelo de sociedade, de educação ou de relações de trabalho, carecem de uma construção coletiva. Esse é um dos princípios da Educação do Campo, pois é na relação dialética educação-coletividade que se observa uma das possibilidades de resistência aos grupos hegemônicos. Essa dialética pode se fazer presente a partir da força dos movimentos coletivos na luta pela Educação do Campo e a Educação do Campo contribuindo para a construção de uma consciência coletiva camponesa organizada.

A coletividade foi constituinte da Educação do Campo. Desde a gênese desse projeto, há uma articulação entre várias organizações (sindicatos, movimentos sociais, organizações não governamentais e governamentais, universidades, etc.). Nestes momentos, a presença dos movimentos sociais foi marcante, como participante, e, principalmente, no papel de protagonistas, articuladores e demandantes nos processos para a criação de projetos educacionais para a população camponesa, como as licenciaturas em Educação do Campo e os cursos de alfabetização, técnicos e superiores junto ao PRONERA. Martins e Antunes-Rocha (2012) enfatizam essa presença dos coletivos camponeses e a valorização de suas práticas nos movimentos de construção de uma educação para o campo da seguinte forma:

[...] ressaltamos que o protagonismo de diferentes sujeitos nas instâncias deliberativas, executivas, avaliativas, com ênfase para a presença de movimentos sociais e sindicais, e a preocupação em garantir a prática como objeto de reflexão, sistematização e socialização contínua são elementos centrais na força que o movimento assume. (MARTINS e ANTUNES-ROCHA, p. 21)

Estes sujeitos coletivos demarcam seus espaços e seus territórios. Assim ao pensarmos nos territórios, é inevitável pensar na sua construção social, portanto, pensar em territórios é pensar em grupos que são responsáveis por sua formação, “o território é uma obra coletiva, e, em si mesmo, manifestação de poderes”. (HISSA, 2006. p. 40). Como visto anteriormente, a construção dos territórios no campo é um princípio educativo fundamental para compreender as origens da Educação do Campo. Ao se considerar o território como uma

formação coletiva, esse elemento também adquire grande importância como parte constituinte da Educação do Campo.

As manifestações coletivas no campo que fomentaram o projeto da Educação do Campo estão vinculadas, principalmente, aos movimentos de luta pela terra. No Brasil, temos pouco mais de 100 movimentos sócio-territoriais do campo²⁵ atuando em todos os Estados²⁶. Outras organizações importantes são os sindicatos e federações dos trabalhadores rurais, também presentes em todo o país. Foram destes movimentos, sindicatos e federações que emergiram as demandas para a construção de um projeto para a educação da população camponesa.

Nesta conjuntura, a parceria entre os movimentos, órgãos governamentais e universidades constituíram a estrutura basilar para o início do desenvolvimento dos projetos de Educação do Campo. Destacam-se nesse contexto inicial as parcerias do MST com algumas universidades e o PRONERA para a criação do curso “Pedagogia da Terra”, curso de formação em pedagogia para camponeses participantes do movimento formado por acampados e assentados. Esse curso já demonstrava algumas características básicas que busca dar solidez à Educação do Campo, especialmente o diálogo com a realidade camponesa. Frigotto (2011) descreve a Pedagogia da Terra como sendo

[...] uma pedagogia que não começa na escola, mas na sociedade e volta para a sociedade, sendo a escola um espaço fundamental na relação entre o saber produzido nas diferentes práticas sociais e o conhecimento científico. (FRIGOTTO, p. 36.).

Ao se considerar esse elemento formativo presente nos movimentos sociais, é possível observar a multidimensionalidade dos movimentos sociais do campo, e nesse aspecto destacamos o MST. Oliveira (2014) apresenta um dos aspectos relacionados à atuação do MST, destacando a primazia da luta pela terra, mas enfatizando que essa luta transcende a conquista de “um pedaço de terra” e deve contemplar outros objetivos, tais com a educação, pois “somente um pedaço de terra é insuficiente para a garantia da sobrevivência no campo.”. Por essa razão, princípios formativos que incluem noções básicas de economia, agronomia,

²⁵Os movimentos sócio-territoriais do campo incluem, além dos trabalhadores camponeses, indígenas, quilombolas, entre outros.

²⁶ http://www.lagea.ig.ufu.br/rededataluta/relatorios/brasil/dataluta_brasil_2013.pdf

direito, entre outras, além de princípios ideológicos e coletivos do movimento que fazem parte das ações do MST. (OLIVEIRA, 2014, p. 93).

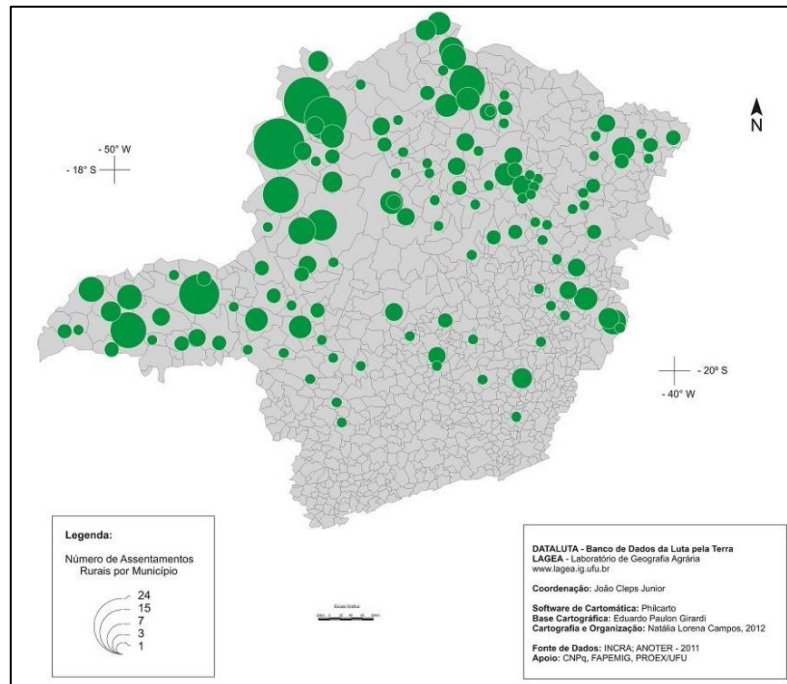
Dentro desta perspectiva, a Pedagogia da Terra, e os cursos técnicos e superiores que seguiram como parte da construção por uma educação para o campo, busca garantir o protagonismo dos Povos do Campo nos processos de transformação de sua própria realidade. Também é importante observar que essa formação não se dá apenas na escola, mas também no seio do movimento social e em outros espaços de vivência, e é a partir dessas condições é que se busca construir as bases para o entendimento que, somente pela ação coletiva, é que será possível almejar objetivos maiores, como a reforma agrária e outros direitos básicos, como uma educação contextualizada. (OLIVEIRA, 2014)

Além dos cursos de formação superior, também foram criados vários projetos voltados à educação básica e técnica, também apoiados pelo PRONERA. Ao observarmos a distribuição espacial destes projetos no estado de Minas Gerais é possível notar a importância da organização e da coletividade para que eles ocorram. Essa importância pode ser evidenciada pela distribuição de assentamentos de RA. Como dito anteriormente, apesar de constar como um dos principais objetivos do Estatuto da Terra, a reforma agrária não foi de fato efetuada, em grande medida pela atuação do Estado, que privilegiou a manutenção da estrutura fundiária concentrada. Por essa razão, a criação de assentamentos no Brasil foi feita de maneira muito lenta, e somente mediante as pressões populares ela caminhou. Assim, ao observamos os dados sobre a evolução dos assentamentos RA no Brasil, concluímos que os períodos de maior criação desses assentamentos foram os períodos imediatos aos maiores números de ocupações de terra efetuadas pelos movimentos sociais em todo o Brasil. (DATALUTA, 2013).

Assim sendo, é possível estabelecer relações entre os processos de ocupações e mobilizações com a criação de assentamentos de RA, e também com a concessão de outros direitos básicos, no caso do PRONERA, a educação. Como observamos nos mapas a seguir, as regiões onde há a maior presença de assentamentos RA são também as que possuem o maior número de projetos apoiados pelo PRONERA, especialmente no Norte e Noroeste do Estado. (FREITAS, 2012). Nestas regiões, estão localizados os assentamentos da modalidade RA, em detrimento aos assentamentos da RAM, localizados nas regiões Sul e Zona da Mata, onde o número de projetos do PRONERA é bem inferior ao das regiões Norte e Noroeste, o que demonstra a importância da organização e da coletividade em várias dimensões da

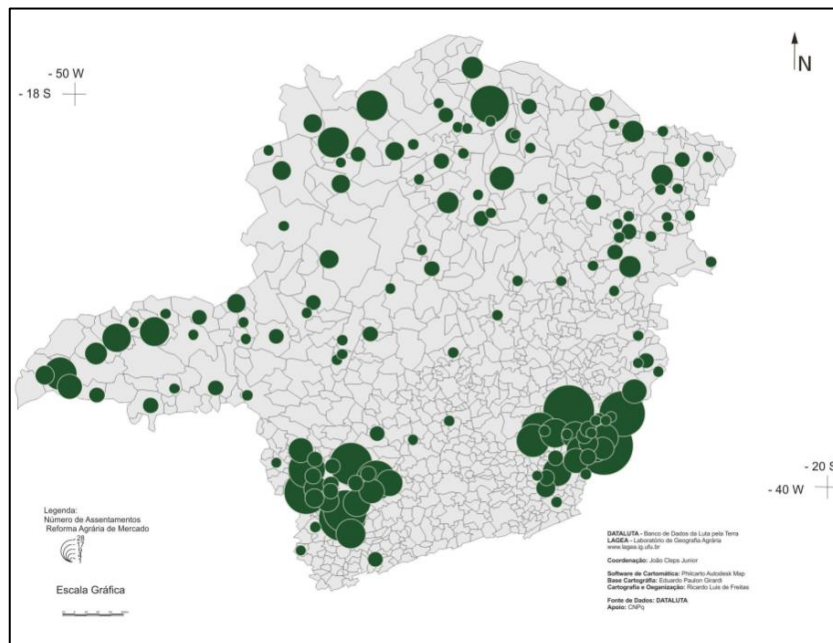
sociedade, pois elas permitem o avanço e a consolidação dos territórios camponeses, tanto no campo da educação, quanto nas conquistas geradas na luta pela terra.

Mapa 1 – Assentamentos rurais: Reforma agrária – Minas Gerais 1985 - 2011



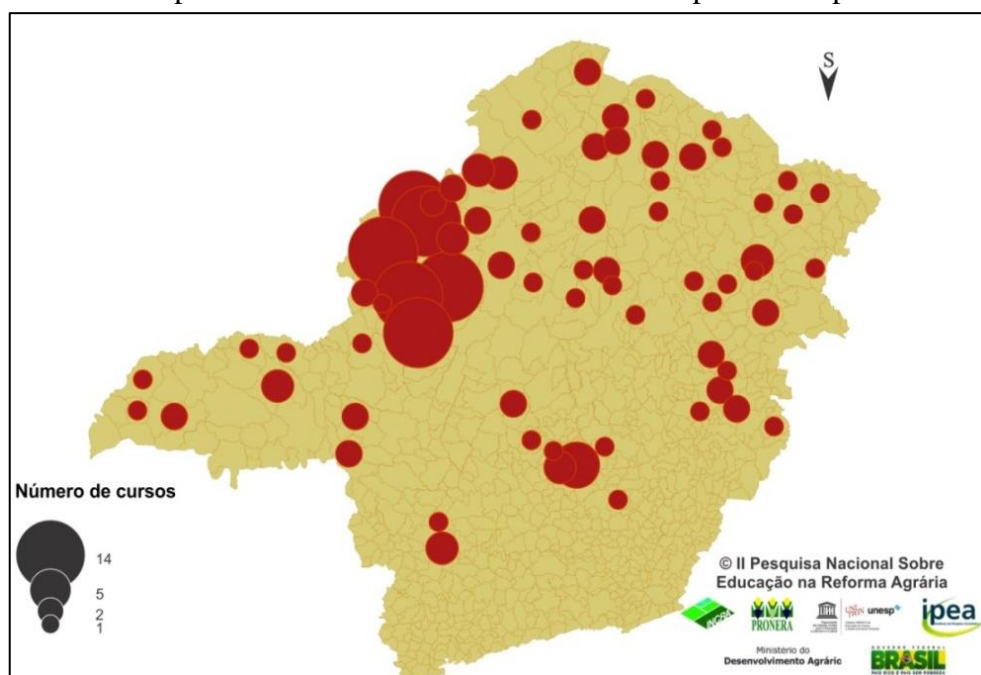
Fonte: Atualidade da reforma agrária em Minas Gerais: uma análise dos tipos de assentamentos rurais. Freitas, 2012.

Mapa 2 – Assentamentos rurais: Reforma agrária de mercado – Minas Gerais 1998-2011



Fonte: Atualidade da reforma agrária em Minas Gerais: uma análise dos tipos de assentamentos rurais. Freitas, 2012.

Mapa 3 – Cursos do PRONERA realizados por município



Fonte: Cadastro do PRONERA/MG - 1998-2011

As lutas, pela terra e pela escola do campo contribuíram (e ainda contribuem) para a consolidação de uma identidade camponesa coletiva. É importante destacar que em relação à educação, ela permite não somente uma melhor organização dos Povos do Campo, mas também o resgate de uma identidade camponesa, contribuindo para fortalecer a coletividade entre os camponeses. O que se percebe em relação à coletividade são as possibilidades que ela traz para a Educação do Campo. Isso é perceptível, pois foi a partir da ação coletiva, representada pelos movimentos sociais do campo e suas lutas por direitos, que demandaram a formulação de uma educação para a população camponesa. Concomitante a isso, a coletividade pode ser elencada como um dos princípios e objetivos da Educação do Campo, pois visa fortalecer a organização camponesa para a construção de um projeto alternativo à hegemonia vigente. É considerando esta perspectiva dialética - a coletividade em luta pela educação e a educação em busca de uma formação coletiva - que será marcante nos processos de construção da Educação do Campo, que a coletividade torna-se um elemento estruturante fundamental nessa construção. A partir dela se busca um projeto de educação alternativo, que possibilitará o fortalecimento dessa coletividade, dos movimentos sociais e das lutas necessárias para a construção de um projeto de sociedade alternativo para a população camponesa.

2.4.3 - O trabalho

Dentre as categorias selecionadas para a pesquisa, o trabalho é a que mais se associa às demais, é a mais transversal, pois os processos e as relações de trabalho são centrais em uma sociedade, e compreender algumas de suas formas é fundamental para compreender suas contradições e pretender promover transformações na sociedade.

Em relação à Educação do Campo, o trabalho é central para as análises, pois foi a partir de mudanças e transformações em suas relações originárias ainda do século XIX, que se é possível compreender as configurações do campo atual. Portanto, as relações de trabalho sendo centrais na vivência atual e histórica do camponês também são centrais para a construção e o entendimento do projeto da Educação do Campo. Assim, a categoria trabalho assume diversas perspectivas e cria possibilidades para a construção de processos educativos. Contudo, a forma de organização do trabalho na sociedade capitalista traz consigo processos que suprimem as possibilidades formativas do trabalho.

Marx (2004) esclarece essa supressão da condição formativa do trabalho como uma das estratégias estruturantes para a reprodução capitalista. Os elementos da desconstrução formativa do trabalho estão ancorados nos princípios da desumanização do trabalho, da separação do trabalho do trabalhador e sua consequente mercantilização. Esse processo de mercantilização do trabalho surge em decorrência da objetificação e da desumanização do trabalho, colocando-o como algo externo ao trabalhador. Nessas condições, o trabalho é mercadoria, e, portanto, não faz parte do trabalhador, mas sim do sistema de mercadorias regido pelo capital. Assim, a função do trabalhador é limitada a oferta da mercadoria trabalho para sua sobrevivência material. “O trabalhador encerra sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto.” (MARX, 2004. p.81).

Nessas condições, a desnaturalização, a desumanização e consequente mercantilização do trabalho – parte do processo de expansão do capital - está relacionada a coisificação dos sujeitos e das relações sociais, tendo como objetivo final a mercantilização não só material, mas também espiritual e das relações sociais. O trabalho deixa de ser uma característica natural do ser humano para se tornar apenas uma necessidade mercantil, penosa e obrigatória para prover as condições materiais de vida. O trabalho enquanto possui uma significação social e não represente um estranhamento do trabalhador em relação ao seu trabalho, representa ainda questões que conduzem a coletividade, ao social, à sociedade,

mesmo que isso ainda não represente um rompimento com o capital. Assim, a desconstrução da dimensão humana do trabalho é um ingrediente facilitador para a imposição das relações capitalistas, pois além da humanidade, é retirada a condição social desse trabalho, além de sua dimensão coletiva. (MARX, 1989; 2004).

Essa desestruturação do trabalho e sua conversão em mercadoria faz com que o sujeito trabalhador aumente suas perspectivas individualistas, pois, sua mercadoria concorre com a mercadoria de outros trabalhadores. Assim, ao colocar os trabalhadores como concorrentes, quebra-se a possibilidade de sua organização civil, enfraquecendo a oposição aos grupos hegemônicos. A mercantilização do trabalho estabelece um sistema de competição entre os trabalhadores, o que enfraquece sua dimensão coletiva e a possibilidade de construção de uma consciência de classe. (MARX, 2004). Dessa forma, as estruturas capitalistas funcionam, a partir da mercantilização da vida, sendo o trabalho, elemento fundamental constitutivo do capitalismo. Nessas condições, as perspectivas para pensar o trabalho como base para princípios educativos e para uma formação humana oníabrangente, são dificultados, justamente pela desumanização inserida em suas relações. Assim sendo, como pensar o trabalho como princípio educativo no Brasil e quais foram as raízes das relações de trabalho vigentes no Brasil? Como pensar essas relações poderia contribuir para a construção da Educação do Campo?

Ao se considerar a configuração do trabalho no campo no Brasil nos dias atuais é fundamental entender a construção da estrutura fundiária do país, pois ambos são indissociáveis e fundamentais para apreender o trabalho e a questão da terra no Brasil.

O ponto fulcral para a construção das atuais relações de trabalho no Brasil está no processo de construção da Lei de Terras. Como adiantado, a Lei de Terras estabelece que, somente mediante compra as terras poderiam ser adquiridas no Brasil. Assim, foi fundamentada legalmente a propriedade privada no país, a conversão da terra em mercadoria e o estabelecimento de relações capitalistas mais intensas. (IANNI, 1984). Com essa lei, o acesso às terras ficou restrito a quem detinha capital para adquiri-las ou se valiam de meios ilegais para isso. A grande massa de trabalhadores urbanos, camponeses, escravos libertos e imigrantes, tiveram as possibilidades de adquirir seu pedaço de terra, obstruídas. Em meio a esse processo tivemos a intensificação da separação entre o sujeito (trabalhador) e o objeto (trabalho), assim, restou ao trabalhador, “aquele que, sem capital, e renda da terra, vive

puramente do trabalho, e de um trabalho unilateral, abstrato.” vender sua força de trabalho no mercado. (MARX, 2004. p. 30).

Nesse contexto, a estrutura agrária foi inserida em uma lógica capitalista que não a substituiu, mas a agregou em seus processos de reprodução. O que houve, após a abolição da escravatura e a instituição do “trabalho livre” foi uma gradual substituição da “renda do escravo” para a “renda da terra” essa última, efetivamente, constituía se como um pilar da organização capitalista, como um meio de produção e uma reserva de valor. O capital escravocrata não permitiria a reprodução e inserção na lógica financeira e internacional do capital, daí, a transição econômica agora diretamente ligada à terra, fator que despontava como meio de produção imprescindível para a reprodução das riquezas do capital juntamente com o capital industrial, que viria logo após. (SMITH, 1990).

Essa configuração de trabalho modificou profundamente a vida camponesa. A instituição das relações do trabalho capitalista no campo, cada vez mais complexas e exploradoras, trouxe uma nova dinâmica para os camponeses. Agora eles se viam atrelados aos grandes latifundiários como meeiros/parceiros (destinavam parte da produção ao proprietário da terra) ou ao trabalho assalariado. Em ambas as condições os níveis de exploração de seu trabalho foi crescente, assim como a expansão do trabalho capitalista após os processos que culminaram na industrialização do país.

Esse cenário alterou os ritmos de vida do camponês, pois com a transição para a sociedade industrial capitalista no início do século XX os modos como os camponeses lidam com seu tempo foram alterados e adaptados à lógica do capital. A transição, no caso, não foi simplesmente para o industrialismo, mas para o capitalismo industrial, em um processo em que não somente as modificações tecnológicas influenciavam a produtividade, mas como o capital se apropriava dos tempos do trabalhador em um processo que intensificou a exploração do trabalho, tornando o trabalhador ainda mais alienado nesse processo e retirando ainda mais o controle do trabalhador de seu próprio trabalho, acentuando a separação entre o sujeito - trabalhador - e o objeto - trabalho. (THOMPSON, 1991).

Nesse interstício, há uma culpabilização do "gasto do tempo" e a criação de uma imediatividade no tocante às atividades humanas, sejam elas laborais, culturais ou de fruição do lazer. Isso afetou diretamente as relações do trabalho camponês, haja vista que esse trabalho é, cultural e naturalmente, ligado às estações do ano e as condições materiais do ambiente que influenciam os ritmos de vida e produção dessa população.

Todo esse intenso processo de mudanças nas relações de trabalho da sociedade brasileira ocorrido entre o fim do século XIX e início do século XX também influenciou diretamente os processos ligados à educação. Como dito anteriormente, as exigências por uma educação que atendesse a todos provocaram uma ação do Estado em direção a isso. Contudo, a expansão educacional proporcionada foi feita de modo desorganizado e atendendo mais aos anseios das elites do que dos grupos subalternos. O resultado foi uma fragmentação também nas relações ligadas a educação. Assim como a separação entre sujeito e objeto nas relações de trabalho capitalista, a expansão da educação do Brasil também promoveu a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Essa separação acentuou ainda mais a perspectiva negativa do trabalho, no caso, do trabalho manual. Visto como indesejado ou vinculado às populações mais pobres, como indigno. No caso do Brasil, recém-saído de um período de escravidão, o trabalho manual adquiriu ainda mais negatividade por ser associado a esse período. Então, quaisquer perspectivas que ligassem o trabalho à educação carregavam essa carga de negatividade, e não somente entre os grupos das elites, mas também entre os grupos subalternos. Assim, ao promover a expansão da educação, mesmo de maneira débil e insuficiente, o Estado preservou essas estruturas pelo manejo da educação, condicionando a educação dos grupos subalternos para o desempenho dos trabalhos manuais, seguindo a lógica exploradora do trabalho no capitalismo. (ROMANELLI, 1980)

Ao se considerar essa situação da relação trabalho educação no início do século, podemos inferir que ela foi construída não apenas para atender exigências por direitos básicos dos grupos subalternos, mas sim como parte de um processo de manutenção da hegemonia vigente. Por essa razão, a manutenção da separação entre o trabalho manual e intelectual, delimitando a função que cada um preencheria na sociedade foi uma forma de manter as estruturas sociais intactas e retirar os processos de trabalho da centralidade da formação dos sujeitos desumanizando-o, e, por conseguinte, desumanizando o trabalhador. Assim, os papéis na sociedade ficam definidos pelo tipo de trabalho a que os sujeitos estão associados (manual ou intelectual) e a que tipo de educação terão acesso para manter essa clivagem, em que o trabalho e a educação são os principais instrumentos utilizados para a manutenção do *status quo*. (SILVA, 1991). Ao pensarmos nas implicações para a educação do povo camponês devemos observar esses elementos e as particularidades que eles adquiriram entre os Povos do Campo e suas relações de trabalho.

Assim, no campo brasileiro podemos observar duas frentes de trabalho que estão associadas a dois modelos de educação e desenvolvimento distintos. A primeira frente corresponde ao paradigma do capitalismo agrário (PCA), ligado à Educação Rural e a segunda frente ao paradigma da questão agrária (PQA), ligado à Educação do Campo. Esses paradigmas marcam os modelos de desenvolvimento e as relações de trabalho dos grupos antagônicos presentes no campo brasileiro. (FERNANDES, 2006).

O PCA é o modelo de desenvolvimento ligado ao agronegócio. É o modelo em que a grande propriedade, a monocultura e a produção voltada à exportação predominam nas relações de trabalho. O agronegócio foi o setor surgido da modernização do campo, previsto no Estatuto da Terra e aplicado a partir da década de 1970. Nesse modelo, a organização segue a lógica mercadológica, e “reproduz, simultaneamente, relações de produção atrasadas e modernas, desde que subordinadas à lógica do capital”. (FERNANDES, 1999, p. 30). A concentração de terra é marcante nesse modelo, o que provoca o avanço dos territórios do agronegócio sobre os territórios camponeses, excluindo-os dessa modernização e sustentando uma produção mercantilizada.

Esse modelo é associado e reproduzido pela Educação Rural em processos nos quais os camponeses não são protagonistas do campo, e tendem a ser assimilados pelo avanço da modernização perpetrada para e pelo agronegócio. No PCA a educação é instrumento utilizado para formação técnica dos trabalhadores, para aprimoramento da produção e o aumento da produtividade. Esses objetivos são alcançados com a manutenção da Educação Rural, em relação à formação da mão de obra, e a articulação dos grandes produtores com universidades e centros de pesquisa, para obtenção de técnicas modernas que aumentem essa produtividade. O desenvolvimento no campo, no PCA, é centrado na (re) produção material capitalista, e o trabalho é essencialmente mercantil e separado do trabalhador. (FERNANDES, 2006).

O PQA é um modelo que está ligado à agricultura camponesa. Essa modalidade agrícola é a das pequenas e médias propriedades, com uma produção diversificada e destinada, a maior parte, para o mercado interno. Mesmo possuindo vínculos com o mercado, a agricultura camponesa tem como principal objetivo a “realização de sua existência”, sendo um modelo de desenvolvimento que está além do mercado, com práticas e tempos de produção diferenciados.

Dentre os princípios visados pela Educação do Campo, está a associação com o sistema de produção camponês. Essencialmente, a Educação do Campo busca dialogar com a realidade dos camponeses, e essa realidade é intrínseca ao modelo de desenvolvimento adotado pela agricultura familiar camponesa, com o PQA. Nestas condições, uma relação dialética escola/realidade é fundamental para que o desenvolvimento seja construído pela educação e apropriado pelos camponeses, e, paralelamente, que a escola assimile as questões que emergem do campo, contribuindo para sua transformação. (FERNANDES, 2006).

Em ambos os modelos de educação e desenvolvimento, o trabalho ocupa uma posição central em relação à construção cultural dos Povos do Campo. Ao considerar esta situação apresentada, podemos inferir a indissociabilidade da educação com o trabalho, dada as dimensões e influências que estes dois elementos têm na construção cultural do campo. Contudo, ao considerar essa indissociabilidade, devemos também considerar o caráter que cada modelo propõe. Pensar na emancipação dos Povos do Campo nos leva a essa relação entre educação e trabalho, pois, a partir da educação, que são criadas as possibilidades para transcender a alienação capitalista. Para que ocorra essa emancipação é preciso pensar na “universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorealizadora” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65.) pensar o trabalho em uma perspectiva que transcenda uma função utilitarista, e seja parte da formação não só técnica, mas humana dos sujeitos.

Dentre os modelos apresentados é a Educação do Campo que busca trabalhar nessa perspectiva emancipadora, em que a relação entre “desenvolvimento e educação tornaram-se indissociáveis”. Já a Educação Rural busca manter as relações de trabalho e produção estanques, logo, reproduzir os aspectos culturais que subordinam os Povos do Campo aos princípios do capitalismo agrário, sem buscar o desenvolvimento para a população camponesa. Assim, ao pensar na educação como um princípio educativo, deve se ter como perspectiva a desconstrução da objetivação (coisificação) do trabalho, que consome a humanidade do trabalhador. Ele se vê como um estranho no processo e nos resultados de seu trabalho. Se a Educação do Campo quer dar protagonismo aos sujeitos, nada melhor do que resgatar o princípio formativo do trabalho e recuperar a indissociabilidade do sujeito e do objeto, do trabalhador e do trabalho (MARX, 2004; FERNANDES, 2006).

Ao observarmos os pressupostos da categoria trabalho, é possível perceber que essa categoria permeia intensamente todas as outras, o que reforça a ideia da relação

intrínseca entre as categorias de análise selecionadas. Assim sendo, para o prosseguimento da pesquisa, essas categorias serão analisadas a partir de uma ótica geográfica. Inicialmente, buscaremos observar que possibilidades a geografia pode trazer para a Educação do Campo. Posteriormente, será analisado como o campo aparece nos livros didáticos, considerando as categorias anteriormente elencadas, para, assim, apreender as condições e possibilidades que o livro didático de geografia pode trazer para a Educação do Campo no ensino médio.

CAPÍTULO 3 – A geografia e a Educação do Campo: uma análise dos livros didáticos selecionados

A Educação do Campo constrói suas bases estruturadoras nas relações com a sociedade civil. Nesta perspectiva de análise, pode-se pensar que há temas específicos mais identificados no temário da geografia com essa evolução, o que nos levou no capítulo anterior a categorizar alguns saberes geográficos presentes na construção da Educação do Campo. Com essa ação, não se pretende delimitar rigidamente ou esgotar as discussões sobre como a geografia oferece e recebe contribuições para a Educação do Campo, mas sim, estabelecer um critério de análise baseado na construção histórica da Educação do Campo que nos permita observar esse processo por meio de um olhar geográfico, e, mesmo não contemplando a totalidade dos processos envolvidos na dinâmica campesina brasileira, apreender como esses temas estão presentes nos processos de ensino-aprendizagem da geografia no ensino médio.

Assim, analisaremos as coleções de livros didáticos de geografia observando como as categorias construídas anteriormente são organizadas e apresentadas aos usuários dessas coleções, especificamente as utilizadas nas escolas localizadas na zona rural da RMBH. Essa análise buscará verificar em que medida esses livros se aproximam das categorias e dos aspectos geográficos discutidos anteriormente para, posteriormente, observar as possibilidades que eles podem trazer para a Educação do Campo.

3.1 – Uma análise descritiva das categorias geográficas estruturantes da Educação do Campo

Os aspectos teórico-metodológicos, apesar de não somente, constituem elementos fundamentais a serem observados em um livro didático. Essa importância advém das funções que esse livro tem em sala de aula e também fora dele, o de mediar o diálogo entre docentes e discentes, logo, o conteúdo desse livro poderá ser uma constante fonte de consulta de ambos. Dessa forma, a simbologia presente, os exercícios propostos, as inserções artísticas e/ou imagéticas, entre outros, são uma forma de representar a realidade. Assim, considerar esses elementos é tão importante quanto considerar o contexto socioespacial no qual esse livro é utilizado. Por essa razão, antes de uma abordagem referente ao uso do livro didático pelas

docentes nas escolas da zona rural da RMBH, nos aproximaremos dos conteúdos e da organização desse livro.

Primeiramente, será realizada uma análise sobre o conteúdo que remeta ao campo presente nas coleções, considerando as categorias da Educação do Campo elencadas anteriormente; a luta pela terra, a coletividade e o trabalho. Após esse primeiro movimento, de caráter mais descritivo, serão feitas considerações sobre a organização do livro didático e também elencados alguns condicionantes históricos que podem ser apontados como influência para a atual organização técnica e conteudística dos livros didáticos analisados.

3.1.1 – Coleção Espaço e vivência

A coleção “Espaço e Vivência”, da editora Saraiva e de autoria de Levon Boligian e Andressa Alves é composta por 3 volumes e foi o 6º livro mais adotado pelas escolas de nível médio do Brasil pelo PNL 2012. O primeiro volume é composto por 208 páginas que são distribuídas em duas unidades e 14 capítulos. O segundo volume possui 192 páginas, também distribuídas em duas unidades e 15 capítulos, Por fim, o terceiro volume possui 208 páginas, distribuídas em duas unidades e 11 capítulos. Nosso foco de análise será centrado no segundo volume da coleção, especificamente a primeira unidade, denominada “Os espaços urbano e rural no mundo contemporâneo”. Contudo, todos os volumes e unidades foram analisados e os temas ligados ao campo, presentes nos demais volumes, foram considerados. O foco nessa unidade ocorre pelo motivo de ser nela que, mais intensamente, os temas ligados ao campo são apresentados.

A coleção apresenta uma apresentação gráfica bem elaborada, composta por mapas, imagens, gráficos e infográficos que detalham os aspectos tratados .. A construção do texto escrito é didática e há a presença de boxes com definições sobre determinados termos trabalhados nos textos como forma de complementos às descrições e conceituações presentes. A maior parte dos capítulos possui boxes com textos complementares ao assunto trabalhado, compostos por peças jornalísticas ou de periódicos científicos. Todos os capítulos possuem uma seção destinada às atividades e, em alguns capítulos há uma seção denominada “Espaço e Cartografia” em que são trabalhados textos e diversas formas da produção cartográfica. Ao final de cada unidade há ainda duas seções; a primeira “Para ler, ver e pesquisar” composta

por indicações de livros, vídeos e sites para consulta e a segunda “Vestibular e Enem” com exercícios relacionados ao conteúdo da unidade.

A organização dos temas da coleção segue uma estrutura que coloca os temas ligados aos aspectos e recursos naturais no primeiro volume, a organização do espaço, questões socioeconômicas mundiais e brasileiras no segundo volume e questões econômicas, geopolíticas e ambientais contemporâneas no terceiro volume. Os temas relacionados ao campo aparecem esporadicamente no volume 1, associado aos aspectos vinculados ao meio físico brasileiro e mundial. Já no volume 3 aparecem ligados, principalmente, às relações comerciais entre países e de modo breve e generalizante, nas questões ambientais brasileiras e mundiais. No volume dois estão concentrados os temas ligados ao campo, principalmente os temas do campo brasileiro, que serão avaliados considerando as categorias anteriormente elencadas.

A luta pela terra

Quando apresentamos essa categoria, estamos apresentando-a no bojo das discussões referentes à estrutura fundiária do Brasil, às questões ligadas ao território e a reforma agrária, mas também enfatizando os temas ligados às questões fundiárias de modo geral. Serão avaliadas como estas situações aparecem no livro e se há alguma referência sobre assuntos similares em outros países para estabelecer algumas comparações que permitam identificar qual a posição que o Brasil ocupa em relação a essas questões, de acordo com as colocações da coleção.

A análise inicial da luta pela terra está concentrada no volume dois, pois é nesse volume que as questões fundiárias são tratadas diretamente. De modo geral, os temas ligados à luta pela terra, por vezes, restringem os aspectos mais conflitivos ao considerar às questões fundiárias, no caso do Brasil. Inicialmente, ao apresentar aspectos da modernização do campo promovidos pela Revolução Verde²⁷, cita-se que a incapacidade de acompanhar esse movimento como um dos agravantes para o aumento da concentração fundiária em diversos países. De acordo com esse trecho podemos observar isso:

²⁷ A Revolução Verde foi um movimento de modernização da agricultura baseado na introdução de maquinários e insumos químicos na produção agrícola sob a justificativa de aumentar a produção de alimentos e reduzir o problema da fome. Contudo, esse movimento acentuou as contradições presentes no campo bem como a presença do capital industrial e financeiro nesse espaço.

A Revolução Verde também acentuou o processo de concentração de terras nos países nos quais foi implantada. Isso ocorreu porque muitos produtores rurais, por não terem atingido os níveis de produtividade esperados, em razão de intempéries climáticas ou inadaptação dos produtos plantados às condições ambientais do território (relevo, solo, etc.) acabaram individualizados, sendo obrigados, muitas vezes, a ceder suas terras aos bancos credores para saldar as dívidas contraídas na compra de maquinários e insumos ou vender suas propriedades a produtores eventualmente mais bem-sucedidos. (BOLIGIAN; ALVES, 2010b, p. 34)

E também:

Existem ainda situações em que os pequenos produtores contraem dívidas na esperança de pagá-las com boas safras, o que muitas vezes não ocorre. Para saldar os débitos contraídos, muitos deles são obrigados a entregar suas terras aos bancos ou vende-las para empresas agrícolas ou grandes fazendeiros. [...] Nesse sentido, a expropriação da terra, ou seja, a perda das propriedades pelos pequenos e médios produtores rurais, tem sido, nas últimas décadas, a principal causa da concentração da estrutura fundiária, isto é, do aumento da área ocupada pelos grandes estabelecimentos rurais no país. (BOLIGIAN; ALVES, 2010b, p. 70)

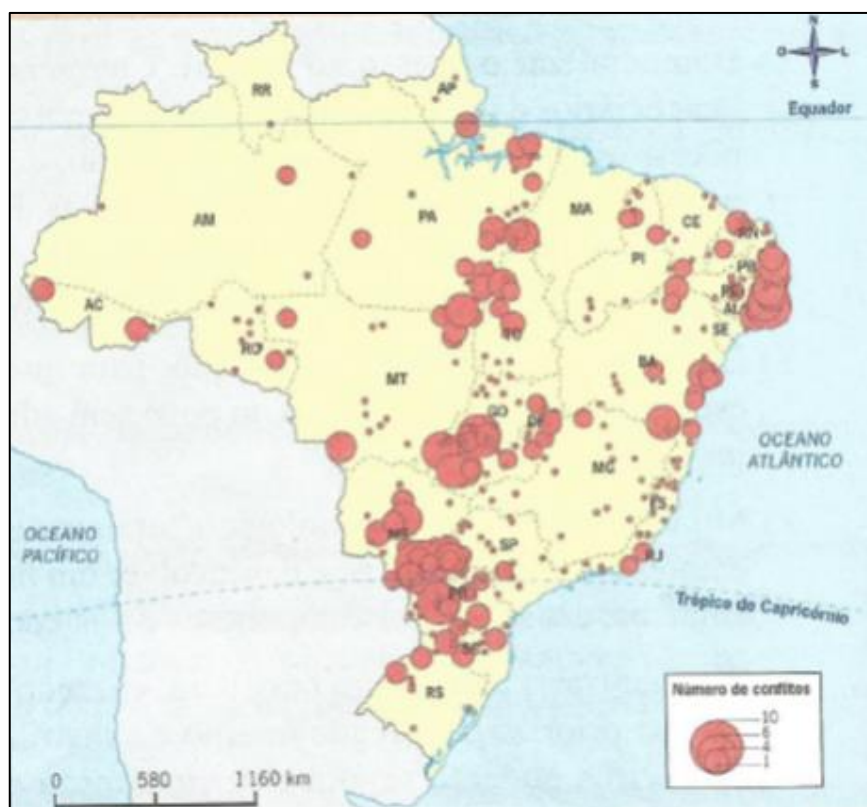
Nesses dois trechos, a impossibilidade do pequeno produtor em se inserir no mercado elevando sua produtividade é apontada como a principal causa da concentração fundiária.. A concentração fundiária contemporânea aparece como fruto da baixa produtividade dos pequenos produtores, logo, pode conduzir ao entendimento de que, ou o pequeno produtor se submete a essa lógica para conseguir viver e trabalhar no campo ou o abandona. Ao abordar esse viés, a concentração fundiária é apontada como um fator de cunho econômico, e as questões territoriais e os conflitos históricos pela terra, no caso do Brasil não são citados.

Em seguida, os autores indicam a relação política desigual à qual os pequenos produtores estão submetidos. Nessa parte, são citadas questões referentes à falta da concessão de recursos para os pequenos produtores, e, mesmo diante dessa situação, os pequenos produtores são responsáveis por “aproximadamente metade da produção de gêneros agrícolas alimentares e empregam cerca de 80% das pessoas no campo no Brasil.” (BOLIGIAN; ALVES, 2010b, p. 71). Além disso, os autores também apontam para a questão da ociosidade produtiva das grandes propriedades. Esse trecho aponta uma das questões políticas para o

campo, que é a indisponibilidade de recursos para o pequeno e o privilégio para os grandes produtores.

Em relação às tensões do campo, é apresentado na coleção um mapa espacializando estes conflitos nos anos de 1990. Além disso, o texto de apoio ao mapa indica a ineficácia da política de reforma agrária conduzida no país, sendo que essa política produz como resultados a grande quantidade de conflitos no campo.

Mapa 4 – Conflitos de terra no Brasil (década de 1990)



Fonte: Boligian; Alves, 2010b. p. 71.

Após a apresentação desse mapa e do texto explicando o contexto dos conflitos, há um box com um texto de João Pedro Stédile e uma imagem de uma manifestação do MST no Paraná em 2006, que serão discutido na categoria “coletividade”, fechando o capítulo.

Ainda no volume dois, já ao tratar das Regiões Geoeconômicas brasileiras²⁸, novamente a questão fundiária é apresentada. Dessa feita, com foco no Brasil. Novamente os

²⁸ As Regiões Geoeconômicas são uma forma de organização regional do Brasil baseada nos aspectos socioeconômicos e históricos que constituem o espaço brasileiro. Foram propostas pelo geógrafo Pedro Pinchas

autores citam a questão da falta de suporte e crédito que levou “boa parte dos pequenos e médios produtores rurais ao endividamento e, conseqüentemente, à perda de suas terras”. (BOLIGIAN; ALVES, 2010b, p. 151) como motivação para a saída do campo e o aumento acentuado da concentração de terras, além da modernização do campo, especialmente após a década de 1970. Ao fechamento dessa parte, há um box com um texto de Jose Graziano apontando a modernização da agricultura como algo seletivo, destinada a culturas com maior valor de mercado e como essa modernização precarizou o trabalho camponês.

Ao tratarem da questão fundiária na região amazônica, os autores destacam a grande concentração de terras na região e citam a figura dos grileiros e posseiros. Os primeiros são apontados como agentes que, por meio da falsificação de documentos, se apropriam das terras devolutas e de áreas indígenas. Os segundos são parte dos migrantes que ocupam as terras devolutas nas áreas de fronteira agrícola. Para ilustrar essa relação, os autores apontam que

Na maioria das vezes, após o assentamento dos lavradores migrantes, as fronteiras agrícolas passaram a assistir também à chegada de grandes fazendeiros e de empresários, que adquiriam extensas áreas de terras, desencadeando um intenso processo de concentração fundiária nessas regiões. Os maiores índices de concentração fundiária se referem às fronteiras agrícolas do Norte e Centro-Oeste, em razão da instalação de grandes estabelecimentos rurais dedicados à extração madeireira, à mineração, à produção pecuária bovina ou à monocultura de produtos de exportação, como a soja. [...] Essa realidade tem afetado os pequenos lavradores, muitos dos quais têm sido expulsos de suas terras por grileiros. Em consequência, o êxodo rural aumenta, o que explica em grande parte a elevação das taxas de urbanização dessas regiões nas últimas décadas, sobretudo com o incremento populacional das áreas urbanas das capitais estaduais e das cidades-polo. (BOLIGIAN; ALVES. 2010b. p. 79)

Essa relação é apontada como conflituosa e como geradora de muitas mortes na região. Além disso, são citados projetos de infraestrutura governamental (as usinas hidrelétricas de Tucuruí e Balbina, por exemplo) que também são responsabilizados pelo crescimento da população sem terra. Ainda tratando dos assuntos ligados à Região Amazônica, os autores estabelecem uma relação entre o aumento das taxas de urbanização na

região norte com os processos que contribuíram para a concentração de terras na região. (2010b, p. 175).

Para o prosseguimento dos trabalhos, apresentaremos as observações ligadas à categoria “coletividade” presentes na coleção “Espaço e Vivência”.

A coletividade

Os temas referentes à coletividade a serem destacados nessa parte do trabalho, são relativos às manifestações coletivas que emanam do campo. Essas manifestações podem ter cunho político e também cultural, representando movimentos sociais ou tradições, festas ou comemorações.

Essa perspectiva da coletividade está presente nos volumes dois, principalmente, e três. No volume dois, juntamente com a questão fundiária brasileira e suas implicações, é apresentado um trecho que contextualiza a presença de movimentos sociais no campo. Para ilustrar os movimentos do campo, o MST é apresentado como destaque, além de haver um box com um texto de João Pedro Stédile citando as principais características e impactos da concentração de terras no Brasil, além de apontar as reivindicações para a reforma agrária, citando aspectos referentes à democratização da terra, do acesso ao capital, da educação e das mudanças nas políticas de produção e distribuição dos bens agrícolas. Os autores introduzem o assunto da seguinte forma:

Como forma de pressionar politicamente os governos, em nível municipal, estadual e federal, há algumas décadas, líderes camponeses vêm se organizando em entidades que pretendem unificar os movimentos dos trabalhadores expropriados. Entre essas entidades, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) desponta com grande influência em escala nacional. (BOLIGIAN; ALVES. 2010. p. 72)

Após essa introdução, há o texto de Stédile, citado anteriormente, além de uma imagem de uma manifestação do MST.

Figura 1 – Manifestação promovida pelo MST. Curitiba – PR. 2006.



Fonte: Boligian; Alves. 2010b. p. 73.

Após essa apresentação dos movimentos sociais, há um hiato sobre o tema até o final do volume 3, quando o tema ressurge mas apresentado de maneira global, no contexto do processo de globalização. Nessa nova incursão, são apresentados outros movimentos sociais, além dos camponeses, como “manifestações de resistência e de negação à atual realidade capitalista homogeneizadora” (BOLIGIAN; ALVES, 2010c, p. 167). Contudo, o objetivo descrito por esses movimentos camponeses é controverso. Segundo os autores:

[...] o crescimento de movimentos sociais camponeses e de trabalhadores urbanos, que reivindicam novos postos de trabalho, foram reduzidos em razão do chamado desemprego estrutural (causado pela inserção de tecnologias e da automação do processo produtivo), remunerações mais justas ou, no caso dos agricultores, melhores condições de comercialização de seus produtos; (BOLIGIAN; ALVES, 2010c. p. 167)

Ao observarmos esse trecho, a contradição emerge quando centramos a análise nos objetivos dos movimentos do campo. Aqui, o sentido das lutas camponesas é desvirtuado, sendo circunscrito a questões comerciais sem citações aos aspectos fundiários ou as questões ambientais,, fruto de embates mais intensos para a realidade camponesa.

Em relação a outros tipos de manifestações coletivas presentes na coleção, encontramos mais uma incursão, presente em uma atividade do volume 2, quando o tema do

capítulo era o complexo geoeconômico do Nordeste. Essa atividade apresenta uma imagem da festa “Bumba meu boi” e sugere uma pesquisa sobre essa manifestação cultural e também de outras manifestações de origem nordestina.

Figura 2 – Festa “Bumba meu boi”. Maranhão - 2007



A imagem acima mostra o grupo Bumba Meu Boi da Liberdade, de São Luís, no Maranhão. Na ocasião, no ano de 2007, o grupo realizava uma apresentação no estado de São Paulo, divulgando seu trabalho. Assim como outros grupos folclóricos, o Bumba Meu Boi da Liberdade busca expressar a cultura do lugar onde vive.

Pesquise na internet, em revistas e em livros a história do boi-bumbá e outras características da cultura nordestina. Em seguida, produza um texto que trate da cultura, do desenvolvimento econômico e da questão da seca na região Nordeste. Inicie o texto com a descrição e a análise da imagem.

Fonte: Boligian; Alves. 2010b. p. 144.

Dessa forma são apresentadas as manifestações coletivas na coleção Espaço e Vivência. Na continuidade da pesquisa, será analisada a forma que a última categoria, o trabalho, aparece nessa coleção.

O trabalho

A categoria trabalho é a de maior recorrência na coleção Espaço e Vivência. Como dito anteriormente, das categorias selecionadas para essa pesquisa, o trabalho é a que

possui a maior plasticidade, abrangência, complexidade e influência nas demais. Por essa razão, será comum que, nas discussões seguintes, muitas observações também contemplarão as duas categorias já apresentadas. As análises dessa categoria abordarão questões referentes aos modos de produção presentes no campo, as consequências e impactos socioambientais e espaciais decorrentes desses modos.

O primeiro tema a ser trabalhado é a migração. Esse tema foi colocado junto à categoria trabalho por, também, ser resultante nas modificações das relações de trabalho, tais como a modernização e mecanização do campo e conflitos entre modelos de produção diferentes, tais como o agronegócio e a agricultura familiar, entre outros. A primeira abordagem sobre migração apresentada na coleção ocorre no volume 2 no capítulo que introduz os processos de urbanização. A introdução sobre o tema é colocada da seguinte forma:

Recentemente, um expressivo processo de urbanização, alimentado pelo êxodo rural, tem ocorrido em países subdesenvolvidos com baixo nível de industrialização, como Laos e Camboja, na Ásia, Equador e Bolívia, na América do Sul, e vários países da África. Dentre as causas do intenso fluxo migratório campo-cidade nesses países destacam-se:

- a miséria em que vivem os trabalhadores camponeses;
- a concentração de terras agricultáveis nas mãos dos latifundiários;
- os conflitos entre grupos étnicos rivais e a guerrilha promovida por narcotraficantes. (BOLIGIAN; ALVES, 2010b. p. 14)

Para ilustrar o trecho anterior há uma imagem de um grupo de refugiados étnicos da República Democrática do Congo em direção às cidades deste país. Nesse caso, pode-se observar alguns desafios para os usuários, pois o exemplo retratado na imagem limita as possibilidades de compreensão dos principais fatores que resultam no êxodo rural. Refugiados étnicos não são somente provenientes do campo, além de não serem parte de uma realidade global. A opção por colocar uma imagem de refugiados étnicos para ilustrar uma situação que predominantemente é produzida pelas relações de produção e trabalho capitalista limita o entendimento do cerne da questão.

Após a citação dos processos que levam à migração, os autores iniciam colocações sobre como as modificações no campo, especialmente a modernização da agricultura, resultou em alterações nas relações de trabalho. Nesse caso, os tempos de trabalho, a introdução do trabalho volante e a própria estrutura fundiária, segundo os autores,

sofreram grandes alterações. Também indicam que, com a modernização do campo, esse espaço estreitou as relações com as atividades industriais., Essas colocações são feitas de maneira mais descritiva e a modernização é colocada como um fato geral que construiu no campo um espaço de consumo de bens industrializados, como podemos observar nesse trecho:

Para atender à demanda da indústria, o setor agropecuário precisaria de produzir em grande quantidade e em um período de tempo menor, o que exigia um aperfeiçoamento da produção. Essa condição foi alcançada por meio de estudos científicos desenvolvidos nas áreas agrônoma e veterinária e pelo desenvolvimento de máquinas e insumos cada vez mais eficazes, fornecidos pela própria indústria. Desse modo o campo deixou de ser exclusivamente um espaço de produção tornando-se também um importante espaço de consumo de bens industrializados. (BOLIGIAN; ALVES, 2010b. p. 30).

O que podemos observar é que a relação campo-cidade ou campo-indústria é colocada como harmônica e complementar, mas não indica que essas melhorias e a modernização não chegaram à todos, mas sim para os produtores inseridos na lógica de produção capitalista. Ademais, um aspecto recorrente no livro é descrito no final do trecho anterior ao colocar o campo como um espaço, unidimensional. de produção, mas que, ao se modernizar, também vira um espaço de consumo de bens industriais.

Dando continuidade ao tema, observaremos como os modelos de produção do campo, o agronegócio e a agricultura familiar são apresentados pela coleção. Inicialmente, os autores expõem como a estruturação do sistema capitalista influencia a produção do campo, citando que o modelo do agronegócio tem uma ligação mercadológica global, e é essa ligação que influencia a expansão das lavouras monoculturas e a consequente concentração de terras. Após essa introdução, o assunto que predomina é o agronegócio, sendo ilustrados com gráficos, tabelas e imagens da produção e dos maiores produtores desse modelo. A partir dessa apresentação do agronegócio, dá-se destaque para os aspectos ligados à produção e dos processos de modernização ocorridos após a segunda metade do século XX. Há um Box apresentando a introdução de novos profissionais no campo, ligados às novas tecnologias introduzidas na produção, sem especificar a quem essa tecnologia beneficia.

Para a continuidade do tema, os autores explicam os processos de evolução da agricultura em uma perspectiva global, partindo do sistema de plantation introduzido na América Latina até os grandes representantes da agricultura comercial atuais, tais como EUA

e França. Toda essa apresentação, é ilustrada por imagens do agronegócio, situação recorrente de representação do campo, com grandes campos de cultivo e dados sobre a produção.

Figura 3 – Colheitadeira no Canadá.



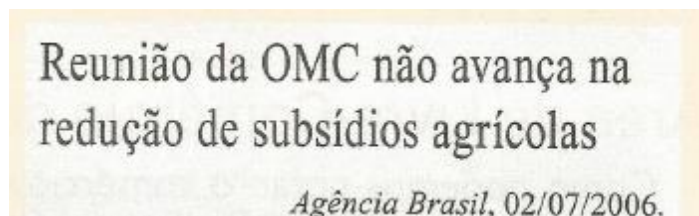
Fonte: Boligian; Alves. 2010b. p. 40.

Cabe ressaltar que ao apresentar a agricultura dos EUA, é enfatizado sua produtividade e que essa produtividade é fruto da alta mecanização presente no país. Contudo, essa agricultura é apresentada de modo genérico, indicando que os cinturões agrícolas do país são compostos por monoculturas e numerosos rebanhos. Além disso, ao citar a estrutura fundiária, indica que ela “[...] caracteriza-se pela presença das chamadas empresas rurais, extensas propriedades agrícolas altamente capitalizadas, nas quais se emprega elevado nível tecnológico.” (BOLIGIAN; ALVES, 2010b, p. 40). Com essas colocações enfatiza-se que a monocultura e as grandes empresas são sinônimos de uma elevada produtividade, mas se omite a importância da reforma agrária e da agricultura familiar, não somente nos EUA, mas na maioria dos grandes produtores do hemisfério norte.²⁹

²⁹ Os países capitalistas que hoje ostentam os melhores indicadores de desenvolvimento humano, dos EUA ao Japão, apresentam um traço comum: a forte presença da agricultura familiar, cuja evolução desempenhou um papel fundamental na estruturação de economias dinâmicas e de sociedades mais democráticas e equitativas. GUANZIROLI, Carlos., **Agricultura familiar e reforma agrária no século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001. 284 p.

O prosseguimento dos temas ligados ao campo segue uma sequência sobre a agricultura que vai das práticas globais e, após isso, regionais, enfatizando a América Latina. O modelo de agricultura apresentado representa o sistema de monoculturas para exportação, intercalado com a forte presença da agricultura familiar para a produção interna. Novamente, são enfatizadas as relações de produção impositivas do capitalismo direcionando a maior parte dos recursos para a produção de *commodities*. Outro aspecto trabalhado pelos autores é o estabelecimento de relações comerciais desiguais entre os países e a política de subsídios que prejudicaria “as nações mais pobres”.

Figura 4 – As relações desiguais no comércio de produtos agrícolas



Fonte: Boligian; Alves. 2010b. p. 120.

Antes de iniciar as discussões sobre a agricultura no Brasil, os autores apresentam alguns temas referentes ao uso de transgênicos na produção e a agricultura orgânica. Ambas as abordagens são feitas em boxes, separados do texto principal. No caso da agricultura orgânica, há uma descrição do que seria essa atividade. Em relação aos transgênicos, o texto apresentado discute as proposições contrárias e a favor do uso dessa técnica na produção agrícola, além de enfatizar os interesses do mercado envolvidos que pressionam para a expansão do uso de transgênicos.

Após a introdução sobre a agricultura em níveis globais e regionais, os autores prosseguem com a apresentação da agricultura brasileira. Além das já citadas alterações nas relações de trabalho devido à modernização do campo, há um destaque para a expansão dos cultivos de soja no país. Um texto sobre o assunto denominado “O grão que conquistou o Brasil”, é colocado apresentando a história dessa expansão, considerando o âmbito espacial e a introdução de pesquisas em órgãos públicos para o desenvolvimento da lavoura de soja em solos tropicais. Nesse ponto é importante ressaltar o papel do Estado para a manutenção das relações de produção e trabalho no campo. Esse papel do Estado é constantemente frisado também ao apresentar a agricultura brasileira por Regiões Geoeconômicas, enfatizando as

desigualdades produzidas pela ação estatal no Sertão Nordestino, nas áreas de expansão da soja no Centro-sul e, posteriormente, ao Complexo Amazônico.

Para o prosseguimento das descrições sobre a coleção “Espaço e Vivência” serão considerados, mais especificamente, os temas sobre os modelos de desenvolvimento agricultura familiar e agronegócio. Primeiramente, em relação à agricultura familiar, não há uma definição sobre o que seria esse modelo de desenvolvimento. A agricultura familiar é citada diretamente no âmbito brasileiro uma vez, para indicar que, mesmo com a disparidade no fornecimento de crédito, esse modelo de produção é responsável pelo abastecimento do mercado interno e de ocupar mais de 80% da mão de obra campesina. Além desses apontamentos, ao descrever os modelos de agricultura presentes no mundo, os autores delegam à América do Sul, como forma tradicional de produção agrícola, para a subsistência das famílias, a agricultura itinerante. A agricultura tradicional é apresentada da seguinte forma:

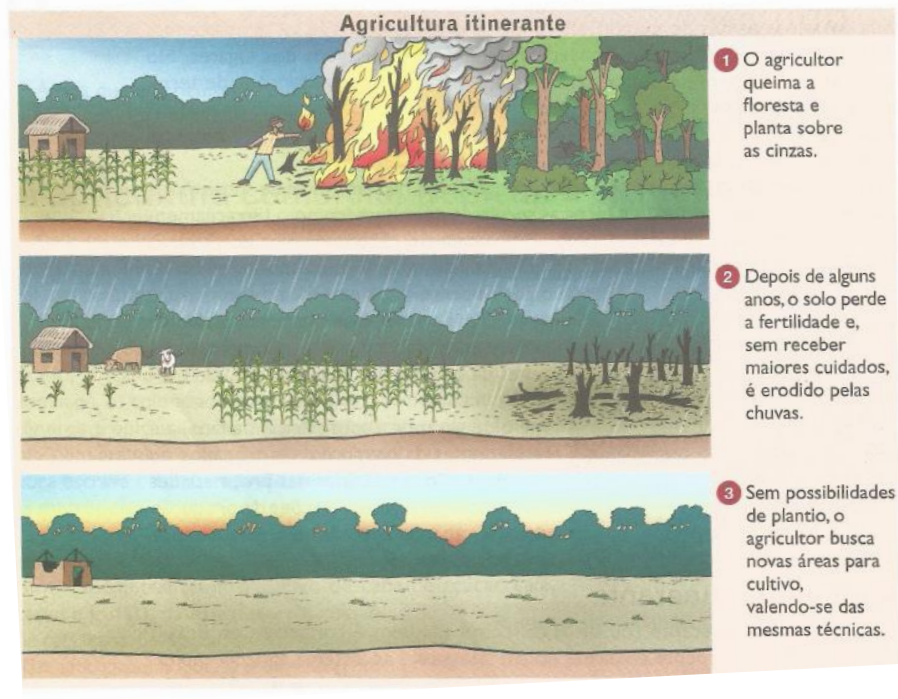
De maneira geral, as atividades ligadas à agropecuária tradicional de subsistência são desenvolvidas por meio de técnicas seculares de cultivo (como o terraceamento e o pousio) e de pastoreio (como a transumância). São exemplos de sistemas agrícolas tradicionais a atividade rizicultura na Ásia, a agricultura itinerante ou de roça na América do Sul e na África e o pastoreio nômade na África. Nesses sistemas agrícolas, as tarefas diárias são desenvolvidas por famílias camponesas dentro de suas propriedades (mão de obra familiar) ou ainda, como no caso da atividade rizicultora asiática, por todos os integrantes da comunidade, em uma área de propriedade coletiva. (BOLIGIAN; ALVES, 2010b. p. 37)

Implicitamente, esse trecho demonstra que a agricultura tradicional representa um modelo em que as técnicas são seculares, logo, pode ser entendida como um modelo que representa o passado.

Ainda tratando da agricultura tradicional, foi apresentado um infográfico para representar qual o modelo de cultivo predominante na América do Sul, a agricultura itinerante, ou roça, no Brasil.

Figura 5 – Esquema da agricultura itinerante

Observe, no esquema abaixo, como ocorre o uso da terra por meio do sistema de roça.



Fonte: Boligian; Alves. 2010b. p. 38.

A observação desse infográfico pode tornar confuso o papel da agricultura familiar no Brasil. A ideia que é apresentada nessa imagem é de uma agricultura de subsistência não sustentável, devido ao uso de técnicas rudimentares e agressivas ao ambiente.

Para finalizar a parte sobre trabalho presente no texto, apresentaremos às questões ambientais resultantes das práticas agrícolas, de acordo com os autores. Inicialmente, junto ao infográfico anterior, há um texto explicando em que medida a prática da agricultura denominada itinerante, traz ao ambiente.

Por meio da utilização continuada dessas técnicas tradicionais, em poucos anos tem-se uma rápida exaustão da fertilidade dos solos, fato que obriga as famílias camponesas a buscar novas áreas para o cultivo, mantendo-as em constante deslocamento (daí a denominação de agricultura itinerante para esse sistema agrícola). A área abandonada, por sua vez, entra em um período de pousio, que permite a regeneração parcial da fertilidade do solo. (BOLIGIAN; ALVES, 2010b. p. 37)

Assim, o modelo de agricultura mais próximo à agricultura familiar presente na coleção é descrita como uma prática não sustentável, que exige que os camponeses que utilizam as “técnicas tradicionais” se desloquem constantemente devido ao impacto que é causado ao solo por suas práticas.

Outros impactos ambientais são descritos na coleção, desta feita no volume um, no qual, estão concentrados os assuntos do meio físico, tais como, solo, relevo, hidrografia, clima, entre outros. Nessa parte da coleção, os impactos das ações humanas são descritos, inicialmente, de modo mais genérico. Por exemplo, no caso da agricultura, não se define modalidade da agricultura que provoca mais impactos ao solo, com a formação de ravinas, ou a contaminação da água por agrotóxicos. Essa organização em que o meio físico é colocado em separado das atividades humanas.

Durante os capítulos em que a agricultura é o tema discutido, são citados os impactos que as práticas agrícolas podem trazer ao ambiente. Contudo, dessa vez sem o detalhamento presente no volume um. Assim, são citados casos em que o desmatamento pode impactar em mais de uma dimensão física do ambiente, como descrito a seguir:

A poluição ambiental

A intensa utilização de produtos químicos como fertilizantes, adubos e defensivos agrícolas (inseticidas e herbicidas) tem degradado os ambientes de cultivo em várias partes do mundo. Isso vem ocorrendo porque:

- Um único tipo de cultivo (monocultura) favorece o desenvolvimento de poucas espécies de seres vivos. [...]
- A utilização indiscriminada de agrotóxicos pode eliminar os insetos não nocivos. [...]
- Com a utilização de agrotóxicos, ocorre também a contaminação das águas e do solo. [...]. (BOLIGIAN; ALVES, 2010b. p. 51)

No caso do Brasil, os autores apresentam uma abordagem sobre os temas citados, especialmente em relação às monoculturas presentes no Cerrado e na Amazônia, principalmente em relação à expansão da soja. Para ilustrar, há também um box com o texto “Dias contados para o Cerrado” em que são apresentados os principais impactos da expansão da agricultura moderna para esse bioma, especialmente os cultivos de soja.

Considerações gerais sobre os temas do campo na coleção Espaço e Vivência

O conteúdo presente na coleção Espaço e Vivência é apresentado de maneira didática, com textos e frases curtas e uma grande quantidade de imagens. Contudo, esse conteúdo pode se apresentar superficial em alguns assuntos, trazendo a necessidade do (a) docente buscar fontes complementares. Outro aspecto referente ao conteúdo relacionado ao campo é a espacialidade por ele apresentada. A maior parte dos exemplos é dada a partir de uma realidade externa ao país. Uma maior aproximação da realidade nacional poderia contribuir mais para o aprendizado. Nessas condições, por exemplo, a coleção aponta os resultados das modificações nas relações de trabalho, mas acaba omitindo a maior parte das causas devido a preferência por apresentar uma visão externa em demasia, quando exemplos similares poderiam ser encontrados aqui, ou seja, a leitura escalar geográfica dá pouca ênfase para os aspectos locais.

Ainda pensando em categorias geográficas, o território é pouco explorado, considerando sua relevância para os temas do campo, isso pode se constituir em um obstáculo para uma melhor apreensão da realidade do campo brasileiro. Os autores optaram por um texto que privilegia a descrição dos fatos. A maior parte dos textos mais críticos foi colocada como textos auxiliares de terceiros, em boxes, bastante comuns na coleção.

O estabelecimento da relação homem natureza aparece de modo irregular, por vezes ela aparece mais clara, especialmente nos capítulos em que se trata dos impactos das práticas agrícolas, já nos capítulos em que se trata especificamente do meio físico, essa relação é apresentada de modo pouco perceptível e, em muitos casos, em um contexto externo ou sem um contexto específico.

Durante todas as partes relacionadas à agricultura há uma colocação dicotômica entre o modelo de desenvolvimento do agronegócio e da agricultura familiar (que é negligenciada e praticamente não citada). A dualidade entre o moderno e o atrasado é permanente embutindo uma conotação fatalista para os pequenos produtores. A “modernização” é colocada como única alternativa para a sobrevivência dos pequenos produtores, mas uma modernização incutida no sistema capitalista.

Em relação à organização, a visão da agricultura é a visão do agronegócio. Aproximadamente 90% das imagens são referentes à esse modelo de desenvolvimento. A

agricultura familiar, quando retratada não é anunciada como tal, ou é apenas uma imagem ilustrativa de outro país, como França, Argentina e EUA, os mais recorrentes.

Devido à predominância da apresentação de aspectos do agronegócio, o campo foi retratado como um espaço exclusivamente voltado à produção. Foi utilizada uma imagem que se aproxima de algum aspecto cultural que pode ser associado ao campo. Contudo, outras manifestações coletivas e culturais não foram apresentadas. Por essa razão, não há a representação de sujeitos do campo, mas sim a apresentação genérica de “produtores”. Uma das possíveis causas para a ausência desse sujeito seja a ausência dos coletivos do campo. A importância e a evolução dos movimentos sociais são diminutas, somente um, o MST, é apresentado.

Em relação às atividades propostas pela coleção, a maior parte é composta por atividades que estimulam a memorização dos conteúdos. Mesmo nas atividades que solicitam produção e interpretação de textos, as proposições de atividades encaminham essa produção para o reforço e a memorização dos conteúdos trabalhados no capítulo.

Ainda na seção das atividades, por vezes é sugerido o trabalho conjunto entre docentes de outras disciplinas. Esse aspecto é apresentado na seção das atividades, no decorrer do capítulo não se faz menção à busca por um trabalho interdisciplinar ou sobre temas transversais. Essa sugestão está presente no livro do professor, portanto, o aluno não tem acesso em seu livro a essas sugestões. Ademais, a forma como essa sugestão interdisciplinar é colocada na coleção, de maneira esparsa e sem seguir uma organização clara, transmite uma ideia de que essas colocações interdisciplinares foram adaptadas à coleção, sem um critério bem definido para tal ação.

Em linhas gerais, a coleção apresenta uma linguagem acessível, mas demandará do (a) docente complementar grande parte do conteúdo, bem como a apresentação de atividades que busquem aproximar o conteúdo trabalhado da realidade do (a) discente.

3.1.2 – Coleção Sociedade e cotidiano

A coleção “Sociedade e Cotidiano”, da editora Escala Educacional e de autoria de Dadá Martins, Francisco Bigotto e Márcio Vitiello é composta por 3 volumes e foi o 7º livro mais adotado pelas escolas de nível médio do Brasil pelo PNL 2012. O primeiro volume possui 272 páginas distribuídas em 3 unidades e 12 capítulos. O segundo volume possui 304

páginas também distribuídas em 3 unidades e 12 capítulos. O terceiro volume possui 328 páginas distribuídas em 3 unidades e 12 capítulos. Assim como na coleção Espaço e Vivência, os temas relacionados ao campo estão concentrados no volume 2. Entretanto, na coleção Sociedade e Cotidiano, esses temas estão mais distribuídos nos demais volumes.

Em relação aos aspectos gráficos presentes na coleção, há de se destacar a qualidade das imagens, mapas e fotos, e a diversidade apresentada nestas imagens.. Também há uma significativa presença de obras artísticas e charges utilizadas no contexto geográfico. A preferência em termos de imagens foi destinada às fotografias e mapas. A presença de infográficos é significativamente menor, comparada às demais imagens.

Ao considerarmos os aspectos textuais, podemos observar que o texto principal é bastante detalhado. O uso de textos auxiliares é presente, e produzida pelos próprios autores. Quando textos de terceiros estão presentes há o predomínio de textos de periódicos científicos. Os textos jornalísticos aparecem em menor quantidade. Há uma grande quantidade de seções auxiliares, tais como a “Ampliando conceitos” e “Saiba Mais” aprofundando os temas trabalhados no capítulo. A seção “Perfil” que apresenta uma breve biografia de diversos autores do pensamento geográfico e de outras áreas afins. Ao final de cada capítulo há um espaço para atividades denominado “Síntese e compreensão” e, ao final de cada unidade uma seção com questões de vestibulares e do Enem e “Para encerrar”. com textos de terceiros. Ainda em relação às seções, há três seções que trabalham atividades. Em todos os capítulos há duas seções “Análise e debate” e “Interagindo” que apresentam uma coletânea de textos, imagens, charges, músicas, poemas, entre outros, que são relacionados aos conteúdos do capítulo. Ao final de cada capítulo há ainda a seção “Vá fundo!” que apresenta livros, sites e vídeos sobre os assuntos trabalhados.

Para complementar as seções, toda abertura de capítulo há a presença da seção “Para início de conversa”. Nessa seção há a presença de imagens que transmitam alguma tensão ou contradição sobre o assunto que versará o capítulo. Acompanhando estas imagens, questionamentos sobre os temas do capítulo são apresentados como forma de resgatar os saberes dos alunos antes de iniciar o capítulo.

A organização dos conteúdos da coleção é dinâmica e articulada. Essa articulação é observada porque no volume um são apresentadas algumas categorias geográficas, como o território, o espaço, a paisagem, etc. além dos aspectos físicos do planeta. No volume dois os saberes trabalhados no volume um são resgatados em nível nacional e, posteriormente, em

nível mundial no volume 3. Essa organização permite que os assuntos não fiquem dispersos no decorrer do ensino médio, pois são retrabalhados em dimensões espaciais diferentes.

Partindo dessas observações gerais, caminharemos para a observação a partir das categorias anteriormente apresentadas.

A luta pela terra

Como anunciado anteriormente, os temas presentes na coleção não são apresentados de maneira estática, em apenas uma unidade ou volume. Desde o primeiro volume, as categorias selecionadas para análise são presentes. No caso da luta pela terra, além de uma contextualização histórica sobre a construção da concentração de terras no Brasil, há a colocação da situação conflitiva gerada por essa concentração e como o sistema econômico está diretamente vinculado à configuração da estrutura fundiária, no caso brasileiro.

Essa situação já pode ser verificada no volume 1, que versa sobre os aspectos ambientais de modo geral. Ao tratar do tema relacionado aos impactos ambientais, são apresentadas três versões para a origem destes impactos. Entre as versões apresentadas, está a que relaciona os impactos ambientais às questões sociais, colocando a

[...] concentração fundiária; precariedade das condições de saúde e higiene; má distribuição de renda; elevados padrões de consumo, em contraste com a pobreza e a fome; e dificuldades de acesso à educação, cultura e lazer, também estão associadas à degradação do ambiente” (MARTINS; BIGOTTO; VITIELLO, 2010a. p.194)

Dessa forma, já no volume um, os autores buscam colocar a relação entre homem e natureza como central nas discussões que viriam a seguir.

Ainda no volume um há a presença de uma discussão sobre território, envolvendo a demarcação de terras indígenas e conflitos com produtores rurais da região da Raposa Serra do Sol, em Roraima. Nesse episódio, há apresentação dos conflitos entre pequenos e grandes produtores pela terra e também a presença de outros integrantes dos Povos do Campo.

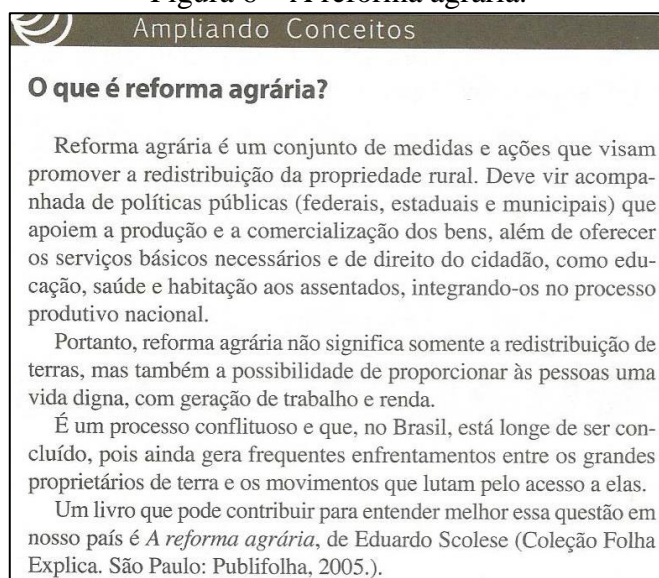
Ao introduzir os temas do campo no volume 2, os autores colocam, primeiramente, a questão da terra. Antes mesmo de apresentar áreas produtoras e os principais produtos da agricultura brasileira, coloca-se a questão fundiária como tema de abertura das questões do campo e é

apontado como a concentração de terras desencadeou uma série de conflitos nesse espaço. Assim, há o resgate histórico da construção da estrutura fundiária brasileira. Os autores descrevem a origem da concentração de terras no Brasil da seguinte forma: “[...] as capitânicas hereditárias (do período colonial) e a Lei de Terras (de 1850) foram as formas de ocupação territorial que originaram a concentração de terras no Brasil.” (MARTINS; BIGOTTO; VITIELLO, 2010b. p.124). Há também menção ao Estatuto da Terra, que seria a lei responsável por promover a reforma agrária no Brasil, fato que não ocorreu e foi exposto

[...] o governo militar, mesmo contrário à reforma agrária, criou, em 1964, o Estatuto da Terra que, entre outras coisas, buscava pôr a reforma em prática. Com o tempo, percebeu-se que esse estatuto serviu somente como resposta política aos setores favoráveis à regularização fundiária no país. (MARTINS; BIGOTTO; VITIELLO, 2010b. p.124)

Após essa apresentação, os autores colocam questões relativas à concentração de terras e a reforma agrária, tais como o índice de gini e um conjunto de mapas nomeado “Violência contra camponeses e trabalhadores rurais (1986-2006)”, especificando que o conflito existe, mas vitima um grupo específico, os camponeses. Além disso, há também apontamentos sobre como a grilagem de terras fomentou os processos de concentração de terras no país. Há um box específico para explicar que essa reforma agrária não é referente apenas à distribuição de terras, como podemos ver no box citado:

Figura 6 – A reforma agrária.



Fonte: Martins; Bigotto; Vitiello. 2010b. p. 124.

As considerações parciais no volume 2 sobre a reforma agrária explicitam as relações conflitivas envolvidas diretamente nesse processo. Os autores apresentam como o Estado foi conivente com a situação fundiária do país. Porém, o tema sobre a questão fundiária não finda no volume 2. Já no volume 3, os autores trazem questões sobre a reforma agrária em âmbito mundial, relacionando essas questões com a realidade nacional, como visto a seguir:

Para muitos pensadores, a reforma agrária e o desenvolvimento rural são questões econômicas prementes. Para eles, não se trata de fazer uma “revolução campestre”, mas sim realizar uma mudança nos padrões de ocupação da terra, fator extremamente necessário aos países subdesenvolvidos. Vale lembrar que muitas das nações desenvolvidas passaram por esse processo, como é o caso da França, dos Estados Unidos e do Japão, e que, por isso, na maioria dos países ricos a terra é mais bem distribuída. (MARTINS; BIGOTTO; VITIELLO, 2010c. p.159)

Após essas observações, o que se percebe é que a posição da luta pela terra no livro é destacada e trabalhada em diversas dimensões, além de estabelecer comparações com outras realidades além da brasileira.

A coletividade

Os aspectos coletivos apresentados pela coleção Sociedade e Cotidiano transcendem a categoria de movimentos sociais. Apesar de esses movimentos serem destaque na questão da terra, os autores apresentam uma série de manifestações culturais presentes nas regiões do Brasil.

Inicialmente, considerando os movimentos sociais, novamente, os autores resgatam os aspectos históricos da evolução desses movimentos. O primeiro movimento de resistência do campo apresentado pelos autores é o de seringueiros no Acre. Já descrevendo a relação conflituosa entre os latifundiários e a comunidade extrativista que também expressava um conflito entre dois modelos de desenvolvimento. Assim, diante da expansão dos latifúndios na Região Amazônica desencadeou uma maior organização dos extrativistas, como descrevem os autores:

Diante de tal situação, os seringueiros do Acre, liderados por Chico Mendes, organizaram-se em um dos mais importantes movimentos sociais brasileiros do século XX. Esse movimento ficou conhecido mundialmente por sua luta em favor de um tipo de desenvolvimento econômico baseado na exploração sustentável da floresta, sem derrubá-la. (MARTINS; BIGOTTO; VITIELLO, 2010b. p.39)

Além dos movimentos dos seringueiros, os autores citam que há uma série de grupos presentes na Amazônia que também estão em permanente luta contra a expansão do agronegócio e das políticas governamentais que favorecem esses projetos. Entre esses grupos

[...]destacam-se as populações indígenas, os caboclos, seringueiros, castanheiros, açazeiros, ribeirinhos, pescadores, as populações remanescentes de quilombos, catadeiras de coco de babaçu, pessoas atingidas por barragens e assentadas. [...] Esses grupos expressam identidades próprias, originadas em diferentes situações: relativas a problemas sociais ou étnicos, no caso dos índios e dos negros; ligadas à relação com a natureza, no caso dos extrativistas; ou a movimentos político-sociais, no caso das pessoas atingidas por barragens, em assentamentos de trabalhadores rurais, etc. (MARTINS; BIGOTTO; VITIELLO, 2010b. p.39).

Ainda sobre os movimentos sociais, os autores resgatam o contexto histórico em que emergiram e destaca como estes movimentos estão presentes em lutas de diversas naturezas, com predomínio da luta pela terra.

O movimento de reivindicação pelo direito à terra deu origem às Ligas Camponesas, que, ao longo da década de 1950 e início da década de 1960, tiveram papel importante na luta em favor da reforma agrária no Brasil. [...] Na década de 1980, os movimentos sociais do campo ganharam força com a criação do MST, da Contag e das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Em contrapartida, os latifundiários organizaram-se na União Democrática Ruralista (UDR), entidade que liderou a luta contra a reforma agrária no país e conseguiu dificultar a desapropriação de terras por meio de um dispositivo constitucional em 1988. (MARTINS; BIGOTTO; VITIELLO, 2010b. p.124).

No decorrer da problematização sobre a relação dos movimentos sociais do campo e dos ruralistas, os autores expõem o papel do Estado para a manutenção da estrutura fundiária, além de apresentar outros movimentos que tem o campo como origem, tal como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB).

Além dos movimentos sociais, os autores apresentam manifestações culturais tradicionais por Regiões Geoeconômicas. Essas manifestações culturais, segundo os autores, é uma das formas de manutenção de uma identidade de grupos que possuem ligações, étnicas, econômicas, culturais e/ou espaciais mesmo quando eles se deslocam de seu local de origem. Citando a Região Amazônica, os autores dissertam:

A cultura Amazônica

Todo o processo de ocupação da região Amazônica e o contexto de lutas sociais e ambientais resultaram em manifestações culturais que se evidenciaram com a divulgação do modo de vida amazônico. Pode-se observar que todos esses grupos expressam, nas suas manifestações culturais, as relações com o lugar. As manifestações aparecem na forma de lendas, mitos, artefatos, artesanato, músicas, danças, vestimentas, alimentação, expressões artísticas (pintura corporal, tatuagens), cerâmica, plumagem, entre outras. (MARTINS; BIGOTTO; VITIELLO, 2010b. p.46).

Nesse contexto, há uma descrição de como a cultura camponesa sofreu modificações por uma mudança da espacialidade (urbanização) e a introdução do capital no campo, mas essa cultura é presente em outras manifestações culturais, como nas regiões Centro-Sul e Nordeste. Sobre o Centro-sul os autores afirmam:

Pode-se dizer que o Centro –Sul apresenta expressões culturais urbanas e rurais. Aquelas mais tradicionalmente ligadas ao campo foram desenvolvidas com base no modo de vida ligado à produção agropecuária. [...] Outra expressão típica do campo e que pode ser encontrada em várias áreas dessa região é a cultura caipira. Ela se desenvolveu com a prática da policultura em pequenas propriedades, muitas vezes com a presença de uma dieta alimentar mínima e de certo isolamento nas comunidades. Essa cultura é expressada tanto na música como em um modo de vida mais tradicional.[...] Entretanto, a cultura caipira, como todas as expressões culturais atualmente, passa por uma transformação. Com a urbanização e o ingresso do capital no campo, a música caipira, que retratava a vida nas áreas rurais, foi modificada; os temas, substituídos; os instrumentos, como a viola, trocados por equipamentos eletrônicos; e os espaços de apresentação, transferidos para as cidades. Outras expressões dessa cultura ainda permanecem, como as festas religiosas, as congadas, as festas do Divino, a dança de São Gonçalo, a catira, a folia de reis, os calangos, entre outras. (MARTINS; BIGOTTO; VITIELLO, 2010b. p.86)

As tradições culturais do campo presentes na Região Nordeste também são apresentadas. Há o destaque para as festas juninas realizadas na região, citando as cidades de Campina Grande

(PB) e Caruaru (PE) como locais de atração turística devido a essas festas, que também acontecem no campo “com a música tradicional do forró, com a presença de sanfona, triângulo e zabumba.” (MARTINS; BIGOTTO; VITIELLO, 2010b. p.66). Além das festas, os autores apresentam outras manifestações culturais nordestinas, como o artesanato, enfatizando as relações desiguais presentes no trabalho dos artesãos, citando a situação comum de serem mal remunerados.

Figuras 7 e 8 – Manifestações culturais do Nordeste.



Fonte: Martins; Bigotto; Vitiello. 2010b. p. 66-67.

O trabalho

As considerações sobre a categoria trabalho presente na coleção Sociedade e Cotidiano serão iniciadas pelos movimentos populacionais do campo. Os autores descrevem as motivações para o êxodo da seguinte forma: “Os fatores de repulsão são: transformações ocorridas no campo, concentração fundiária, mecanização agrícola e condições precárias de trabalho.” (MARTINS; BIGOTTO; VITIELLO, 2010b. p.66). Como resultado desse movimento, os autores apontam a permanência de uma identidade camponesa, mesmo quando se chega às cidades. Dessa forma “[...] a população rural traz para a cidade sua cultura, hábitos e costumes e os incorpora ao cotidiano urbano. Mas também, nesse movimento, ocorre uma influência mútua e uma interrelação que determinam o surgimento de novas culturas.” (MARTINS; BIGOTTO; VITIELLO, 2010b. p.66) Com essa colocação, os autores afirmam que, mesmo com o deslocamento campo-cidade, a identidade camponesa não é completamente perdida. E, além do texto, os autores ilustram essa situação com uma imagem de um grupo de pessoas dançando forró em uma cidade no Rio de Janeiro.

Além do êxodo rural, os autores também apresentam outras modalidades de migração que ocorrem de modo temporário, como as migrações sazonais, para a colheita na própria região ou em outras regiões. Também é citada a população atingida pela construção de barragens, como parte dos migrantes que são forçados a sair de seu local de origem.

Ao considerarmos as relações de trabalho no campo, a coleção *Sociedade e Cotidiano*, trabalha em uma perspectiva que busca atrelar as relações de trabalho no campo a uma dimensão econômica global. Dessa forma, no volume um, os autores apresentam alguns aspectos sobre o trabalho no campo e como esse trabalho, seu valor e a circulação da produção sofrem consequências diretas das variações e influências de um mercado global. Para apresentar essa relação, os autores inseriram na seção “Ampliando Conceitos” a definição de *commodity*, expressando que os valores, a circulação e quantidade produzida não são determinados somente pelo produtor rural, mas, principalmente, por um mercado global, como podemos observar no trecho a seguir:

[...] esses produtos (as *commodities*) têm seus preços cotados em um mesmo patamar, geralmente pelo preço-base negociado em uma grande bolsa. No caso das *commodities* agrícolas, na Bolsa de Futuros de Chicago [...] mesmo que a oferta de um determinado produto seja grande no Brasil, a escassez dela no mercado externo eleva os preços, e os produtores nacionais se sentem estimulados a exportar. Do contrário, estabelecido um preço baixo no exterior, a falta de um produto no mercado interno será compensada pelas importações. Ou seja, o preço do pãozinho – que tem o trigo como principal ingrediente – não é determinado só pelo padeiro, mas principalmente pelos “homens de Chicago.” (MARTINS; BIGOTTO; VITIELLO, 2010a. p.221)

Com essa fala, os autores explicitam que o próprio modo de vida camponês pode sofrer influências externas, pois, como citado pelos autores da coleção, a cultura camponesa é ligada aos modos de produção agropecuários.

Partindo desse pressuposto, os autores explicam como esse sistema penetra no campo e (re)produz as desigualdades que lhe são inerentes. Também explicam que a manutenção e expansão desse sistema recebe o apoio do poder público, principalmente para fornecer a infraestrutura.

Ao apontar os processos de modernização pelos quais o campo passou, fazendo uma análise por Regiões Geoeconômicas, os autores enfatizam que o desenvolvimento e a mecanização do campo promoveu uma série de alterações na vida camponesa, tais como o surgimento de novas relações de trabalho, redução das pequenas propriedades e predomínio

de culturas destinadas à exportação. Essa situação, considerando as particularidades de cada uma das regiões, ocorreu de modo generalizado no campo brasileiro.

Para iniciar os conteúdos do volume 2 em que o foco é o campo, os autores colocam uma série de imagens que retratam algumas dimensões da vida camponesa e fazem questionamentos sobre os saberes prévios dos alunos sobre o tema na seção “Para começo de conversa”.

Figura 9 – Algumas dimensões da vida camponesa.



Fonte: Martins; Bigotto; Vitiello. 2010b. p.122.

Após esse questionamento inicial e apontamentos sobre os conflitos pela terra no Brasil, os autores fazem um apanhado sobre o trabalho escravo no campo. Para isso, traçam um histórico sobre a abolição e sobre a convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que apresentou uma definição sobre o que considerava trabalho escravo, em 1930. Após isso, apresentam dados sobre o escravo no Brasil apresentando um gráfico com as denúncias e libertação de trabalhadores escravos no Brasil, além de uma foto com

trabalhadores resgatados em regime de servidão. Os autores ainda enfatizam as dificuldades de uma lei mais severa contra essa prática no país devido aos impedimentos criados pela bancada ruralista na Câmara Legislativa.

Após apontar as relações conflituosas no campo, são apresentados os principais produtos agrícolas do país. Além disso, os processos de expansão do agronegócio e da fronteira agrícola em direção à região Centro-Oeste e à região Norte são apresentados. Ao apontar essa produção e essa expansão, os autores indicam que essa produção foi importante para a articulação entre cidades e estados do Centro-Oeste, mas fazem ressalvas sobre o tema:

O agronegócio é um fator importante no desenvolvimento de uma rede de cidades (em estados como Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, entre outros), à medida que promove a ampliação dos estabelecimentos comerciais, dos serviços, dos centros de pesquisa e tecnologia, fundamentais para o crescimento do país. Contudo, é preciso ressaltar que esse tipo de desenvolvimento promove o desemprego no campo, a concentração fundiária e a monocultura. Além de ocupar terras remanescentes florestais, como é o caso do Cerrado. (MARTINS; BIGOTTO; VITIELLO, 2010b. p. 139).

Seguindo a lógica da organização proposta, temas estruturantes da geografia, cenário nacional e cenário global, os autores apresentam questões sobre a agricultura em âmbito mundial. Nessa abordagem, os autores enfatizam como o mercado do agronegócio é articulado, buscando desenvolver práticas que maximizem os lucros e homogeneizem a produção. Para ilustrar essa situação apresentam uma imagem que, segundo os autores, constitui parte da paisagem em diversas localidades do mundo.

Figura 10 – Representação do agronegócio no Arizona, EUA.



O modelo capitalista de produção foi aplicado no campo de maneira tão profunda que padronizou as paisagens rurais mundiais. Esta mesma paisagem (Arizona, EUA), aqui fotografada em 2005, pode ser vista em diferentes partes do mundo, caracterizadas pelo agronegócio.

Fonte: Martins; Bigotto; Vitiello. 2010c. p. 33.

Ainda relacionando as influências do mercado na produção mundial, os autores citam a questão dos biocombustíveis e as implicações da expansão de culturas que atendam essa demanda. Os autores citam exemplos do Brasil e dos EUA, os maiores produtores de biocombustíveis do mundo. A partir das condições brasileiras, os autores colocam:

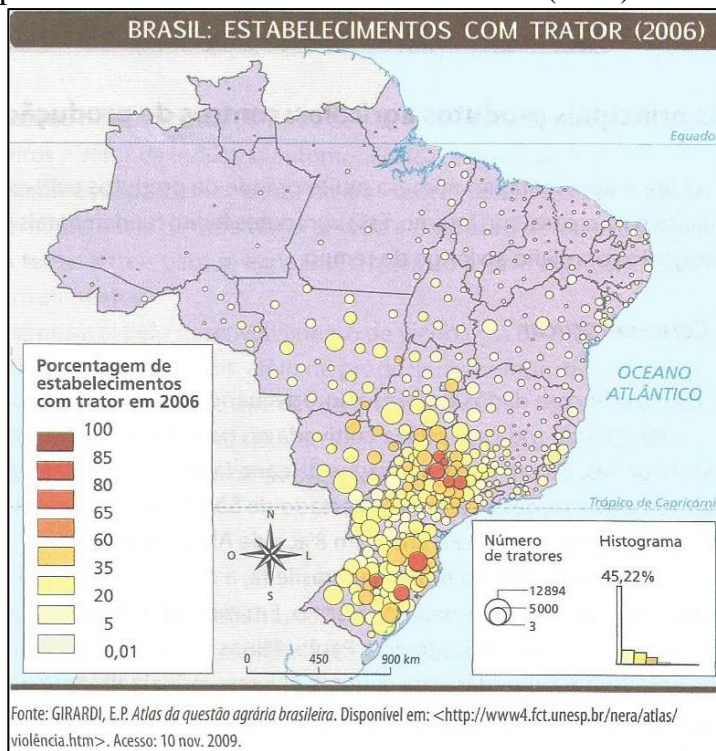
No caso brasileiro, a cana estaria ocupando as áreas de solos mais férteis, obrigado as culturas como arroz e feijão a se deslocar para solos menos férteis, tornando mais cara sua produção em decorrência da menor produtividade e do elevado custo dos insumos. No caso norte-americano, a falta de milho para alimentação ou como ração animal também seria responsável pelo aumento dos preços. Assim, iniciou-se um debate sobre em que medida o avanço do etanol poderia influenciar também o aumento da fome e do desmatamento no mundo. (MARTINS; BIGOTTO; VITIELLO, 2010c. p. 281).

Dessa forma, os autores expõem uma situação em que a falta de alimentos e a consequente possibilidade de aumento da fome podem ser influenciados pelo mercado de biocombustíveis.

Já tendo como foco a agricultura familiar no Brasil, os autores colocam algumas questões que envolvem esse modo de produção. O primeiro é a colocação sobre como a tecnologia não é disponível para a grande maioria dos produtores dessa classe. Para ilustrar essa situação, os autores afirmam que em países como França e EUA, 80% dos agricultores

possuem a acesso a tratores, já no Brasil esse percentual é de cerca de 10%. Ainda em relação aos tratores é indicado a posse desse bem é concentrada na região Centro-Sul como observado no mapa:

Mapa 5 – Brasil: estabelecimentos com trator (2006)



Fonte: Martins; Bigotto; Vitiello. 2010b. p. 129.

Outro aspecto presente na coleção é a apresentação do agricultor familiar, na foto a seguir está presente logo acima do mapa anterior.

Figura 11 – Trabalhadores rurais em São Luís do Paraitinga, em 2007.



Fonte: Martins; Bigotto; Vitiello. 2010b. p. 129.

Em relação à agricultura familiar, os autores indicam que essa modalidade de produção não tem características homogêneas em todo o país. Assim, afirmam que a agricultura familiar praticada nas regiões Norte e Nordeste é predominantemente para subsistência, e com baixa mecanização, como observado anteriormente no mapa sobre a distribuição de tratores no país. Já na região Sul, a mecanização é mais intensa, segundo os autores, fruto da colonização da região, que promoveu as condições materiais para tal fato. Há também no volume 3 alguns apontamentos sobre a agricultura familiar em outras localidades do planeta, sendo apresentadas algumas das condições de produção na África.

Como ressalva às explanações sobre a agricultura familiar, não foram apresentados dados sobre esse modo de produção. Os dados sobre a produção apresentados na coleção são referentes aos itens agrícolas mais produzidos, dominado por *commodities*. Outra ressalva sobre a produção agropecuária é sobre a agricultura orgânica. Há apenas uma citação sobre a pecuária orgânica presente na coleção.

Ainda como pensando sobre os modelos de desenvolvimento no campo, os autores inseriram um box na seção “Ampliando Conceitos” sobre a agroecologia, indicando que essa modalidade de produção visa uma produção ambiental e socialmente sustentável. Contudo, a sua implantação demandaria modificações complexas nas relações de produção e trabalho no campo.

Já tendo em perspectiva os impactos causados pela prática agrícola, eles são trabalhados nos três volumes. No volume um, são feitas introduções sobre impactos nos solos e na água, além de atividades presentes sobre os impactos da expansão da fronteira agrícola no Brasil. Além dos impactos da expansão da fronteira agrícola, os autores questionam apresentam questões sobre a legislação ambiental no Brasil e onde recorrer em caso de transgressão dessas leis. Nesse primeiro momento as atividades responsáveis pelos impactos são apresentados de modo genérico, citando apenas a “agricultura” como causador de poluição pelo uso de agrotóxico ou pelo desmatamento, mas enfatizando a predominância da busca pelo lucro ante a atividades mais sustentáveis.

Ao apresentar os impactos da produção agrícola no volume dois, os autores especificam de forma mais enfática os maiores causadores de impactos. Além disso, apresentam o problema como sendo socioambiental, não afastando os impactos também na população do campo. Para ilustrar essa condição, os autores apresentam o exemplo da cana:

Outro problema que envolve o campo, embora esteja ligado apenas à produção de cana, são as queimadas que ocorrem antes da colheita desse produto. Muitos estudos já foram desenvolvidos mostrando a relação entre as doenças respiratórias e as queimadas nos locais que fazem uso dessa prática, como a região de Piracicaba, em São Paulo. De acordo com a legislação paulista, esse problema deve ser resolvido até 2031, com a introdução da colheita mecanizada. Contudo, a mecanização da colheita acarretará o desemprego de milhares de cortadores de cana, que, por causa da baixa qualificação profissional, estarão fora do mercado de trabalho. (MARTINS; BIGOTTO; VITIELLO, 2010b. p. 141).

Além do problema da queimada, os autores novamente relacionam o aumento das lavouras de cana à demanda por biocombustíveis e os impactos na concentração de terras e na produção de alimentos que essa expansão poderá causar.

Após apresentar os casos de impactos ambientais no Brasil, no volume 3 são apresentados os casos no mundo. Os casos ligados à produção de algodão no Mar de Aral, a rizicultura e a extração de madeira no Sudeste Asiático são os casos apresentados. Nesse último, faz-se um paralelo com as atividades desenvolvidas na Amazônia, também uma região florestal de clima tropical que enfrenta as mesmas situações em relação à exploração madeireira.

No penúltimo capítulo do volume 3, os autores colocam como questões do mundo contemporâneo em âmbito mundial as questões ligadas ao campo. Como exemplo, citam a produção de celulose a partir do eucalipto na Bahia, mas não problematizam a questão. Ao final das colocações sobre os impactos da produção agrícola, os autores destacam a questão da água, do solo e, também, a questão social dessa produção.

Além do problema social, a monopolização e a produção monocultora causam muitos impactos ambientais como o desmatamento, o desgaste dos solos, a erosão e a desertificação. A má gestão das terras agrícolas e a sobre pastagem, por exemplo, podem levar à degradação dos solos cultiváveis, que inclui o ressecamento e a arenização da terra; a diminuição da fertilidade natural; a acidificação e o acúmulo de sal (salinização); entre outros. O uso intensivo de agrotóxicos e fertilizantes também contribui para alterar a composição química do solo, poluir cursos d'água e o lençol freático. Com isso, milhões de hectares passam, a cada ano, a se tornar impróprios (MARTINS; BIGOTTO; VITIELLO, 2010b. p. 141).

Fechando essa parte, os autores fazem algumas colocações sobre as possibilidades do uso da água e do solo de maneira menos agressiva ao ambiente, indicando técnicas de conservação do solo e projetos de irrigação econômicos.

Considerações gerais sobre os temas do campo na coleção Sociedade e Cotidiano

Ao observarmos a construção dos conteúdos na coleção Sociedade e Cotidiano, é possível concluir que ela aborda a maioria dos temas e de maneira satisfatória. Contudo, a linguagem utilizada pode trazer algumas dificuldades para os alunos, por se apresentar, em alguns momentos, de maneira densa, profunda e com um vocabulário sofisticado, que justificaria essa dificuldade. Porém, essa profundidade pode ser benéfica ao (à) docente, que carece de menos buscas para complementar a matéria presente no livro.

Outro aspecto a ser considerado é a organização do livro e sua articulação com as categorias geográficas do lugar, da paisagem, do território e das redes. Os conteúdos são articulados e mesmo trabalhando questões globais, os autores evocam a realidade nacional com bastante frequência. Além disso, a construção histórica dos fatos é presente, e por essa razão, os assuntos apresentados sobre o campo são contextualizados espacial e historicamente. O modo como são organizados os temas favorecem o estabelecimento das relações entre homem e natureza. Essa relação é discutida em todas as unidades, de maneira mais intensa nas unidades dois e três e, com algumas poucas ressalvas, na unidade um.

Os temas ligados especificamente à agricultura buscam uma constante articulação entre os espaços, seja pensando no rural ou urbano, seja pensando em questões locais, regionais e globais. Essa articulação possibilita uma maior aproximação da realidade, pois são feitas referências das relações do tema estudado em outras dimensões, seja por meio das relações de trabalho e produção ou por uma identidade cultural que, mesmo sofrendo modificações, é visualizada como um ele com o local de origem dos sujeitos.

Considerando a cultura, as exposições sobre o território brasileiro são diversas. São apresentadas diferentes dimensões culturais, algumas com especificidades regionais outras com características mais gerais. Além desse aspecto, os autores trabalham as influências que o sistema econômico hegemônico pode trazer para estas culturas.

Já ao pensarmos especificamente na construção dos autores sobre a agricultura, podemos concluir que é uma abordagem mais crítica. Apesar de, o texto ser pontuado por

descrições sobre a produção, os autores buscam articular os sistemas e modos de produção com as relações de trabalho e influências do mercado sobre esses modos e relações. A maneira como transitam entre as dimensões espaciais possibilita uma aproximação da complexidade envolvida no campo.

As imagens colocadas para ilustrar o campo são diversas, mas com predomínio de imagens que representam o agronegócio. Contudo, essas imagens não são colocadas apenas para ilustrar uma situação. Em grande parte dos casos são acrescidas de críticas sobre o que está sendo representado. Outro aspecto sobre as imagens é a presença de sujeitos. A coleção transcende a representação do espaço para representar também os sujeitos que ocupam esse espaço, criando maiores possibilidades de aproximação dos usuários ao conteúdo.

Outra maneira de aproximação entre o conteúdo e os usuários da coleção é a seção de abertura. A colocação de um questionamento sobre o tema antes de estudá-lo pode criar possibilidades de valorização dos saberes prévios dos alunos e enriquecer o aprendizado e as possíveis discussões.

Em relação às atividades propostas, chama a atenção, a quantidade. São 4 seções permanentes por capítulo e duas seções extras por unidade. Contudo, as atividades não são construídas aleatoriamente. São contextualizadas e cada seção possui uma intencionalidade e uma organização diferente. Nessas atividades há a valorização do conhecimento prévio feita por meio de questionamentos sobre os temas que são abordados no capítulo, a aproximação com elementos artísticos variados (músicas, poemas, pinturas, entre outros) e abordagens críticas sobre os temas trabalhados no capítulo e/ou unidade.

Durante toda a coleção, são feitas indicações sobre a relação entre os temas trabalhados com outras áreas, indicando a interdisciplinaridade e a presença de temas transversais. Essa abordagem é feita tanto no decorrer do texto, quanto nas atividades propostas.

Ao observarmos a totalidade da coleção podemos concluir que ela cria oportunidades de aprendizado para os alunos. A valorização dos saberes prévios e a constante posição crítica do texto e das atividades pode favorecer o aprendizado. O (a) docente encontra um material bem construído, tanto em relação aos conteúdos quanto às atividades. Por essa razão, a busca externa por outros materiais pode ser menor ou complementada com outras mídias visuais, como filmes e/ou documentários. Dada a densidade e a profundidade da

linguagem utilizada o diálogo docente/discente deverá ser mais constante e intenso, colocando o livro com um bom suporte para essa relação.

3.2 – Um olhar sobre a organização dos livros didáticos: imagens e textos

Ao apresentarmos a proposta de observar a organização do livro didático em relação aos textos e imagens que o compõem, estamos buscando encetar algumas considerações e hipóteses sobre essa organização que pode influenciar seu uso, não somente em sala de aula. Assim, ao observarmos a organização, buscamos analisar a frequência de certos elementos, o posicionamento e a hierarquia de textos e imagens. As observações anteriores já introduziram alguns dos aspectos que serão abordados, e o objetivo desta parte é trabalhar na construção de algumas hipóteses tendo como foco, as imagens e a organização do texto.

Em relação às imagens, é importante ressaltar, que elas podem apresentar múltiplos significados. Ela pode possuir um caráter ambíguo e sempre será polissêmica, ou seja, pode ensejar uma série de interpretações de acordo com as experiências vividas dos leitores dessa imagem. Por essa razão, aponta Penn (2013), a maioria das imagens está acompanhada de um texto, que visa dar o sentido que o autor do conjunto texto/imagem, quer passar com aquela publicação. Contudo, o significado de uma imagem pode apresentar variações de acordo com a vivência dos sujeitos que com ela têm contato. Assim, podemos pensar a imagem em duas dimensões; para a primeira, de âmbito denotativo, querendo dizer com isso que, para interpretar a imagem, o sujeito carece de apenas de “um conhecimento da linguagem escrita e falada”, além do conhecimento do objeto retratado. Para a segunda, de âmbito conotativo, o sujeito carece de outros conhecimentos culturais, tais como os possíveis usos que o objeto retratado possui ou qual seu processo de construção e em que ele foi baseado, entre outros. (PENN, 2013, p. 328).

Dessa forma, podemos inferir duas situações. Em casos de uma perspectiva denotativa, temos uma, a colocação de imagens que visam transmitir uma mensagem mais geral de determinados acontecimentos. No caso de uma perspectiva conotativa, visa-se considerar certos aspectos culturais como mediadores da mensagem que se pretende passar. Assim, ao observarmos essas duas perspectivas, podemos pensar em duas visões que essas imagens podem ajudar a construir. Uma, que pode trazer uma visão mais generalizante de determinada situação, e outra, uma visão que está encetada em determinada vivência que os

sujeitos que a observarem já possuem. Obviamente, essa construção depende de outros elementos que constituem a imagem, como o texto que a acompanha, que pode ou não explicitar as intenções do sujeito que faz uso da imagem, em nosso caso, em um livro didático. (PENN, 2013)

A importância em verificar o conteúdo imagético presente em um livro didático é referente às mudanças na produção desse material, que conferiu mais espaço para imagens. Desde de a “Disneylândia Pedagógica” citada por Lins *apud* Munakata (1997), as imagens ocupam significativo espaço nas coleções didáticas. Tonini (2003) também aponta para esse fator na produção dos livros didáticos e afirma que o livro didático “passou a conter uma nova tecnologia para a produção do conhecimento, uma máquina óptica poderosa para veicular significados.” (p. 35). Assim, ao afirmar que o livro didático intensificou suas probabilidades de transmitir significados ao aumentar a quantidade de imagens, também afirma que, muito mais do que uma forma de ilustrar o conteúdo de um livro didático, as imagens representam uma série de valores e visões de mundo. A partir da construção dessas visões de mundo, diferenciam-se os elementos representados, sem reuni-los posteriormente, dando margens para a construção de classificações e hierarquias sobre os elementos representados.

A construção dessas classificações e hierarquias segue, segundo Tonini (2003; 2006), uma base pautada na negatividade. A identidade dos elementos imageados é construída pela negatividade dos elementos considerados diferentes, e é dessa forma que se hierarquiza esses elementos. O que é considerado como parte de um padrão estabelecido assume uma posição de superioridade ante as demais, o que é considerado fora do padrão recebe menor exposição e é colocado em condições de inferioridade e, normalmente, são apresentados de modo pejorativo. A situação em questão, quando se fala das diferenças entre as imagens, não é direcionada apenas à diferença. A realidade apresenta contradições e elas podem ser expressas em imagens, contudo, o que pode ser encontrado não são relações contraditórias e desiguais, mas construções imagéticas desiguais, recorrendo aspectos negativos dos elementos considerados inferiores. (TONINI, 2003; 2006).

Ao colocarmos essa situação no contexto dos livros didáticos analisados, podemos construir algumas situações que estão relacionadas ao que foi discutido até o momento. Primeiramente, temos duas coleções que apresentam propostas diferenciadas em relação ao uso de imagens. No caso da coleção Espaço e Vivência o uso de imagens para apresentar os temas do campo enquadra-se na situação descrita acima. Há a predominância de imagens que

representam uma visão enviesada do campo, com uma expressão de modernidade, a visão que destaca o agronegócio. No outro polo, está a visão da agricultura familiar, contudo, a representação dessa modalidade é caracterizada pela ausência. Bardin (2011) afirma que a ausência de determinados elementos também representa uma variável importante a ser analisada. Essa ausência “pode manifestar bloqueamentos ou recalcações [...], podendo igualmente traduzir uma vontade escondida, no caso de uma declaração pública.” (p. 108). Em ambos os casos, mesmo considerando a predominância da representação de um modelo de desenvolvimento, o foco da apresentação dos aspectos do campo é concentrado em sua dimensão produtiva.

No caso da coleção “Sociedade e Cotidiano”, a representação do campo transcende os aspectos da dimensão produtiva desse espaço. Há apresentações de aspectos culturais e de manifestações coletivas. Contudo, em relação à apresentação de imagens, o domínio é também das imagens que representam a dimensão produtiva do campo, embora em escala menor e, essa dimensão produtiva é centrada nos elementos do agronegócio.

O que podemos observar é que, em relação somente às imagens, há a predominância da representação do campo em sua dimensão produtiva e no agronegócio. A abordagem das imagens apresenta algumas diferenças nas coleções analisadas. Enquanto na coleção “Espaço e Vivência” as imagens têm caráter descritivo, apontando suas localidades e datas, quando citadas no texto principal, na maioria dos casos, mantem esse aspecto descritivo. Em relação à coleção “Sociedade e Cotidiano”, há grandes semelhanças nas legendas que acompanham as imagens, que também, na maioria dos casos, são de caráter descritivo. Contudo, nessa coleção há uma maior criticidade presente no texto principal, e as imagens são referências ao esse texto e são apresentadas seguidas de contextualizações socioespaciais sobre as imagens.

Ainda em relação ao texto principal, sua articulação com as outras seções presentes nas coleções também nos dá material para algumas observações. A coleção “Espaço e Vivência” possui em seu texto principal uma característica mais descritiva, ou seja, é um texto que ‘apresenta’ os conteúdos trabalhados. Essa apresentação, em muitos casos, parece pretender produzir um texto ‘neutro’, e trabalhar questões mais contraditórias e conflitivas nos textos auxiliares. Por essa razão, os textos auxiliares não são simples complementos ao conteúdo, eles constituem, em muitos casos, o próprio conteúdo. Os temas ligados aos movimentos sociais do campo e à reforma agrária, por exemplo, são vagamente citados no

texto principal. O núcleo duro desses temas está nos textos auxiliares de jornais ou periódicos científicos. No caso da coleção “Sociedade e Cotidiano” os textos auxiliares são utilizados como complemento aos temas trabalhados. Apesar de possuir muitas seções de textos (oito por capítulo), apenas uma delas introduz algum conteúdo, a seção “Ampliando Conceitos”, contudo, o texto dessa seção é produzido pelos autores. Os textos auxiliares de jornais e publicações científicas são, complementos ao conteúdo.

A partir dessas observações, podemos levantar algumas hipóteses para a organização das coleções. No caso da coleção “Espaço e Vivência”, como antecipado, pode-se inferir que há a tentativa de construir um texto com uma proposta neutra. Nessas condições, segundo Carie (2015), há uma tentativa de cientificar o texto presente nos livros didáticos, e, como consequência, separar os sujeitos dos acontecimentos descritos, o que pode produzir a situação observada, principalmente, na coleção “Espaço e Vivência”. Assim,

“a associação da narrativa centrada nos sujeitos e suas ações a uma História meramente factual e não analítica, anedótica, linear e evolutiva, pode ter levado os autores de livros didáticos a quererem fugir desse tipo textual, adotando um tipo de escrita didático-científica, asséptica, que indetermina o sujeito, que distancia o acontecimento do sujeito, produzindo uma forte classificação entre sujeito e acontecimento, o que teria levado à produção de uma escrita abstrata.” (p. 138)

Como consequência a essas ações, em conjunto com a forma de exposição generalizante dos conteúdos, o que pode ser produzido é um material didático que aumente o distanciamento em relação a seus usuários.

No caso das coleções analisadas, ao consideramos os pontos colocados anteriormente, podemos observar que a coleção “Espaço e Vivência” está mais associada a esse modelo de escrita “asséptico”. Isso pode ser inferido a partir da observação do texto principal e das imagens que o acompanham, cujo desenvolvimento escamoteia uma série de conflitos presentes no campo, e, quando apresentados, esses conflitos são mais debatidos e discutidos em textos auxiliares, produzidos por terceiros. Assim, consideramos que há diferenças significativas na produção das duas coleções quando observamos os temas ligados ao campo. Em alguns momentos essas diferenças são explícitas, especialmente ante o tratamento aos temas que retratam mais tensões no campo, e em outros momentos essas diferenças são mais sutis, como no caso do uso das imagens. Ambas as coleções utilizam

imagens do campo similares, com algumas diferenças, como elencadas anteriormente, mas a forma como articulam essas imagens com o texto principal distancia as duas coleções.

As considerações acerca dessas diferenças apresentadas possibilita a construção de algumas hipóteses sobre as origens dessa organização presente nas coleções de livros didáticos atuais. Essas hipóteses serão construídas considerando alguns elementos presentes na organização da educação no Brasil, além de alguns elementos específicos da própria construção do pensamento geográfico, como veremos na seção a seguir.

3.3 – Implicações históricas para a organização teórico-metodológica do livro didático de geografia

Para considerarmos as possíveis implicações históricas que podem ter influenciado o modo como o livro didático de geografia atualmente, devemos recuar até os momentos iniciais dos programas destinados à distribuição mais ampla desses livros. Como já indicado no capítulo um, os momentos de grande expansão desses programas foi na metade da década de 1960, com a criação da COLTED. Já nesse momento é importante considerar a participação de influências externas nos programas de distribuição de livros. A COLTED também foi influenciada pelos acordos MEC/USAID, não somente em sua organização e administração, mas também nas diretrizes de produção dos livros didáticos distribuídos. Considerando esse fator, nos valem das observações de Romanelli sobre como se deu a condução da educação sob a égide destes acordos:

Nesse contexto, a racionalização, a eficiência e a produtividade tornam-se valores absolutos: têm validade em si e por si mesmos. A racionalidade técnica procura sobrepor-se a qualquer opção de ordem política e a neutralizar o processo de inovação de qualquer ingerência de caráter ideológico. Essa é uma posição obviamente ilusória, pois a técnica não ocorre no vazio, mas num determinado contexto histórico-político-econômico. A pretensa neutralidade técnica é uma farsa que busca camuflar, com a racionalidade das decisões técnicas, o fortalecimento de uma determinada estrutura de poder que procura, sob várias formas, substituir a participação social pela decisão de poucos. A tecnologia, a ciência, as decisões de ordem técnica sempre acontecem numa situação concreta, não numa situação abstrata. E são também decorrência delas e, portanto, utilizadas em função de estruturas políticas, sócias e econômicas. (ROMANELLI, 1980. p. 231)

Assim, ao observarmos as palavras de Romanelli, podemos perceber que a condução da educação durante o período inicial das políticas de distribuição de livro didático era pautada em uma suposta neutralidade tecnicista. Esse *modus operandi* construído pelos acordos MEC/USAID, foi consubstanciado de forma a escamotear as relações presentes em uma realidade ditatorial. Dessa forma, como modo de manter essa realidade, as contradições devem ser mascaradas e a educação foi um dos canais utilizados para tal feito.

O modelo educacional conduzido pelos acordos MEC/USAID coadunava com as perspectivas de sustentação de um Estado ditatorial, essencialmente pela abordagem pragmática, centrada nos aspectos econômicos e técnicos. Freitag (1987) e Chopin (2004) destacam essa perspectiva mais técnica dos modelos de ensino anglo-saxões, em detrimento aos modelos franceses em vigor à época, que poderiam fomentar o crescimento econômico do país, e, concomitantemente, silenciar as vozes mais críticas. Assim, foram erigidos os pilares educacionais durante a ditadura militar, centrado no economicismo e no pragmatismo.

Ao pensarmos na geografia desse período, observamos que a disciplina também passava por transformações que também trariam reflexos aos processos educacionais nas décadas seguintes. A partir da segunda metade do século XX, os movimentos do pensamento geográfico sofreram grandes transformações, considerando seus métodos, sua metodologia e seu próprio objeto de estudo.

Em meados do século XX, a geografia era constituída como uma disciplina descritiva, que construía seus estudos baseados em pressupostos empírico-descritivos baseados na escola positivista³⁰, se valendo de uma construção descritiva e acrítica da realidade. Esse período da disciplina era caracterizado pela ausência de um método científico próprio e suas construções teóricas eram baseadas em compilações de informações de outras áreas. Essa fase da geografia foi denominada “Geografia Tradicional”.

Diante dessa situação, surgiram movimentos que buscaram alterar essa situação da geografia, construindo um arcabouço teórico-metodológico e a definição de um método científico próprio para a disciplina. Foi nesse contexto que emergiram duas visões sobre a

³⁰ O positivismo apregoa a ideia de que o único conhecimento científico é o conhecimento que pode ser provado empiricamente, valorizando aspectos factíveis, passíveis de comprovação científica. Sua influência surge na Geografia no século XIX, acompanhando a tendência positivista inaugurada por Auguste Comte.

geografia em resposta à Geografia Tradicional. Primeiramente a Nova Geografia ou Geografia Teórico-Quantitativa e, posteriormente, a Geografia Crítica e/ou Radical.

Considerando a primeira visão que emergiu em resposta à Geografia Tradicional, a Nova Geografia buscou substituir as construções calcadas na empiria por modelos quantitativos que indicassem a frequência de determinados fenômenos, para, assim, formular suas proposições. Essa busca por modelos científicos foi pautada pelos pressupostos do neopositivismo, uma nova roupagem para a escola positivista, que também possuía o objetivo de apresentar resultados comprovados matematicamente e se portar de maneira neutra à sociedade. Contudo, ambas as escolas foram criticadas por essa suposta neutralidade. E foi a partir dessas críticas que foram erguidas as bases para a Geografia Crítica.

A Geografia Crítica se opôs à Nova Geografia sob o argumento de que, essa vertente geográfica, pretendia se portar de modo neutro, e dessa forma contribuía para a manutenção da ordem contraditória do capitalismo. Para fomentar suas críticas, a Geografia Crítica valeu-se, em grande parte, do arcabouço teórico marxista como forma de expor as contradições que não seriam desveladas pela Nova Geografia. Ainda nessa vertente crítica da geografia, houve também o surgimento de um segmento posições críticas mais exacerbadas, valendo-se de uma proposta marxista ortodoxa, a Geografia Radical.

Ao pensarmos o contexto histórico e espacial em que essas escolas da geográfica surgiram – a Nova Geografia em meados do século XX e a Geografia Crítica em meados da década de 1970 -, podemos estabelecer algumas relações entre a evolução desse pensamento geográfico, a situação política e social do Brasil e a construção dos modelos educacionais que foram que foram desenvolvidos nesse período. Como já adiantado, a Nova Geografia utilizava modelos matemáticos e estatísticos como método de trabalho. Dessa forma, acreditava-se que os trabalhos produzidos calcados nesse rigor matemático trariam mais credibilidade aos estudos geográficos. Porém, a construção de modelos utilizada para explicar a realidade de maneira racional e supostamente neutra, baseada em modelos matemáticos, foi empregada objetivando uma maior exploração econômica, e, ao mesmo tempo, hierarquizando e mascarando as contradições presentes no espaço.

O foco é deslocado agora para a relação espaço com a economia e a sociedade humana, por intermédio das necessidades da racionalidade locacional das indústrias e das atividades econômicas a ela relacionadas. Por isto, suas teorizações surgem, em sua maioria, no âmbito da ciência econômica. (MOREIRA, 2006, p. 121).

Assim, podemos inferir a centralidade econômica nas análises da Nova Geografia, hierarquizando espaços de acordo com sua funcionalidade econômica.

Como contraponto aos postulados da Nova Geografia, a Geografia Crítica buscou explicitar as contradições presentes e as desigualdades construídas nos arranjos espaciais. Para tal empreitada, valeu-se, em muitos casos, da teoria marxiana para isso. Contudo, essa teoria não tem como foco a espacialidade dos fenômenos, e, por essa razão, a transposição da teoria marxiana para a geografia apresentou algumas lacunas, especialmente nas relações entre homem e natureza³¹. Lacoste, um dos pioneiros dos estudos da Geografia Crítica, expõe a situação da seguinte forma:

Com efeito, o raciocínio geográfico se baseia sobre a consideração de múltiplos conjuntos espaciais, procedentes de diversas categorias científicas (geologia, climatologia, demografia, economia, sociologia, etc.), enquanto que o raciocínio marxista, que se fundamenta, também, sobre conjuntos, privilegia sistematicamente aqueles que se podem formar em função das diferentes relações de produção entre os homens. (LACOSTE, 1989. p. 143)

Dessa forma, o que podemos extrair dessa situação é o entrave entre os aspectos econômicos, naturais e culturais presentes nas análises geográficas. A transposição do marxismo para a geografia centralizou em suas análises os aspectos econômicos e produtivos. Os aspectos culturais e naturais foram assimilados por essa perspectiva economicista como partes explicáveis por um conjunto de relações capitalistas. Nessa situação, acentuou-se a dicotomia entre geografia física e geografia humana, fato que reverberou também no ensino de geografia.

³¹ O florescimento da teoria crítica na geografia foi, em muito, amparada pelos pressupostos marxianos. Contudo, esses pressupostos são centrados nas relações de produção, e por esse motivo os aspectos que, supostamente, não estão vinculados a estas relações de trabalho e produção, como os aspectos culturais, são abordados debilmente, quando o são. Além disso, uma radicalização da teoria marxista também fez parte do movimento crítico da geografia, a geografia radical. Nessa corrente geográfica a presença de apontamentos ortodoxos e o emprego mecânico da teoria marxiana acentuou a fragmentação entre os domínios físico e humano na geografia. Entretanto, é imperativo enfatizar que essa abordagem produtivista é uma das possibilidades, mas não a única, para a apreensão da teoria marxiana na geografia.

Ao considerarmos esse emaranhado de situações, os acordos MEC/USAID, as transformações pelas quais a geografia passou e o Estado ditatorial vigente, mas já em processo de redemocratização, temos o contexto da expansão dos programas de distribuição de livros didáticos no Brasil. A partir dessas situações podemos formular algumas hipóteses sobre a atual organização do livro didático de geografia.

Primeiramente, consideramos que há uma situação convergente entre os acordos MEC/USAID e as transformações da geografia na segunda metade do século XX. A ênfase nos aspectos econômicos, que pautou os acordos, pode ser observada também nas duas vertentes geográficas que receberam destaque. Obviamente, as proposições da Nova Geografia e da Geografia Crítica eram diferentes, mas ambas centradas nos aspectos econômicos. No caso da Nova Geografia, a apresentação quantificada acrítica predominou, tal como planejado durante a vigência dos acordos. No caso da Geografia Crítica, apesar de portar-se criticamente às condições vigentes e contraditórias da sociedade, e, por conseguinte, das posições da Nova Geografia, também apresenta uma centralidade nos aspectos econômicos. Assim, mesmo com a oposição à Nova Geografia, esses aspectos mantiveram uma predominância sobre os demais. Vesentini (1994) expõe esse fator da seguinte forma:

Nessas condições, objetivar a uma inovação na geografia escolar, tratando a natureza de forma fragmentada e meramente como recursos para a economia (o que ela é também, embora não somente) constitui não apenas uma incorreção do ponto de vista da ciência natural do nosso presente – e da própria geografia física renovada, alicerçada na abordagem ecológica. (VESENTINI, 1994. p. 178)

O que podemos extrair dessa relação entre o marxismo e que a centralidade das relações de produção na teoria marxiana pode ter influenciado a centralidade da produção nos estudos geográficos, suprimindo outros aspectos culturais, naturais e espaciais, essa pode ser a razão pela predominância dos discursos econômicos na geografia no período pós-democratização.

Contudo, os movimentos da Geografia Crítica descreveram uma trajetória complexa, e a busca pela construção de um método que supere, e não negue as dicotomias da geografia, ainda está em andamento. Teóricos brasileiros como Santos (1978, 1996); Moreira (2006, 2007), Vesentini (1994, 2009), entre outros, contribuíram e ainda contribuem para pensar “uma geografia nova”. Essa geografia pode ser considerada um movimento de

superação teórica e metodológica da disciplina, com uma perspectiva mais aberta e pluralista, que Vesentini descreve:

Não consigo enxergar o que alguns dizem ser uma interpretação de “esquerda” totalmente oposta a outra(s) de “direita”; ou uma visão “dialética” contraposta a outra(s) “positivista(s)”. As ideias não são tão excludentes assim. Tampouco as teorias da filosofia e das ciências humanas são tão simplistas e unívocas. Esse tipo de viés equivocando e maniqueísta mais parece discurso panfletário de certos líderes sindicais do que reflexão de educadores. (VESENTINI, 2009. p. 114)

Ao observarmos as coleções didáticas com essa perspectiva, podemos trazer novas hipóteses. As coleções possuem construções didáticas e metodológicas com significativas diferenças. Enquanto a “Espaço e Vivência” se enquadra parcialmente nas observações que fizemos sobre a Nova Geografia, a coleção “Sociedade e Cotidiano” se aproxima mais de uma geografia mais pluralista e não essencialmente economicista, apesar dessa dimensão econômica ser predominante. Dessa forma, o campo é retratado como um espaço de produção. Inferimos que é apresentado dessa forma devido às heranças da geografia e dos modelos educacionais que foram instituídos durante a ditadura militar. Entretanto, a coleção “Sociedade e Cotidiano” aborda as questões naturais e culturais de modo mais associado a esse espaço produtivo, ao contrário do que observamos na coleção “Espaço e Vivência” em que essas dimensões encontram-se deslocadas, com uma unidade do livro destinada aos aspectos físicos separadamente das demais e com a dimensão cultural negligenciada.

Partindo desses pressupostos, podemos identificar alguns aspectos que desembocaram nessa organização. Esses aspectos estão vinculados ao mercado e a produção editorial dos livros didáticos. O texto presente nos livros didáticos não é inteiramente produzido pelos autores que estão em destaque em suas capas. Há todo um corpo editorial que inclui ilustradores, revisores, editores, redatores, entre outros. Há de se destacar a figura do copidesque. Segundo Munakata, (1997) “O trabalho de copidescagem implica adequação do texto às convenções e normas editoriais. Envolve uma formalização textual, correção gramatical e reescritura do texto.”. (p. 88). Assim, o texto final pode sofrer profundas modificações para estar adequado às normas da editora e às normas do mercado editorial, pois o livro didático se tornou uma mercadoria de grande valia. Assim, para manter sua posição no mercado, as editoras mantêm uma estrutura voltada a atender esse mercado, por isso

Muitas vezes, copidesque também inclui corte ou acréscimo de palavras, frases ou trechos inteiros para adequar o texto às normas editoriais – e às vezes à “simples” questão de paginação: eliminar, por exemplo, duas linhas que ocupam uma página inteira. Não à toa, essa é a fase em que se geram os principais atritos e mal-entendidos entre o autor e a editora [...] Em outras palavras, é no e pelo copidesque que inúmeras obras são a(du)lteradas. Não se pode, porém, menosprezar os casos em que o copidesque participa da “melhoria” do original, tornando-o aceitável aos padrões estilísticos (e até mesmo linguísticos) vigentes. (MUNAKATA, 1997, p. 89)

Ao observarmos essa situação e a constituição editorial do Brasil, podemos observar que a editora tradicional, que ocupa grande espaço no mercado desde os primórdios do PNLD, a Editora Saraiva, manteve uma organização conservadora, com grandes resquícios da Nova Geografia e de uma suposta neutralidade, considerando o texto e a organização didática. No caso da editora “Escala Educacional”, sua fundação é recente, no ano de 2004, e, podemos inferir que este pode ser apontado como um dos motivos para o texto e a organização apresentados se desprenderem dessa organização mais pragmática.

Assim, finalizamos essa parte do trabalho para adentrar na perspectiva das docentes entrevistadas. No próximo capítulo observaremos as tensões espaciais do rural na metrópole presentes nas coleções didáticas e o papel das docentes entrevistadas nos processos de escolha e avaliação dos livros didáticos que utilizam.

CAPÍTULO 4 – Uma aproximação entre a geografia, as docentes e a Educação do Campo na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH)

As escolas visitadas para a pesquisa estão inseridas em um contexto espacial específico, caracterizado por uma zona de tensão entre uma realidade que abriga aspectos do campo e da cidade. Assim, como forma de contextualizar espacialmente a área selecionada para a pesquisa, a abordagem presente neste capítulo também objetiva introduzir alguns aspectos dessa condição espacial. Para, além disso, vamos observar como essa condição aparece ou não nas coleções didáticas analisadas, para, posteriormente, analisar como as docentes que utilizam essas coleções participaram da escolha e da avaliação das mesmas. Para finalizar o capítulo, serão colocadas algumas hipóteses para o uso dessas coleções, considerando as condições socioespaciais nas quais elas são utilizadas e também apontamentos para pensar possibilidades futuras para o PNL D.

4.1 – As condições espaciais das escolas visitadas. Uma problematização entre limites e fronteiras campo/cidade

A localização espacial das escolas que foram alvo desta pesquisa foi o fator condicionante para a escolha das mesmas. Essa escolha foi baseada na classificação instituída pela SEE-MG que definiu como rurais as escolas de ensino médio de ensino regular utilizadas como base dessa pesquisa. A classificação de escolas como rurais e urbanas feita pela SEE-MG segue a definição legal do país, calcada no Decreto-Lei 311 datado de 1938, que define como rurais, todas as sedes de município, cabendo à prefeitura a definição dos limites dessa área urbana. Ao se considerar essa definição, devemos considerar alguns possíveis desdobramentos que ela pode gerar.

Inicialmente, é importante considerar que trata-se de uma lei anacrônica, cunhada durante o Estado Novo, e, por essa razão, as definições sobre as áreas rurais e urbanas não acompanharam as evoluções e transformações desses espaços ao longo do tempo. Assim, devemos considerar que pode-se produzir uma definição sobre o que é rural e o que é urbano estritamente administrativa, pois os limites serão determinados pela administração municipal, sem a necessidade de estabelecer critérios referentes à infraestrutura ou quaisquer outros

aspectos ligados às relações de produção e trabalho dos espaços. Além desses fatores, há ainda o interesse referente à arrecadação de impostos pela administração municipal, uma vez que, ao ser classificado como urbano, os impostos desse espaço são destinados ao município, via IPTU (Imposto Predial Territorial Urbano), enquanto um espaço rural destina seus impostos ao Governo Federal, via ITR (Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural). Então, ao considerarmos essa definição, devemos considerar também seus desdobramentos.

Assim, observamos essas condições e indicamos que a escolha visou contemplar todas as escolas classificadas como rurais de acordo com os critérios do decreto lei 311/38. Nesse sentido, as escolas selecionadas podem não contemplar e representar a totalidade das escolas que atendem moradores do campo na RMBH, em razão dos imbricamentos políticos que envolvem a própria definição das zonas urbanas e rurais. Portanto, ao considerarmos o contexto socioespacial das escolas selecionadas, estamos lidando com uma série de questões que transcendem os muros da escola. A própria localização espacial enceta algumas questões acerca das dimensões sócio-políticas de um espaço onde as realidades, urbana e rural estabelecem relações de diversas naturezas.

Ao observarmos os apontamentos anteriores e considerando o contexto das escolas classificadas como rurais na RMBH, podemos analisar algumas situações que estão presentes nessa realidade rural inserida em uma das maiores aglomerações urbanas do país. Inicialmente, devemos considerar que os espaços rural e urbano não devem ser observados como espaços dicotômicos. São espaços que apresentam uma relação conflitiva e que produzem contradições fruto, justamente, da interação e dos movimentos presentes em ambos. Mazzetto (2008) esclarece algumas características presentes nos processos de urbanização no Brasil, que fundamentam os meios sobre como foram (e são) construídas as relações entre o rural e o urbano em regiões como a RMBH.

Primeiramente, Mazzetto indica uma característica que o Brasil compartilha com países que ocupam a periferia do sistema capitalista. Essa característica é a sua constituição urbana incompleta. Os movimentos populacionais impulsionados pelas introduções modernizantes na sociedade, no campo e na cidade, desencadearam uma série intensa de deslocamentos. Esses deslocamentos se deram (e se dão) em dois sentidos. Um dos sentidos é direcionado aos centros modernizados, ou seja, os movimentos populacionais são impulsionados às grandes cidades, que representam a centralidade dessa modernização. O outro sentido é a saída dos moradores e pequenos produtores do campo em razão de, entre

outros fatores, da modernização da produção, rumando em direção aos centros urbanos. Esses movimentos ocorreram no país de modo rápido e intenso, desencadeando uma série de problemas estruturais nas cidades, e, por essa razão, pode-se afirmar que a urbanização no país é um processo incompleto.³²

Esses fenômenos descritos construíram uma nova configuração e uma nova articulação entre o rural e o urbano, materializado por esses movimentos. Mazzetto ainda complementa da seguinte forma:

Um processo acelerado de êxodo rural e inter-regional provocou uma nova configuração socioespacial, determinando um excessivo crescimento das metrópoles e seus produtos associados: periferização/favelização de uma parcela expressiva da população, criação de novas identidades (já não mais rurais, nem tipicamente urbanas) e movimentos sociais, massificação da precarização de uma vida urbana incompleta. (MAZZETTO, 2008, p. 2)

A partir das considerações de Mazzetto (2008), podemos encetar alguns apontamentos. Inicialmente, podemos observar as condições da urbanização incompleta citada e os problemas advindos dessa questão. Os processos desencadeados a partir da modernização do campo e da cidade contribuíram para a construção de articulações entre esses dois espaços. Contudo, devido à incompletude citada anteriormente, muitos espaços ainda estão em processo de transição/transformação no espectro entre rural e urbano. Dessa forma, em razão da articulação entre os espaços urbano e rural, não são mais totalmente rurais e nem totalmente urbanos. Nesses espaços caracterizados pela tensão/interação entre o urbano e o rural, relações de produção e trabalho contextualizadas são construídas. Mazzetto define esses espaços como “rurbanos, sendo esse o caso de muitos municípios do entorno das regiões metropolitanas. Essa aproximação vai interferir também na realidade econômica-produtiva dos assentamentos rurais que vão orientar suas opções econômicas para além do agrícola.” (MAZZETTO, 2008, p. 3)

Esses processos que desembocam em uma nova construção sobre o rural e o urbano preservam alguns problemas que são sobrepostos a outros que surgem no bojo da realidade rurbana. Lefebvre (1975) e Mazzetto (2008) indicam essa situação construída

³² Essa perspectiva e construção teórica encetada por Mazzetto é uma das possíveis interpretações para o desenrolar dos processos de urbanização. Outras interpretações - Singer (1973), Oliveira (1989), Seabra (2003), entre outros - e construções teóricas foram produzidas na tentativa de explicar esses fenômenos, mas nos ateremos aos apontamentos de Mazzetto para ilustrarmos essa passagem do trabalho.

durante os processos de transição para uma sociedade urbanizada. As contradições presentes na realidade rural não são resolvidas quando se avança em direção ao urbano, mas se somam aos problemas criados nesse espaço. Isso ocorre, principalmente, pela construção de uma prevalência da propriedade privada e as implicações que essa prevalência trouxe para as relações de trabalho, como observado no capítulo 2. Dessa forma, o que ocorre é a sobreposição de questões da realidade rural às questões oriundas de uma urbanização incompleta. Assim, Mazzetto esclarece essa situação no caso da RMBH:

Há, portanto, uma questão agrário-fundiária que não se resolve nas regiões rurais de origem e que é transferida para as regiões metropolitanas, tomando nova forma. Soma-se a este fato, o indício da existência de inúmeros latifúndios improdutivos como aponta a pesquisa sobre a realidade fundiária da RMBH. Esse “caldo” faz da RMBH, também um espaço a ser disputado pelos “camponeses-urbanos” sem-terra. (MAZZETTO, 2008, p. 22)

O que se percebe por essa situação é que nesse espaço emana algumas situações que devem ser consideradas. A primeira é a mobilidade e a transitoriedade que se dá entre os limites das metrópoles e do rural. É um espaço em disputa que, por ser produtor de relações desiguais, emana processos de luta e resistência territorial. A segunda é ligada às relações de trabalho e à propriedade. Para pensar esse espaço é preciso considerar que ele está inserido em uma lógica de produção capitalista premente, associada a processos mais amplos que influenciam diretamente as relações de trabalho dos “camponeses-urbanos”.

Considerando os aspectos elencados anteriormente, podemos observar que as realidades do campo e da cidade são amalgamadas no espaço, induzindo modificações nas relações de produção e trabalho. Porém, a construção dessas relações não se dá de maneira equilibrada, pois há a predominância de uma das realidades que conduz as relações de produção e trabalho, a realidade urbana. Assim, as relações entre o rural e o urbano são construídas por meio de processos caracterizados pela dominação e subalternidade, produzindo relações contraditórias entre os espaços. Assim, é por meio dessa contradição que criamos possibilidades para nos aproximarmos das realidades produzidas nos limites de tensão entre rural e o urbano. (ALENCAR, 2011).

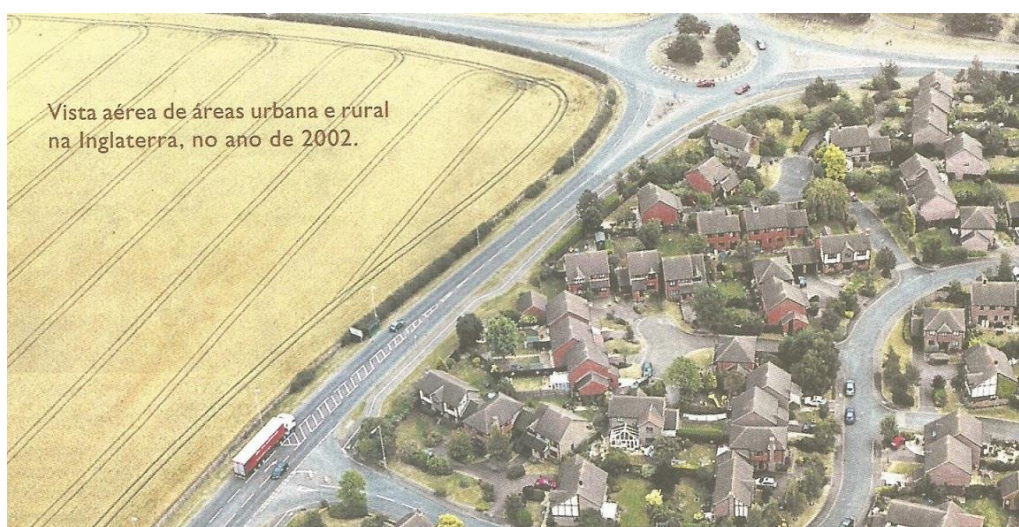
Sob a luz desses breves registros sobre o contexto espacial selecionado para a pesquisa, partiremos para a análise dos livros didáticos para observar em que medida essas características são apresentadas. O que se busca com essa análise é a apreensão de como os

livros didáticos apresentam (ou não) essa interação entre campo e cidade presente no contexto espacial das escolas. Tenciona-se também observar como são colocadas as questões referentes às dimensões urbanas do Brasil, bem como os apontamentos referentes a classificação utilizada para definir o que é rural e o que é urbano no país.

Coleção Espaço e Vivência

As questões ligadas diretamente às origens da urbanização pelo mundo são trabalhadas no volume dois da coleção Espaço e Vivência. A imagem de abertura do capítulo denominado “As cidades e o fenômeno da urbanização” apresenta uma imagem da Inglaterra que, segundo os autores, representa parte de uma área urbana e parte de uma área rural, como podemos ver a seguir:

Figura 12 – Imagem de abertura do “As cidades e o fenômeno da urbanização”.



Fonte: Boligian; Alves. 2010b. p. 10.

Ao observarmos a imagem e a legenda que a acompanha podemos inferir que a classificação entre rural e urbano apresentada pelos autores considera a densidade predial visível como critério para definir onde é rural e onde é urbano. Nessas condições, não são apresentados quaisquer critérios envolvendo as relações de trabalho, a cultura ou a indicação que o terreno sem residências seja de fato um possível espaço de produção agrícola.

Outro elemento a ser considerado é a localização selecionada para essa apresentação sobre o que é rural e o que é urbano. A definição sobre o que é rural e o que é

urbano no Brasil, que apresentamos anteriormente, com todos os seus problemas, é referente apenas a realidade brasileira. Assim, os demais países adotam também critérios próprios para a definição sobre os espaços rural e urbano, no caso da Inglaterra, retratada na imagem, os critérios são baseados em espaços residuais urbanos e no uso do solo, o que não dá clareza sobre a definição dos espaços urbano e rural nesse país. (WANDERLEY, 2000).

Assim, encontramos alguns problemas em relação a essa definição entre rural e urbano. Em primeiro lugar por ser baseada apenas em uma imagem, e em segundo lugar por retratar uma realidade distante dos alunos que utilizaram essa coleção.

Dando prosseguimento às observações sobre as relações entre rural e urbano presente na coleção “Espaço e Vivência”, a composição textual do capítulo inicialmente apresenta uma contextualização histórica para apresentar os processos que culminaram na urbanização primeiramente dos países de industrialização clássica, apontando as questões que desembocaram na industrialização e posterior urbanização de grandes cidades europeias. Os autores fazem apontamentos das demandas infraestruturais que surgiram devido ao crescimento dessas grandes cidades. Em seguida são apresentadas as condições que culminaram na urbanização dos países de industrialização tardia, tais como o Brasil. Enfatiza-se que esse processo foi rápido e intenso, e vinculado, especialmente, à modernização do campo. Por fim, apresentam-se os processos de urbanização nos países com baixo nível de industrialização. Nessa parte, são enfatizados os movimentos populacionais que ocorrem em direção às cidades devido aos processos de concentração de terras e a incipiente industrialização desses países. Para concluir essa parte sobre a urbanização, indicam os percentuais da população mundial vivendo em cidades e as previsões desse montante para os próximos anos. De modo geral, os autores apresentam os processos que conduzem à urbanização como vinculados aos processos de industrialização.

Em relação à realidade brasileira, inicialmente, apresentam como a industrialização do país alterou o modo como a cidade e o campo se relacionam. Na concepção dos autores, os processos urbano-industriais estabeleceram uma relação de subordinação com o campo. Dessa forma, o campo é colocado como um espaço que, desde o início da industrialização no Brasil na década de 1930, alterou suas relações de trabalho para atender às demandas da produção industrial. Associado a essa questão, imagens demonstram a inserção de maquinários no campo e indicam que essa inserção provocou profundas modificações nas relações do trabalho camponês.

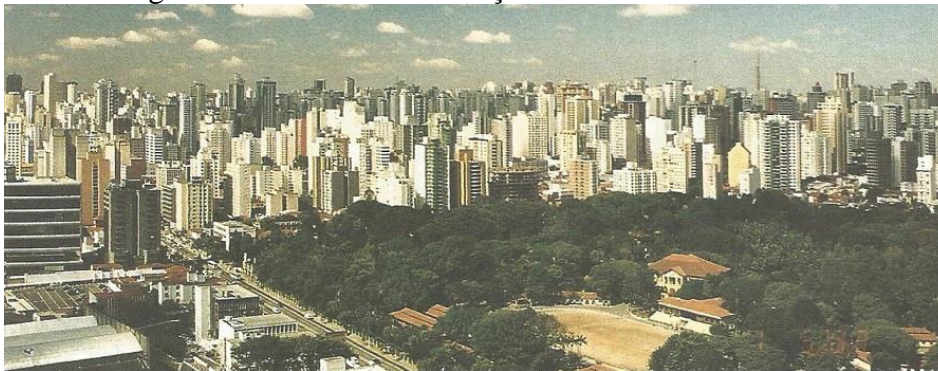
Em relação à urbanização brasileira, os autores indicam que 84% da população brasileira vivem nas cidades, com projeções de aumento nas próximas décadas, enfatizando que esse percentual é comparável ao de muitos países desenvolvidos. Contudo, não se apresenta os critérios utilizados para chegar a esse percentual.

Para finalizar esse trecho, são citadas as origens das Regiões Metropolitanas no Brasil. A observação desse tema é importante para apreendermos como a RM é citada na coleção, afinal, esse é o contexto espacial no qual estão inseridas as escolas alvo dessa pesquisa. Os autores citam as origens, a área ocupada e as dimensões populacionais e das RM's em comparação com a população total do Brasil. Contudo, não são apresentadas quaisquer questões sobre a presença do rural nas RM's, que são tratadas como, fundamentalmente, urbanas.

Coleção Sociedade e Cotidiano

A coleção Sociedade e Cotidiano abre o volume um com as seguintes imagens:

Figura 13 – Abertura da coleção Sociedade e Cotidiano



Vista da cidade de São Paulo (SP), em 2009.



Área rural próxima a Londrina (PR), em 2009.

Fonte: Martins; Bigotto; Vitiello. 2010a.p. 8.

A partir da observação dessa imagem, podemos inferir que a intenção dos autores foi dar ao aluno a oportunidade de reconhecer um ambiente que seja, pelo menos, similar à sua realidade, apresentando espaços identificados como urbano e rural. Além da imagem, propõe-se uma discussão sobre o espaço geográfico e as transformações que ele sofre como forma de introduzir os saberes geográficos que seriam trabalhados adiante.

Após essa introdução ainda no volume 1, os autores retomam o assunto sobre o rural e o urbano de maneira similar ao observado na coleção Espaço e Vivência, mas de maneira menos compartimentada, apresentando as relações entre os processos de industrialização e urbanização de modo geral, sem diferenciá-los pela sua posição na sociedade industrial. Os autores colocam os principais acontecimentos referentes às Revoluções Industriais como impulsionadores da industrialização e posterior urbanização. Além disso, os autores colocam as situações ambíguas produzidas pela industrialização, se por um lado havia a atratividade das cidades por possuírem melhor infraestrutura, por outro lado, a industrialização intensificou os problemas do campo, em partes pela mecanização e pela concentração de terras.

Ao final do volume 1 os autores ainda articulam questões sobre a lógica de consumo do capitalismo, as transformações no espaço e as pressões sobre os recursos naturais provenientes dessa lógica. Contudo, não citam diretamente o espaço rural como espaço afetado por essa lógica, as análises estão concentradas na realidade e nas transformações da realidade urbana.

Os autores retomam os assuntos ligados ao campo no volume 2 ao tratar dos processos de industrialização do Brasil. Nesse aspecto também citam o campo como um espaço que foi subordinado à produção pelas relações capitalistas. Esse assunto é retomado ao tratarem da urbanização brasileira. Nesse módulo apresentam as etapas da urbanização brasileira, mas não indicam quais são os critérios utilizados para a determinação da população urbana e rural no Brasil. Os autores indicam que é de interesse da geografia as variações populacionais no campo e na cidade, mas não indicam como se dá essa diferenciação.

Ainda pensando nos aspectos relacionais entre campo e cidade, os autores apresentam questões ligadas às redes urbanas. Há a indicação de como os espaços se articulam nessa rede. Os autores também destacam como os avanços nos processos de telecomunicações permitiram que a interação entre os espaços se tornasse mais intensa, inclusive a interação entre os espaços rural e urbano. Contudo, enfatizam que essa

modernidade das telecomunicações não é acessível a todos. Explicam que as populações mais carentes nem sempre têm acesso a esses bens, enquanto os mais ricos dispõem desses bens com relativa facilidade e diversidade.

No tocante às RM's, a abordagem presente na coleção Sociedade e Cotidiano se assemelha, em grande parte, a observada na coleção Espaço e Vivência. São apresentados dados referentes à população e ao número de municípios que compõem as maiores RM's do país. Da mesma forma, não são citadas outras informações que relacionem a presença do espaço rural nas RM's. Os autores citam uma série de questões que podem ser observadas nas grandes RM's do Brasil, principalmente a insuficiente infraestrutura para atender à população metropolitana.

Considerações sobre as relações campo cidade nas coleções analisadas

Nas duas coleções analisadas não são apresentados os critérios utilizados para determinar como são definidos os limites entre o rural e o urbano no Brasil. As relações entre esses espaços presentes na coleção são apresentadas de modo mais geral e ligadas aos processos iniciais de industrialização e modernização do campo brasileiro. Considerando esse aspecto, as relações que são apresentadas entre o rural e o urbano são de cunho produtivo, e deixam transparecer uma realidade distante das RM's, como se a existência de um espaço urbano ou um espaço rural, excluísse o outro. Nessas condições, as construções de relações dicotômicas podem emergir, mascarando a realidade que os alunos das escolas selecionadas para essa pesquisa podem estar inseridos.

Após esses apontamentos sobre as relações entre o rural e o urbano presente no livro, e que contextualizam o local da pesquisa, dialogaremos com as docentes que lecionavam nessas escolas durante o desenvolvimento dos trabalhos. O que se pretende a seguir é observar em que medida essas docentes participaram dos processos de escolha e avaliação das coleções didáticas adotadas na escola. Também é intenção buscar uma aproximação sobre as impressões das docentes em relação aos livros didáticos que utilizam, tendo como foco os temas ligados ao campo.

4.2 – A colocação docente ante o livro didático: impressões e usos

Essa parte da pesquisa pretende apresentar as relações das docentes entrevistadas com os processos que envolvem o livro didático, perpassando pela avaliação, a escolha, o uso e suas impressões sobre como os temas ligados ao campo são apresentados pelas coleções que utilizavam no período da pesquisa. Inicialmente, será apresentado o perfil das docentes, considerando a formação de cada uma, o local de residência (se rural ou urbano) para, a posteriori, iniciarmos as questões referentes aos livros didáticos. Como antecipado na introdução, para seguir os padrões éticos da pesquisa designados pelo COEP, os nomes utilizados para apresentar cada uma das docentes serão fictícios e foram selecionados aleatoriamente, considerando os nomes mais utilizados por mulheres no Brasil³³. Assim, os três nomes de mulheres mais adotados no Brasil são: Beatriz, Sofia e Ana e foram designados de acordo com a ordem de visita às escolas.

Para o prosseguimento da pesquisa, também é importante frisar que uma das docentes solicitou que nossa conversa não fosse gravada. Por essa razão, optamos em nosso trabalho por não transcrever as entrevistas que foram gravadas, para manter uma unidade metodológica, uma vez que não possuímos a gravação de todas as conversas. Assim, as informações aqui listadas, atribuídas às docentes, além dos arquivos de áudio, foram baseadas nas anotações de nossas conversas e nos questionários que preencheram. Considerando o fato que não haverá transcrições literais das conversas é importante salientar que partes dessas informações que serão apresentadas são baseadas na interpretação do pesquisador que redigiu essa dissertação e analisou o material produzido a partir das conversas em campo.

Ao analisarmos o perfil das docentes participantes da pesquisa, observamos que Sofia possui graduação em geografia, Ana graduação em turismo e Beatriz em Estudos Sociais, o que a credencia para lecionar geografia em todos os anos do ensino médio e história no 3º ano. Além da formação indicada, Ana possui mestrado em geografia e atualmente é doutoranda também em geografia. Beatriz é pós-graduada em geografia e Sofia pretende buscar uma formação complementar em meio ambiente. Beatriz e Sofia declararam-se moradoras da zona rural, enquanto Ana, da zona urbana. Ana afirmou que a opção por lecionar em uma escola classificada como rural ocorreu por ter sido aprovada em um

³³ <http://www.dicionariodenomesproprios.com.br/top-brasil/>

concurso público, além do interesse pela área acadêmica. Beatriz afirma ser docente efetiva do Estado, e foi lotada na escola em que leciona atualmente. Ela declara satisfeita em trabalhar nessa escola e pretende continuar. Já Sofia optou por não declarar os motivos de estar lecionando na escola selecionada para a pesquisa.

Ao considerarmos o tempo que as docentes estão lecionando em suas respectivas escolas, observamos que Ana e Sofia iniciaram seus trabalhos no início do ano de 2014, enquanto Beatriz foi transferida de outra escola em 2011, iniciando os seus trabalhos em 2012, quando a escola em que está lotada passou a atender o nível médio. Essa condição nos permitirá compreender alguns aspectos referentes à relação das docentes com os processos de avaliação e seleção dos livros didáticos adotados.

Quando nos referimos à avaliação dos livros didáticos, devemos considerar duas perspectivas nesse processo. A primeira corresponde à avaliação oficial do MEC, delegada a uma instituição, no caso do PNLD de geografia de 2012, do qual se trata esse estudo, como indicado anteriormente, ficou a cargo da UFPR. A segunda é referente à avaliação que os (as) docentes fazem no ano anterior ao início do triênio do PNLD, para selecionar o livro que utilizarão durante esse período. Como podemos observar, a primeira modalidade de avaliação tem caráter eliminatório, pois visa selecionar os livros que comporão o PNLD. Já a segunda modalidade de avaliação é efetuada pelos (as) docentes das escolas de todo o Brasil e são baseadas nos livros selecionadas pela primeira avaliação coordenada pelo MEC. Assim, esse segunda modalidade de avaliação é também a etapa das escolhas dos livros didáticos que serão utilizadas em cada escola, e é nessa etapa que os (as) docentes de todo Brasil são protagonistas. Contudo, devemos considerar alguns elementos que são intrínsecos a esse processo.

Como adiantado no capítulo 2, o processo de escolha dos livros didáticos são acompanhados pelo Guia dos Livros Didáticos, produzidos pelas instituições responsáveis pelas avaliações das coleções selecionadas para o PNLD. Assim, os (as) docentes têm, além da análise do livro, o Guia com informações sobre todas as coleções aprovadas. De posse do Guia e das coleções aprovadas pelo PNLD, os (as) docentes promovem a avaliação e a seleção dos livros que serão utilizados pela escola. Nesse ponto é importante ressaltar que a seleção dos livros didáticos utilizados nas escolas poderá ser efetuada por docentes que não utilizarão esses livros.

Como adiantado anteriormente, duas docentes, Ana e Sofia, começaram a trabalhar em suas respectivas escolas no ano de 2014, e, por essa razão, não participaram da avaliação dos livros que utilizavam em 2014. No caso de Ana, a questão é ainda mais complexa, pois ela utiliza dois volumes de coleções diferentes. Isso ocorreu pelo fato de esses livros serem os únicos exemplares disponíveis na biblioteca que atenderiam a todos os alunos. Essa foi a razão de não analisarmos os livros didáticos que ela utiliza, pois o que é avaliado são as coleções, e não peças individuais que não apresentariam a realidade de toda a coleção. No caso de Beatriz, apesar de ser a que mais tempo está na escola, desde 2012, quando iniciou seus trabalhos, o livro já estava na escola. Assim, o que observamos é que nenhuma das três docentes que participaram da pesquisa escolheu o livro didático que utilizava no período da entrevista.

A situação descrita anteriormente nos leva à relação e as impressões que essas docentes têm com o livro que utilizavam considerando os temas ligados ao campo e também o fato de não o terem escolhido. No caso de Ana, além do fato de trabalhar com livros de coleções diferentes, ela alega que foi designada para as turmas de segundo e terceiro anos do ensino médio, e, até então, ainda não tinha trabalhado os temas ligados ao campo.

Ao considerarmos as docentes que já possuem um contato suficiente com o livro didático que utiliza em relação aos temas do campo temos alguns apontamentos que devem ser destacados. No caso de Sofia, ela indica que o livro retrata uma realidade distante da dos alunos. Ainda afirma que a coleção apresenta questões da Europa e de outros países, mas é deficiente ao apresentar questões mais próximas da realidade dos alunos e até mesmo do Brasil. Sofia ainda apresentou algumas questões diretamente ligadas à realidade vivenciada pelos alunos, como a presença de terras improdutivas na região e a decadência da produção familiar. Segundo ela, devido a essas questões, ela trabalha aspectos relacionados a importância da reforma agrária e do uso dessas terras por parte dos trabalhadores que vivem na região da escola.

Como forma de complementar e minimizar as deficiências presentes nos livros, Sofia busca materiais extras tais como fotocópias de textos, filmes e/ou pequenos vídeos para apresentar em sala de aula. Contudo, segundo Sofia, mesmo com essas ações, há ainda dificuldades para trabalhar, não somente os temas relacionados ao campo, mas o conteúdo de modo geral, em razão falta de interesse dos alunos.

Em relação à docente Beatriz, ela afirma que o livro didático que utiliza é incompleto em alguns aspectos e não possui todos os conteúdos demandados pelo programa de ensino. Por essa razão, Beatriz utiliza materiais complementares como apostilas e documentários, além de permitir que os próprios alunos pesquisem na internet sobre determinados assuntos durante a aula, utilizando telefones celulares. Beatriz afirma que o livro didático deve ser utilizado como um suporte às aulas, e por essa razão, no caso do primeiro ano, ela faz pouco uso desse material, alegando que o livro não atende às necessidades programáticas dessa etapa do ensino médio.

Ao trabalhar as questões ligadas ao campo utilizando o livro didático, Beatriz afirma que busca contextualizar a realidade dos alunos com os temas mais gerais apresentados. Nesse caso, são trabalhadas questões sobre a produção regional do Brasil, os principais produtos destinados à exportação. Após isso, Beatriz busca relacionar essa produção com a produção familiar dos alunos como forma de comparar os dois modelos de produção e aproximar o tema da realidade dos alunos. Para além disso, Beatriz busca trazer questões referentes à reforma agrária de modo contextualizado para os alunos. Inicialmente, afirma Beatriz, ela procura fazer um diagnóstico sobre os conhecimentos dos alunos em relação ao tema. Segundo ela, o conhecimento sobre as questões fundiárias que os alunos trazem é baseado no que veem na televisão, especialmente sobre a atuação de movimentos de luta pela terra, no caso, o MST, por possuir uma exposição maior. Devido a isso, a visão que os alunos constroem sobre o tema é enviesada e distante da própria realidade que vivenciam, e é a partir disso que Beatriz busca trabalhar as questões da luta pela terra com seus alunos, buscando desconstruir essa visão enviesada e buscando trabalhar questões ligadas a vivência dos alunos.

Ao considerarmos os elementos acima descritos, podemos encetar algumas observações sobre as relações entre as docentes e o livro didático. Em relação à escolha, devido às mudanças de escola, nenhuma das docentes participou do processo de seleção para o livro que teriam que utilizar em suas funções em sala de aula. Essa pode ser uma das razões para as queixas que apresentam em relação ao material. No caso da dinâmica da aula com os livros, podemos inferir, a partir das considerações que foram apresentadas, que mesmo com a importância do livro didático, outros elementos devem ser considerados como parte influente nos processos de ensino e aprendizagem.

A partir dessas observações é que organizaremos algumas questões que compõem e são fundamentais para pensar os processos envolvidos na produção do livro didático. Como forma de fechar esse trabalho, mas não o assunto, observaremos algumas questões que são direta e indiretamente ligadas aos processos de produção, distribuição e avaliação dos livros didáticos. Essas observações serão efetuadas à luz das considerações teóricas e empíricas apresentadas até o momento, além de também pensar o uso do livro didático em escolas que atendem pessoas que vivenciam a realidade camponesa nas condições atuais e também em possíveis cenários futuros referentes a esses processos.

4.3 – O livro didático e as possibilidades para a Educação do Campo

Como forma de pensar algumas possibilidades que os livros didáticos de geografia analisados podem trazer para a Educação do Campo e também encaminhamentos para trabalhos futuros, destacaremos algumas medidas que podem ser consideradas para a construção dessas possibilidades. Inicialmente, consideraremos algumas formas de trabalhar a Educação do Campo a partir dos livros analisados. Posteriormente, encetaremos algumas proposições para pensar os programas de livro didático no Brasil e como a Educação do Campo poderia ser considerada por esses programas.

Primeiramente, em relação às coleções analisadas, podemos colocar alguns apontamentos importantes para o uso dessas coleções buscando contextualizá-las à Educação do Campo. Esses apontamentos são resultantes das observações já feitas sobre as principais características que cada coleção trouxe para os estudos ligados ao campo.

No caso da coleção “Espaço e Vivência” retomando alguns de seus aspectos, o que observamos foi que seu texto principal foi construído de modo a expressar uma suposta neutralidade, colocando informações descritivas calcadas em dados sobre a produção do campo. Nessas condições, o que poderia ser feito para trabalhar uma realidade contraditória como é a realidade camponesa, com destaque para a realidade brasileira, seria dar maior ênfase aos textos auxiliares. O que foi observado é que as posições mais críticas em relação à realidade do campo estão presentes nos textos auxiliares. Mesmo considerando esse aspecto, para trabalhar em uma perspectiva que contemple os princípios da Educação do Campo, os (as) docentes que fizessem uso dessa coleção teriam que recorrer a outros materiais, não somente em relação aos temas, mas principalmente em relação às atividades, muito mais

centradas na memorização de conteúdo do que na construção crítica dos saberes. Dessa forma, o uso dessa coleção traria uma sobrecarga extra aos (as) docentes que se propusessem a trabalhar em uma perspectiva da Educação do Campo, devido à necessidade de buscar uma considerável quantidade de materiais externos aos livros.

No caso da coleção “Sociedade e Cotidiano”, observamos que a proposta desenvolvida pelos autores é mais diversificada e possui uma construção mais complexa, por que verticaliza os processos constitutivos da reprodução social. As atividades também acompanham esse caminho ao proporem uma construção crítica dos saberes utilizando diversos elementos artísticos e culturais vinculados ao campo. Por essa razão, trabalhar em uma perspectiva que contemple a Educação do Campo nessa coleção demandaria uma maior aproximação entre docentes e discentes, para superar a presença dessa maior complexidade e do aprofundamento conceitual construído pelos autores. Contudo, a busca por materiais externos à coleção seria menor, especialmente em relação às atividades produzidas pelos autores. Ademais, as próprias atividades poderiam auxiliar nessa busca externa, pois, em grande parte, elas estimulam o diálogo entre a realidade do usuário e seus textos/atividades. Ao considerar esses aspectos da coleção, podemos inferir que o (a) docente que se propuser a trabalhar em uma perspectiva da Educação do Campo será mais exigido (a) em sala de aula, dada a profundidade que a coleção traz. Entretanto, seu trabalho extraclasse poderá ser menor, em razão dessa profundidade.

Em relação aos aspectos para além do conteúdo do livro didático, podemos pensar nas situações referentes à constituição do mercado de editoras, construído a partir da expansão do PNLD e na própria expansão do PNLD, mas explorando aspectos mais diversos.

Tendo como referência o mercado editorial, já indicamos nos capítulos 2 e 3 que os processos de concentração são cada vez crescentes, inclusive com a introdução do capital internacional no PNLD. Esse processo pode conduzir à monopolização do mercado, pois, o que se observar é a redução das pequenas editoras, presentes no início da década de 1990, em detrimento à formação de grandes grupos editoriais que, em grande parte, adquiriram essas pequenas editoras como parte de uma estratégia de manutenção/expansão de sua influência no mercado. Mészáros (2011) indica que essa possível formação de monopólios traz privilégios para os líderes desses monopólios, além de adquirirem grande influência em assuntos de seus interesses. Um aspecto que pode ilustrar essa questão é o abrandamento das avaliações

presentes nos Guias de livros didáticos, que favoreceu, justamente, essas editoras que dominam o mercado.

Por essa razão, pensar em reestruturação do PNLD passa por uma diversificação nesses processos de produção dos livros didáticos. Primeiramente é preciso pensar em uma descentralização do programa. Experiências desse porte já foram colocadas em prática na década de 1990 pelos estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Paraíba, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Contudo, essa descentralização não logrou êxito, em razão de ser uma descentralização parcial e não planejada. Parcial porque apenas delegou às negociações de compra aos estados, mas o mercado editorial continuou concentrado em São Paulo, esse fator dificultou a negociação para a distribuição em outras regiões. Não planejada por não contemplar uma descentralização total do programa, e não auxiliar na criação e/ou fortalecimento de bases para editoras menores localizadas nos estados que se interessaram pela descentralização. Devido a esses elementos, os estados que optaram por essa descentralização foram, um a um, desistindo devido às dificuldades referentes à concentração das editoras em São Paulo. (Cassiano, 2013)

Assim, partindo dessa situação, podemos pensar que uma descentralização enriqueceria o PNLD, desde que não fosse somente administrativa, mas, principalmente, editorial. A partir dessa descentralização podemos também pensar na expansão de um dos programas que compõem o PNLD, o PNLD – campo. Como inicialmente apresentado, o PNLD - campo foi instituído pela Resolução nº 40/2011. Em linhas gerais, o PNLD – campo tem o objetivo de “Prover as escolas públicas de ensino fundamental que mantenham classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1º ao 5º ano em escolas do campo com livros didáticos específicos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático do Campo.” (BRASIL, 2011). De acordo com o programa “serão beneficiadas com o programa as escolas rurais bem como as escolas urbanas em que 100% de seus alunos residam na área rural cujas redes de ensino tenham aderido ao PNLD.” (Brasil, 2015. p. 19)

Esse programa foi construído tendo como

[...] objetivo considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental (seriado e não seriado), de Escolas do Campo, das redes públicas de ensino. (BRASIL, 2015).

Assim, o PNLD – campo foi criado especificamente para atender a população camponesa, objetivando considerar a realidade a vida camponesa. Entretanto, como podemos observar na Resolução nº40/2011 e no Guia PNLD Campo 2016, esse programa atende somente os anos iniciais do ensino fundamental, não atenderia, portanto, o ensino médio, nível educacional considerado para essa dissertação.

Diante dessa situação, uma proposição que poderia ser feita seria a expansão do PNLD – campo para toda a educação básica, contudo, pensar essa expansão exige algumas ressalvas. Isso porque pensar apenas em uma expansão do programa seria somente uma forma de alimentar ainda mais o já concentrado mercado editorial. Então, para pensarmos nessa expansão devemos pensar em propostas que rompam com a configuração mercadológica atual. Pensar em uma maior atuação das universidades públicas na produção desse material e estreitar a participação, especialmente, das universidades que ofertam a graduação em Educação do Campo. Seria uma forma de articular e conduzir melhor os processos de formação docente para o campo, além de produzir instrumentos didáticos contextualizados, com a participação desses docentes em formação.

Assim, após a exposição desses encaminhamentos sobre as possibilidades para a Educação do Campo considerando o livro didático de geografia, tanto para o agora quanto para proposições futuras, apresentamos algumas perspectivas possíveis para a construção de uma Educação do Campo na e para além da geografia. O que foi exposto abre perspectivas para o aprofundamento do assunto em diversos pontos, sejam estes pontos específicos da Educação do Campo, ou do papel que a geografia pode desempenhar para a Educação do Campo e também das relações presentes nos processos de produção do livro didático. Dessa maneira, partimos para as considerações finais desse trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os apontamentos trabalhados e as questões elencadas para construir um trabalho que atendesse as perspectivas que foram propostas inicialmente, chegamos às considerações para observar em que medida nos aproximamos das hipóteses iniciais e motivadoras para essa produção. Ademais, também apontar algumas questões que surgiram no decorrer dos trabalhos, especialmente após as visitas de campo, que foram, ao mesmo tempo, esclarecedoras e motivadoras.

Como forma de contextualizar teoricamente este trabalho, buscou-se referências que permitissem compreender a colocação de alguns aspectos fundamentais à construção da pesquisa, tais como o livro didático e a Educação do Campo sob uma perspectiva espacial, característica da geografia. A partir desses princípios, foram sendo edificadas as bases para a pesquisa, de modo a não perder de vista as possíveis relações construídas por esses três segmentos. Assim, a produção desse trabalho foi, paulatinamente, elencando os elementos que formaram as bases epistemológicas e empíricas sobre as possibilidades que o livro didático de geografia pode trazer para a Educação do Campo.

Partindo dessa ideia, construímos as hipóteses que nortearam essa pesquisa. Assim, buscamos construir um arcabouço teórico que interligasse esses três elementos que foram colocados como centrais para o início dos trabalhos; a geografia, o livro didático e a Educação do Campo. Ao considerarmos esses elementos, nosso trabalho foi interconectar a geografia e a Educação do Campo, para, após isso, verificar as possibilidades que poderiam ser criadas a partir dessa interconexão. Foi considerando esses elementos que buscamos construir categorias que nos permitissem observar como a geografia pode ser inserida em um contexto da Educação do Campo.

No processo de desenvolvimento da pesquisa, viu-se a necessidade de agregar alguns elementos que seriam indispensáveis para compreender a dinâmica do livro didático, especialmente após as visitas de campo e as entrevistas com as docentes. Ficou claro, a partir desse momento, que as teias que envolvem o livro didático são deveras complexas, e explorá-las seria necessário para enriquecer o trabalho e nos aproximar, de fato, das possibilidades que o livro didático pode trazer para a Educação do Campo, mas para isso era preciso questionar: que livro didático é esse? Como ele é produzido? Quais são as relações que permeiam sua produção, distribuição e avaliação?

A partir desses questionamentos fomos estruturando nosso trabalho de modo a também considerar às relações de produção e distribuição do livro didático e de que maneira os (as) docentes são colocados nesse processo. Entendemos que, dessa maneira, poderíamos nos aproximar mais dos objetivos do trabalho ao considerarmos os (as) docentes e as relações de trabalho que estão inseridos (as) para nos aproximarmos das possibilidades do uso do livro didático de geografia para e na Educação do Campo.

Dessa maneira é que enxergamos que, para considerar essas possibilidades, outros atores e relações deveriam receber maior destaque no trabalho, devido à importância desses sujeitos e de suas relações para a apreensão dos processos que estão presentes na construção do livro didático. Uma das formas encontradas para isso foi analisar o cenário mercadológico que foi construído em torno do livro didático. A partir desse cenário foi possível compreender alguns elementos que não influenciam somente o conteúdo, mas também quem produz e como se produz esses livros didáticos. Parte dessas situações foi construída com a anuência do poder público, que financia a maior parte desse mercado. Esse contexto do livro didático (sua mercantilização) se soma a outros setores da educação que também foram cooptados pela esfera privada em um processo maior, ainda em expansão. Nessas condições, os maiores grupos editoriais do país (e posteriormente, também de fora do país), com expressivas vendas ao PNLD, dominaram o mercado e expandiram sua influência em decisões ligadas ao programa.

O fato de considerarmos esses elementos foi em razão das possibilidades que poderiam ser construídas a partir de uma outra organização do mercado e dos programas de distribuição dos livros didáticos. Então, com base do nosso pensamento em apresentar as possibilidades para a Educação do Campo a partir das análises do livro didático de geografia, consideramos alguns elementos que alicerçam esse livro, tais como o mercado e os (as) docentes.

A partir dessas observações é que chegamos aos objetivos gerais sobre os livros didáticos analisados e também a duas questões centrais para pensarmos as possibilidades que esses livros podem trazer: uma referente ao lugar da geografia na Educação do Campo e a outra referente às relações de produção e distribuição do livro didático, ou seja, a primeira de questão de cunho eminentemente pedagógico e a segunda de cunho eminentemente político.

A primeira questão, de cunho pedagógico, se desdobrou em outras duas, uma referente ao modo como os elementos da Educação do Campo aparecem no livro didático, e a

outra, indissociável da anterior, a colocação da geografia no escopo da Educação do Campo. Nas coleções analisadas, conseguimos visualizar aspectos diametralmente opostos em relação à abordagem dos temas ligados ao campo. Uma das coleções apresentou uma organização temática e técnica mais tradicional e mecanicista dos elementos do campo, enquanto outra se propôs a uma abordagem mais dinâmica e inovadora. Contudo, o livro didático de geografia ainda centraliza as questões do campo nos aspectos econômicos/produtivos.. Essa abordagem pode, em muitos casos, induzir a interpretações dicotômicas nos assuntos do campo, tais como nas relações entre campo cidade, o moderno e o arcaico ou tradicional, entre outras, hierarquizando relações que deveriam ser apresentadas como emanções da diversidade e da complementação entre os espaços urbanos e rurais. Dessa forma os próprios aspectos ligados às dinâmicas conflitivas entre esses espaços e os modelos de desenvolvimento podem ser deslocados da centralidade da discussão, criando uma imagem hierárquica entre campo e cidade e acobertando os conflitos presentes entre os modelos de desenvolvimento presentes no campo.

Ainda pensando na questão pedagógica, agora direcionando essa questão especificamente à geografia, podemos colocar algumas suposições sobre o que seria essa geografia na Educação do Campo. Nessa perspectiva observamos que o encontro da Geografia com a Educação do Campo se dá no espaço, muito alinhado ao que Milton Santos, afirmou sobre a produção de relações indissociáveis entre objetos e ações. É nesse espaço que podemos pensar em uma dialética da geografia com a Educação do Campo. Onde a geografia emana sua pretensão holística e se articula com a Educação do Campo, em concepções pedagógicas em que os limites e as fronteiras disciplinares não são estanques, mas móveis, e é nesse movimento que as possibilidades desse encontro poderão ser construídas.

A segunda questão, de cunho político, é referente aos programas de distribuição de livros didáticos. Essa questão pode ser colocada como basilar e fundamental para pensar, também, as questões pedagógicas desse material. A concentração presente no mercado atual limita as possibilidades de inovação no PNLD. Editoras associadas a grandes grupos de telecomunicações já dominantes no mercado desde os primórdios do programa acentuam seu domínio e o monopólio do mercado. Para pensarmos em um livro didático que crie mais possibilidades para a Educação do Campo, devemos ter nossa visada para além dessa lógica vigente. O rompimento dessa lógica poderia ser arquitetado a partir da expansão do PNLD – campo para toda a educação básica, mas uma expansão que abrangesse também a participação

dos (as) docentes do campo não somente na avaliação das obras, mas em uma contribuição conjunta ao corpo docente das instituições que ofertam as Licenciaturas em Educação do Campo.

Assim, ao observarmos as trajetórias descritas no processo de construção da Educação do Campo constatamos movimentos caracterizados por constantes lutas. Sejam lutas pela ocupação dos latifúndios agrários ou dos latifúndios do saber, como dito pelos estudantes do LeCampo da UFMG. E é pensando nessa trajetória de lutas que propomos mais uma; a de produzir coleções didáticas com a contribuição de sujeitos que, de fato, vivenciam a realidade do campo. Assim, a perspectiva da construção desse projeto demandará muitas lutas, da mesma forma que as demais lutas que compuseram e compõem a Educação do Campo. Por isso, não podemos descartar que esse projeto também poderá ser elencado como mais uma das conquistas dos Povos do Campo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Cristina. Na ruralidade metropolitana: o encontro da ruralidade com a expansão da metrópole. In: RANDOLPH, Rainer.; SOUTHERN, Barbra Candice. **Expansão metropolitana e transformações das interfaces entre cidades, campo e região na América Latina**. São Paulo: Max Limonad, c2011. 337 p

ANDRADE, Manuel Correia de. **A questão do território no Brasil**. São Paulo: HUCITEC, 1995. 134p.

ANTUNES-ROCHA Maria Isabel. **Cartografia da Educação Rural em Minas Gerais**. Fundação de Amparo à Pesquisa. 2010. (Relatório de pesquisa).

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 259 p.

ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo**. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, v. 2) Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, Brasília:1999.

ARROYO, Miguel Gonzales. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: 1991. 274p.

ARROYO, Miguel González; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: 1999. 85 p.

AUREK, Wagner. Cenários da condição docente na contemporaneidade. in: SOUZA, João Valdir Alves de.; DINIZ, Margareth.; OLIVEIRA, Míria Gomes de. **Formação de professores (as) e condição docente**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2014. 283 p

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Práticas de leitura e conceitos socioambientais: livros didáticos - 1997/2003**. São Paulo: Arte & Ciência, 2009. 173 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. ed. rev. atual. [Lisboa]: Edições 70, [2008]. 281 p.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George.; GUARESCHI, Pedrinho A. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 516 p.

BAUER, Martin. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. in: BAUER, Martin W.; GASKELL, George.; GUARESCHI, Pedrinho A. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 516 p.

BOLIGIAN, Levon; ALVES, Andressa. **Geografia Espaço e Vivência**. São Paulo: Saraiva, 2010.

BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1972.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: c1988 454p.

BRASIL, **Constituição Da República Federativa Do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao. Acesso em 4 de nov. 2012.

BRASIL, **Guia de Livros Didáticos PNLD 2012: Geografia**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2011. 124 p.

BRASIL, **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015: Geografia**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 12 de jun. de 2014.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB. Nº 1 de 3 de abril de 2002.

BRASIL. **Lei de Terras**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm. Acesso em 27 de dez. 2013.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Agrário**. Manual de Operações do PRONERA. Brasília-DF: 2004.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília: MEC/UNESCO, 1993. 127 p

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 787 p.

CARIE, Nayara Silva de; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Avaliações de coleções didáticas de história de 5a a 8a série do ensino fundamental: um contraste entre os critérios avaliativos dos professores e do Programa Nacional do Livro Didático**. 2008. 139 f., enc. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CARIE, Nayara Silva de; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Leituras de textos didáticos de história por estudantes do ensino fundamental** 2015. 200 p., enc. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CARLOS, Ana Fani. A. **Seria o Brasil menos urbano do que se calcula?**. GEOUSP, número 13, DGFFLCH-USP, 2003. Disponível em: <www.geografia.fflch.usp.br/publicações/geousp> acesso em: 10/09/2008.

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.

CASTRO, Ina Elias de.; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 352p

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2011. 167 p.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. [online] Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. Disponível em: . Acesso em: 13 dez, 2014.

CHOPPIN, Alain. **O manual escolar: uma falsa evidência histórica**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr 2009.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007. 453 p.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

ELI DA VEIGA, J. O Brasil é menos urbano do que se calcula. In:___**Cidades Imaginárias: O Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas: Autores associados, 2002. p 63-66.

FARIA, Ana Lucia G. de. **Ideologia no livro didático**. 2a ed. São Paulo: Cortez Ed., 1984. 93p.

FERNANDES, Bernardo M. Os campos de pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **O livro didático e a pedagogia do cidadão**. Saeculum – Revista de História João Pessoa. Jul/dez. 2005. Pag 121-131.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta**. Revista Eletrônica de Educação. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011.

FNDE - **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>
Acesso em: 12 fev. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 184p

FREITAG, Bárbara. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. INEP, Brasília, 1987. 126 p.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1993. 159 p.

FREITAS, Ricardo Luis de. VICTOR, Fabiana Borges. **Atualidade da Reforma Agrária em Minas Gerais: Uma análise dos tipos de assentamentos rurais**. Disponível em: http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/gts/1493_1.pdf. Acesso em 24 de dez. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Projeto societário contra-hegemônico e Educação do Campo: desafios de conteúdo, método e forma**. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (orgs.) Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2. ed. 2011. p. 19-46.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996 231p

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GRAMSCI, Antoni; COUTINHO, Carlos Nelson. **Cadernos do cárcere: volume 1 : Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 500 p.

GRAZIANO DA SILVA J. **O novo rural brasileiro**. Campinas, Instituto de Economia, Unicamp (Série Pesquisas, 1), 1999.

GUANZIROLI, Carlos. **Agricultura familiar e reforma agrária no século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001. 284 p.

HESPANHOL, Antônio. N. A avaliação oficial de livro didático de geografia no Brasil: O PNL 2005 (5 a 8 séries). In: SPOSITO, M. E. **Livros didáticos de História e Geografia**. São Paulo: Cultura acadêmica. 2006.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. 316 p.

IANNI, Octavio. **Origens agrárias do estado brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1984. 255p

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA - (IBICT). Disponível em: <http://btd.ibict.br/busca>. Acesso em 12 de nov de 2013.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004. 130 p.

JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin. Entrevista narrativa in: BAUER, Martin W.; GASKELL, George.; GUARESCHI, Pedrinho A. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 516 p.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. São Paulo, 2002. 136 p.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY,.; MOLINA, Mônica C. **Por uma educação básica do campo: (memória)**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, c1999. 98p

LACERDA, C. L.; SANTOS, C. A. Introdução. In: SANTOS, C. A. dos, MOLINA, M. C., JESUS, S. M. dos S. A. de. (organizadoras). **Memória e história do Pronera: contribuições para a Educação do Campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 21-25.

LACOSTE, Yves. **A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 2. ed. Campinas: 1989. 263 p.

LEFEBVRE, Henri.; GAVIRIA, Mario. **De lo rural a lo urbano**. 3. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1975. 268 p. (Historia, ciencia, sociedad ; n. 79)

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. 301p.

LEFEBVRE, Henri; MARTINS, Sergio. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 178 p.

MARTINS, Jose de Souza. **Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo**. São Paulo: Hucitec, 1989. 147p.

MARTINS, Maria Adailza; BIGOTTO, Francisco; VITIELLO, Márcio. **Geografia Sociedade e Cotidiano**. São Paulo. Escala Educacional. 2010.

MARTINS, Maria de Fátima A. Desafios e possibilidades da área de Ciências Sociais e Humanidades na formação para a docência no campo. In. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (orgs). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores.** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1).

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. 175 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã : (I-Feuerbach).** 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1989. 138p

MAZZETTO SILVA, Carlos Eduardo. **A dinâmica dos projetos de assentamento de reforma agrária na Região Metropolitana de Belo Horizonte.** (Relatório de Pesquisa de Pós-Doutorado). Belo Horizonte: IGC/UFMG, 2008.

MEC. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília. MEC, 1993.

MENEZES NETO, Antônio. J. Formação de Professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In. In. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (orgs). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores.** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1).

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** Campinas, SP: Ed. da UNICAMP; São Paulo: Boitempo, 2011. 1096 p

MÉSZÁROS, István; CASTANHEIRA, Paulo Cezar. **O poder da ideologia.** São Paulo: Boitempo, 2004. 566 p.

MÉSZÁROS, István; TAVARES, Isa. **A educação para além do capital.** 2. ed. ampl. São Paulo: Boitempo, 2008. 124 p.

MOREIRA, Ruy. **Geografia: teoria e crítica: o saber posto em questão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1982. 235p.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?: por uma epistemologia crítica.** São Paulo: Contexto, 2006. 191 p.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2007. 188 p.

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

NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA (NERA). DATALUTA. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/index.php>. Acesso em: 10 jul. 2013.

OLIVEIRA, Antoniel Assis de; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. **Formação e trabalho no movimento sem terra (MST): processos de resistência do campesinato**. 2014. 231 f., enc. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista; o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003. 150 p.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; MORAIS, Caroline de. **Entrevista narrativa: um gênero da pesquisa sociolinguística**. V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Caxias do Sul, 2009.

PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas in: BAUER, Martin W.; GASKELL, George.; GUARESCHI, Pedrinho A. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 516 p.

PNLD - **Programa Nacional Do Livro Didático Para o Campo** – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 28 de out. 2012.

PRETTO, Nelson De Luca. **A ciência nos livros didáticos**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA; Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1985.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993. 269 p.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **Historia da educação no Brasil (1930/1973)**. 2. ed. Petropolis: Vozes, 1980 267p.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1996. 308p.

Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília : MEC/SEMTEC, 2002.360 p.

SEE – Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Lista de Escolas**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas>. Acesso em 30 de jan. 2013.

SIDRA – **Sistema IBGE de Recuperação Automática**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/precos/inpc_ipca/ipca-inpc_201501_1.shtm. Acesso em 12 de jul. de 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: 1991. 274p.

SMITH, Roberto. **Propriedade da terra e transição: estudo da formação da propriedade privada da terra e transição para o capitalismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense; [Brasília]: CNPq, 1990. 362p.

SOARES, Rosemary Dore. A pesquisa educacional no Brasil sobre o programa escola nova. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Org. **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 149 p

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

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

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 4. ed. São Paulo: Polis, 1985. 270p.

THOMPSON, Edward, P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: 1991. 274p.

TÍLIO, Rogério C. **O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. v. VII n. XXVI, jul./set. p.117-144. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/33>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

TONINI, Ivaine. Maria. **Cenas Geográficas nos Circuitos Midiáticos.** Cadernos do Logepa - vol.5, n.1, p. 21-30, 2006

TONINI, Ivaine. Maria. **Imagens nos livros didáticos de Geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia.** Revista Mercator. Fortaleza, n.4, p. 35-44, 2003.

TONINI, Ivaine. Maria. Livro didático: textualidade em rede?.In:TONINI, I. M. et. al. **O ensino da Geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: URGs. 2011.

VESENTINI, José William. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, Ana Fani A.; DAMIANI, Amélia Luisa. **A geografia na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1999. 144 p.

VESENTINI, Jose William. **Geografia e ensino: textos críticos.** 3.ed. Campinas, SP: 1994. 201 p

VESENTINI, José Willian. **Repensando a Geografia Escolar para o Século XXI.** São Paulo: Plêiade, 2009, 161 p.

WANDERLEY. Maria de Nazareth Baudel. **A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo -** Estudos Sociedade e Agricultura, 15, outubro 2000: 87-145.

ANEXOS

Roteiro Básico da Entrevista Narrativa.

Iniciação: Apresentação da proposta de pesquisa ao entrevistado e esclarecimento em relação aos objetivos da pesquisa.

Narração central: Descreva-me como você aborda os temas referentes à zona rural em suas aulas. Esteja livre para detalhar os assuntos que julgue mais relevantes e quais instrumentos utiliza durante as aulas para auxiliar na exposição.

Durante este processo não haverá a formulação de questões ao entrevistado, apenas encorajamento não verbal.

Fase de questionamento: Após ouvir e ter certeza que a narrativa se finalizou, caso seja necessário, será pedido ao entrevistado mais detalhes sobre questões de interesse do pesquisador que não foram aprofundadas durante a narrativa central. Estas perguntas partirão do pesquisador, mas tendo como referência a fala do entrevistado.

Possíveis eixos a serem aprofundados:

- Quais são as impressões gerais sobre o livro didático
- Qual papel na escolha/avaliação do livro didático utilizado
- Quais são as impressões sobre o tratamento referente ao campo
- Como são trabalhadas as questões relativas aos conflitos no campo;
- A maneira que a reforma agrária aparece nas aulas;
- A abordagem da relação entre os espaços rural e urbano;

Roteiro Básico do questionário.

- 1- Nome
- 2- Idade
- 3- Sexo: () Feminino () Masculino
- 4- Endereço:
 - 4.1 – () Zona rural () Zona urbana
- 5- E-mail:
- 6- Formação:
 - () Técnico
 - () Normal Superior
 - () Superior incompleto
 - () Superior completo
 - () Outra: _____
- 6.1- Local de formação:
- 6.2 – Ano de formação:
- 6.3 – Pretende buscar alguma formação complementar? Se sim, qual?
- 7- Participa de algum movimento social, sindical ou organização social? Se sim qual?
- 8- Porque razão está lecionando nesta escola?
- 9 – Cite os movimentos sociais do campo que você conhece.

- 10 - A reforma agrária pode resolver grande parte dos conflitos na zona rural.
 - 1 – Concorda totalmente
 - 2 – Concorda parcialmente
 - 3 – Neutro
 - 4 – Discorda parcialmente
 - 5 – Discorda totalmente

- 11 - A estrutura fundiária brasileira apresenta problemas pontuais e bem localizados.
 - 1 – Concorda totalmente
 - 2 – Concorda parcialmente
 - 3 – Neutro
 - 4 – Discorda parcialmente
 - 5 – Discorda totalmente

- 12 - As ocupações de terra efetuadas pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) são justificáveis.
 - 1 – Concorda totalmente
 - 2 – Concorda parcialmente
 - 3 – Neutro
 - 4 – Discorda parcialmente
 - 5 – Discorda totalmente

- 13 - A educação que é ofertada na zona rural é a mesma ofertada na zona urbana.
 - 1 – Concorda totalmente
 - 2 – Concorda parcialmente
 - 3 – Neutro
 - 4 – Discorda parcialmente

5 – Discorda totalmente

14 - O conteúdo das aulas deve ser o mesmo, tanto na zona rural quanto na zona urbana.

1 – Concorda totalmente

2 – Concorda parcialmente

3 – Neutro

4 – Discorda parcialmente

5 – Discorda totalmente

15 - A escolha do livro didático foi de inteira responsabilidade do (a)(s) professor (a)(as)(es).

1 – Concorda totalmente

2 – Concorda parcialmente

3 – Neutro

4 – Discorda parcialmente

5 – Discorda totalmente

16 - As questões relacionadas ao rural são apresentadas de maneira bastante satisfatória pelo livro didático.

1 – Concorda totalmente

2 – Concorda parcialmente

3 – Neutro

4 – Discorda parcialmente

5 – Discorda totalmente

17 - O livro didático é o principal instrumento para o diálogo entre professor e aluno.

1 – Concorda totalmente

2 – Concorda parcialmente

3 – Neutro

4 – Discorda parcialmente

5 – Discorda totalmente

18 - O agronegócio é fundamental para o fornecimento de alimentos para a população.

1 – Concorda totalmente

2 – Concorda parcialmente

3 – Neutro

4 – Discorda parcialmente

5 – Discorda totalmente

19 - A zona rural tem a função de fornecer alimentos para a zona urbana.

1 – Concorda totalmente

2 – Concorda parcialmente

3 – Neutro

4 – Discorda parcialmente

5 – Discorda totalmente

20 – A produção da agricultura familiar é pouco significativa quando comparada à produção do agronegócio.

1 – Concorda totalmente

- 2 – Concorda parcialmente
- 3 – Neutro
- 4 – Discorda parcialmente
- 5 – Discorda totalmente

21 – A maior parte da produção da agricultura familiar é direcionada à subsistência do próprio núcleo familiar.

- 1 – Concorda totalmente
- 2 – Concorda parcialmente
- 3 – Neutro
- 4 – Discorda parcialmente
- 5 – Discorda totalmente