

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO



**SIGNIFICADOS IDEOLÓGICOS DO RURAL
BRASILEIRO EM FOTOGRAFIAS DO PROGRAMA
NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD - Campo) 2016**

LAIR MIGUEL DA SILVA

UBERLÂNDIA / MG

2017

LAIR MIGUEL DA SILVA

**SIGNIFICADOS IDEOLÓGICOS DO RURAL BRASILEIRO EM
FOTOGRAFIAS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO
DIDÁTICO (PNLD - Campo) 2016**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Geografia
da Universidade Federal de Uberlândia,
como requisito final à obtenção de título de
Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Cervo
Chelotti

Uberlândia / MG

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586s Silva, Lair Miguel da, 1979-
2017 Significados ideológicos do rural brasileiro em fotografias do
 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD - Campo) 2016 / Lair
 Miguel da Silva. - 2017.
 163 f. : il.

Orientador: Marcelo Cervo Chelotti.
Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Geografia.
Inclui bibliografia.

1. Geografia - Teses. 2. Geografia (Ensino fundamental) - Estudo e
ensino - Teses. 3. Educação rural - Teses. 4. Livros didáticos - Ideologia
- Teses. I. Chelotti, Marcelo Cervo, 1978-. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1



LAIR MIGUEL DA SILVA

SIGNIFICADOS IDEOLÓGICOS DO RURAL BRASILEIRO EM
FOTOGRAFIAS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO
DIDÁTICO (PNLD – Campo) 2016

Professor Dr. Marcelo Cervo Chelotti - UFU

Professor Dr. Adriano Rodrigues de Oliveira – UFG

Professor Dr. Antônio Cláudio Moreira Costa – UFU

Data: 28 / 04 de 2017

Resultado: APROVADA

À minha querida mãezinha (in memórian), verdadeira guerreira, que por muito tempo foi bóia-fria. Enfrentou o frio da madrugada, o sol escaldante, cobras, escorpiões, taturanas, marimbondos e o pior de tudo, assim como milhares de trabalhadores sofreu também a injustiça no campo brasileiro.

Aos Sem Terrinhas, e a todos educadores e educandos compromissados com a Educação do Campo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que no decorrer do mestrado achou por bem levar meu papai e minha mamãe para junto dele, mas que, contudo, tem me consolado e amparado nas horas mais tristes e amargas da minha vida.

Agradeço de coração a minha família, em especial a minha querida irmã Luciana, amiga de todas as horas.

Agradeço ao meu orientador, Marcelo Chelotti, excelente profissional e amigo. Muito obrigada pelos ensinamentos e pela amizade. Foi só no mestrado que descobri que o Chelotti “*além de cozinhar, também sabe ensinar*” fiquei surpresa com as habilidades culinárias do meu orientador. Muito obrigada pelo almoço.

À professora Adriany de Ávila, grande amiga que me incentivou e principalmente me apoiou a trilhar pelos caminhos da pesquisa acadêmica.

Ao professor João Cleps pelas contribuições tanto na disciplina cursada quanto na defesa do projeto juntamente com a professora Adriany.

À professora Ínia Novaes, sempre pronta a me ajudar oferecendo livros, incentivo e contribuições no exame de qualificação juntamente com o professor Túlio Barbosa.

Ao professor Túlio Barbosa, muito obrigada pelo carinho, incentivo e pelas contribuições.

Ao professor Mirlei Fachini, assim também, como outros professores do instituto de Geografia, que desde a graduação, vem me ensinando a olhar o mundo de uma forma diferente.

Aos professores Adriano Rodrigues e Antônio Cláudio pelas contribuições na defesa final.

Meus agradecimentos são também para os milhões de brasileiros, que por meio dos seus impostos pagam para que eu estude em uma universidade pública.

Enfim a todos que de alguma forma me ajudaram para que este trabalho pudesse ser realizado... **Muito obrigada!**

“Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação?”

(Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido)

“Ai daqueles que nas suas camas intentam a iniquidade e maquinam o mal; à luz da alva o praticam, porque está no poder da sua mão! E cobiçam campos, e os arrebatam, e casas, e as tomam; assim fazem violência a um homem e a sua cassa, a uma pessoa e a sua herança.” (Profeta Miquéias – Bíblia Sagrada)

“Direitos Humanos não se pede de joelhos, exige-se de pé”

(Dom Tomás Balduíno)

RESUMO

A presente pesquisa tem como intuito discutir uma recente política pública, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo. Assim nosso objetivo consistiu em compreender os significados ideológicos do rural brasileiro nas fotografias de livros didáticos do referido programa. Buscamos também de forma específica refletir sobre a educação brasileira e o ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental; contextualizar o rural brasileiro no século XXI por meio da abordagem dos conceitos, (campo e rural, território e questão agrária) e identificar por meio da análise de fotografias de livros didáticos do PNLD Campo 2016 os significados ideológicos do rural brasileiro presentes nas mesmas. Metodologicamente recorremos à pesquisa bibliográfica e a iconografia e iconologia que são respectivamente metodologias de descrição e interpretação de imagens. Pudemos observar que o rural representado nas fotografias representa os sujeitos sociais do campo, deixando transparecer contradições e desigualdades existentes no meio rural, porém partes da realidade tais como problemas econômicos relacionados à terra e conflitos sociais são ocultados pela classe dominante do campo, que é representada pelo Estado.

Palavras chave: Educação do campo; livro didático; ensino fundamental; ensino de Geografia; rural brasileiro

ABSTRACT

This research aims to discuss about a recent public policy, the National Program of Textbook [Programa Nacional do Livro Didático] - PNLD Field. Thus our objective consisted in understand the ideological meanings of the Brazilian rural area in the textbooks photographs of the aforementioned program. We also intend, in a specific way, the deep thinking about Brazilian education and Geography teaching in the early years of the elementary school; the contextualization of Brazilian rural area in the XXI century according to the concept approaching (countryside and rural area, territory and agrarian issues); and the identification, according to the photography analysis of textbooks of PNLD Field 2016, of the ideological meanings of Brazilian rural area present in them. Methodologically, we resorted to the bibliographical research, iconography and iconology. The iconography is a descriptive methodology and the iconology is an image interpretation methodology. We could observe that the rural area represented in the photographs characterizes the rural social individuals, revealing contradictions and inequalities in the rural area, however, parts of the reality are concealed by the rural dominant class, such as economic problems related to the land and social conflicts, which are represented by the State.

Keywords: Countryside Education; Textbook; Elementary School; Geography Teaching; Brazilian Rural Area.

LISTA DE SIGLAS

- ABAG** - Associação Brasileira do Agronegócio
- CNA** - Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária
- CPT** - Comissão da Pastoral da Terra
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ENERA** - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
- INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- LDB** - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNLD** - Programa Nacional do Livro Didático
- PNLD Campo** - Programa Nacional do Livro didático do Campo
- PRONACAMPO** - Programa Nacional de Educação no campo
- PRONERA** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- SRB** - Sociedade Rural Brasileira

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Representação Iconográfica e Iconológica.....	22
Quadro 2 Trajetória do livro didático no Brasil.....	51
Quadro 3 Texto Colheita mecanizada da uva.....	90
Quadro 4 Comparativo entre as agriculturas convencional e orgânica.....	94
Quadro 5 Texto Crianças discutem sobre a terra	140

LISTA DE IMAGENS

Imagen 1 - Páginas 8 e 9 do livro Culturas e regiões do Brasil	84
Imagen 2 - Páginas 64 8 65 do livro Campo Aberto.....	89
Imagen 3 - Páginas 42 e 43 do livro Campo Aberto	93
Imagen 4 - Páginas 180 e 181 do livro Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo.....	97
Imagen 5 - Páginas 84 e 85 do livro Culturas e regiões do Brasil	100
Imagen 6 - Páginas 88 e 89 do livro Culturas e regiões do Brasil	103
Imagen 7 - Páginas 116 e 117 do livro Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo.....	106
Imagen 8 - Páginas 170 e 171 do livro Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo.....	110
Imagen 9 - Páginas 146 e 147 do livro Culturas e regiões do Brasil	113
Imagen 10 - Páginas 94 e 95 do livro Culturas e regiões do Brasil	117
Imagen 11- Página 7 do livro Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	120
Imagen 12 - Páginas 190 e 191 do livro Culturas e regiões do Brasil	125
Imagen 13 - Páginas 188 e 189 do livro Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo.....	130
Imagen 14 - Páginas 130 e 131 do livro Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo.....	136
Imagen 15 - Páginas 68 e 69 do livro Campo Aberto	140

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Trabalho em mutirão no Vale do Ribeira	85
Fotografia 2 - Colheita mecanizada da uva	90
Fotografia 3 - Agricultura orgânica	95
Fotografia 4 - Manifestação dos agricultores contra a soja transgênica.....	98
Fotografia 5 - Boiadeiro cuidando da criação	102
Fotografia 6 – Cisterna no sertão nordestino.....	104
Fotografia 7 - Trabalhadores rurais no assentamento Zumbi dos Palmares...	108
Fotografia 8 – Assentados do MST em Eldorado dos Carajás.....	111
Fotografia 9 - Agricultor familiar caipira.....	114
Fotografia 10 - Festa junina.....	118
Fotografia 11 - Escola rurais e urbanas	121
Fotografia 12 - Lancha escolar.....	126
Fotografia 13 - Manifestação de trabalhadores rurais	131
Fotografia 14 - Marcha do MST em Brasília	138
Fotografia 15 – Manifestação de filhos de assentados do MST	141

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 - A EDUCAÇÃO CAPITALISTA NO BRASIL E O ENSINO DE GEOGRAFIA	25
1.1 Educação brasileira: uma educação nos moldes do capitalismo	25
1.2 Desafios e possibilidades do Ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.....	34
1.2.1 As diferentes linguagens no ensino de Geografia	42
1.2.1.1 Os textos escritos.....	43
1.2.1.2 A música.....	45
1.2.1.3 A imagem	46
2 - O LIVRO DA DISCÓRDIA: Considerações sobre o livro didático na educação brasileira.....	50
2.1 A trajetória do livro didático no Brasil.....	50
2.2 O livro didático no processo de ensino e de aprendizagem	55
2.3 A fotografia no livro didático	57
2.4 Livro didático e ideologia hegemônica	62
2.5 Livro didático e educação do campo	66
2.6 PNLD Campo: uma política pública para atender escolas do campo	73
3 - O RURAL BRASILEIRO NAS IMAGENS FOTOGRÁFICAS DO LIVRO DIDÁTICO DO PNLD CAMPO 2016	77
3.1 Campo e rural	77
3.2 A latente questão agrária brasileira	80
3.2.1 O uso da terra	81
3.2.1.1 O trabalho no campo e a modernização da agricultura brasileira	82
3.2.1.2 Cultivo do campo brasileiro: reprodução da vida ou do capital?.....	92
3.2.1.3 A água e o uso da terra	100
3.2.2 A posse da terra	106
3.2.2.1 Sujeitos do campo: cultura e condições de vida.....	106
3.2.2.2 Educação no campo.....	119
3.2.3 A propriedade da terra.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERENCIAS	147
ANEXOS.....	157
APÊNDICE	159

INTRODUÇÃO

Foi na década de 1980, três crianças brigavam por causa de um único livro, isso mesmo, um livro didático que a mãe delas havia ganhado depois de uma faxina na casa de uma família. A irmã mais velha que cuidava das crianças tentava conciliar dizendo para que cada uma ficasse um pouco com o livro. Mas todas queriam o livro ao mesmo tempo e apesar de ainda não saberem ler, aquele objeto aguçava a curiosidade, despertava a atenção e provocava confusão; tanto que ficou conhecido como livro da confusão. Muitas vezes se ouvia dizer: “Onde está o livro da confusão?” “Agora é minha vez de ver o livro da confusão”. Até que um dia depois de uma intensa briga entre as três crianças, justamente por causa do tal livro da confusão, a irmã mais velha não agüentando mais a situação guardou o livro, pondo assim um fim na confusão e também no livro que infelizmente nunca mais foi visto.

Não vou entrar em detalhes a respeito da presença do livro didático em minha trajetória acadêmica, mas quero dizer que meu interesse por esse objeto, teve início com o livro da confusão. Com o passar dos anos esse interesse foi-se intensificando, e por mais que algumas vezes tentasse “fugir” para outras temáticas, o livro didático sempre tem sido meu objeto de pesquisa, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Entretanto, quero deixar claro que essa pesquisa não é fruto apenas do meu romance com o livro didático, mas, sobretudo, por reconhecer a importância de estudar o papel, ou melhor, os papéis que esse recurso didático desempenha dentro e fora do ambiente escolar.

O livro didático tem ganhado cada vez mais importância, visto que desempenha a função de mediador das e nas relações docente e discente auxiliando no processo de ensino e de aprendizagem. E em muitos casos principalmente nas periferias das cidades e no espaço rural, onde vivem populações com baixo poder aquisitivo, o livro didático é uma das poucas referências tanto didática pedagógica, quanto informacional do estudante. Todavia como bem sabemos, o livro didático desempenha além dessa, outras funções, entre as quais a ideológica a qual damos ênfase aqui neste trabalho.

Ao falarmos em função ideológica precisamos antes de tudo entendermos o que é ideologia. Moraes (2005) fazendo alusão ao significado primitivo desse termo afirma que, esta seria a ciência da gênese das idéias, cujos resultados serviriam para um melhor ordenamento da vida social. Para Deiró [...] “A ideologia em geral é radicalmente ambivalente, isto é, ela poderá estar a serviço da dialética da História – explicitando as

contradições – como poderá exercer uma função conservadora – camuflando as contradições objetivas” (DEIRÓ 2005 p. 31). Para Chauí,

A ideologia nunca pode explicitar a sua própria origem, pois, se o fizesse faria vir à tona a divisão social em classes, e perderia, assim, sua razão social de ser, que é a de dar explicações racionais e universais que devem esconder as diferenças e as particularidades reais, ou seja, nascida por causa da luta de classes e nascida da luta de classes, a ideologia é um corpo teórico (religioso, filosófico ou científico) que não pode pensar realmente a luta de classes que lhe deu origem. (CHAUÍ, 2008 p.110).

É importante ressaltar que em uma sociedade capitalista há “necessidade” de disseminação da ideologia dominante, visto que essa sociedade é dividida em classes compostas por dominantes e dominados, assim os primeiros desenvolvem estratégias para se manterem nesta condição. Conforme nos mostra Deiró (2005) a ideologia dominante é utilizada para mascarar essa incoerência entre os princípios expressos e a práxis sócioeconômica, sustentando e justificando a práxis discriminadora.

Ainda em relação à concepção do termo ideologia, podemos considerar que temos pelos menos duas vertentes: a dos que consideram a ideologia como tendo um caráter dual ou ambivalente conforme apontado por Deiró e outros que vêem a ideologia como um instrumento de dominação.

Chauí (2008), por exemplo, nos explica, que na ideologia, ou no discurso ideológico, há “brancos”, “lacunas”, “silêncios”, que nunca poderão ser preenchidos sob pena de destruir a coerência ideológica. Chauí (2008) afirma que a ideologia é coerente justamente por causa das lacunas, ou seja, porque não diz tudo e nem pode dizer tudo, pois se assim o fizesse perderia sua função de mascarar ou de ocultar a realidade. Para Chauí (2008) a ideologia é um dos meios usados pela classe dominante, para exercer a dominação de modo com que essa não seja percebida como tal pelos dominados.

Logo, Chauí (2008) nos mostra também que não é possível substituir uma ideologia “falsa” (que não diz tudo), por uma ideologia “verdadeira” (que diz tudo), sendo a primeira dos dominantes e a segunda dos dominados. Isto porque, primeiro, uma ideologia que dissesse tudo já não seria mais ideologia. Segundo porque, “falar em ideologia dos dominados é um contra-senso, visto que a ideologia é um instrumento de dominação”. (CHAUÍ, 2008 p.109-110).

Desse modo Chauí faz uma distinção entre ideário, “conjunto sistemático e encadeado de ideias” e “ideologia que é um ideário histórico, social e político que oculta a

realidade, e que esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política.” (CHAUÍ, 2008 p. 7). Embora, tenhamos utilizado alguns exemplos de ideologia no livro didático apresentados por Deiró, queremos dizer que tomamos como embasamento para este trabalho, o conceito de ideologia apresentado por Chauí, em que a ideologia constitui um instrumento dominador que oculta parte da realidade mascarando a mesma. Devido ao fato dessa ideologia pertencer à classe dominante, ao mencioná-la usaremos a expressão, ideologia dominante.

A partir dessa concepção de ideologia, consideramos pertinente pesquisar os significados ideológicos do rural brasileiro nas fotografias dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático - (PNLD Campo) que é uma política pública de reconhecimento da Educação do Campo, pois vivemos em um mundo no qual o visual, ou seja, as imagens possuem uma relevante importância.

Assim, nossa opção por analisar fotografias pode ser explicada basicamente por três motivos: primeiro, as imagens em geral, e em nosso caso particularmente a fotografia, tem um importante papel no processo de ensino e de aprendizagem principalmente na Geografia. Segundo, a fotografia vem sendo há muito tempo utilizada para registrar vários temas, entre os quais, paisagens rural e urbana. Segundo KOSSOY (2009) a fotografia vem sendo utilizada como fonte informacional desde a Revolução Industrial desenvolvendo um papel fundamental enquanto possibilidade inovadora de informação e conhecimento, instrumento de apoio à pesquisa nos diferentes campos da ciência e também como forma de expressão artística.

O terceiro motivo é que a fotografia constitui-se em um excelente receptáculo de ideologia que é algo a ser perseguido nessa pesquisa.

As diferentes ideologias, onde quer que atuem, sempre tiveram na imagem fotográfica um poderoso instrumento para veiculação das idéias e da consequente formação e manipulação da opinião pública, particularmente, a partir do momento em que os avanços tecnológicos da indústria gráfica possibilitaram a manipulação massiva de imagens através dos meios de informação e divulgação. E tal manipulação tem sido possível justamente em função da mencionada credibilidade que as imagens têm junto à massa, para quem, seus conteúdos são aceitos e assimilados como a expressão da verdade. Comprova isso a larga utilização da fotografia para a veiculação da propaganda política, dos preconceitos raciais e religiosos, entre outros usos dirigidos. (KOSSOY, 2009 p. 20)

Desse modo acreditamos que a fotografia juntamente com as mensagens textuais seja viável para nos trazer informações a respeito dos significados ideológicos do rural brasileiro presentes nos livros didáticos do PNLD Campo 2016, uma vez que, o campo

brasileiro é um espaço constituído por territórios em disputa, marcados por conflitualidade e conflitos, conforme nos mostra Fernandes (2013), Medeiros (2009), Oliveira (2013), entre outros. De um lado está a agricultura voltada para a produção de alimentos (lógica do trabalho para reprodução da vida), identificada como agricultura camponesa, dada sua forte ligação com o modo camponês de fazer agricultura, ou mais especificamente a agroecologia; do outro lado está a agricultura voltada para produção de *commodities* (lógica do trabalho para reprodução do capital), chamada de agricultura capitalista ou de agronegócio.

Acreditamos que esses dois paradigmas¹ a lógica do trabalho para reprodução da vida e a lógica do trabalho para reprodução do capital, devem aparecer no livro didático do PNLD Campo, bem como os conflitos resultantes dos embates que ocorrem entre eles. Os povos do campo também devem estar presentes no livro didático do PNLD Campo. Porém não basta os povos do campo serem representados no livro didático com sua forma de produzir, sua cultura, seu modo de vida. É preciso se atentar para a forma como esses povos estão sendo representados, ou seja, qual a intencionalidade de tal representação dos mesmos.

Desse modo quando se fala em livros didáticos específicos para a educação do campo, não podemos desconsiderar que isso é um avanço, “fruto de lutas de movimentos sociais por uma Educação do Campo”, mas também não podemos negligenciar o fato de que o Estado propulsor dessa política pública é um legítimo defensor da classe dominante. Caldart (2012) chama a nossa atenção para o fato de ser um desafio defender uma educação dos camponeses uma vez que esta confronta com a lógica da agricultura capitalista. Diante disso essa autora coloca as seguintes perguntas: “como pensar em políticas de educação do campo ao mesmo tempo em que se projeta um campo com cada vez menos gente?” e “como admitir como sujeitos propositores de políticas públicas, movimentos sociais criminalizados pelo mesmo Estado que deve instituir essas políticas?” (CALDART, 2012 p. 261).

Diante disto, e compreendendo a grande influência que as imagens têm no nosso cotidiano, bem como no processo de ensino e de aprendizagem, a nossa problemática é a seguinte: quais os significados ideológicos do rural brasileiro nas fotografias dos livros

¹ Paradigma aqui além de possuir o significado de padrão ou modelo a ser seguido, significa, sobretudo, uma corrente de pensamento defendida por certo grupo. Para maiores informações consultar KUHN, Samuel Thomas. – “A estrutura das revoluções científicas”.

didáticos do PNLD Campo 2016? O rural representado é o contemporâneo marcado por contradições e conflitos, resultado da formação de territórios com interesses divergentes, ou é camuflado pela ideologia dominante, sendo representado como um espaço idílico, ou ainda simplesmente como sinônimo de atraso?

Logo, procuramos responder esse questionamento por meio do desenvolvimento da pesquisa cujo objetivo geral consiste em compreender os significados ideológicos do rural brasileiro nas fotografias dos livros didáticos do PNLD Campo 2016. Buscamos também de forma específica: refletir sobre a educação brasileira e o ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental; contextualizar o rural brasileiro no século XXI por meio da abordagem dos conceitos, (campo e rural, território e questão agrária) e identificar por meio da análise de fotografias de livros didáticos do PNLD Campo 2016 os significados ideológicos do rural brasileiro presentes nas mesmas.

Assim para o desenvolvimento da pesquisa que tem um caráter bibliográfico, optamos por utilizar a metodologia qualitativa. Essa abordagem foi adotada justamente por ser a mais apropriada aos objetivos propostos. A pesquisa qualitativa tem sua base na Antropologia e na Sociologia, entretanto nos últimos tempos tem se expandido para outras áreas do conhecimento entre as quais a Educação, a Geografia, a Psicologia e a Administração. Conforme Matos e Pessôa,

Os estudos da pesquisa qualitativa se diferem da quantitativa em razão das questões teórico-metodológicas. Enquanto a pesquisa quantitativa procura estabelecer e seguir um plano elaborado com rigidez, os estudos qualitativos costumam ser direcionados ao longo do seu desenvolvimento. Por ser uma pesquisa concebida, principalmente, numa perspectiva comprehensiva, a coleta de dados é baseada em métodos que não implicam quantificação e, sim, a interpretação do fenômeno estudado. (MATOS; PESSÔA, 2009 p.279-280)

Como podemos ver a pesquisa qualitativa está voltada para a interpretação e não para a quantificação dos dados. E o intuito dessa pesquisa não é quantificar dados e sim interpretá-los. Desse modo para realização da pesquisa foram adotados alguns procedimentos metodológicos:

Em primeiro lugar fizemos a revisão bibliográfica seguida da leitura concernente às temáticas desenvolvidas na pesquisa. Assim buscamos aprofundar nosso conhecimento a respeito do livro didático, já que possuímos um conhecimento prévio desse objeto, adquirido mediante o desenvolvimento do projeto “Livros didáticos de Geografia: Uma análise sobre o que é produzido para os anos iniciais do Ensino Fundamental”,

desenvolvido na graduação, ou melhor, na Iniciação Científica. Este projeto nos possibilitou conhecer um pouco de como deve ser a estrutura do livro didático, capa, textos, ilustrações, bem como os processos avaliativos e de escolha do mesmo. Auxiliou também na compreensão da complexidade que envolve o livro didático, ou seja, as diferentes funções que ele assume, entre as quais a ideológica.

Buscamos adquirir mais conhecimento a respeito do rural brasileiro, bem como da Educação do Campo por meio da leitura de alguns autores. Uma vez que já tínhamos também um conhecimento prévio a respeito desse assunto principalmente por participar como ouvinte em um curso de especialização em Educação do Campo oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - MG.

Fizemos também leituras a respeito da fotografia, essa temática era nova para nós, por isso foi mais trabalhoso construir um referencial que se adequasse à pesquisa. Mas, enfim conseguimos encontrar autores que nos auxiliassem na fundamentação teórica em relação a essa temática, entre os quais: Panofsky (2014); Kossoy (2009), (2014); Joly (2012); Steinke (2014).

Fizemos leituras sobre a questão da ideologia; a educação brasileira e a influência capitalista na mesma e o ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Sobre o ensino de Geografia já tínhamos também algum conhecimento, fruto do curso de especialização em “Ensino de Geografia para as séries iniciais do ensino fundamental”, oferecido pelo Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia - MG.

Realizamos um estudo sobre o PNLD-Campo utilizando os Guias PNLD Campo 2013 e 2016, para obter informações sobre o referido programa. Realizamos também a análise de algumas fotografias de livros didáticos de Geografia do PNLD-Campo 2016. As fotografias analisadas são dos livros didáticos do 4º e 5º ano das coleções Novo Girassol: saberes e fazeres do campo, e Campo Aberto das editoras FTD e Global respectivamente. Fizemos este recorte porque os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que a temática sobre rural e urbano seja abordada preferencialmente nessas séries, ou seja, no segundo ciclo do ensino fundamental.

No segundo ciclo, o estudo da Geografia deve abordar principalmente as diferentes relações entre as cidades e o campo em suas dimensões sociais, culturais e ambientais e considerando o papel do trabalho, das tecnologias, da informação, da comunicação e do transporte. O objetivo central é que os alunos construam conhecimentos a respeito das categorias de paisagem urbana e paisagem rural, como foram constituídas ao longo do tempo e ainda o são, e como sintetizam múltiplos espaços geográficos. (BRASIL, 1997 p.93)

Foram analisadas fotografias de cinco livros, dois do 4º ano, dois do 5º ano e um livro regional (Culturas e regiões do Brasil) 4º e 5º ano. Os dois livros da coleção Campo Aberto que tiveram fotografias analisadas compreende três disciplinas que são abordadas simultaneamente: Língua Portuguesa, Geografia e História. O livro Cultura e Regiões do Brasil é composto por conteúdos de Arte, Cultura, História e Geografia da região. Já os dois livros da coleção Novo Girassol: Saberes e fazeres do campo aborda as disciplinas: Língua Portuguesa, Geografia e História separadamente, mas em um mesmo livro. A respeito da autoria dos livros analisados, há informações sobre a mesma em anexo.

Para análise das imagens utilizamos as metodologias iconográfica e iconológica de Erwin Panofsky² também utilizadas por Boris Kossoy³ (que as adaptou ao universo fotográfico). Recorremos a essas metodologias justamente por que:

Quando o assunto é análise de imagens, o simples ato da observação não é suficiente para dar conta de todas as particularidades necessárias para o entendimento do que elas expressam ou dos conceitos, valores ou aspectos culturais que desvelam. Assim, faz-se necessária uma análise minuciosa que auxilie a compreensão das ideias que são veiculadas nas imagens. (SOUZA, 2014 p. 88)

Pensando assim, consideramos essas metodologias pertinentes para o desenvolvimento dessa pesquisa, uma vez que, segundo Panofsky (1986) a iconografia é uma metodologia de descrição e de classificação das imagens, do mesmo modo que a etnografia é a descrição e a classificação das raças humanas. E a iconologia consiste na interpretação das imagens. Dessa forma, a análise das fotografias consistiu em duas etapas: na primeira foi aplicada a metodologia iconográfica, ou seja, foi feita a análise descritiva,

A análise iconográfica tem o intuito de detalhar sistematicamente e inventariar o conteúdo da imagem em seus elementos icônicos formativos; o aspecto literal e descritivo prevalece, o assunto registrado é perfeitamente situado no espaço e no tempo, além de corretamente identificado. (KOSSOY, 2014 p.109)

Nessa análise foi feita a descrição dos elementos da imagem fotográfica, todavia procuramos dar mais ênfase aos signos icônicos, (homem, mulher, criança, animal, etc.)

² ERWIN PANOFSKY (1892-1968) Historiador e crítico de arte alemão.

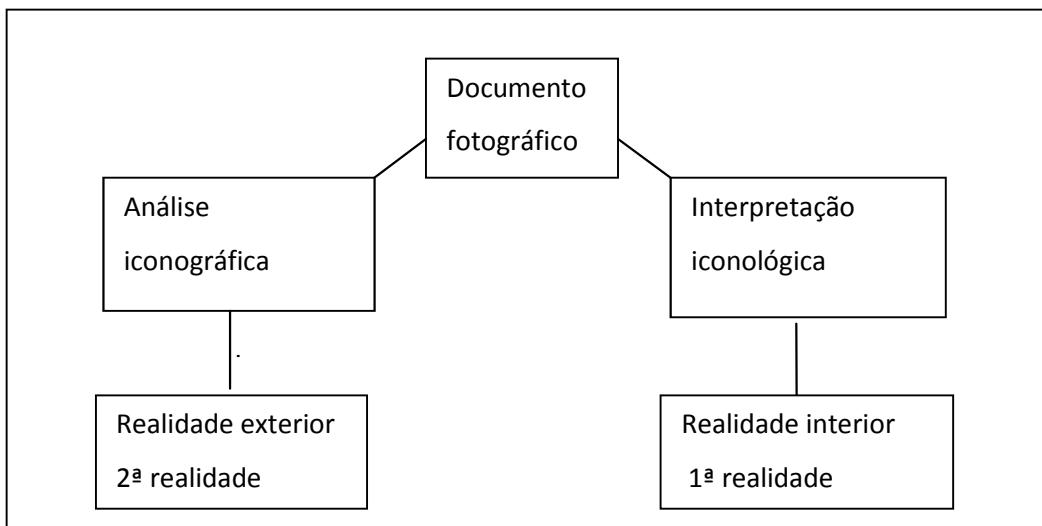
³ BORIS KOSSOY – Arquiteto pela faculdade de Arquitetura da Universidade Mackenzie, Mestre e Doutor em Ciências pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Livre docente e professor titular da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, instituição onde segue ministrando cursos de Pós Graduação.

que aos signos plásticos (azul, amarelo, pequeno, grande, áspido etc.). Essa é “uma etapa aparentemente simples e evidente, a descrição é capital, pois constitui a transcodificação das percepções visuais para a linguagem verbal” (JOLY, 2012 p. 72). Entretanto, apenas a descrição da fotografia não é suficiente para chegarmos ao significado, “A análise iconográfica, no caso da representação fotográfica, situa-se a meio caminho da busca do significado do conteúdo; ver, descrever e constatar não é o suficiente.” (KOSOY, 2014 p.110).

O significado mais profundo da vida não é de ordem material. O significado mais profundo da imagem não se encontra necessariamente explícito. O significado é imaterial; jamais foi ou virá a ser um assunto visível passível de ser retratado fotograficamente. O vestígio da vida cristalizado na imagem fotográfica passa a ter sentido no momento em que se tenha conhecimento e se compreendam os elos da cadeia de fatos ausentes na imagem. Além da verdade iconográfica. (KOSOY, 2014 p. 132)

Prosseguimos então para a segunda etapa onde foi feita a interpretação iconológica a partir dos contextos no qual o rural brasileiro encontra-se inserido (contexto do livro didático e da realidade vivida no atual período, início do século XXI), a fim de compreendermos os significados. Fizemos a análise a partir do contexto até porque, dependendo do mesmo a interpretação poderá suscitar significados diferentes. “Uma fotografia (significante) que apresenta um grupo alegre de pessoas (referente) pode significar, de acordo com o contexto, “foto de família” ou, em uma publicidade, “alegria” ou “convívio” (significados)” (JOLY, 2012 p. 34). Assim para um melhor detalhamento, seguiremos o raciocínio apresentado por Kossoy (2009).

Quadro 1 – Representação Iconográfica e Iconológica



Fonte: KOSSOY, 2009 (com adaptações)

De acordo com Kossoy (2009), por meio da análise iconográfica busca-se decodificar a realidade exterior do assunto registrado na representação fotográfica, sua face visível, sua segunda realidade. Enquanto que por meio da análise iconológica, busca-se decifrar a realidade interior da representação fotográfica, sua face oculta, seu significado, sua primeira realidade, além da verdade iconográfica. Lembrando que a 1^a realidade refere-se à dimensão da vida e a 2^a realidade a dimensão da imagem fotográfica.

Assim a partir da fotografia (significante) fizemos a análise iconográfica do referente, ou seja, dos elementos representados na fotografia. “As informações obtidas por meio da análise iconográfica são definitivamente úteis, na medida em que nos revelam dados concretos sobre o documento no que diz respeito à sua materialização documental e aos detalhes icônicos nele gravado (KOSSOY, 2009 p.58).

Em seguida na interpretação iconológica buscamos compreender os significados a partir do referente e do contexto. Na interpretação iconológica, “É o momento de lembrarmos que o documento fotográfico é uma representação a partir do real, uma representação onde se tem registrado um aspecto selecionado daquele real, organizado cultural, técnica e esteticamente, portanto ideologicamente”. (KOSSOY, 2009 p.59)

Todavia Kossoy (2009) nos chama a atenção para o fato de que, devido o conteúdo das imagens provocar em cada um de nós impactos diferentes, é impossível haver “interpretações-padrão” sobre o que se vê registrado nas imagens. Pensando assim nós procuramos seguir o seguinte princípio: “interpretar uma mensagem, analisá-la, não consiste certamente em tentar encontrar ao máximo uma mensagem preexistente, mas em

compreender o que essa mensagem, nessas circunstâncias, provoca de significações aqui e agora” (JOLY, 2012 p. 44), ou seja, quais os significados das mensagens transmitidas sobre o rural brasileiro representado em fotografias presentes em livros didáticos do PNLD Campo 2016.

Joly (2012) nos assegura que uma das precauções necessárias para compreender da melhor forma possível uma mensagem visual é buscar para quem ela foi produzida, ou seja, o destinatário, que aqui no caso, são estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas rurais. Assim as mensagens presentes nas fotografias dos livros didáticos do PNLD Campo 2016 são para estudantes que vivem em um território em disputa, que enfrentam dificuldades para estudar, devido à falta de eficiência nos meios de transportes e o fechamento das escolas; e que na maioria das vezes tem que trabalhar para ajudar a família. Essas são algumas das características que permeiam o cotidiano dos destinatários para os quais são direcionadas as mensagens contidas nas fotografias dos livros didáticos do PNLD Campo 2016.

Queremos deixar claro também que, embora nossa análise tenha como foco as fotografias, fizemos menção também aos textos que as acompanham. Em relação a esse assunto Joly nos fala da seguinte forma: “Assim, quer queiramos, quer não, as palavras e as imagens revezam-se, interagem, completam-se e esclarecem-se com uma energia revitalizante. Longe de se excluir, as palavras e as imagens nutrem-se e se exaltam uma as outras”. (JOLY, 2012 p.133). Desse modo a análise das fotografias foi feita em articulação com o texto escrito.

Nesse sentido, as fotografias foram por nós analisadas como registro de processos históricos, políticos, culturais e econômicos espacializados, levando em consideração a questão agrária brasileira, ou seja, como a sociedade brasileira organiza o uso, a posse e a propriedade da terra.

Desse modo este trabalho encontra-se estruturado nesta introdução, em três capítulos e nas considerações finais. No primeiro capítulo, “ A educação capitalista no Brasil e ensino de geografia”, abordamos a subordinação da educação brasileira às regras e aos princípios capitalistas. Abordamos também o ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental com ênfase nos desafios e nas possibilidades para ministrar o mesmo, e as várias linguagem possíveis de serem utilizadas nesse ensino.

No segundo capítulo, “O livro da discordia: considerações sobre o livro didático na educação brasileira”, abordamos o histórico do livro didático no Brasil, enfatizando o

processo de avaliação do livro didático, que tem gerado polêmica, também abordamos a relação do livro didático com o processo de ensino e de aprendizagem, com a fotografia, com a ideologia dominante e com a educação do campo. Nesta seção fizemos também menção ao PNLD Campo em suas duas edições, 2013 e 2016.

No terceiro capítulo, “O rural brasileiro nas imagens fotográficas do livro didático do PNLD Campo 2016”, abordamos os conceitos “rural” e “urbano” que apesar de possuírem uma intrínseca relação, possuem significados diferentes. Abordamos a questão do território, que sendo uma das categorias da Geografia vinculada a relação de poder, nos permite compreender a disputa pela terra no campo brasileiro, ou seja, os embates para expansão do território do agronegócio e do território camponês. Abordamos também a questão agrária brasileira relacionada ao uso, a posse e a propriedade da terra. Foi aqui que centralizamos a análise das fotografias, a fim de compreendermos os significados ideológicos do rural brasileiro presente nas mesmas.

E por fim tecemos nossas considerações finais destacando os principais pontos da pesquisa juntamente com uma reflexão a respeito dos mesmos.

1. A EDUCAÇÃO CAPITALISTA NO BRASIL E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Em uma sociedade a educação tanto pode servir para alienação e dominação dos indivíduos, quanto para emancipação⁴ dos mesmos . Mas afinal, o que é educação? Entre as várias definições existentes nos atemos aqui a uma definição feita por Orso, “[...] Educação é a forma como a sociedade educa seus membros para viverem nela mesma” (ORSO, 2013 p.50). Desse modo Orso (2013) nos assegura que para compreendermos a educação é necessário entendermos a sociedade. Assim como vivemos em uma sociedade capitalista, acreditamos que os princípios da educação brasileira estão voltados para a reprodução dessa sociedade que se configura na extração da mais-valia, na exploração, na competição e na concorrência.

Por outro lado acreditamos também que a educação pode assumir princípios diferentes dos que estão postos, ou seja, ser uma educação voltada não para alienação dos indivíduos, mas uma educação, sobretudo com princípios “libertadores”, com os quais os indivíduos possam reconhecer as desigualdades sociais e buscar formas de combatê-las, amenizá-las ou superá-las.

Dessa forma dividimos esse capítulo em duas seções: na primeira abordamos o papel do Estado na sociedade capitalista bem como a influência do capitalismo na educação brasileira. Na segunda abordamos o ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, enfatizando os desafios e as possibilidades para ministrar esse ensino, bem como as diferentes linguagens que podem ser utilizadas no mesmo, de modo a torná-lo mais atrativo e significativo.

1.1 Educação brasileira: uma educação nos moldes do capitalismo

Educação e sociedade estão estritamente relacionadas, logo a educação brasileira tende a seguir os princípios do capitalismo, uma vez que este rege a sociedade brasileira. Antes, porém de abordarmos a influência do capitalismo na educação brasileira, gostaríamos de fazer duas considerações: a primeira se refere ao capitalismo, ou seja, o

⁴ Emancipação aqui está relacionada à conquista de direitos. Para mais informação consultar Mészáros István – “A educação para além do capital”

significado desse conceito. A segunda está relacionada ao papel do Estado na sociedade capitalista.

Para Gonçalves “o capitalismo significa “culto ao capital” e, consequentemente, a negação do ser humano como produtor da sua própria existência, mas que ficou totalmente dependente das relações de mercado” (GONÇALVES, 2013 p.85). Isto significa dizer que hoje em dia quase tudo se tornou mercadoria inclusive a terra, a força de trabalho humana e a educação que também caminha em direção à mercantilização. Todavia Gonçalves nos explica que no capitalismo a produção da mercadoria só tem significado se for para geração de riquezas e acumulação de capital. A produção de mercadoria deve gerar lucro, gerar um excedente que será apropriado apenas por uma minoria que detém os meios de produção.

No capitalismo a exploração humana é intensa, todavia outros modos de produção também se basearam na exploração do ser humano para obtenção e acumulação de riquezas. Assim se faz necessário diferenciar os conceitos “capital” e “capitalismo”.

Capital é uma relação social de força cujo fundamento é a acumulação de mais propriedade privada para gerar mais lucro e mais propriedade. Essa relação se constituiu antes do capitalismo ser a sociedade dominante, por meio da acumulação primitiva. Capitalismo expressa o modo de produção ou a sociedade onde a relação social fundamental é comandada pelo capital, não mais sob a égide da acumulação primitiva, mas mediante forma específica de exploração e expropriação da classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 2014 p. 60-61)

Queremos dizer com isso que a exploração da classe trabalhadora não é um fato novo, pelo contrário é antigo na história da humanidade. Entretanto não podemos negligenciar que o capitalismo possui uma forma dissimulada de explorar, enquanto no feudalismo havia os servos e os senhores, no capitalismo há os “colaboradores” que devem ser explorados com “alegria”, como se fizessem parte de todos os ganhos resultado do trabalho desenvolvido. No capitalismo se faz necessário omitir a divisão de classes, pois o reconhecimento legítimo dessa pode provocar conflitos.

Todavia, a sociedade capitalista é uma “sociedade de classes”, desse modo é preciso haver uma legitimação da dominação, ou seja, é necessário haver uma “sintonia” entre as classes para que o modo de produção capitalista não venha se desestruturar, mas sim reproduzir. É nesse âmbito que o Estado entra em ação para defender a classe dominante, a propriedade privada.

A origem do Estado reside na emergência da propriedade privada, quando um dado grupo social apropriou-se daquilo que a todos pertencia,

subordinando os demais e transformando-os em força de trabalho. O Estado nessa perspectiva, deriva da necessidade dos grupos de proprietários privados de assegurar e ocultar – por meio de leis e demais medidas coercitivas capazes de manter os despossuídos nessa condição, sem se rebelarem contra ela – tal apropriação. (MENDONÇA, 2012 p.349).

E mesmo sabendo que existem inúmeras formas de definir o Estado, acreditamos que aqui neste trabalho a melhor definição seria àquela que o considera como legítimo representante e defensor da classe dominante. Lembrando que com o neoliberalismo o Estado não se enfraqueceu, antes permanece firme desempenhando seus papéis.

O Estado ocupa papel central no neoliberalismo globalizado, pois, por meio dele, as antigas regulações foram extintas para abrir espaços a outras, agora muito mais reguladoras e excludentes. É o Estado que, em última análise possibilita a espacialização do capital. (STRAFORINI, 2008 p. 42).

Assim ao falarmos em educação escolar não podemos desconsiderar as ações do Estado, sobretudo, de “controle”. No decorrer dos anos a educação tem servido ao Estado como um instrumento de manipulação. A educação é uma instituição que tem o poder político e ideológico, enquanto que as forças armadas são as instituições responsáveis pela força física. “Quando a ideologia não corresponde os interesses das classes dominantes o poder bélico entra em ação” (GONÇALVES, 2013 p.72). Mas qual seria a finalidade de se controlar a educação? No atual contexto diríamos que uma das finalidades desse controle seria para a manutenção da reprodução do capital.

[...] a escola como instituição — e o sistema escolar como estrutura ligada ao Estado, com obrigatoriedade até uma certa idade, com fiscalização de conteúdos e procedimentos burocráticos, com uma hierarquia de níveis de ensino, com uma "verdade" preestabelecida pelos órgãos oficiais e transmitida pelos professores, etc. — é um produto da sociedade moderna ou capitalista no seu instituir-se, especialmente nos séculos XVIII e XIX, quando ganhou destaque uma disputa entre Igreja e Estado pelo controle da educação. (VESENTINI, 2008 p.53)

Ao considerarmos o Estado como representante e defensor dos interesses da classe dominante, podemos ver perfeitamente que a educação vem perdendo o caráter de bem e assumindo cada vez mais o papel de mercadoria. Logo quando falamos na mercantilização da educação podemos vê-la sob três perspectivas: a primeira está relacionada com a propaganda e o comércio de produtos para a escola e no ambiente escolar, a segunda está vinculada a “preparação” e seleção do indivíduo para o mercado de trabalho e a terceira está relacionada aos processos de privatização do ensino.

A partir da primeira perspectiva podemos observar a forma pela qual vários produtos têm adentrado nas escolas, principalmente devido ao avanço tecnológico. Há até

quem acredite que os problemas educacionais serão solucionados a partir da tecnologia. Isso não passa de mera ilusão, acreditamos sim, que a tecnologia pode ser utilizada a favor de uma boa educação, entretanto, ela por si só não resolverá os problemas da educação brasileira.

Quanto à propaganda podemos citar os famosos projetos de empresas que vem cada vez mais adentrando o ambiente escolar. Laval em seu livro “A escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público”, fazendo referência a França, nos dá exemplos claro disso.

[...] Aqui é o Mcdonalds que se instala em um colégio para recrutar jovens empregados e formá-los na administração alimentar; acolá é a Microsoft que propõe seus programas educativos para ajudar a “revolução copérnica” da pedagogia, em inúmeros estabelecimentos são as publicidades que financiam atividades e aquisição escolares dos professores que são solicitados a utilizar na aula, suportes meio-pedagógicos, meio-promocionais (o coelho Quick da Nesquick, o Doutor Quenotte da Colgate até às lições de nutrição de Mcdonalds); mais além são universidades que são incitadas a tirar proveito de suas grades curriculares vendidas muito caras, em particular, aos países menos desenvolvidos, ou a se unir, sob pretexto de parceria, com empresas de comunicação em pesquisa de conteúdos educativos. (LAVAL, 2004 p.112)

As escolas brasileiras também tem sido alvo desses “ataques”, inclusive em escolas rurais. Por exemplo, a FIBRIA, empresa especializada na produção de celulose de eucalipto, desenvolve um projeto em que, “no campo educacional, são feitas intervenções por meio de teatro, palestras e algumas visitas técnicas nas escolas para empregar ideologicamente a “conscientização” de preservação ao meio ambiente.” (LEMES, 2014 p.120).

Como instrumento e ferramenta pedagógica, o projeto serve como metodologia para empresa se apropriar da educação abandonada pelo Estado e impor seu discurso ideológico reproduzor da estrutura de valores que perpetua a lógica do capital, que preenche a lacuna deixada pelo histórico da Educação Rural brasileira. (LEMES, 2014 p.120).

Empresas como a FIBRIA, conhecem muito bem a eficácia da educação quando utilizada como instrumento para manipular os indivíduos. Desse modo atuam cada vez mais não só em escolas, mas também no ensino superior, a fim de garantir a reprodução do capital.

O sucesso da ideologia neoliberal não se vê melhor em outra parte do que na identidade traçada entre a “reforma” da escola e sua metamorfose em mercado ou quase mercado. Uma das mudanças mais importantes na evolução dos sistemas educativos, frequentemente ocultada pela

massificação dos efetivos, fixa-se precisamente na adoção, pelo discurso interno da instituição escolar de uma ideologia dócil às lógicas do mercado, a ponto de, por uma operação metaforização eficaz, assimilar a escola a um mercado escolar. (LAVAL, 2004 p. 106-107)

Além do capitalismo exigir que a escola se torne um mercado, ou quase mercado, como bem afirma Laval, esse modo de produção, opressor, ainda exige também que a escola disponibilize profissionais qualificados para o mercado de trabalho. Muitas escolas e faculdades têm sido encarregadas de “preparar” e até mesmo de selecionar os profissionais para atuarem no mercado de trabalho seguindo, sobretudo, regras e normas impostas pelo capitalismo. Preparar e selecionar o indivíduo para o mercado de trabalho, dentro das normas capitalistas, é uma das várias formas da mercantilização da educação escolar. Laval é bem categórico ao afirmar que,

[...] A escola é olhada, mais do que nunca, como uma escola com finalidade profissional, destinada a fornecer uma mão-de-obra adaptada às necessidades da economia. Essa intervenção mais direta e mais ativa das empresas em matéria de pedagogia, de conteúdos e de validação das grades curriculares e dos diplomas constitui uma pressão da lógica do mercado do trabalho sobre a esfera educativa. (LAVAL, 2004 p. 111)

O capitalismo possui várias estratégias para assegurar o suprimento da demanda do mercado de trabalho. Podemos dizer que uma delas se dá por meio da qualificação dos profissionais. Essa qualificação está relacionada não apenas a habilidades profissionais, mas também, a habilidades comportamentais. O capitalismo necessita de profissionais que estejam dispostos a aceitarem, defenderem e principalmente concordarem com a lógica capitalista, a fim de evitar conflitos e consequentemente transtornos.

No capitalismo como um todo, essa preocupação com a reprodução de uma mão de obra dotada de qualidades adequadas coincidiu em muitos países do mundo com um projeto político da burguesia reformista para criar uma classe trabalhadora “respeitável”, que abdicaria dos motins e das revoluções e sucumbiria às bajulações do capital. (HARVEY, 2016 p.170)

É muito comum ouvirmos a expressão “Vestir a camisa da empresa”, o trabalhador é educado não só para trabalhar na empresa, mas, sobretudo para defendê-la. Mesmo que esse trabalhador seja injustiçado ele tem que defender a empresa e consequentemente à reprodução do capital.

É interessante pensar a qualificação do trabalhador a partir da educação, ou seja, na escola desde os anos iniciais o estudante já é estimulado a ter um espírito competitivo, é preciso ter melhores notas que o colega, é preciso sobressair. Infelizmente, o ambiente escolar é um lugar onde a competição e o individualismo reinam livremente. Isto nada

mais é que uma seleção para o mercado de trabalho, onde o reinado da competição e do individualismo se torna ainda mais acirrados. Quem nunca encontrou, por exemplo, algum estabelecimento comercial prestigiando o melhor funcionário, ou colaborador do mês? Sem falar que essa é uma excelente forma de evitar que os trabalhadores se unam e reivindiquem seus direitos coletivamente.

Ainda a respeito da qualificação do trabalhador Harvey (2016) comentando Marx, nos mostra a perversa realidade do capitalismo em relação a esse assunto.

Indubitavelmente, uma mão de obra qualificada e altamente treinada poderia esperar uma remuneração mais alta do que uma mão de obra desqualificada, mas isso não significa aceitar a idéia de que os salários altos são uma forma de lucrar com o investimento dos trabalhadores em educação e qualificação. O problema como afirmou Marx em sua dura crítica a Adam Smith, é que o trabalhador só pode realizar o valor dessas qualificações trabalhando para o capital sob condições de exploração, de modo que, no fim é o capital, e não o trabalhador, que colhe os benefícios de uma maior produtividade no trabalho. Recentemente, por exemplo, a produtividade dos trabalhadores aumentou, mas a parcela da produção que vai para o trabalhador diminuiu, ao invés de aumentar. (HARVEY, 2016 p.172)

No capitalismo a vantagem é sempre dos atores hegemônicos. Mas há ainda outro tipo de mercantilização da educação o qual não podemos deixar de comentar: são as privatizações. Ideologicamente o neoliberalismo tem incutido em muitas mentes que a boa educação somente é possível a partir de instituições privadas, (isto na educação básica, no ensino superior a preferência é por instituições públicas). Isso tem levado muita gente a desvalorizar o ensino público e recorrer ao privado. Para Laval:

A forma mais direta da constituição de um mercado do ensino consiste em encorajar o desenvolvimento de um sistema de escolas privadas, como faz, por exemplo, o Banco Mundial para os países pobres, ou de privatizar em parte ou totalmente, as escolas existentes. (LAVAL, 2004 p. 122)

De acordo com Laval (2004) o Banco Mundial, ou seja, teóricos muito influentes desse Banco desenvolvem análises extremamente favoráveis à privatização dos serviços de ensino. Aliás, como poderemos ver mais adiante o Banco Mundial é um legítimo defensor do capitalismo, por isso defende a reprodução do capital por meio da privatização do ensino sem considerar as consequências negativas que a mesma pode gerar.

Mas, como acontece com freqüência na história do capital, a educação em si se tornou um “grande negócio”. A invasão assombrosa da privatização e o pagamento de taxas para uma educação que tradicionalmente era pública e gratuita impuseram encargos financeiros à população, fazendo com que aqueles que desejam estudar tenham de pagar por esse aspecto fundamental da reprodução social. (HARVEY, 2016 p.171)

A privatização do ensino pode ser considerada um excelente meio para acirrar as desigualdades e contradições do capital, e embora haja quem a defenda, o certo é que com a privatização do ensino o Estado se “isentará” de uma responsabilidade sua, fazendo aumentar ainda mais o fosso existente entre as classes sociais. Laval nos mostra a insensibilidade de alguns autores ao defenderem a privatização do ensino.

Para David Friedmann, o Estado não tem mais obrigação de financiar a educação como não tem de financiar a compra do carro da família ou de qualquer outro bem de consumo. [...] a educação é um bem de capitalização privada que traz benefícios essencialmente pessoais, mas que supõe também sacrifícios por parte da família. Mesmo os mais pobres, diz esse autor, são capazes de financiar os estudos de suas crianças se elas aceitam fazer os esforços necessários. A ausência de financiamento público colocará as famílias frente a frente com suas responsabilidades e a falta de educação das crianças só será devida à preocupação dos pais que escolhem um bem-estar imediato às expensas do bem-estar futuro de seus filhos. (LAVAL, 2004 p.97)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / 9.394, de 20 de dezembro de 1996, afirma que a educação é dever da família e do Estado. Porém na concepção neoliberal esse dever deve se restringir apenas à família. Essa é uma das características a nosso ver mais marcantes do capitalismo, a responsabilização do indivíduo. Se a água está “acabando” a culpa é do indivíduo; se não é bem sucedido profissionalmente, a culpa é do indivíduo; se a criança não estuda, a culpa é do indivíduo. Tudo depende apenas de esforços e boa vontade dos indivíduos, é como se o indivíduo vivesse isolado sem receber nenhuma influência da sociedade.

Será que garantir uma boa educação dos filhos depende apenas da família? Se pensarmos na sociedade brasileira, onde muitas famílias vivem com menos de três salários mínimos, consideramos praticamente impossível que pais com dois filhos, consigam garantir alimentação, saúde e educação com qualidade para seus filhos. Como os pais poderão pagar escolas para seus filhos, se muitas vezes faltam recursos para suprir bens essenciais à vida como a alimentação? A educação pública e de qualidade deve ser direito de todos e dever do Estado.

Mas infelizmente a mercantilização da educação caminha a passos largos. O capitalismo “dragão voraz” não quer saber de perder nada. Como nos diz perfeitamente Laval (2004), hoje, a tendência é que nenhuma atividade, nenhum espaço e nenhuma instituição escapem a integração no capitalismo.

Como vimos o capitalismo tem procurado dominar todas as esferas da educação, dessa forma a educação brasileira segue regras, ordens, e padrões que contribuem para a formação de indivíduos alienados ao capitalismo. Logo a ideologia dominante “tem” que ser disseminada nas escolas, e isso têm sido feito de forma direta, seja por meio do Banco mundial, dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) ou mesmo por meio do livro didático.

Ao analisar documentos do Programa de Educação Básica para as Regiões Norte e Centro-Oeste – Monhangara, Scaff (2013) percebeu a influência do Banco Mundial na educação brasileira, e consequentemente, a disseminação da lógica capitalista na escola. No documento *Prioridades y estrategias para la educación*, pode ser notado o grau de importância que o Banco Mundial dá a cada um dos insumos escolares considerados para a aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental:

As informações apresentadas revelaram que as bibliotecas constituíam-se no insumo mais relevante para a aprendizagem, aparecendo em quase 90% dos estudos realizados. Em segundo lugar estava o tempo de instrução, com percentual de efetividade pouco abaixo do primeiro. As tarefas apareceram em pouco mais de 80% dos estudos sobre a efetividade na aprendizagem. Na quarta colocação estavam os livros didáticos, os quais faziam parte de pouco mais de 70% das pesquisas realizadas. Os conhecimentos do professor, segundo os dados apresentados pelo Banco Mundial, ficaram em quinto lugar, aparecendo em aproximadamente 60% dos estudos desenvolvidos sobre o tema. A experiência dos professores, vinha logo a seguir, na sexta colocação. Os laboratórios aparecem em aproximadamente 40% dos estudos, e a remuneração dos professores, em 35% dos mesmos. O tamanho da classe era o último insumo considerado eficaz em relação à efetividade de aprendizagem, com pouco mais de 30% de presença nas pesquisas. (SCAFF, 2013 p.113)

Podemos observar outra significativa característica do capitalismo, a coisificação do trabalhador, apesar de defendermos o livro didático enquanto possibilidade material para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, é inadmissível que esse recurso seja mais importante que o conhecimento e a experiência do professor. Porém na lógica capitalista o livro didático deve mesmo ser mais importante; primeiro, porque ainda que de forma incorreta, “facilita” o trabalho do professor que precisa trabalhar em dois ou três turnos; segundo, porque como já foi mencionado, o livro didático constitui-se em um dos meios mais eficazes de disseminação da ideologia dominante na escola.

Ainda em relação ao Banco Mundial Scaff (2013) nos mostra que este possui uma concepção de educação totalmente contraditória e desumana, ou seja, a educação proposta pelo Banco Mundial é literalmente uma educação nos moldes capitalista.

Na medida que se propõe a preparação do individuo para o mercado de trabalho, o Banco Mundial explica sua concepção de homem e de educação. Nesse contexto, o

homem é entendido como produtor de mercadorias, que deve voltar toda sua vida para atender às exigências do modo de produção capitalista, tendo seu trabalho simplificado e barateado para possibilitar a geração de mais-valia para o capital. A educação é vista como instrumento para formar o indivíduo para o trabalho abstrato, geral, passando a ele algumas noções básicas de socialização e possibilitando o acesso à informação, para que possa adaptar-se com maior facilidade às novas exigências do mundo do trabalho. (SCAFF, 2013 p.119)

Mas não é apenas o Banco Mundial que possui essa concepção de educação capitalista, por meio de estudos, Oliveira (1999) pode presenciar essa mesma concepção sobre a Geografia nos PCNs.

Aqui, os autores do texto sobre Geografia nos PCNs revelam de quem estão a serviço. Revelam que não concordam com o movimento crítico que dominou a geografia mundial deste final de século XX e, muito mais que isso, revelam sua adesão a uma ideologia capitalista individualista, conscientes ou não, aliás, não importa. (OLIVEIRA, 1999 p.55)

Nos PCNs, os autores do texto procuram ocultar, ainda que de forma dissimulada a luta de classes. E apesar de até mesmo mencionar o marxismo, o certo é que não podem e nem devem concordar com ele, pois de outra forma estariam negando o papel para os quais foram “incumbidos”, ou seja, auxiliar a manutenção da ordem capitalista por meio da educação.

Orso (2013) também aponta um fator em relação a educação, esse por sua vez encontra-se vinculado aos conteúdos:

[...] na maioria das vezes, os conteúdos estão mais voltados para ensinar que “Eva viu a uva”, ou seja, conteúdos abstratos, do que para compreender a vida concreta, isto é, a matemática da fome, o português da violência, a geografia e a história da exploração e dos problemas sociais, a ciência da história da vida real dos homens e voltam-se mais para a adaptação, para a alienação e para o conformismo do aluno ao meio do que para desmistificar, para questionar as condições de vida e o modo de produção capitalista. (ORSO, 2013 p.51)

Orso (2013) prossegue nos mostrando que essa é sem dúvida a educação ideal para a nossa sociedade ou melhor, para a sociedade capitalista, uma vez que a mesma contribui significativamente para estimular o individualismo, para fomentar a competição, para enaltecer a concorrência, para premiar pela produtividade e punir pelos resultados não desejados, selecionando os mais aptos para de acordo com os valores vigentes nessa sociedade.

Logo, para pensarmos o ensino de Geografia e também de outras disciplinas, devemos nos atentar para as palavras de Straforini quando o mesmo afirma que “A Geografia mesmo dentro deste contexto, não pode e não deve permitir que os alunos saiam da escola reproduzindo um sistema que os sufoca” (STRAFORINI, 2008 p. 56).

1.2 Desafios e possibilidades do ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental

O público alvo dos livros didáticos do PNLD Campo encontra-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por isso daremos ênfase a essa etapa da Educação Básica. Consideramos os anos iniciais juntamente com a educação infantil, a etapa de maior relevância na vida do estudante. Não queremos dizer que as outras sejam menos importantes, mas queremos, sobretudo, enfatizar que essas primeiras fases são o fundamento, ou seja, o alicerce da educação. Assim os anos iniciais do ensino fundamental, constituem-se um direito da criança sendo também obrigatório.

A partir de 2006 o ensino fundamental que era constituído de oito anos, sendo dividido em duas etapas, os anos iniciais denominados “primário” e os anos finais chamados de “ginásio”, passou a ser de nove anos, uma vez que a criança começou estudar a partir dos seis e não dos setes anos de idade como era antes. Isso nos mostra que a criança passou a freqüentar a escola ainda mais nova, significa que, há de se atentar mais ainda para a questão da infância, ou seja, a infância precisa ser considerada e respeitada. Precisamos entender a infância como uma fase da vida humana e não como uma pré-etapa isolada. A criança não é apenas o futuro, ela é também o presente.

Logo precisamos considerar que, “Os primeiros anos do ensino fundamental se constituem num momento ímpar porque a criança entra formalmente em contato com os saberes sistematizados e com uma estrutura de organização institucional.” (SILVA, 2013 p.309). Precisamos entender também que,

A infância deixou de ser compreendida como uma “pré” etapa da fase adulta, passando a ser identificada como um estado diferenciado. Assim, ao mesmo tempo em que se reconhece que a definição de infância é tributária do contexto histórico, social e cultural no qual se desenvolve, admite-se a especificidade que a constitui como uma das fases da vida humana. (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO 2009 p.6)

Logo os anos iniciais requerem uma prática educativa de qualidade, que reconheça as especificidades da criança, mas também que a veja, sobretudo, como um sujeito ativo e participativo no processo de ensino e de aprendizagem.

As crianças, como atores sociais de pleno direito, participam efetivamente do contexto social no qual estão inseridas e interagem com os signos e símbolos construídos socialmente, assim como constroem novos signos e símbolos a partir dessa interação. [...] É na inter-relação com as outras culturas que a cultura infantil se constitui como tal. Nesse sentido, se pode afirmar que as crianças são sujeitos capazes de interagir com os signos e símbolos construídos socialmente, bem como de atribuir distintos significados a partir dessa interação. (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO 2009 p.7)

A criança não é uma “folha em branco” quando chega à escola ela já possui vários conhecimentos, que precisam ser considerados. O certo seria até mesmo ensinar a criança a partir desses conhecimentos prévios que ela já traz consigo, ou seja, suas experiências.

Aprende desde muito cedo e aprende muito. Quando a gente vai para a escola, alguns adultos dizem: “vai estudar pra ver se você aprende alguma coisa!” Não é mesmo? Mas elas esquecem que, que quando uma criança chega à escola, ela já aprendeu muito e muito. Aprendeu com o mundo. Aprendeu de olhar, de tocar e ver o mundo onde ela vive. Aprendeu com os outros: a mãe e o pai, os irmãos e as irmãs mais velhas, os primos e os outros parentes. Aprendeu com as amigas e os amigos da mesma idade. Aprendeu com a vida. Pois a vida que a gente vai vivendo, um pouquinho cada dia, é a melhor professora de cada uma e de cada um de nós. (BRANDÃO, 2014 p.17)

Pensando assim, acreditamos que o ensino de Geografia nos anos iniciais contribui fortemente para a formação do estudante. Dizemos isso porque a Geografia é uma ciência que tem como objeto de estudo o espaço socialmente construído, ou seja, estuda as relações existentes na sociedade e as relações desta com a natureza. Ou ainda como definem alguns atores apontados por Moraes (1986), a Geografia “é o estudo das relações entre o homem e o meio, ou, posto de outra forma, entre a sociedade e a natureza.” (MORAES, 1986 p.18). Desse modo a Geografia abrange as dimensões: sociais, culturais, econômicas, ambientais entre outras.

A história da Geografia é antiga, principalmente se relacionarmos a mesma a dados cartográficos. Mapas milenares são encontrados gravados nas rochas em cavernas. “O rótulo Geografia é bastante antigo, sua origem remonta à Antiguidade Clássica, especificamente ao pensamento grego. Entretanto, apesar da difusão do uso deste termo , o conteúdo a ele referido era por demais variado.” (MORAES, 1986 p. 32). Assim foi somente no início do século XIX, devido a uma série de fatores, que ocorre a sistematização do conhecimento geográfico, na Alemanha, com os considerados pais da Geografia Humboldt e Ritter. “É da Alemanha que aparecem os primeiros institutos e as primeiras cátedras dedicadas a esta disciplina; é de lá que vem as primeiras teorias e as

primeiras propostas metodológicas; enfim, é de lá que se formam as primeiras correntes deste pensamento”. (MORAES, 1986 p.42).

Mas a Geografia não ficou restrita à Alemanha, antes, expandiu-se para outros Estados – Nações.

Carregada de uma função patriótica, a Geografia foi também institucionalizada na França após 1870, quando ficou comprovado que a Alemanha ganhou a guerra franco-prussiana porque seus soldados sabiam mais sobre o território disputado. Testada na Alemanha e depois na França, a Geografia se apresentava, então, com um valor inigualável de prestadora de serviços patrióticos para o Estado – Nação. Como escreveu o livro de LACOSTE (1993) a Geografia, “serviu” primeiro para a guerra e consequentemente para preparar os soldados. Assim a Geografia começou a ser ensinada na escola dos anos iniciais porque era útil à classe dominante naquele momento histórico. (SAMPAIO; SAMPAIO; VLACH, 2012 p. 32)

No Brasil durante o período colonial o ensino da Geografia acontecia diluído em textos literários. Ministrado por jesuítas o ensino era diferenciado entre os indígenas e os filhos dos colonos. Posteriormente, como a educação brasileira era restrita a classe dominante, o ensino de Geografia também ficou restrito a essa classe. Segundo os autores, Sampaio; Sampaio; Vlach (2012) a escola pública e o ensino de Geografia voltado para um grande contingente de pessoas, só aconteceu depois de 1930, com a expansão urbana, a efetiva formação do mercado nacional, a diversificação do processo de industrialização e a nova exigência de trabalhadores alfabetizados.

Formalmente incorporada à Escola no Brasil a partir da fundação do Colégio Pedro II (1837), a Geografia passou a ser ensinada nas escolas secundárias do país, e desde então, faz parte dos conteúdos definidos por todas as Reformas educacionais Brasileiras, de 1889 aos dias atuais, mantendo seu “status” de matéria obrigatória. De um saber estratégico, a Geografia se tornou um saber “apropriado” pela escola, redirecionado para os alunos. (SAMPAIO; SAMPAIO; VLACH, 2012 p. 32).

Como disciplina escolar a Geografia tem sido muito utilizada para inculcar a ideologia hegemônica nos educandos. Segundo Oliveira (2014), no processo de ensino e de aprendizagem o professor vai optar pela ideologia de classe que ele professa. Sendo que nos dias de hoje só tem havido duas grandes vertentes ideológicas no ensino de Geografia: ensinar uma Geografia que cria desde o início trabalhadores, ainda que crianças, ordeiros para o capital; ou ensinar uma Geografia crítica, que forme criticamente a criança, voltada, portanto, para seu desenvolvimento e sua formação como cidadão, claro que, ciente de que nossa sociedade é dividida em classes com conflitos e contradições e que precisa e pode ser transformada. Para Barbosa,

É urgente a retomada crítica da epistemologia do ensino de Geografia, tendo como centralidade a construção e transmissão do conhecimento atrelado aos valores de igualdade, justiça e liberdade. Não se pode ensinar Geografia tendo a mesma vinculada à idéia de capital humano, de educação para o mundo do trabalho, já que o papel do ensino de Geografia é revolucionário à medida que possibilita uma releitura de mundo objetivando transformá-lo. (BARBOSA, 2010 p.39)

Outra questão relativa à Geografia enquanto disciplina escolar é a predominância da chamada Geografia tradicional baseada na memorização de fatos e elementos sem, no entanto atribuir-lhes significados mantendo a realidade descontextualizada. Não estamos aqui menosprezando a Geografia tradicional ou a Geografia quantitativa, apenas estamos afirmando que não basta saber, por exemplo, o nome de determinado rio, é preciso considerar as implicações que esse rio tem para determinada comunidade ou para a sociedade em Geral.

O ensino de Geografia a partir da abordagem tradicional nunca foi simples, pois a Geografia trabalha com muitos conteúdos, quando propomos uma Geografia dialética e crítica aprofundamos os desafios, pois não bastam os conteúdos, é fundamental relacioná-los a objetivação de mundo, a uma prática cotidiana encaminhada para a subtração dos problemas sociais, econômicos e ambientais. (BARBOSA, 2010 p.32)

Logo acreditamos que a Geografia enquanto disciplina escolar deve possibilitar ao educando um conhecimento significativo da realidade na qual o mesmo se encontra inserido, sem, no entanto perder a conexão com o restante do mundo. Aprender Geografia significa antes de tudo olhar o mundo com “lentes geográficas”, ou seja, com uma visão para além do que nos é imposto.

Todavia ao abordarmos o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisamos ter em mente que além das ameaças que assolam a educação brasileira de forma geral, essa etapa da educação básica ainda enfrenta algumas dificuldades bem latentes.

Uma dessas dificuldades está vinculada a formação de professores. Em geral os cursos de graduação em Pedagogia apresentam um currículo com uma carga horária bem reduzida para se trabalhar conteúdos geográficos, assim é comum alguns docentes saírem do curso com certa deficiência em relação a essa disciplina. Callai faz o seguinte destaque quanto à formação nos cursos de pedagogia:

As disciplinas que estão voltadas para essa formação, no caso da Geografia, estão restritas a uma carga horária de 60 horas – 4 créditos e, que abordam tanto as questões específicas da geografia como as formas de ensinar a matéria – disciplinas que são denominadas de um modo geral de

fundamentos ou elementos teóricos e metodológicos da geografia. (CALLAI, 2013, p.283)

Realmente a carga horária destinada à Geografia nesses cursos é muito pequena, se considerarmos a complexidade dessa disciplina. Entretanto quando nos referimos aos cursos de Pedagogia, não podemos nos esquecer que o aluno ingressante nestes cursos concluiu a educação básica, em que nos oito ou nove anos de estudo a Geografia se fez “presente”. Se pensarmos dessa forma temos que admitir que o estudante ao iniciar o curso de Pedagogia deveria ter pelo menos uma boa noção a respeito da Geografia, porém muitos estudantes desconhecem o papel dessa disciplina e a importância da mesma.

Assim precisamos entender que o cerne da questão da formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Geografia, não reside apenas nos cursos de Pedagogia, mas também nos próprios cursos de Geografia, constituindo um ciclo vicioso, onde o estudante não constrói uma relação sólida com a Geografia na educação básica, (Ensino Fundamental e Médio), passa pela faculdade de Geografia ou de Pedagogia sem contudo consolidar essa relação, e volta para escola na educação básica como docente, reiniciando assim o ciclo com novos estudantes.

Todavia, queremos deixar claro também que não temos a intenção de nos determos em ficar apontando fragilidades, muito menos criticar docentes. Nossa intenção é, com base em alguns autores, fazermos algumas considerações a respeito da formação de professores e o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino fundamental.

Para isso precisamos lembrar que o ensino de Geografia nos anos iniciais esteve por algum tempo vinculado ao ensino de história, recebendo a denominação de Estudos Sociais.

As primeiras propostas de Estudos Sociais, criadas no contexto da história da educação brasileira, datam das primeiras décadas do século XX. Foram implantadas em programas curriculares e livros didáticos, de diferentes localidades brasileiras, que iniciaram com a junção de conhecimentos das áreas de Ciências, História, Geografia e Educação Moral, e que, com o tempo, foram transformados, em uma seleção de conteúdos que permaneceu como tradição ao longo do tempo, contendo a mescla das diferentes áreas. O marco de referência para a implantação dessas propostas foi o *Programa de Ciências Sociais*, de 1934, do Departamento de Educação do Distrito Federal, organizado por Delgado de Carvalho. (FERNANDES, 2008 p.1)

Os Estudos Sociais concentravam conteúdos da Geografia, da História e Organização Social e Política do Brasil, sendo ensinado junto com as disciplinas Comunicação e Expressão e Ciências. Enquanto disciplina escolar, os Estudos Sociais

objetivavam “[...] fazer o ajustamento crescente do educando ao meio, no qual deve viver e conviver, dando ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva contemporânea de seu desenvolvimento.” (SAMPAIO; SAMPAIO; VLACH, 2012 p. 39). Deveria também preparar o estudante para o exercício consciente da cidadania. Todavia, “na prática escolar, os Estudos Sociais assumiram o papel de diferentes áreas do conhecimento e, na prática, descaracterizavam conteúdos específicos, como os de Geografia e História, por ser superficial e ter um papel disciplinador.” (SAMPAIO; SAMPAIO; VLACH, 2012 p. 39).

Ainda em relação aos Estudos Sociais, Silva (2013) nos mostra que, os conhecimentos geográfico e histórico fazem parte das orientações escolares, materializando-se nas práticas relativas às festas cívicas, nos estudos do meio, reconhecimento de lugares no e do Brasil e outras partes do mundo, nas festas juninas, no culto aos heróis e datas comemorativas. Ainda hoje há vestígios dessas práticas em algumas de nossas escolas.

Todavia, Silva (2013) aponta também que essa tradição relativa ao conhecimento geográfico e histórico, vem sofrendo nas últimas décadas modificações por meio de políticas públicas educacionais proporcionadas pelo Estado brasileiro. Um exemplo são os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) referente aos anos iniciais do ensino fundamental, que buscam a superação dessa tradição e a constituição no espaço escolar da Geografia e da História como áreas específicas. Outro exemplo é do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que desde o início dos anos 2000 passou a exigir nos editais de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental a inscrição, avaliação e aquisição de livros didáticos distintos para as duas disciplinas: História e Geografia.

Dentro desse contexto vamos encontrar também a formação de professores a partir de cursos provenientes de Licenciatura Curta. Esses cursos no período noturno, “garantiam” em dois anos de faculdade a formação de um professor bi-disciplinar de Geografia e História. Consequentemente “Até hoje se vive resquícios desta época. Professores com dificuldade de identificar a diferença entre as duas ciências. Muitos deles nem acreditam que elas sejam diferentes.” (SAMPAIO; SAMPAIO; VLACH, 2012 p. 39). Isso pode ser considerado um ponto negativo na formação desses professores pois, apesar da Geografia e a História quase sempre caminharem juntas, temos que admitir que cada uma dessas disciplinas possui o seu próprio objeto de estudo.

Todavia acreditamos que se o professor não teve uma formação satisfatória na graduação, o certo é que ele busque um aperfeiçoamento, mesmo porque a formação do

professor como também a de qualquer outro profissional deve ser continuada e permanente. Acreditamos também na importância e na urgência do diálogo entre a Geografia e a Pedagogia.

Outra dificuldade para se ensinar Geografia nos anos iniciais está relacionada à prioridade que é dada pelos professores às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em relação à outras disciplinas como a História e a Geografia. Isso ocorre porque geralmente as primeiras são mais cobradas em sistemas de avaliação do governo, como a Prova Brasil e o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), que avalia a alfabetização⁵. Dessa forma, geralmente os docentes procuram dar prioridade a essas disciplinas, e o ensino de Geografia muitas vezes fica “esquecido”.

A política educacional visava, sobretudo, resultados estatísticos satisfatórios de aprovação e de maior tempo de escolaridade em detrimento da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, incentivando a essência da cultura neoliberal no seio do sistema educacional: a competitividade e o meritismo. Cobradas, as escolas esforçaram-se na busca de tais resultados divulgados nos meios de informação, utilizados pelo poder público como instrumento de distribuição de verbas. Para atingir tais resultados, amparadas na Lei de Diretrizes e Bases Educacional, as escolas passaram a diminuir a carga horária de disciplinas como Geografia e História para aumentar as que mais pesavam nessas avaliações: Matemática e Língua Portuguesa. (STRAFORINI, 2008 p.48)

Apesar dessas dificuldades é preciso lembrar, que a Geografia pode e deve ser ministrada nos anos iniciais, e que ao contrário do que muitos pensam essa disciplina não constitui um entrave, ou perda de tempo, no processo de alfabetização, e pode contribuir de forma significativa nesse processo. Entendemos que a Geografia deve estar presente no processo de alfabetização, uma vez que é necessário que a criança aprenda não apenas ler e escrever, mas também que aprenda a fazer a **leitura do mundo** em que vive.

⁵ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

O PROALFA é uma avaliação anual e censitária para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental para verificar o desempenho dos alunos nos procedimentos de leitura. A avaliação é nominal, o que identifica o padrão em que se encontra cada aluno e possibilita intervir em sua aprendizagem de forma pontual e individualizada, se necessário. Os testes são aplicados para todos os alunos das redes estadual e municipais, e os resultados são apresentados em uma escala de 1.000 pontos. Fonte: <https://www.educacao.mg.gov.br>

E ele conta que, quando chegou à escola e já sabia “ler muita coisa” do mundo das coisas, das pessoas, da vida e do mundo das palavras, ele aprendeu algo muito importante. Aprendeu que, para aprender os “ensinos” da ESCOLA – a “escolinha-de-primeiras-letras” -, ele não precisava deixar de aprender as lições do MUNDO e as lições da VIDA. Ao contrário, quanto mais ele aprendia de novo a ler letras, a ler sílabas, a ler palavras, a ler frases, a ler histórias e a ler livros inteiros, cada vez mais ele queria seguir aprendendo a ler as outras leituras da VIDA e do MUNDO. (BRANDÃO, 2014 p.21)

Muito interessante essa passagem, onde Brandão fazendo referência a vida de Paulo Freire nos deixa bem claro a importância e a possibilidade de aprender a ler não apenas a palavra, mas também a vida e o mundo. Pensando assim é preciso entender que do mesmo modo que o ensino de Geografia não pode estar vinculado apenas a enumeração e descrição, o processo de alfabetização também não se deve resumir a ler e escrever as palavras, mas é necessário que as palavras tenham um significado na vida do estudante, para Callai,

A par do prazer de saber ler a palavra e saber escrevê-la, podemos acrescentar o desafio de ter prazer em compreender o significado social da palavra - o que significa ler para além da palavra em si, percebendo o conteúdo social que ela traz, e, mais ainda, aprender a produzir o próprio pensamento que será expresso por meio da escrita. E se, quando se lê a palavra, lendo o mundo, está-se lendo o espaço, é possível ler o próprio pensamento, fazendo a representação do espaço em que se vive. Compreender a escrita como resultado do pensamento elaborado particularmente por cada pessoa é diferente de simplesmente escrever copiando. (CALLAI, 2005, p.233),

Assim, é possível notar que ensino de geografia e processo de alfabetização não se excluem, pelo contrário se complementam constituindo algo indispensável na formação do educando . Entretanto Callai chama a atenção para algo que não deve ser ignorado,

(...) ensinar geografia a crianças pequenas que estão aprendendo a ler e escrever não é simplesmente dar-lhes informações, mas trabalhar estas, a fim de que sirvam para construir os conceitos que são básicos na área e básicos para a vida. (CALLAI, 2013, p.138)

Dessa forma a criança vai aprendendo ler e escrever ao mesmo tempo em que aprende a conhecer e a compreender o espaço geográfico, ou o espaço socialmente construído, adquirindo assim uma visão de mundo apta para o exercício da cidadania pautada na execução dos deveres e na reivindicação dos direitos, e sobretudo, de um outro projeto de sociedade, mais Justo e humano, e evidentemente, preocupado mais com a reprodução da vida do que com a reprodução do capital.

Logo, acreditamos que, mesmo diante das várias dificuldades existentes para ministrar o ensino de Geografia nos anos iniciais, o certo é buscar alternativas para que o mesmo venha a ser realizado da melhor forma possível. Uma vez que, se desejamos uma educação para além da formação para o trabalho, ou seja, uma educação com a formação de sujeitos críticos e atuantes; precisamos auxiliar as crianças no desenvolvimento de uma visão crítica, frente às problemáticas da contemporaneidade, sejam ambientais, sociais, econômicas ou culturais e para isso é preciso conhecer e compreender o espaço geográfico para melhor nele se organizar.

1.2.1 As diferentes linguagens no ensino de Geografia

A Geografia é uma das disciplinas mais enfadonhas na vida escolar do estudante, devido ao caráter de memorização que a mesma assumiu e ainda assume em muitos casos. Entretanto essa disciplina pode ser ensinada e aprendida por meio de diversas linguagens, tornando assim o processo de ensino e de aprendizagem mais eficiente e menos cansativo e monótono.

Ao abordar a questão da linguagem Morais (2013) nos chama atenção para duas trilogias: (homem, signo, linguagem) e (linguagem, espaço, Geografia). A primeira acompanha o homem desde os primórdios, para se comunicar, o homem se expressa por meio de pinturas, danças, gestos, fala, escrita, entre outras formas de manifestação da linguagem. Os sinais que o homem produz correspondem aos signos, que por sua vez formam sistemas constituindo as linguagens verbais e não verbais, possibilitando assim a comunicação. A segunda trilogia acompanha a evolução do saber geográfico, do senso comum a ciência. “Orientação, localização, delimitações, representações, narrativas, descrições se constituíram matrizes de um saber sobre o espaço, utilizadas desde os povos primitivos.” (MORAIS, 2013 p. 242)

Atualmente, com o advento de novas tecnologias, tem se tornado possível a utilização de diferentes linguagens no processo de ensino e de aprendizagem da Geografia como também de outras disciplinas. Para Pontuschka; Paganelli; Cacete,

As linguagens constituem recursos didáticos que necessitam ser utilizados no mundo atual, seja na instituição escolar, seja em outros caminhos ou lugares, porque, por meio delas, os horizontes do conhecimento se abrem para jovens, professores e cidadãos que já passaram pela escola em tempos anteriores. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009 p. 215)

Entretanto a utilização das linguagens como recurso didático deve seguir alguns critérios. Não faz o menor sentido, utilizar músicas, filmes, fotografias e outros recursos didáticos ou com finalidades didáticas, simplesmente para “passar o tempo”, ou por mero prazer. Antes é preciso haver, “adequação aos objetivos propostos, aos conceitos e conteúdos a serem trabalhados, ao encaminhamento do trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula e às características da turma.” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009 p. 216)

Entre as diferentes linguagens possíveis de serem utilizadas no processo de ensino e de aprendizagem, abordamos algumas com ênfase no ensino de Geografia: os textos escritos e a literatura; a música e a imagem. Lembrando que o nosso intuito aqui não é de mostrar como trabalhar essas linguagens na sala de aula, mas sobretudo, de mostrar a importância das mesmas no processo de ensino e de aprendizagem.

1.2.1.1 Os textos escritos

Os textos escritos são uma das linguagens mais utilizadas no processo de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar. Uma das primeiras coisas que aprendemos ao chegarmos à escola é nos comunicar por meio da leitura e da escrita. Essa linguagem apesar de antiga ainda tem hoje um papel significativo no mundo letrado no qual vivemos. E mesmo que a imagem tenha “invadido” nossas casas, escolas, enfim nosso cotidiano, precisamos admitir que quase sempre elas estão seguidas de palavras, de um texto escrito, que precisa ser lido e interpretado. Porém ler e interpretar um texto, requer habilidade que deverá ser adquirida no processo de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, quando essa habilidade se aflorar, o processo de ensino e de aprendizagem consequentemente se tornará mais “fácil” e, sobretudo, mais eficiente.

Desse modo vemos a importância da utilização dos textos escritos no processo de ensino e de aprendizagem, mesmo porque,

Um texto constitui, portanto, uma mensagem codificada, e sua leitura implica a decodificação da mensagem pela compreensão e acompanhamento do raciocínio do autor. A finalidade da análise textual é aprender a ler, a familiarizar-se com os termos técnicos, os conceitos, as idéias e saber como elas se relacionam, assim como buscar hierarquizar o conteúdo do texto, identificar e acompanhar o raciocínio do autor, suas conclusões e bases que o sustentam. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009 p. 221)

Ainda em relação aos textos escritos Pontuschka; Paganelli; Cacete, (2009) nos fazem uma séria advertência quanto a utilização dos mesmos. Segundo as autoras a orientação dos alunos quanto ao estudo dos textos escritos é de responsabilidade não apenas do professor de Língua Portuguesa, mas de todas as outras disciplinas também. Trabalhando os textos escritos o docente estará contribuindo para o desenvolvimento da capacidade do educando lidar com essa forma de comunicação e ampliando a possibilidade de compreender a realidade social com maior profundidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, também recomendam que,

Assim, mesmo os alunos estando em processo de alfabetização, fontes escritas devem estar presentes nos estudos realizados, da mesma forma que o conhecimento construído expresso por meio de textos. Propor que os alunos registrem por escrito, individual ou coletivamente, aquilo que observaram ou aprenderam é uma maneira de aproximar-los de procedimentos essenciais — ler e escrever — não apenas para o campo da Geografia, mas também para o desenvolvimento de procedimentos importantes na vida de todo estudante. (BRASIL, 1997 p. 89)

Ao abordarmos os textos escritos não podemos deixar de enfatizar a literatura, que forma um verdadeiro elo com a Geografia e que pode ser também trabalhada em outras disciplinas. Quem, por exemplo, nunca ouviu a frase: “quem lê viaja”? Pois bem acreditamos que, quem embarca nessa viagem tem a oportunidade de conhecer vários lugares, diferentes paisagens e culturas, outras sociedades, enfim o espaço geográfico.

Os PCNs mostram a possibilidade e a importância de se trabalhar a Geografia juntamente com a literatura.

A Geografia, ao pretender o estudo dos lugares, suas paisagens e território, tem buscado um trabalho interdisciplinar, lançando mão de outras fontes de informação. Mesmo na escola, a relação da Geografia com a Literatura, por exemplo, tem sido redescoberta, proporcionando um trabalho que provoca interesse e curiosidade sobre a leitura do espaço e da paisagem. É possível aprender Geografia desde os primeiros ciclos do ensino fundamental pela leitura de autores brasileiros consagrados — Jorge Amado, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros — cujas obras retratam diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais. (BRASIL, 1997 p.78)

São vários os autores que nos apresentam o Brasil, culturas, paisagens, lugares, por meio da literatura. A literatura brasileira também tem denunciado vários problemas relacionados a questões econômicas e sociais, por exemplo, a dificuldade enfrentada no sertão nordestino “ocasionada” pela seca e o êxodo de migrantes com destino ao sudeste, em “Morte e vida Severina” de João Cabral de Melo Neto.

Na literatura infanto-juvenil também podemos encontrar essa aproximação entre a Geografia e a literatura. São vários livros que retratam a sociedade brasileira, entre eles o “Açúcar amargo⁶” de Luiz Puntel, da série Vaga-Lume. Nesse livro podemos ver perfeitamente a questão de gênero, ou seja, a subordinação da mulher e sua desvalorização no mercado de trabalho, a opressão por parte do latifundiário e a violência no campo, a atuação dos movimentos sociais, etc.

Podemos dizer que é possível extrair uma verdadeira riqueza de detalhes geográficos em um texto literário, isso porque, “A literatura possibilita, portanto, adentrar os espaços – urbanos e rurais – numa dimensão temporal, permitindo o acesso ao modo pelo qual as pessoas pensam o mundo e presentificam os lugares vividos em suas ações cotidianas.” (PORTUGAL; SOUZA, 2013 p.110-111).

Ao considerar a relação entre Geografia e literatura, precisamos entender que, “a literatura é fonte de prazer, mas não é só isso. É igualmente modo de conhecer o mundo. Nós não teríamos condições de conhecer o mundo, o todo da vida dos homens, apenas no curto período de tempo de nossas vidas.” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009 p. 236). Assim acreditamos na importância de se cultivar essa relação no processo de ensino e de aprendizagem.

1.2.1.2 A música

Quando olhei a terra ardendo / Qual fogueira de São João / Eu perguntei a Deus do céu, ai / Por que tamanha judiação / Eu perguntei a Deus do céu, ai / Por que tamanha judiação. Que braseiro, que fornalha / Nem um pé de plantação / Por falta d'água perdi meu gado / Morreu de sede meu alazão / Por falta d'água perdi meu gado / Morreu de sede meu alazão... (Asa Branca, Luiz Gonzaga).

Esta passagem da música de Luiz Gonzaga, nos leva ao nordeste e nos mostra de forma bem nítida os problemas enfrentados por boa parte daquela população. Assim como a literatura, a música também denuncia a má distribuição da água no nordeste, um problema

⁶ A jovem Marta tem sua vida transformada após um trágico acidente que culminou na morte de seu irmão. Abalado, seu pai Pedro decide mudar de cidade e viver da colheita da cana. Ele culpa Marta pela perda do filho e a impede de estudar. Os dois passam a viver constantes desentendimentos. Decidida, a jovem vai atrás de seus sonhos e enfrenta a dura realidade da vida como boia-fria, enquanto lida com as mudanças e desejos típicos da adolescência. Aos poucos, ela entende a necessidade e a importância da luta social para conquistar seus direitos

latente que perdura anos e anos. Falamos no nordeste apenas para exemplificar, mas o certo é que várias situações e condições do nosso cotidiano são interpretadas no meio musical, aliás, podemos dizer que a música nos acompanha onde quer que formos.

De fato a música faz parte do cotidiano da vida dos brasileiros. Ela está em todos os lugares, em muitos contextos. No dia a dia, nós ouvimos música no espaço doméstico, no ônibus, no metrô, nos automóveis, na igreja, nos bares e restaurantes, nas ruas, nas lojas e *shoppings*, na escola. Muitos são os aparelhos tecnológicos e os meios de comunicação – telefone, rádio, televisão, computador, internet – que facilitam e possibilitam a vivência com a música. Mas a escola e os professores utilizam-se do potencial da música para pensar, planejar e ensinar conteúdos geográficos? (PORTUGAL; SOUZA, 2013 p.116)

Os autores da citação após nos mostrarem as possibilidades de acessibilidade à música, nos fazem uma pergunta a respeito da utilização da mesma no processo de ensino e de aprendizagem. Não sabemos o quanto a música tem sido trabalhada na escola. Portanto podemos assegurar que é importante e possível trabalhar a música no ambiente escolar com o intuito de explorar conteúdos não só geográficos, mas, também de outras disciplinas.

Todavia é importante ressaltar que a música, assim como alguns textos literários e outras linguagens, não foram elaboradas com finalidades didáticas. Diante disso cabe ao professor selecionar e adequar o material a ser trabalhado.

Trabalhar a música na escola é uma forma prazerosa de ensinar a Geografia e outras disciplinas, a música enleva o nosso corpo e a nossa alma, todavia no processo de ensino e de aprendizagem a música deve ir além do prazer, ou seja, deve contribuir por meio da leitura e interpretação, atenta de suas letras, para ampliação do conhecimento dos educandos.

1.2.1.3 A imagem

Tem um provérbio que diz “Uma imagem vale mais que mil palavras”. Seria isso realmente verdade? Em parte acreditamos que imagem e palavra caminham juntas e consequentemente tem praticamente o mesmo valor. Por outro lado, acreditamos que essa forte expressão do provérbio nos chama atenção para o fato das várias leituras que podemos fazer a partir de uma única imagem, ou seja, a partir de um desenho, uma charge ou uma fotografia, é possível escrevermos um texto, com muitas e muitas palavras.

É importante lembrarmos que, junto com as palavras ou sozinhas, as imagens têm cada vez mais se familiarizado conosco. “Imersos no mundo das imagens, somos levados a reconhecer que elas existem para além dos suportes técnicos em que se encontram grafadas e que também estão inscritas no espaço.” (MORAIS, 2013 p.258). As imagens estão fixas por toda parte, livros, jornais, revistas, *outdoors*, ou estão também em movimento, na televisão, no cinema, no celular, etc. Contudo temos alguns questionamentos a serem feitos: nesse mundo imagético, como a imagem tem chegado às escolas? Qual seu nível de aceitação? Elas têm sido apropriadas no processo de ensino e de aprendizagem? Vejamos o que tem acontecido no ensino de geografia,

A imagem, no ensino de Geografia, geralmente é empregada como mera ilustração. Mesmo que os autores de um texto tenham integrado as figuras ao conteúdo, o que nem sempre ocorre, elas não são utilizadas no espaço escolar como complementação do texto ou recurso de onde é possível extraír informações e promover a articulação com o conteúdo da escrita. [...] Vivemos no mundo das imagens e pouco sabemos sobre elas. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009 p. 278)

É evidente que não podemos generalizar, há professores de Geografia e de outras disciplinas, que trabalham com a imagem na sala de aula, mesmo porque, reconhecem a importância de explorar essa linguagem no processo de ensino e de aprendizagem. No caso do ensino de Geografia podemos dizer que a imagem exerce um relevante papel, uma vez que a mesma é capaz de representar diferentes paisagens que por sua vez constituem o espaço geográfico.

O ensino de Geografia por meio da imagem amplia a compreensão da produção e reprodução do espaço, favorecendo a leitura e interpretação dos processos responsáveis por sua configuração; desvelando as lacunas, rugosidades e sobreposições e coexistências relativas às ações, formas, funções e tempos que comporta; possibilitando conexões entre conceito e empiria. (MORAIS, 2013 p.259)

Morais (2013) é bem categórica ao afirmar que, o ensino de Geografia pode ser realizado por meio de estratégias metodológicas em que a imagem é um texto, constituído por um sistema de signos que lhe conferem uma linguagem própria. Todavia Morais prossegue nos mostrando que há aqui um desafio tanto para o professor quanto para o aluno, de decodificar esses signos e decifrar esta linguagem.

Ao falar em decifrar a linguagem imagética, não podemos nos esquecer também que, essa é uma das linguagens mais complexas, pois, é composta por vários elementos ou linguagens diferentes entre os quais: vídeos, filmes, desenhos, pinturas, charges e

fotografias. Assim como o nosso trabalho tem como foco a fotografia, enfatizamos essa linguagem no ensino de Geografia.

Steinke (2014) nos mostra que fotografia é o produto final de uma ação do fotógrafo que, diante do recurso tecnológico disponível e acessível em um dado momento cronológico e de um espaço geográfico, selecionou um tema e um enquadramento para ser registrado.

Segundo Steinke (2014) a primeira fotografia foi produzida em 1826 com Niépcce na França. Todavia sua invenção não está restrita a apenas um inventor mas a um conjunto de descobertas independentes ao longo do tempo, como por exemplo as técnicas fotográficas de Arago em 1839, os trabalhos de Daguerre com fotos das avenidas de Paris e Stendhal na obra “*A Cartuxa de Parma*”.

Antigamente, para se ter uma fotografia era preciso se submeter a alguns sacrifícios. Os equipamentos eram pesados, dificultando o deslocamento, além de outras dificuldades existentes. A fotografia era restrita a apenas uma elite, constituindo um artigo de luxo. Com o tempo, a fotografia foi se tornando cada vez mais acessível, porém alguns problemas ainda precisavam ser resolvidos. Como por exemplo, até a pouco tempo muitas pessoas tinham surpresas desagradáveis na hora de revelar o filme, pois era muito comum fotografias com pessoas “mutiladas” ou as vezes as pessoas nem “apareciam”.

Hoje com o avanço tecnológico, além da grande acessibilidade é possível ver a fotografia antes de revelar ou arquivar a mesma, alguns espertinhos fazem até correções, o famoso *Photoshop*. Todavia mesmo com esses avanços, e “Apesar da informação valiosa que a fotografia pode fornecer, ainda são poucos estudos e revistas científicas geográficas que fomentam este documento como uma fonte de informação científica.” (STEINKE, 2014 p. 66).

Mesmo assim podemos dizer que a fotografia tem sido utilizada por geógrafos para registrar paisagens tanto “naturais” quanto humanas. Vários geógrafos vão a campo fotografar seu objeto de estudo para posteriormente utilizar as fotografias em suas pesquisas por meio da análise e da interpretação das mesmas.

Professores também têm levado a fotografia para sala de aula⁷, ou seja, eles têm incentivado os alunos a utilizarem a fotografia como registro da realidade a ser estudada.

⁷Vimos isto na exposição dos alunos apresentada no IV Colóquio Internacional A Educação pelas imagens e suas Geografias na Escola de Educação Básica (ESEBA) da Universidade Federal de Uberlândia que ocorreu de 02/12/2015 a 05/12/2015.

Azevedo, Steinke e Leite (2014), afirmam que a fotografia pode ser utilizada no sentido de evidenciar sua posição como elemento de mediação pedagógica, orientado ao processo de construção de um conhecimento que se pretende aplicado à leitura crítica do mundo.

Pensando assim acreditamos que não basta apenas incentivar os alunos a fotografarem a realidade, ou levar fotografias e apresentá-las na sala de aula. É preciso analisar, interpretar e “criticar” a mensagem fotográfica.

Um fator que também merece atenção, é quanto às fotografias prontas presentes em livros didáticos, revistas, jornais, etc., o professor deve orientar aos alunos quanto a função das mesmas, ou seja, com qual intencionalidade foram tiradas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais fazem a seguinte recomendação.

Na escola, assim, fotos comuns, fotos aéreas, filmes, gravuras e vídeos também podem ser utilizados como fontes de informação e de leitura do espaço e da paisagem. É preciso que o professor analise as imagens na sua totalidade e procure contextualizá-las em seu processo de produção: por quem foram feitas, quando, com que finalidade, etc., e tomar esses dados como referência na leitura de informações mais particularizadas, ensinando aos alunos que as imagens são produtos do trabalho humano, localizáveis no tempo e no espaço, cujas intencionalidades podem ser encontradas de forma explícita ou implícita. (BRASIL, 1997 p.78)

Enfim podemos afirmar que são várias as linguagens possíveis de serem utilizadas no processo de ensino e de aprendizagem, inclusive, no ensino de Geografia. As diferentes linguagens, música, textos escritos, literaturas, imagens, etc. são complementares, e podem contribuir para se ter um ensino de Geografia mais interessante e principalmente mais significativo para o educando, de modo que, como bem afirma Oliveira (2014), o educando possa desenvolver uma postura crítica diante da realidade, comprometida com o homem e com a sociedade; não com o homem abstrato, mas com o homem concreto, com a sociedade tal e qual ela se apresenta, dividida em classes com conflitos e contradições, e assim contribuir para sua transformação.

No próximo capítulo abordamos o livro didático destacando sua trajetória na educação brasileira, bem como a relação do mesmo com o processo de ensino e de aprendizagem; a fotografia; a educação do campo e a ideologia da classe dominante. Enfatizamos também as duas edições do PNLD Campo.

2. O LIVRO DA DISCÓRDIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No mundo contemporâneo o letramento se tornou uma exigência, e um dos recursos mais utilizados nesse processo é o livro didático. De forma breve podemos dizer que o livro didático é um material impresso ou digital, com finalidade didática, ou seja, de auxiliar o professor no processo de ensino e de aprendizagem. Enquanto política pública esse material é distribuído nas escolas públicas brasileiras, compreendendo todos os níveis da educação básica, exceto a educação infantil.

Todavia, não podemos nos esquecer que o livro didático provoca confusão não apenas entre crianças, como a que vimos na introdução deste trabalho, ou seja, principalmente no meio acadêmico, existem acirrados debates sobre esse recurso, enquanto uns concordam com a utilização desse material, afirmando que em muitos casos o livro didático é o único livro que a criança tem acesso, ou ainda, que esse recurso é um auxiliar do professor; outros já o censuram, e em casos mais extremos acreditam até que o mesmo deveria ser banido da escola.

Essa não aceitação do livro didático está relacionada a uma série de fatores entre os quais a presença de erros conceituais, e ideologias presentes no livro didático, bem como a mercantilização e a má utilização do mesmo nas salas de aulas.

Assim neste capítulo abordamos a trajetória do livro didático, e a relação do mesmo com o processo de ensino e de aprendizagem; com a educação do campo; com a fotografia e com a ideologia dominante. Abordamos também o PNLD Campo em suas duas edições.

2.1 A trajetória do livro didático no Brasil

A história do livro didático no Brasil é longa sendo que cada marco histórico é dotado de muita complexidade. Antes, porém, precisamos entender que conforme bem nos mostra Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009), este recurso apresenta múltiplos aspectos, sendo ao mesmo tempo uma produção cultural e uma mercadoria. Como mercadoria, o importante para as editoras é que ele seja vendido.

Por outro lado Martins (2014) nos mostra também que o livro didático,

Como instrumento pedagógico tornou-se em alguns contextos, o principal elemento do processo de ensino e de aprendizagem. Essa evidência se dá pelo fato de que, em alguns casos, ser este um dos únicos instrumentos disponíveis para o diálogo na sala de aula. Isso pode ser observado, principalmente, em escolas em contextos periféricos, materialmente esquálidos, especialmente por não disporem de recursos financeiros para aquisição de outros materiais, ou em escolas da zona rural que dispõe de poucos recursos didáticos, além de uma infraestrutura precária em que até mesmo bibliotecas são escassas. Neste contexto, programas de distribuição de livros didáticos, como o PNLD, são responsáveis por fornecer a maior parte do material que é utilizado pelos discentes. (MARTINS, 2014 p. 79-80)

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. Esse Programa tem vivido diversos avanços em sua trajetória, contudo o livro didático não deixa de ser um objeto provocador de polêmicas. Isto porque esse recurso didático além de conter fragilidades em sua principal função, auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem, ele ainda exerce outras funções entre as quais a econômica e a ideológica, causando assim divergências entre opiniões a seu respeito principalmente no meio acadêmico.

Assim mencionamos alguns marcos os quais consideramos mais significativos aqui neste trabalho conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2 - Trajetória do livro didático no Brasil

Ano	Evento
1929	O Estado cria um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimidade ao livro didático nacional e, consequentemente, auxiliando no aumento de sua produção.
1938	Por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.
1945	Pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos.
1966	Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade.
1976	Pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de boa parcela

	<p>dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.</p>
1983	Em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.
1985	Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como: Indicação do livro didático pelos professores; Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; Extensão da oferta aos alunos de 1 ^a e 2 ^a série das escolas públicas e comunitárias; Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.
1992	A distribuição dos livros é comprometida pelas limitações orçamentárias e há um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4 ^a série do ensino fundamental
1996	É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1 ^a a 4 ^a série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.
2003	É publicada a Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003, que institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Com execução em 2003, o PNLD 2004 atendeu aos alunos do ensino fundamental.
2009	São publicadas duas importantes resoluções. A primeira, a resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009, regulamentando o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). O programa abrange o PNLA, visto que atende estudantes jovens e adultos também em sua fase de alfabetização. A segunda, resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009, estabelece novas regras para participação no PNLD: a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos. A resolução 60 inclui ainda as escolas de ensino médio no âmbito de atendimento do PNLD, além de adicionar a língua estrangeira (com livros de inglês ou de espanhol) aos componentes curriculares distribuídos aos alunos de 6º ao 9º ano. Para o ensino médio, também foi adicionado o componente curricular língua estrangeira (com livros de inglês e de espanhol), além dos livros de filosofia e sociologia (em volume único e consumível).

2011	Resolução/CD/FNDE nº. 40 de 26 de julho de 2011 que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para as escolas do campo (PNLD Campo).
2013	Primeira edição do PNLD Campo com aprovação das coleções: Girassol – Saberes e fazeres do campo e Projeto Buriti Multidisciplinar das editoras FDT e Moderna respectivamente.
2016	Segunda edição do PNLD Campo com a aprovação das coleções: Campo Aberto e Novo Girassol das editoras Global e FDT e o livro regional: Cultura e regiões do Brasil, também da Global.

Fonte: Ministério da Educação⁸ - Organizado por SILVA (2016)

Todos esses marcos históricos são a nosso ver de muita relevância, desde a criação do Instituto Nacional do livro em 1929 até hoje com o Programa Nacional do Livro Didático – (PNLD Campo), que fomenta a produção de livros didáticos para a Educação do Campo, tivemos apesar de alguns retrocessos, grandes avanços. Porém iremos nos deter aqui em um marco que possui mais afinidade com nosso trabalho, esse marco é referente à avaliação do livro didático no Brasil que teve início no ano de 1996.

Chamamos atenção para a questão da avaliação do livro didático, justamente porque a ausência da mesma tem sido um dos motivos pelos quais o livro didático é considerado um objeto inadequado para ser utilizado no processo de ensino e de aprendizagem. Uma vez que há várias queixas a respeito do livro didático, principalmente em relação aos erros conceituais e presença de preconceito.

Assim, hoje, antes da compra e da distribuição o livro didático passa por uma criteriosa avaliação. Todavia essa avaliação tem gerado muita discussão e polêmica, uma vez que, enquanto para uns ela se constitui em um avanço, contribuindo para melhorar a qualidade do livro didático, para outros a avaliação é uma forma de manter o monopólio do comércio do livro didático, visto que apenas as coleções de algumas editoras são aprovadas.

Para Sposito, M. (2006), a avaliação deve ser feita porque o Estado, com recursos públicos, está adquirindo milhões de livros didáticos para distribuição gratuita na rede oficial de ensino básico e deve aferir a qualidade do produto que compra. Por outro lado Sposito, M. (2006) refuta a idéia de que o governo está impedindo a livre iniciativa de oferecimento de um produto no mercado, contribuindo para o monopólio do comércio do livro didático. Isto porque segundo Sposito, M. (2006) os livros inscritos e não aprovados

⁸ Ministério da Educação: Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> acesso em: 06/ 08/2016

no processo de avaliação do PNLD não são adquiridos pelo Governo Federal, mas também não são proibidos de circular e ser vendidos.

Concordamos com Sposito M. (2006), que o livro didático precisa ser um material de boa qualidade, primeiro porque como ela mesma afirma esse recurso didático é adquirido com recursos públicos. Segundo porque, é muito importante para professores e alunos contarem com um recurso didático de boa qualidade no processo de ensino e de aprendizagem.

Na avaliação os principais critérios avaliativos são: presença de erros conceituais ou de informação; Coerência teórico-metodológica; presença de preconceito ou indução a ele. Sposito, E. (2006) nos explica que quanto aos aspectos teórico-metodológicos, são analisadas a coerência entre as opções metodológicas explicitadas no manual do professor e o conteúdo desenvolvido nos textos destinados ao aluno; a adequação ao nível médio de desenvolvimento cognitivo do aluno; a coerência entre objetivos, conteúdos, atividades e exercícios; e o estímulo a vários processos cognitivos básicos , sem o privilegiamento de um em detrimento de outro.

A respeito dos conceitos e informações básicas, não poderia haver no livro didático, erros conceituais ou formulação errada de conceitos; as informações deveriam estar corretas e atualizadas. Quanto à questão do preconceito, o livro não poderia conter preconceito ou indução a preconceitos de origem, etnia, gênero, religião, idade e condição socioeconômica.

A avaliação tem seu ponto positivo, visto que busca a melhoria da qualidade do livro didático, entretanto, não podemos negligenciar considerando apenas os aspectos positivos da mesma, ou seja, a avaliação precisa ser também avaliada, a fim de verificarmos se os interesses econômicos não estão se sobrepondo os interesses didáticos pedagógicos.

Quanto aos critérios avaliativos é interessante observar que, como já se haveria de esperar, não se fala em ideologia, ou seja, não se fala em ocultamento da realidade. A nosso ver, esse seria um importantíssimo critério a ser avaliado no livro didático, porém, devido a forma que a educação se subordina ao capitalismo bem como aos atores hegemônicos, colocar um critério para avaliar esse aspecto é infelizmente algo fora de cogitação. E mesmo se esse critério fosse adotado, acreditamos que seria utilizado como

forma de oprimir ainda mais os oprimidos, com a promoção de um ensino “ditador” e desumano, tal como apregoa o Programa Escola Sem Partido⁹.

2.2 O livro didático no processo de ensino e de aprendizagem

A principal função do livro didático é auxiliar o professor e o aluno no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, pelo menos na teoria foi para isso que ele foi elaborado e confeccionado. E é também com esse intuito que ele chega às escolas. Se a função do livro didático é auxiliar o professor, então, cabe ao mesmo escolher o livro com o qual irá trabalhar. Esse seria a nosso ver o primeiro passo.

A escolha do livro didático constitui uma etapa importante para a utilização do livro, entretanto, esse processo ainda é marcado por várias fragilidades. “O professor, ao escolher um livro didático, não pode fazê-lo de forma aleatória, pois alguma reflexão necessita ser realizada, se o mestre tiver consciência de que o alvo é, no presente caso, o aprendizado geográfico”. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE 2009, p. 340). Contudo, o que se pode observar é que infelizmente o tempo do qual o professor dispõe para escolher o livro didático é muito pouco.

Outra questão que também influencia na escolha do livro didático é a rotatividade dos professores. Muitos professores são contratados, por isso, não participam do processo de escolha, assim eles trabalham com livros escolhidos por outros professores.

Depois da escolha do livro a próxima etapa é a utilização do livro didático. Essa etapa é comum a todos professores sejam eles efetivos ou não. Se saber escolher um bom livro é importante, saber utilizá-lo é mais importante ainda. E quando falamos em saber utilizar o livro didático, queremos dizer que o professor não pode tornar-se refém desse recurso didático.

No processo de ensino e de aprendizagem, o livro didático é apenas um objeto, uma ferramenta a ser utilizada, os sujeitos são o professor e os alunos. Assim o livro não pode ser a autoridade máxima nesse processo. O conteúdo do livro não está pronto e acabado, ou seja, não é a verdade absoluta, muito pelo contrário, o conteúdo deve ser

⁹ Maiores informações a respeito da Escola Sem Partido consultar Barbosa, “Ensino de Geografia: novos e velhos desafios. *Ver nas referências.

discutido, debatido e até mesmo criticado, pois só assim os alunos e também os professores podem construir o conhecimento.

Todavia há sérias críticas quanto à utilização do livro didático pelo professor, sendo que a justificativa dada a respeito da má utilização do livro didático, muitas vezes está vinculada a jornada de trabalho. Muitos professores são “obrigados” a trabalharem dois ou até três turnos, isto dificulta a pesquisa de outros materiais para a preparação das aulas.

Ele acaba, assim, tomando a forma de *critério* do saber, fato que pode ser ilustrado pelo terrível cotidiano do “veja no livro”, “estude, para a prova, da página x até a y”, “procure no livro”, etc. Entendido nesses termos, o livro didático, apesar de não ser como querem alguns o grande culpado pelo autoritarismo e pela precariedade no ensino, acaba consubstanciando a sua forma usual e institucionalizada com o saber competente externo à prática educativa, e passa a ser. Meramente assimilado (mas não produzido) pelos alunos. (VESENTINI, 2008 p.55).

Desse modo, quando o assunto é o processo de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas, uma das coisas que nos vem á mente é “o professor utiliza o livro didático errado”. Mas, o porquê da utilização errada muitas vezes é esquecido. Seria porque o professor tem preguiça de preparar melhor suas aulas? Seria porque realmente falta tempo para o professor pesquisar outros materiais e assim desenvolver uma relação diferente com o livro didático? Seria por falta de incentivo? A nosso ver há uma série de fatores relacionados a má utilização do livro didático por professores. Porém independente dos porquês, o certo é que se o livro didático for bem utilizado poderá contribuir sobremodo no processo de ensino e de aprendizagem.

Contudo, é possível manter uma outra relação com o livro didático. O professor pode e deve encarar o manual não como o definidor de todo o seu curso, de todas as suas aulas, mas fundamentalmente como um instrumento que está a serviço dos seus objetivos e propostas de trabalho. Trata-se de usar criticamente o manual, relativizando-o, confrontando-o com outros livros, com informações de jornais e revistas, com a realidade circundante. Em vez de aceitar a “ditadura” do livro didático, o bom professor deve ver nele (assim como em textos alternativos, em *slides* ou filmes, em obras paradidáticas, etc.) tão-somente um apoio ou complemento para a relação ensino/aprendizagem que visa integrar criticamente o educando ao mundo. (VESENTINI, 2008 p.56)

Pensando assim, entendemos que não basta simplesmente “satanizar” o livro didático e evitá-lo, mas é preciso procurar esclarecer alguns questionamentos como: “Porque o Banco Mundial prioriza o livro didático em detrimento ao conhecimento do

professor?” “Porque o professor apenas reproduz o livro didático ao invés de utilizá-lo criticamente?” “Há alguém interessado nessa reprodução?”

Apesar de entendermos que esses questionamentos são complexos, podemos apontar pelo menos duas respostas para os mesmos. A primeira é que no modo de produção capitalista há uma forte tendência em desqualificar, ou melhor, desvalorizar o trabalho humano, assim o livro didático, um material, ser mais importante que o trabalho do professor. A segunda é que realmente a reprodução do livro didático é interessante para esse modo de produção, uma vez que a mesma contribui para homogeneização do saber, evitando assim que educadores e educando pensem, e consequentemente se revoltem questionando as desigualdades e injustiças próprias do capitalismo.

Cacete (2013) nos adverte ainda que as afirmações sobre a importância do livro didático na melhoria da qualidade da educação só pode se efetivar se o professor estabelecer com ele uma convivência produtiva, num constante diálogo com a realidade. Ela ainda nos lembra que nenhum material didático por si só é capaz de dar conta de uma aprendizagem significativa e eficaz. Para essa autora, o currículo se realiza de fato na sala de aula e depende fundamentalmente das decisões tomadas pelo professor e, nesse sentido, a melhor forma de incidir sobre o currículo é incidir sobre os docentes, sobre a sua formação e as suas condições de trabalho.

2.3 A fotografia no livro didático

Com o avanço tecnológico a fotografia deixou de pertencer apenas às elites passando a se fazer presente de forma significativa no cotidiano de muitas pessoas. A fotografia estampa páginas de jornais, revistas, e se encontra também nas redes sociais, os *selfies* possibilitam as pessoas fotografarem até mesmo sua rotina diária. Há também outro local onde podemos encontrar a fotografia, é no livro didático. Mas para fotografia chegar até as páginas do livro didático e depois chegar à escola, há um caminho a ser percorrido, ou seja, várias pessoas envolvidas nesse processo vão trabalhar para que isso ocorra. O caminho a ser percorrido pela fotografia é complexo, entretanto procuramos abordar algumas etapas deste percurso.

Primeiro abordamos o fotógrafo, porque ele juntamente com o assunto a ser registrado e a tecnologia são os responsáveis pelo “nascimento” da fotografia. “O fotógrafo, pois, em função de seu repertório pessoal e de seus filtros individuais e, apoiado

nos recursos oferecidos pela tecnologia, produz a imagem a partir de um assunto determinado.” (KOSSOY, 2009 p. 30). Em seguida vem o autor do livro didático que vai escolher a fotografia que geralmente já se encontra em uma agência. Concomitantemente, a equipe editorial também dará “palpites” no momento da escolha. Depois do livro pronto ele ainda passa pelo crivo do Estado por meio dos avaliadores do PNLD, e finalmente depois de algumas outras etapas o livro chega às escolas para ser utilizado por professores e alunos.

Pode até parecer um processo simples, mas cada etapa é complexa e rica em detalhes. E em cada etapa a fotografia sofre influências, inclusive ideológica. Azevedo; Steinke e Leite (2014), utilizando um exemplo apresentado por Barbieri, nos mostra que o fotógrafo é responsável por seus pontos de vista e direcionamentos teóricos podendo representar assim o mesmo fenômeno sobre luzes e perspectivas diferentes. No exemplo dado por Barbieri ele mostra a atuação da fotografia no papel do desenvolvimento e da propaganda nos setores turísticos, onde são destacados os atrativos, realçadas as cores vibrantes, e em geral as pessoas representadas aparecem sempre sorridentes. Por outro lado, fotografias executadas para um fim de estudo antropológico têm como foco a realidade e as mazelas de uma determinada sociedade, pois sua função é despertar para os problemas sociais de tal comunidade, por isso a utilização de aspectos menos vibrantes e de cores mais sóbrias.

As possibilidades de o fotógrafo interferir na imagem – e portanto na configuração própria do assunto no contexto da realidade – existem desde a invenção da fotografia. Dramatizando ou valorizando esteticamente os cenários, deformando a aparência de seus retratados, alterando o realismo físico da natureza e das coisas, omitindo ou introduzindo detalhes, o fotógrafo sempre manipulou seus temas de alguma forma. [...] Entre o assunto e a representação ocorrem uma sucessão de interferências ao nível da expressão que alteram a informação primeira. (KOSSOY, 2009 p.30)

Kossoy ainda afirma que “A imagem fotográfica é antes de tudo uma representação a partir do real segundo o olhar e a ideologia de seu autor. (KOSSOY, 2009 p.30), ou seja, do fotógrafo.

Todavia a trajetória da fotografia até chegar ao livro e posteriormente às escolas não se resume ao trabalho do fotógrafo, a partir do momento em que a fotografia se materializa ela passa a sofrer influência de outros atores envolvidos no processo. Para exemplificar como se dá essas influências, recorremos a uma entrevista feita pelo Prof. Dr.

Wenceslao Machado de Oliveira Júnior e sua orientanda, Elaine dos Santos Soares, a um autor de livros didáticos, o Prof. Dr. Eustáquio de Sene¹⁰.

Assim ao ser indagado a respeito do processo de seleção das fotografias, Eustáquio de Sene responde da seguinte forma:

[...] a gente busca sempre colocar as imagens mais recentes, até porque hoje nós fazemos livros para serem usados daqui a muito tempo. Por exemplo, agora estamos fazendo a seleção de imagens para o PNLD de 2014. Isso vai ser usado pelos alunos em 2014. Então é importante que a gente selecione imagens as mais recentes possíveis. [...] Eu faço um pedido. Quando estou escrevendo o original decidido, por uma série de razões, que aqui, nessa página, nesse trecho, quero uma foto tal de algum lugar. [...] Eu faço uma descrição sumária. Eu quero uma foto assim e faço uma pequena descrição dela. Quando o livro está entrando em fase de produção, esses pedidos todos, com a respectiva descrição, são encaminhados para a iconografia. Então eles fazem uma pesquisa com base nessa descrição e me mandam várias opções de fotos. (OLIVEIRA JUNIOR; SOARES, 2013 p.195).

Utilizar fotografias recentes é interessante uma vez que o espaço geográfico é dinâmico. Assim é muito importante trabalhar com dados atualizados, entretanto isso não quer dizer que as fotografias mais antigas não sejam importantes, ou não tenham valor. Essas fotografias são também valiosas fontes de informação.

Quanto ao critério para a escolha da fotografia Eustáquio de Sene diz haver algumas variáveis a serem consideradas.

Aí escolho o que acho mais interessante considerando uma série de variáveis. O critério estético é importante. Às vezes ele até se sobrepõe, quando é, por exemplo, foto de abertura de unidade. Nesse último livro, nós criamos uma abertura de unidade de página dupla, colocamos uma foto pegando duas páginas. Tem que ser uma foto bonita, uma foto impactante... Então vai depender muito, mas de forma geral o mais importante é o conteúdo da foto. A estética não vem em primeiro lugar. Na verdade, é difícil dizer o que vem primeiro, mas o mais importante, em primeiro lugar é o conteúdo. A mensagem que a foto vai transmitir e de forma atrelada ao texto também, porque a gente procura fazer a imagem atrelada ao texto. (OLIVEIRA JUNIOR; SOARES, 2013 p.195).

Nesta passagem é possível observar que na escolha da fotografia há um jogo entre o conteúdo e a estética. A decisão desse jogo está nas mãos tanto do autor do livro quanto do editorial. “Acho que há uma clara preocupação, sobretudo do pessoal do editorial, em colocar imagens bonitas. Se deixasse por eles, provavelmente só iriam aparecer as fotos mais bonitas, esteticamente mais bonitas”. (OLIVEIRA JUNIOR;

¹⁰ Eustáquio de Sene é autor de vários livros didáticos de Geografia desde o final da década de 1980. Atualmente é também professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SOARES, 2013 p.197). Vimos claramente à preferência do editorial, que prima pela estética, pelo bonito. Mas por hora até mesmo Eustáquio de Sene parece ficar indeciso entre o conteúdo e a estética. A nosso ver em uma fotografia destinada a compor livros didáticos o conteúdo deve sobrepor o estético.

Além de o autor ter que atentar para a questão do conteúdo e da estética no momento da escolha, ele ainda tem que estar alerta quanto o custo da fotografia. Interessante a afirmação de Eustáquio de Sene a respeito desse assunto. “De vez em quando eles falavam: “foto da agência tal não escolhe porque eles estão ‘enfiando a faca’.” E aconteceu que eu me lembre, pelo menos uma vez, de selecionar uma imagem e eles pedirem para trocar porque estava muito cara”. (OLIVEIRA JUNIOR.; SOARES, 2013 p. 207).

Em outra passagem na qual Eustáquio de Sene afirma trabalhar com o conhecimento prévio ele afirma o seguinte:

[...] coloquei uma foto de um país da África na abertura, era uma foto mostrando miséria. E aí a gente coloca algumas questões para o aluno observar a foto e pensar em algumas coisas. E uma das coisas que proponho que ele pense é se aquilo representa a África. Porque é muito perigoso, a foto é sempre parcial. Você mostra uma foto com uma miséria desgraçada e o aluno tende a achar que aquilo é “a” África. Ou então o contrário. Isso eu fiz também. Fiz a mesma pergunta. Mostra-se uma foto bonita de algum lugar da Europa e o aluno pensa que aquilo é “a” Europa. E tanto aquela foto de miséria na África não representa a África como um todo (aquilo é parcial) como a foto de alto padrão de vida e de beleza, de maravilha, não representa a Europa. Daí porque, mais para frente, aparece foto de riqueza na África: para o aluno confrontar. Ou foto de miséria na Europa para o aluno confrontar com aquela foto da abertura. (OLIVEIRA Jr.; SOARES, 2013 p. 207).

Muito interessante a proposta apresentada por Eustáquio de Sene, mostrar que a África não é só miséria enquanto a Europa não é só riqueza. Entretanto, observemos que, primeiro é feito um reforço a respeito do que a mídia costuma mostrar para só depois tentar uma desconstrução daquilo que foi apresentado. Também não é possível negligenciar o fato de que a África não é só miséria, apenas para uma minoria, ou seja, grande parte da população desse continente vive extrema situação de miséria. Assim o entrevistador faz o seguinte questionamento:

Você falou uma coisa e me veio exatamente a seguinte sensação: porque não inverter? Se o habitual é pensar que a África tem miséria e a Europa tem riqueza, porque não começar com a foto de abertura exatamente com o inverso, de modo a fazer isso que você falou de uma maneira radical? O impacto de inversão daquilo que está no senso comum. Por que a opção do material didático é daquilo que é maioria, que é média, que é em maior

quantidade? Por isso pobreza na África e riqueza na Europa? (OLIVEIRA JUNIOR.; SOARES, 2013 p. 207).

Eustáquio de Sene se justifica dizendo que nesse momento não quis ser tão radical. Entendemos que ao dar essa sugestão o entrevistador entra em uma questão muito delicada. E ao vermos essa questão nos lembramos de um texto de Steinberger (2005) no qual ela faz a seguinte afirmação a respeito da construção de identidades no imaginário internacional:

A América é a terra da oportunidade do progresso e da livre iniciativa. A África é um continente de miséria, subnutrição e endemias. O Brasil é um território de florestas, índios selvagens e serpentes, mas também é terra de samba e futebol. Os ingleses são fleumáticos, os latinos são expansivos. Generalizações como estas ajudam a caracterizar de forma intuitiva o conceito de “imaginário internacional” a respeito de uma região, um país, um território ou um povo. (STEINBERGER 2005, p.64)

Com estes exemplos Steinberger (2005) nos mostra como a identidade de países, continentes, povos, vai sendo construída de forma preconceituosa e estereotipada. Ela deixa bem evidente também que “os fatores de categorização são escolhidos arbitrariamente, por exemplo, num modo geográfico (países, continentes, nacionalidades), num modo etnográfico (índios selvagens), num modo liberal (terra da livre iniciativa), num modo capitalista (terra da oportunidade, do progresso), etc.” (STEINBERGER 2005, p.64)

Quando falamos que essa questão é delicada, é justamente por ela possuir um caráter estratégico, ou seja, é uma questão Geopolítica, a qual é responsável pela “formulação das teorias e projetos de ação voltados às relações de poder entre os Estados , e as estratégias de caráter geral para os territórios nacionais e estrangeiros” (COSTA, 1992 p.16). Infelizmente a escola por meio do livro didático contribui para reforçar esses estereótipos e clichês já existentes.

Outra questão abordada na entrevista se refere a data da fotografia que irá compor o livro didático. Eustáquio de Sene afirma que, “[...] Isto é uma informação que a gente sempre põe: a data da foto. Isso é uma exigência do MEC. Porque houve uma época que a gente não colocava. De quando é essa foto? Depois de um certo período a gente começou a colocar. Sempre”. (OLIVEIRA Jr.; SOARES, 2013 p. 207).

Acreditamos que a data da fotografia é algo simples, mas, necessário. Todavia mesmo com a exigência do MEC e do PNLD, ainda constatamos nessa pesquisa fotografias sem data. Consideramos muito importante colocar a data, pois a fotografia representa a realidade estando condicionada ao tempo e ao espaço, assim o local e a data

são elementos imprescindíveis na leitura e interpretação da mesma. A nosso ver a ausência de informação a respeito tanto do local representado na fotografia, quanto da data pode auxiliar no ocultamento da realidade.

Muitas outras questões são levantadas no momento da entrevista, entretanto nosso intuito aqui é de mostrar que a fotografia sofre influência de vários atores, os quais possuem pontos de vista e consequentemente ideologias, ou ideias, diferentes, a começar do fotógrafo até chegar à escola às mãos de professores e alunos, ou de um pesquisador, que também tem seus pontos de vista e seus ideários.

2.4 Livro didático e ideologia da classe dominante

Na sociedade capitalista, uma das estratégias utilizadas para assegurar a classe dominante no poder é a ideologia. O intuito dessa ideologia, que pertence à classe dominante, é de mascarar a realidade, ocultando assim a luta de classes, e consequentemente mantendo essa classe no poder. Desse modo quando nos referimos à educação ou a algo relativo a mesma não podemos descartar a possibilidade da presença, ou da influência exercida pela ideologia da classe dominante.

Como vivemos numa sociedade dividida em duas classes antagônicas (a burguesia e o proletariado), pensar educação é pensar educação de classe. Como as idéias dominantes de uma época são as idéias da classe que dominam. Então é a educação burguesa que domina e tem o papel de conservar a realidade para garantir sua dominação. A educação na sociedade capitalista tem a escola como um dos instrumentos de sua dominação, cujo papel é o de reproduzir a sociedade burguesa, através da inculcação da sua ideologia e do credenciamento, que permite a hierarquia na produção, o que garante maior controle do processo pela classe dominante. (FARIA, 2008 p.12)

Todavia quando falamos na sociedade de classes ou na sociedade capitalista, não podemos nos esquecer, como já comentamos anteriormente, da influência ou controle do Estado. Vimos também que sociedade e educação estão intrinsecamente relacionadas, assim para abordarmos a ideologia dominante na educação, não podemos perder de vista o papel que o Estado desempenha na sociedade capitalista.

No passado, o Estado era um território organizado sobre o interesse e hegemonia dos proprietários de terras. Nesse sentido, tornou-se uma instituição para garantir o direito privado. Na atualidade todas as organizações estão subordinadas às premissas dos interesses do mercado mundial, mas isso não garante a estabilidade do poder político local dos Estados nacionais. Em função disso, precisa-se da educação para garantir a estabilidade do poder. Essa estabilidade é garantida pelas formas de

governos. A república e a democracia burguesa são formas de persuadir os explorados de que eles também são parte integrante do Estado. Nesse momento, a educação surge como necessidade imperiosa para formação ideológica da democracia burguesa. (GONÇALVES, 2013 p. 82)

Desse modo Gonçalves (2013), nos explica que nesse sentido educar acaba sendo uma atividade política, uma vez que está associada aos interesses dos legisladores e estes pertencem à classe dominante. Dessa forma, assim como a defesa dos direitos de propriedade é função do Estado, a escolha dos conteúdos a serem estudados dentro de certo território também é atribuição do Estado. Hoje temos os PCNs e propostas estaduais e municipais que “ditam” quais conteúdos devem ser ensinados. Apesar de serem apenas parâmetros e propostas não podemos ser ingênuos, a ponto de pensar que a função desses instrumentos é apenas de apoio pedagógico, ou seja, o Estado por meio desses instrumentos está a mostrar aos professores qual o caminho eles devem percorrer, ou quais os conteúdos ele quer que sejam ensinados.

Outro instrumento também utilizado pelo Estado para “ditar” os conteúdos a serem ensinados é o livro didático. E nesse recurso é bem perceptível a presença da ideologia dominante que tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores.

Deiró (2005) nos mostra que, “As mensagens ideológicas, veiculadas por diferentes meios, entre os quais se destacam os livros didáticos, transmitem valores que não correspondem às necessidades e aos interesses da classe trabalhadora” (DEIRÓ, 2005 p.17). Essa mesma autora prossegue afirmando que, “Os textos de leitura dos livros didáticos das quatro primeiras séries do primeiro grau, ou seja, dos anos iniciais do ensino fundamental, transmitem uma ideologia, formulada e imposta pela classe dominante á classe dominada, como sendo a única e verdadeira visão do mundo”. (DEIRÓ, 2005, p. 20).

É importante ressaltar que tanto Deiró (2005), quanto Faria (2008), constataram a ideologia hegemônica em elementos essenciais para a sociedade: a família, a escola, o trabalho. Neste último podemos dizer que a ideologia dominante se deu de forma bem acentuada nos livros analisados pelas autoras.

Faria (2008), ao abordar como o trabalho aparece no livro didático faz menção a uma passagem bem interessante extraída de um dos livros que ela analisou: “Tudo que temos é resultado do trabalho.” Em seguida ela faz os seguintes questionamentos: Trabalho de quem? Quem trabalha? Para que se trabalha? Em que tipo de sociedade? O livro didático segundo Faria (2008) não responde a esses questionamentos.

O trabalho, forma de o homem dominar a natureza e constituir sua existência, não é visto pelo livro didático como categoria. Ele é apenas uma atividade com fim de criar valor de uso (trabalho concreto), onde o caráter subjetivo está sempre presente, tanto no que se refere às características do trabalhador, quanto a sua participação e domínio de todo processo. (FARIA, 2008 p.29).

Outra passagem extraída de um livro desta feita analisado por Deiró (2005) diz o seguinte: “O trabalho é necessário para todos, dá saúde, alegria, além de aumentar a riqueza e o bem-estar geral. Todo trabalho tem valor e o grande inimigo do trabalho é a preguiça.” (DEIRÓ, 2005 p. 127). A partir desse fragmento textual podemos fazer também alguns questionamentos. Será que no modo de produção no qual estamos submetidos, que tem por princípio a exploração, o trabalho traz saúde e alegria? Mas a pergunta crucial é: o trabalho aumenta a riqueza de quem? Com certeza, aumenta a riqueza de quem detém os meios de produção.

Mas na sociedade capitalista, tudo depende do esforço individual, se a pessoa não possui riqueza a culpa é dela, é porque ela não é esforçada.

Segundo a ideologia subjacente aos textos de leitura e à estrutura escolar, em geral, cada aluno, individualmente, é responsável por seu sucesso ou fracasso escolar. Isto traduz a ideologia capitalista, segundo a qual cada indivíduo é responsável também por seu êxito sócio-econômico. A seleção social, que faz com que alguns sejam privilegiados, é camouflada pela desculpa de mérito individual. (DEIRÓ, 2005 p. 87)

Para Chauí (2008), a ideologia burguesa, através de seus intelectuais, irá produzir ideias fazendo, por exemplo, com que os homens creiam que são desiguais por natureza ou por talento, ou que são desiguais por desejo próprio, isto é, os que honestamente trabalham enriquecem, enquanto os preguiçosos empobrecem. Ou então faz com que creiam que são desiguais por natureza, mas que a vida social garantindo-lhes o direito de trabalhar concede o direito de melhorar, oculta o fato de que os trabalhadores não são donos do trabalho e que consequentemente as chances de melhorar não dependem deles e sim dos que detêm os meios e as condições de trabalho. Faz também com que os homens creiam que são desiguais por natureza e pelas condições sociais, mas que são iguais perante a lei e o Estado, escondendo que a lei foi feita pelos dominantes e que o Estado é um instrumento também dos dominantes.

Ainda em relação à ideologia dominante contida nos livros didáticos, Deiró chama a atenção para um aspecto que não pode passar despercebido: o modo como o rural brasileiro é apresentado nos livros didáticos.

Enquanto o texto descreve a fartura brasileira, o problema agrário no Brasil é um dos mais sérios e com poucas probabilidades de ser solucionado. É no campo que se encontra o cerne da luta de classes no país. Aí está a classe mais explorada: o proletariado rural, os textos de leitura, portanto, não descrevem a estrutura social real que existe na agricultura brasileira, constituída de diferentes classes sociais. A realidade da exploração do proletariado rural é silenciada pelos textos. (DEIRÓ, 2005, p. 112)

Para a classe hegemônica, representada pelo Estado, não é conveniente apresentar os problemas existentes no rural brasileiro, não se justifica falar de exploração se são os próprios atores dessa classe os exploradores.

Ao analisar livros didáticos de Geografia, Cordeiro (2009) também pôde presenciar a ideologia da classe dominante contida nesse material em relação aos movimentos sociais do campo, em que os autores do livro analisado criminalizam a luta pela terra ao simplificarem as condições concretas e simbólicas da luta.

Os autores deixam bem claro suas escolhas ideológicas ao optarem pela categoria “invasão” ao invés de “ocupação”, já que o primeiro termo refere-se a um ato ilegal e o segundo ganha uma conotação política de lutas por direitos negados, assim como pelo uso da expressão “apossar”. Também usam da ironia ao criticarem os líderes que, em suas visões, tratam a luta como uma “profissão” como se esse fato carregasse em si estigmas negativos. Para os alunos que vivem no campo estas posições ideológicas negam a necessidade de organização de movimentos sociais ao mesmo tempo que incentivam passividade, já para os alunos que vivem em acampamentos e assentamentos do MST as consequências são bem mais profundas já que estão possivelmente integrados na luta. Esta forma de tratar a questão pode levar aos alunos do MST até mesmo a sentimentos de vergonha e humilhação. (CORDEIRO, 2009, p.34).

O certo é que em nenhum livro didático, seja voltado tanto para a educação urbana quanto para a educação do campo, não deve conter essas ideologias em seu conteúdo. Todavia como pode ser visto na citação, o efeito dessas ideologias em escolas do campo pode vir a ser mais nocivo para os educandos. Isso pode contribuir para que o aluno crie certa aversão à escola, que por sua vez utiliza um recurso didático em seu desfavor, levando consequentemente a evasão escolar desse aluno. Ou prevalecendo a ideologia desses autores nos livros didáticos, os alunos podem passar a negar a sua condição e a luta como sujeitos do campo.

Mas não são apenas os movimentos sociais que são ideologizados, nos livros didáticos analisados por Deiró (2005), a mulher, o negro, e o índio também são representados segundo a visão burguesa, ou seja, de acordo com a ideologia dominante. Essa ideologização se faz presente nos textos, nos exercícios e até mesmo nas ilustrações,

que reforçam o conteúdo ideológico que se quer transmitir. Dessa forma corroboramos com Faria quando ela afirma que,

O livro didático não é desligado da realidade, ele tem uma função a cumprir: reproduzir a ideologia dominante. A ideologia também não é desligada da realidade, ela também tem um papel e o cumpre. O que ocorre é que a ideologia dominante considera a produção intelectual autônoma e desconhece a base material como instância determinante. Então, expressa através de valores universais os interesses da burguesia e justifica a conservação das relações de produção existentes. Isto não é estar desligado da realidade, pelo contrário, através deste mecanismo, o livro didático serve à manutenção dos interesses da classe dominante ignorando os interesses da classe operária. (FARIA, 2008 p. 77)

O problema não é que o livro didático desconheça a realidade, o livro didático conhece perfeitamente a realidade, mesmo porque ele precisa conhecê-la, para definir o que poderá ser apresentado e o que deverá ser ocultado. O livro didático também não é um “mentiroso”, já que parte da ideologia possui um cunho verdadeiro, diríamos que por disseminar ideologia o livro didático acaba sendo um material omissivo, uma vez que deixa de mostrar a verdade por completo.

Na realidade disseminar a ideologia hegemônica não é função do livro didático, a função deste recurso é auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem. Entretanto como livro didático é distribuído em escala nacional, o mesmo constitui para a classe dominante um excelente meio para disseminar sua ideologia. E isso acontece de forma eficiente, pois, em muitos casos devido a uma série de fatores o livro didático não é debatido e nem criticado, ele é simplesmente reproduzido nas salas de aulas.

2.5 Livro didático e educação do campo

A partir da década de 1980, os movimentos sociais têm reconhecido a importância da educação para a concretização de seus objetivos. Desse modo eles têm buscado outro modelo de educação: a educação do campo. Porém quando nos referimos à educação do campo, consideramos pertinente nos atentar para três indagações: o poder público tem proporcionado educação para os povos do campo? Que tipo de educação estes povos tem recebido? Porque os movimentos sociais de luta pela terra almejam outra educação? Assim procuramos neste tópico refletir sobre estas indagações, bem como a relação entre livro didático e educação do campo.

Podemos afirmar que o poder público tem proporcionado educação para os povos do campo. Todavia ainda existe uma considerável disparidade quando comparamos a educação do campo com a da cidade. Além disso, essa educação oferecida não tem conseguido nem mesmo amenizar o analfabetismo no campo.

Destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, mesmo a escola rural multisseriada não tem cumprido esta função, o que explica as altas taxas de analfabetismos e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais. (RIBEIRO, 2012 p. 293)

Porém, o direito das populações do campo à educação é algo assegurado pela legislação. A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação / 1996 em seu artigo 28 menciona a oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino deverão promover as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região. Também os incisos I, II e III do referido artigo abordam respectivamente sobre: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, em seu art. 2º também traz vários princípios relacionados à educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010).

Esse mesmo decreto também especifica no inciso I do parágrafo 1º quem são os povos ou as populações do campo:

Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma 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. (BRASIL, 2010).

Entretanto, a educação que tem sido oferecida a esses povos, não corresponde aos anseios dessas populações. Ribeiro (2012) nos mostra que a escola rural é responsável por treinar o estudante para o trabalho ao invés de educá-lo para emancipação. Todavia não podemos nos esquecer que na maioria das vezes as escolas não só rurais, mas também, as urbanas não têm conseguido preparar o estudante nem mesmo para o mercado de trabalho. Desse modo movimentos sociais tem lutado em busca da Educação do Campo, cujo paradigma é diferente da educação rural.

A Educação Rural é marcada pelo individualismo, pela alienação e dominação, seus protagonistas são atores hegemônicos representados pelo Estado, visando, sobretudo, atender interesses da classe dominante, por exemplo, defender o agronegócio. É uma educação para a reprodução do capital. Já a Educação do Campo tem como princípio a coletividade, a educação para emancipação, os protagonistas são os sujeitos do campo visando atender interesses dos povos do campo e de outros segmentos da sociedade, buscando solucionar, por exemplo, problemas relacionados à questão ambiental e a soberania alimentar. É uma educação para a reprodução da vida.

A Educação do Campo é fruto de lutas de movimentos sociais que almejam uma educação diferente da que tem sido oferecida no meio rural. Os autores Fernandes; Cerioli; Caldart (2011, p.27) são bem categóricos quando afirmam, “Não basta ter escolas no campo queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico, vinculado as causas, aos desafios, aos sonhos, à história e a cultura do povo trabalhador do campo”. Para Molina a Educação do Campo está vinculada,

[...] a um grande momento de disputa por um projeto de campo, por um modelo de desenvolvimento para a sociedade brasileira no qual o campo é entendido como um espaço de produção de vida, de garantia da reprodução material dos sujeitos camponeses, dimensionando uma outra perspectiva de relações de trabalho, de relação com a natureza, de sustentabilidade, de produção de cultura, enfim, numa outra perspectiva de inserção desse território no projeto nacional muito diferente da lógica hegemônica que tem entendido e pensado o campo a partir de um espaço e de um território de produção de mercadorias, de produção de *commodities*. Então, qualquer

ação da Educação do Campo – seja formação inicial e continuada de educadores, seja produção dos livros didáticos, seja EJA – só tem sentido dentro de uma perspectiva maior da disputa dos sujeitos coletivos organizados e em uma luta por um outro projeto de campo e de sociedade. (MOLINA, 2014 p.25-26)

Os povos do campo principalmente por meio dos movimentos sociais têm alcançado algumas conquistas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA que nasceu em 1998 da proposição de movimentos camponeses e se consolidou como política emancipatória em constante disputa, conforme nos lembra Fernandes (2012).

O PRONERA é fruto do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA). A partir desse encontro ficou evidente que os movimentos de luta pela terra estão também preocupados com a educação. Segundo Santos (2012), este programa, é uma política pública do governo federal, específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada. Seus projetos compreendem desde a alfabetização, anos iniciais até a pós-graduação.

A nosso ver uma das mais significativas contribuições desse programa para a educação do campo é a formação de educadores do campo. Os sujeitos da educação do campo devem ter, sobretudo, afinidade com a causa, ou seja, ter uma visão completamente oposta a do agronegócio que vê o campo apenas como um lugar para reprodução do capital.

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela reforma agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (CALDART, 2011 p. 52)

São estes sujeitos que devem lutar pela educação do campo e acreditamos que são estes também que devem estar nas escolas e faculdades ensinando os sujeitos do campo. Uma vez que a concepção de educação do campo difere do modelo de educação que temos hoje tanto no urbano quanto no rural.

Além do PRONERA, há ainda outro programa que não pode ser esquecido: o Programa Nacional de Educação no Campo – PRONACAMPO, que também é uma política pública, assim como a educação do campo. Lançado no dia 20 de março de 2012, pela então ex-presidenta Dilma Rousseff. Esse programa de acordo com o Ministério da Educação¹¹ tem como objetivo: Apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino. Suas ações são voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas – Formação Inicial e Continuada de Professores - Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional - Infraestrutura Física e Tecnológica.

No eixo Gestão e Práticas Pedagógicas encontra-se o PNLD Campo, vinculado a produção de material didático específico para educação do campo. Interessante que muitas pessoas devem se perguntar por que ou para que um material específico “da” ou “para” a educação do campo. Molina também faz uma pergunta similar a essa: “Por que a educação do campo está propondo a construção de materiais didáticos específicos?” ela mesma responde da seguinte forma:

Porque o livro didático (e não só o livro didático, mas a própria escola) é fundamental na construção de determinada visão de mundo. Se queremos transformar a visão dos sujeitos, se queremos dar um passo além nessa perspectiva de colocar a escola a serviço da construção de uma outra lógica para a sociedade, não baseada no lucro, mas baseada na justiça e na igualdade, a transformação desses materiais é fundamental. (MOLINA, 2014 p. 29)

Molina (2014), acredita também que o livro didático seja um meio de universalizar a Educação do Campo, a universalidade desse movimento apenas via movimentos sociais não é suficiente. “Logo o livro didático específico, via PNLD Campo, é fundamental para se chegar a centena de milhares de escolas que o ‘Movimento por uma Educação do Campo’ não chega. Mas o Estado chega, o livro didático chega.” (MOLINA, 2014 p. 32). Molina (2014) destaca também que ainda que com todas as limitações,

¹¹ Ministério da Educação – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/despesas/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18720-pronacampo> acesso em: 17 de ago de 2016

alguns princípios da Educação do Campo são disponibilizados pelo menos para educadores que quiserem, uma série de bibliografia que tratam dessas concepções, o que ela considera um avanço. Visto que de outra forma muitos educadores nunca teriam acesso a esse debate.

Corroboramos com o pensamento de Molina (2014), todavia ela mesma destaca que para um livro ser “da” Educação do campo e poder “surtir algum efeito” é necessário que o mesmo atenda a alguns requisitos. Vários elementos precisam estar presentes nesse livro. E a necessidade não é apenas da presença de tais elementos, a forma a qual esses elementos são apresentados deve ser levada em consideração.

Molina (2014) aponta um requisitos a nosso ver mais importante na formulação/construção de um livro didático da Educação do Campo. Segundo ela se quisermos trabalhar essa intencionalidade (propagar a Educação do Campo), nos livros didáticos das escolas do campo, não podemos deixar de enfrentar a questão da autoria dos livros.

Quem produz esses livros? Com quais interesses? Se continuarmos aceitando que o livro didático seja produzido exclusivamente pelas editoras comerciais, que o tratam como mercadoria, tudo isso será mera ficção, utopia, hipocrisia. O livro didático da lógica comercial não atende aos interesses da Educação do Campo, pior, muitas vezes , ao contrário, os distorce. A intencionalidade dos livros didáticos comerciais não é transformar a realidade, não é produzir sujeitos críticos e autônomos; muito pelo contrário, é gerar lucro para as editoras. Foi assim que esses livros foram pensados. (MOLINA, 2014p. 30)

Pensando assim acreditamos que na formulação/construção do livro didático da Educação do Campo é imprescindível a participação de sujeitos do campo. Pessoas que tenham um sentimento de pertencimento ao campo, que vivem, alegram, sofrem, choram, enfim que tem suas vidas envolvidas nas relações que se desencadeiam nesse espaço. Assim consideramos imprescindível em um livro didático da Educação do Campo a participação dos seus sujeitos, em todas as dimensões inclusive na autoria.

Todavia temos a certeza de que uma das possíveis desculpas para as editoras se esquivarem dessa possibilidade, é a alegação de que os sujeitos do campo não estão preparados para tal função. Porém não podemos nos contentar com tamanho equívoco, uma vez que existem muitos sujeitos do campo, dotados de admiráveis conhecimento e sabedoria. Molina é bem categórica quando diz,

As licenciaturas em Educação do Campo têm condições de produzir materiais, assim como as especializações em Educação do Campo, as várias que estão acontecendo pelo Brasil. Já há uma série de esforços teóricos metodológicos, desencadeados pelas universidades, que podem

contribuir muito para a produção de livros didáticos, para que a escola do campo venha a trabalhar em uma perspectiva de contextualização do campo, em toda sua complexidade. Além disso, há os Observatórios de Educação do Campo, que também estão produzindo materiais. Já há inúmeras teses e dissertações dentro dessa temática que podem favorecer uma reflexão crítica sobre o tema. Ou seja, há elementos teóricos que podem subsidiar esse trabalho na elaboração de livros didáticos. (MOLINA, 2014 p.31)

Contudo não podemos nos esquecer que a produção de livros didáticos do PNLD Campo é fomentada pelo Estado, assim há uma grande batalha a ser travada contra esse gigante. É preciso convencê-lo, uma vez que o mesmo defende como já vimos a reprodução do capital, bem como os atores hegemônicos, seus aliados.

Além da autoria com a participação dos povos do campo, consideramos também imprescindível a presença dessas populações no livro didático, os camponeses, os índios, os quilombolas, entre outros, bem como sua cultura, seu modo de vida, seu trabalho devem aparecer no livro didático.

O livro didático precisa garantir a presença dos sujeitos e seus contextos por meio de imagens, textos e atividades. Eles são o motivo pelo qual a obra foi elaborada; sendo assim, é precisovê-los ao longo do livro, referenciados em obra de arte, em filmes, músicas, desenhos, charges, danças, brincadeiras, poesias, trava-línguas, romances, contos, jornais, revistas, programas televisivos e pesquisas. Ao visualizar o livro, desde a capa, é preciso que o leitor identifique a quem se destina. (ROCHA, 2014 p.40)

É preciso se fazer presente no livro didático os dois territórios, o do agronegócio e o território camponês. Lembrando que essas duas formas de ocupar a terra propiciam conflitos. Desse modo esses conflitos também devem aparecer no livro, bem como os ataques e contra-ataques. As lutas dos movimentos sociais devem estar presentes no livro didático conforme nos mostra Rocha (2014), a luta pela terra, pela água, pelo uso sustentável das florestas, por direitos trabalhistas, pela reforma agrária, contra o trabalho escravo, luta da juventude, luta pela agroecologia, pela educação, pela preservação das nascentes, pela saúde, pela soberania alimentar, pelo uso sustentável do solo, por crédito, contra a exploração do trabalho infantil, contra o agronegócio, contra as barragens, por assistência técnica, dentre outras.

Enfim, Rocha, nos chama a atenção para dois importantes aspectos, primeiro, segundo ela,

O livro didático pode conter todos elementos relacionados ao campo, mas ainda lhe resta a possibilidade de organizá-lo em uma proposta pedagógica em que o campo e seus sujeitos aparecem como ilustração, como pretexto,

texto e contexto. Como pretexto – textos, atividades e/ou ilustrações aparecem como referências para apresentar e discutir um tema. Como texto, isto é, como conteúdo a ser lido e conhecido. Como contexto, como realidade a ser vista, tematizada, lida, conhecida, discutida, analisada, mantida e/ou modificada. (ROCHA, 2014 p.51)

O segundo aspecto está relacionado a forma como os conteúdos e/ou imagens do campo aparecem no livro didático. “A depreciação e/ou idealização aparecem nas entrelinhas do refrão de uma música, no meio da estrofe de uma poesia, numa despretensiosa imagem colocada ao pé da página”. (ROCHA, 2014 p.49).

Logo entendemos que é preciso atentar para a forma que os elementos relacionados ao campo estão dispostos, bem como a forma com que são representados, senão conforme nos mostra Rocha (2014) continuaremos mantendo as dicotomias historicamente produzidas (campo/cidade; arcaico/moderno; atraso desenvolvimento; agricultura moderna/agricultura convencional), incorrendo assim o risco de termos um campo representado em livros didáticos específicos para educação do campo caracterizado como lugar do atraso e/ou do espaço idílico.

2.6 PNLD Campo: uma política pública para atender escolas do campo

O Decreto 7.532 de 4 de novembro de 2010 no parágrafo 4º do seu artigo 1º em menção a educação do campo diz o seguinte: A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Logo podemos ver que a produção e distribuição de livros didáticos específicos para a Educação do Campo é algo já previsto na legislação. Assim em atendimento a legislação e a “reivindicações de movimentos sociais” em 2013 é lançada a primeira edição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo). O objetivo desse programa de acordo com o Guia de livros didáticos PNLD Campo 2013, é

[...] 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. Com esse objetivo, o PNLD Campo

se inscreve como uma política pública de reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o Campo e seus Sujeitos, como contexto gerador de conteúdos, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações, e organização curricular do livro didático. (BRASIL, 2012 p.9)

De acordo com o Guia de Livros Didáticos PNLD Campo 2013, poderiam participar desse programa as escolas situadas ou que mantém turmas anexas em áreas rurais e estivessem vinculadas às redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal, que tenham firmado termo de adesão ao PNLD. Seriam atendidas pelo PNLD Campo 2013, escolas rurais com até 100 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, e as escolas rurais com mais de 100 alunos que não realizaram a escolha do PNLD 2013, ou que tenham optado por não receber livros naquele programa.

Conforme disposto no Guia, o PNLD Campo foi projetado visando atender as especificidades da Educação do Campo, com o intuito de superar as obras já existentes, mas que se mantinham alheias às Diretrizes Operacionais formuladas pelo Conselho Nacional de Educação para a Educação Básica das Escolas do Campo. Assim foi lançado o edital para convocação e seleção das obras a serem escolhidas para compor o PNLD Campo 2013. De acordo com o Guia – PNLD Campo 2013, considerou-se as características e as demandas do Ensino Fundamental – anos iniciais, definindo-se assim critérios que asseguram um padrão consensual mínimo de qualidade para as obras didáticas. As obras inscritas passaram por avaliação cujos critérios eliminatórios foram os seguintes:

- (1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental, séries - anos iniciais, com as especificidades da educação do campo;
- (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- (4) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- (5) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação do livro do aluno à proposta pedagógica nele apresentada;
- (6) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra. (BRASIL, 2012 p. 16)

Para essa primeira edição foram avaliadas dezesseis (16) coleções. Dessas, dezesseis (14) coleções foram excluídas e apenas duas (2) coleções foram aprovadas, Girassol – Saberes e fazeres do Campo e Projeto Buriti Multidisciplinar, das editoras FTD

e Moderna respectivamente. Como podemos ver foram pouquíssimas as obras aprovadas, ou seja, menos de 15%. Segundo o Guia esse baixo número pode ser explicado com base na necessidade de um maior investimento na produção de materiais didáticos que concretizem as especificidades e os princípios da Educação do Campo e, por outro lado, a demanda por coleções que efetivem, com qualidade, uma proposta pedagógica para as escolas do campo.

Segundo Faria, “Em dezembro, as escolas registraram a escolha das coleções, que foram distribuídas em 2013 para 63.791 escolas, atendendo 3,2 milhões de estudantes, atingindo a meta inicialmente proposta.” (FARIA, 2014 p. 21). Mesmo assim houve escolas que não foram contempladas nessa primeira edição do PNLD Campo. Essa mesma autora ainda argumenta que:

Apesar das dificuldades enfrentadas no primeiro Edital do programa, o PNLD Campo é uma política pública importante para assegurar que os livros didáticos das séries iniciais das escolas do campo tenham uma concepção e proposta pedagógica adequada às características dos sujeitos do campo, mantendo coerência na opção metodológica da organização curricular e, principalmente auxiliando na defesa do campo como um espaço de cultura, produção e conhecimento, o que certamente contribui para a construção de um projeto de desenvolvimento sustentável do país. (FARIA, 2014 p. 22)

Em 2016, foi lançada a segunda edição do programa. De acordo com o Guia PNLD Campo 2016, a conquista desta segunda edição do PNLD Campo é um marco importante na perspectiva de consolidá-lo como parte das ações integrantes das políticas públicas específicas para as Escolas do Campo, inseridas no referencial maior da própria consolidação da Educação do Campo também como parte do Estado em ação, como Política Pública.

Os critérios para a seleção das obras inscritas no PNLD Campo 2016 foram os mesmo utilizados no PNLD Campo 2013. Nessa edição, dez (10) obras foram inscritas em atendimento ao Edital de convocação. De quatro (4) coleções avaliadas duas (2) foram excluídas e duas (2) foram aprovadas, Campo Aberto e Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo das editoras Global e FTD. Dos livros regionais quatro (4) foram excluídos e dois (2) foram aprovados, Culturas e regiões do Brasil da editora Global e Região Norte da editora IBEP.

Consideramos o PNLD Campo, um avanço, pois esta é uma importante política pública para a Educação do Campo. Entretanto acreditamos que essa política pública ainda

precisa avançar muito no sentido de concretizar os objetivos dos sujeitos sociais do campo.

Sabemos que o PNLD Campo é um programa voltado para atender as escolas do campo com livros didáticos específicos. Entretanto há ainda a nosso ver um grande distanciamento entre o PNLD Campo e o Movimento por uma Educação do Campo. E um importante passo a ser dado é envolver pessoas comprometidas com a educação do campo na elaboração dos livros didáticos desse programa. Já em sua segunda edição podemos dizer que é mínima a participação de pessoas envolvidas com a Educação do Campo que são autores de livros no PNLD Campo.

Acreditamos haver muitas pessoas idôneas e, sobretudo, com fortes laços com a Educação do Campo capazes de participarem da autoria desses livros conforme comentado anteriormente. Mas, onde estão essas pessoas? Foram convidadas e não aceitaram o convite? Ou são impedidas de participarem como autoras por apresentarem algum tipo de “ameaça” à organização do sistema? Esses questionamentos podem parecer antiéticos, mas a nosso ver eles são essenciais se quisermos ter livros didáticos não apenas específicos para as escolas do campo, mas, sobretudo, livros didáticos voltados para despertar educadores e educandos quanto à necessidade de mudança no campo brasileiro, enfim, em nossa sociedade.

No próximo capítulo abordamos o rural brasileiro representado nas fotografias de livros didáticos do PNLD Campo. Assim tendo como base o conceito de questão agrária (uso, posse e propriedade da terra), destacamos o trabalho no campo e os impactos da modernização da agricultura; a agricultura orgânica, cujos princípios visam a reprodução da vida e a soja transgênica voltada para a reprodução do capital; a questão da água e o uso da terra. Enfatizamos também as condições de vida e a cultura de alguns sujeitos do campo e a educação no campo. Destacamos o Movimento Social dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), bem como as representações das classes dominantes e dominadas do campo brasileiro.

3. O RURAL BRASILEIRO NAS IMAGENS FOTOGRÁFICAS DO LIVRO DIDÁTICO DO PNLD CAMPO 2016

Apesar do título deste capítulo parecer amplo e abrangente, iremos aqui analisar algumas dimensões do rural brasileiro, principalmente porque devido a extensão territorial do Brasil, o mesmo possui vários “campos”, ou seja, vários espaços rurais, que por sua vez são dotados de grande complexidade. Assim abordamos algumas questões relativas ao rural brasileiro para nos auxiliar na análise das fotografias.

3.1 Campo e rural

Para compreender os significados do rural brasileiro nos livros didáticos de Geografia do PNLD-Campo 2016, uma das principais questões que se tem é a de apresentar nossa concepção sobre os conceitos “campo” e “rural”. Uma vez que há uma constante polêmica entre os estudiosos quanto a conceituação dos termos “campo e cidade”, “rural e urbano”. Apesar desses termos não serem dissociados, o certo é que os mesmos possuem significados diferentes.

Enquanto “campo e cidade” estão vinculados ao substantivo, “o rural e urbano” estão ligados ao adjetivo. Assim podemos dizer, por exemplo: espaço rural e espaço urbano, escola rural e escola urbana, visto que o adjetivo rural está relacionado a dimensão espacial do campo e o urbano a dimensão espacial da cidade.

Pensando assim, é importante aqui, desmistificar um mito onde rural e urbano se contrapõe sendo que este último significa, progresso, enquanto o primeiro significa atraso. Alentejano nos apresenta razões para realizarmos essa desmistificação:

- a) a modernização do campo, entendida como a difusão de tecnologias e relações de trabalho e produção baseadas na racionalidade técnica e na divisão do trabalho, em alguns locais foi inclusive mais acentuada que nas cidades, onde muitas vezes persistem setores onde predominam técnicas e relações de trabalho arcaicas;
- b) o domínio da técnica e da artificialidade não é exclusivo do meio urbano, seja porque o espaço rural é cada vez mais transformado e produzido pelos homens, como pelo fato de que cada vez mais se busca a construção de cidades menos artificializadas, onde haja espaço para a preservação da natureza;
- c) a indústria não é e nunca foi um fenômeno tipicamente urbano, como o provam as primeiras manufaturas que se instalavam nas áreas rurais, onde então se concentrava a mão-de-obra, e as atuais fábricas que buscam fugir das grandes concentrações urbanas, em função dos problemas de custo

gerados pela aglomeração excessiva - salários, tarifas, impostos e outros gastos elevados, tendo se concentrado nas cidades em função de condições econômicas, sociais e tecnológicas específicas de um dado momento do desenvolvimento. (ALENTEJANO, 2000 p. 103)

Embora o termo rural nos remeta a idéia de agricultura e de cultivo, queremos esclarecer que em nossa concepção o rural é bem mais que isto, ou seja, o campo não é um lugar simplesmente para desenvolver atividades agrícolas ou também atividades não agrícolas como tem ocorrido nos últimos tempos. O campo é um lugar onde se vive, estuda, trabalha, participa de festas, de práticas religiosas, etc. Desse modo, considerando o rural um adjetivo do campo, quando nos referimos ao rural brasileiro, queremos, sobretudo falar a respeito das relações espacializadas sejam elas sociais, econômicas ou culturais presentes no campo brasileiro.

Logo, quando falamos em relações espacializadas não podemos perder de vistas uma das categorias de análise da Geografia, o território, assim fizemos referência a essa categoria para abordarmos relações referentes ao campo brasileiro. Antes, porém consideramos pertinente esclarecer a concepção que temos de território, que por sua vez é construído a partir do espaço geográfico. Segundo o conceito de Souza, temos que o território “é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”. (SOUZA, 2012 p. 78). Esse mesmo autor nos mostra que o território, pode ser fixo ou móvel podendo também ocorrer em diferentes escalas espacial e temporal.

Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, da mais acanhada (p. ex., uma rua) à internacional (p. ex., a área formada pelo conjunto dos territórios dos países-membros da Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN); territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos, meses ou dias territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter existência periódica, cíclica. (SOUZA, 2012 p. 81)

Desse modo podemos falar em territórios do tráfico de drogas, da prostituição, dos pentecostais, entre outros. Em relação ao campo brasileiro podemos dizer que este é um espaço marcado por territórios. O território do agronegócio, que compreende também as terras improdutivas, e o território camponês. Estes dois territórios possuem várias características que diferenciam um do outro. Enquanto a paisagem do primeiro é homogênea, marcada pela presença da monocultura, a paisagem do segundo é heterogênea, com o predomínio de diferentes atividades agrícolas. A finalidade produtiva dos dois territórios também se diferencia, o primeiro produz em grande escala, voltado para a exportação, já o segundo visa abastecer o mercado interno. Os interesses de ambos são divergentes, pois

enquanto o território do agronegócio vê o campo apenas como um lugar para a reprodução do capital, o território camponês vê o campo como morada do homem.

Todavia esses territórios não são fixos, ou seja, são dinâmicos com avanços, recuos e impasses em sua organização e seu desenvolvimento. Segundo Ribeiro (2016) essa dinâmica se deve aos processos de territorialização, desterritorialização, e reterritorialização, que significam respectivamente, criação, destruição e recriação de territórios, sendo que em suas configurações específicas, os territórios são produto e condição de modelos de desenvolvimento divergentes e em confronto permanente.

O modo de uso, posse e propriedade da terra desses dois territórios também são diferentes e geram conflitos por serem disputados, caracterizando assim o rural brasileiro em um espaço marcado pela violência e consequentemente pela impunidade.

A violência no campo brasileiro se estende de norte a sul de leste a oeste. São vários os tipos de violência registrados. Apenas para ilustrarmos recorremos a alguns exemplos comentados por Feliciano (2016). Um deles é a violência contra pessoa, que vai desde ameaças até a retirada da vida de uma pessoa. Segundo esse autor, parte dos sujeitos sociais que foram assassinados no campo brasileiro já haviam sido ameaçados, ou sofrido tentativas de assassinato.

Há também a violência relacionada à destruição dos espaços de vida e de trabalho, como por exemplo, a destruição de casas, pontes, plantios entre outros. “A destruição desses bens produzidos interfere, de forma brutal, na organização do trabalho da família ou da comunidade.” (FELICIANO, 2016 p.93).

Outro tipo de violência que também permeia o campo brasileiro, é a silenciosa, ou seja, é aquela que provoca a morte de forma lenta por meio de agrotóxicos.

O Brasil, que alcançou o primeiro lugar no *ranking* mundial do consumo de agrotóxico no ano de 2008, trouxe também uma versão dolorosa, lenta e silenciosa de mortes e seqüelas pela exposição e intoxicação destes produtos – fruto de uma expansão dos monopólios das transnacionais do setor químico – por parcela dos sujeitos do campo que usam dessa prática, ou estão próximos a ela. (FELICIANO, 2016 p. 96).

Todas essas formas de violência são fruto de conflitos pela terra e estão relacionadas com a questão agrária conforme podemos ver a seguir.

3.2 A latente questão agrária brasileira

Para alguns estudiosos, a expressão questão agrária está relacionada apenas aos problemas agrários. Entretanto, neste trabalho consideramos que além dessa definição, questão agrária “é uma área do conhecimento científico que procura estudar, de forma genérica ou em casos, específicos, como cada sociedade organiza ao longo da história, o uso, a posse e a propriedade da terra. (STEDILE, 2012 p. 641). Sendo assim faremos com o auxílio dos estudos de Graziano da Silva (1980), uma breve retrospectiva a respeito da questão agrária no Brasil a partir de 1930.

Na década de 1930 a discussão da questão agrária era em torno da crise do café e da grande depressão iniciada com a quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929. Nos anos cinqüenta e sessenta a discussão era sobre os rumos que a industrialização deveria seguir. Visto que o atraso da agricultura brasileira seria um empecilho ao desenvolvimento econômico, entendido como sinônimo da industrialização do país. De 1967 a 1973, pouco se falou em questão agrária, isso devido a dois motivos: primeiro devido a repressão política (ditadura militar), segundo porque muitos achavam que a questão agrária havia sido resolvida com o aumento da produção agrícola no período do milagre brasileiro.

Entretanto o milagre beneficiou apenas uma minoria privilegiada, penalizando os trabalhadores, em particular os trabalhadores rurais. O fato é que a expansão da grande empresa capitalista na agropecuária brasileira nas décadas de sessenta e setenta foi ainda muito mais acelerada que em períodos anteriores. E essa expansão destruiu milhares de pequenas unidades de produção, onde o trabalhador rural obtinha não apenas parte da sua própria alimentação, como também alguns produtos que vendia nas cidades. É essa mesma expansão que transformou o colono em bóia-fria, que agravou os conflitos entre grileiros e posseiros, fazendeiros e índios, e que concentrou ainda mais a propriedade da terra.

A partir de 1978, com o inicio de uma relativa abertura política, a questão agrária volta a ser discutida. E segundo Graziano da Silva (1980), o aumento da discussão a respeito da questão agrária hoje não é simplesmente pelo fato de termos mais liberdade para discuti-la, mas também porque ela vem sendo agravada pelo modo como têm se expandido as relações capitalistas de produção no campo brasileiro. Desse modo ainda hoje há muitos intelectuais que querem nos fazer acreditar que a questão agrária já está resolvida. Mas ela ainda não foi resolvida.

O que ficou — resolvida foi a questão agrícola com a industrialização e a modernização da agricultura, a questão agrária que também é parte do Estatuto da Terra (LEI Nº 4.504, DE 30 DE NOVEMBRO DE 1964), ficou propositalmente esquecida. Questão agrária e questão agrícola, apesar de estarem relacionadas não significam a mesma coisa. Segundo Graziano da Silva (1980), enquanto a questão agrícola diz respeito aos aspectos ligados a mudanças da produção em si mesma: o que se produz, onde se produz e quanto se produz, a questão agrária está ligada às transformações nas relações sociais e trabalhistas de produção: como se produz, de que forma se produz. Esse mesmo autor afirma que a maneira pela qual se resolve a questão agrícola pode servir para agravar a questão agrária. E foi justamente isso que ocorreu no campo brasileiro.

Com a resolução da questão agrícola houve avanço e retrocesso simultaneamente. Avanço porque a produção agrícola foi aumentada, retrocesso porque aumentou também a concentração fundiária, e consequentemente o desemprego, a pobreza e a miséria das populações rurais. Uma vez que o desenvolvimento da agricultura brasileira baseou-se no modo de produção capitalista que tem como fundamento a exploração, as contradições e as desigualdades. Mas os defensores do capitalismo agrário mostram apenas o lado positivo da questão agrícola representada pelo agronegócio. Os conflitos que a mesma provocou ficam ocultados. Dando a entender que os conflitos estão ligados apenas à questão agrária não tendo nada a ver com o agronegócio, ou seja, com as relações capitalistas. Desse modo tanto o uso, quanto a posse e a propriedade da terra no Brasil tornaram-se alvos de disputa e conflitos.

A seguir abordamos como se dá o uso, a posse e a propriedade da terra no Brasil, juntamente com a análise de fotografias de livros didáticos do PNLD Campo 2016. Embora abordamos essas três condições separadamente, não podemos negar que na realidade elas se dão concomitantemente. Logo, por vários momentos essas condições vão se encontrar, por exemplo, falamos de uso da terra e propriedade, ou da posse e do uso da terra em um mesmo momento.

3.2.1 O uso da terra

Ao falarmos em questão agrária, uma das condições a serem consideradas é o uso da terra. Segundo Stedile (2012) é o uso da terra que vai determinar que produtos são cultivados, para atender a que necessidades sociais e que destino se dá a eles. Podemos

dizer que no Brasil há basicamente dois tipos de uso da terra: a terra é utilizada para produzir alimentos para abastecer o mercado interno, esse uso geralmente cabe a pequena e média propriedade. O outro uso da terra é para produzir produtos para exportação, as *commodities* agrícolas, o agronegócio. Esse uso está vinculado às grandes propriedades, mas a pequena e a média propriedade também possuem uma participação significativa nessa produção.

Além desses usos podemos incluir ainda um terceiro uso, ou melhor, um “não uso”, são as terras improdutivas que servem como reserva patrimonial de valor, essas terras são contadas juntamente com as terras destinadas ao agronegócio.

Todavia quando nos referimos ao uso da terra não podemos deixar de abordar uma categoria à nosso ver muito importante, o trabalho, assim discorremos aqui sobre duas variáveis: formas de trabalho no campo e a modernização da agricultura brasileira.

3.2.1.1 O trabalho no campo e a modernização da agricultura brasileira

Podemos dizer que o campo brasileiro assumiu e ainda assume várias formas de trabalho. No inicio da colonização do Brasil pelos portugueses, observamos a predominância do trabalho escravo, “(...) onde, reduzidos à condição de mercadorias, índios e, sobretudo, negros, trazidos de diversas regiões da África, eram submetidos a condições brutais de exploração e violência”. (ALENTEJANO, 2012 p. 755). Nesse mesmo período surgem também outras formas de trabalho camponês.

Surgem, assim, as múltiplas forma de trabalho camponês no Brasil, sejam aquelas marcadas pela subordinação direta dos camponeses aos latifundiários, como agregados – isto é, trabalhadores que em troca do direito de morar e produzir no interior do latifúndio fazem diversos tipos de serviço para os latifundiários, inclusive os de jagunço –, sejam as do campesinato livre, tais como os posseiros, dando origem ao trabalho familiar no campo, mas também a múltiplas formas de trabalho coletivo: mutirões, puxirões etc. Surgem também as formas resultantes da resistência contra a escravidão, materializada na presença dos Quilombolas no campo brasileiro. (ALENTEJANO, 2012 p.755-756)

Essas formas de trabalho estiveram presentes no Brasil colonial, porém ainda hoje, século XXI, elas permanecem ativas. Mesmo de forma ilegal é possível encontrar formas de trabalho análogas ao regime de escravidão no campo brasileiro, inclusive com a participação de crianças e adolescente.

Quanto à subordinação dos trabalhadores aos latifundiários, podemos dizer que a situação continua praticamente a mesma. Entretanto para muitos estudiosos não convém falar em latifúndio no Brasil, hoje se fala em agronegócio, que nada mais é que um eufemismo do termo latifúndio, e que também subordina o trabalhador, ou seja, em muitos casos o trabalho familiar é integrado e subordinado à agroindústria.

Trata-se, formalmente, de pequenos proprietários que trabalham a terra com base na força de trabalho familiar, mas que estão submetidos por contratos de integração a empresas agroindustriais, para as quais fornecem matérias-primas, que ditam o padrão produtivo e impõem preços e outras condições de produção que tornam esses trabalhadores subordinados econômica e socialmente a elas. (ALENTEJANO, 2012 p. 757).

Existem ainda várias outras formas, ou relações de trabalho no campo brasileiro, contudo abordamos aqui a partir da análise de uma fotografia o trabalho em sistema de mutirão ou puxirão em comunidades quilombolas, e na seqüência abordamos também o processo de modernização da agricultura brasileira.

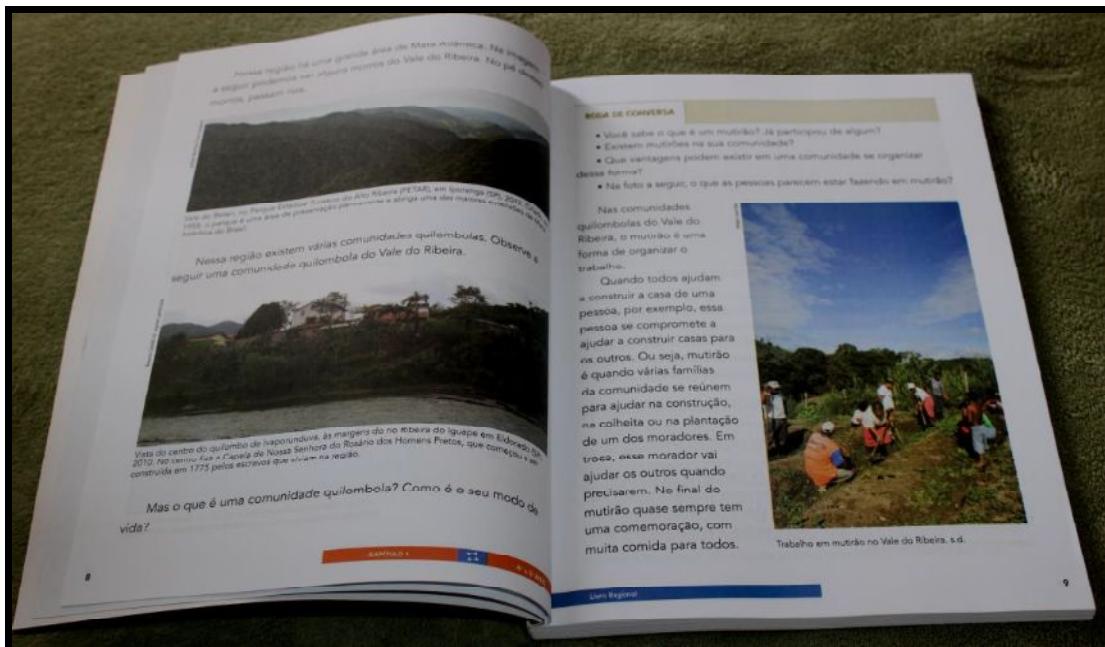
Antes, porém, de abordarmos o mutirão quilombola, achamos por bem mencionarmos ainda que rapidamente as comunidades quilombolas. Essas comunidades são descendentes de escravizados trazidos da África para o Brasil e que como forma de resistência ao regime escravocrata fugiram formando assim os quilombos. Hoje essas comunidades passam por diversas dificuldades inclusive no que se refere à titulação de suas terras. Apesar da propriedade da terra ser um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 (Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias), a essas comunidades, o processo a ser enfrentado pelos quilombolas para conseguirem a titulação de suas terras é longo, lento e burocrático.

As comunidades quilombolas, são possuidoras de um significativo patrimônio cultural, que é passado de geração a geração, no decorrer dos anos. Entretanto, sofrem com o racismo que ainda é significativo na sociedade brasileira. Assim podemos dizer que a luta das comunidades quilombolas é dupla, ou seja, é uma luta antirracismo e ao mesmo tempo uma luta pela democratização do acesso à terra.

Vejamos agora como o trabalho em mutirão em uma comunidade quilombola foi representado¹² no livro didático do PNLD Campo 2016.

¹² Denominamos imagem as páginas fotografadas do livro, que apresentamos com o intuito de uma melhor compreensão a respeito da localização da fotografia no livro didático, bem como dos textos que a acompanha. Denominamos fotografia a parte extraída da página do livro que constitui o foco de análise.

Imagen 1: Páginas 8 e 9 do livro Culturas e regiões do Brasil 4º e 5º anos



Fonte: BRAIT JUNIOR; PAIVA; SANTOS (2014).

A imagem é das páginas 8 e 9 do capítulo 1- **Quilombolas do vale do ribeira.**

Na página 8 são representados por meio de duas fotografias os morros do vale do Ribeira e uma comunidade também desse vale. No final da página é feita uma pergunta sobre o que é uma comunidade quilombola e como é o seu modo de vida. Já na página 9 são feitas outras perguntas: você sabe o que é mutirão? Já participou de algum? Existem mutirões em sua comunidade? Que vantagens podem existir em uma comunidade se organizar dessa forma? Na foto a seguir, o que as pessoas parecem estar fazendo em mutirão? Após as perguntas é disposto um conteúdo explicando o que vem a ser um mutirão, e a fotografia representando o trabalho em mutirão no Vale do Ribeira.

Na citação a seguir os autores explicam como ocorre um mutirão em uma comunidade quilombola.

Quando todos ajudam a construir a casa de uma pessoa, por exemplo, essa pessoa se compromete a ajudar a construir casas para os outros. Ou seja, mutirão é quando várias famílias da comunidade se reúnem para ajudar na construção, na colheita ou na plantação de um dos moradores. Em troca esse morador vai ajudar os outros quando precisarem. No final do mutirão quase sempre tem uma comemoração, com muita comida para todos. (BRAIT JUNIOR; PAIVA; SANTOS, 2014 p.9)

A fotografia representando o trabalho em mutirão no Vale do Ribeira é nítida e possui um local bem destacado na página ocupando mais de um quadrante. A mesma interage com o texto, onde é mencionado o mutirão como forma de organizar o trabalho.

Fotografia 1: Trabalho em mutirão no Vale do Ribeira



Legenda: Trabalho em mutirão no Vale do Ribeira. s.d

Fonte: BRAIT JUNIOR; PAIVA; SANTOS (2014). - 4º e 5º ano

As pessoas estão trabalhando em sistema de mutirão em uma comunidade no Vale do Ribeira, localizado entre o sul do estado de São Paulo e o leste do Paraná. A fotografia é composta por dez pessoas entre homens, mulheres e crianças. Duas mulheres e uma criança estão em posição de movimento, trabalhando. Enquanto as outras pessoas estão paradas. As pessoas que compõem a fotografia parecem sérias e compenetradas, sem agitação. As mulheres estão capinando, parecem preparar o solo para o plantio. Há uma cerca (bem visível os postes) separando o lugar onde o pessoal está e uma mata. Uma das crianças está sem camisa e descalça. Outro detalhe importante é que metade da fotografia mostra um céu azul com algumas nuvens brancas. Em geral as cores azul e branca simbolizam paz, tranquilidade e harmonia.

Ao passarmos para a interpretação podemos ver que tanto a fotografia quanto o texto que a acompanha, estão mostrando que o mutirão é uma forma de trabalho eficiente onde reina principalmente a comunhão. Diríamos que aqui reside um importante significado do rural brasileiro expresso no livro didático, ou seja, as comunidades quilombolas estão estáveis, uma vez que elas possuem uma excelente forma de trabalho, o mutirão, por meio do qual elas conseguem construir moradias, realizar o roçado, o plantio e a colheita do arroz, do feijão, do milho etc.

O quilombo recupera o comunitarismo de tradição africana. Assim ninguém é dono da terra ou das ferramentas; todos trabalham juntos, em mutirão, para construir a comunidade, para abrir e manter os caminhos e também para se dividir na produção de alimentos. A solidariedade é uma característica dos quilombo. (BRAIT JUNIOR; PAIVA; SANTOS, 2014 p.10)

Os autores até chegam a falar das restrições em relação ao uso da terra que essas comunidades tiveram em consequência da criação de unidades de conservação ambiental, com o objetivo de compensar os anos de devastação da Mata Atlântica. Todavia em nenhum momento é abordada a questão da terra, por exemplo, das dificuldades enfrentadas por muitas comunidades quilombolas para obter a titulação.

O arroz e o feijão cultivados pelos quilombolas sempre foram a base da alimentação das comunidades. No entanto, a partir da década de 1950, a prática agrícola tem diminuído devido à construção da rodovia na região do Vale do Ribeira, às restrições ambientais impostas pelas unidades de conservação e à oferta de trabalho assalariado em propriedades vizinhas. Isso tudo compromete a cultura quilombola, pois muitas de suas práticas estão diretamente ligadas à agricultura. (BRAIT JUNIOR; PAIVA; SANTOS, 2014 p.27)

A dificuldade de acesso a terra se resume em uma questão cultural a questão econômica não é levada em consideração. Aliás, o próprio mutirão é visto apenas sob uma perspectiva cultural. Consideramos o mutirão uma prática importantíssima, mesmo porque ela possui um caráter bem humanitário. Por outro lado não podemos desconsiderar o econômico. O mutirão muitas vezes é realizado não apenas por uma questão cultural, mas também porque o beneficiado não tem condições financeiras para pagar pelo serviço.

Ainda podemos ver na citação que um dos motivos da diminuição da prática agrícola é a oferta do trabalho assalariado em propriedades vizinhas. Isso nos leva a imaginar que, se as pessoas deixam suas terras e vão trabalhar em outras propriedades é porque não estão conseguindo produzir o suficiente para satisfazer suas necessidades. E porque não estão conseguindo produzir? Que tipo de problema estão enfrentando?

Acreditamos que há algo errado, e apesar do trabalho em mutirão ser uma excelente alternativa para as comunidades quilombolas, pois é da lógica camponesa a reciprocidade, ainda há muitos problemas ocultos pelo livro didático. Por exemplo, na fotografia aparece mulheres e crianças trabalhando, todavia a exploração, a discriminação, a opressão e a violência que sabemos existir no universo feminino e infantil parece não existir nas comunidades quilombolas.

Outra variável que também elegemos para abordar nesse tópico é a modernização da agricultura. Isto porque quando nos referimos ao uso da terra não podemos deixar de falar desse processo enfrentado pela agricultura brasileira nos últimos tempos.

Como já vimos anteriormente a modernização da agricultura brasileira teve pontos positivos e pontos negativos, por exemplo, o aumento da produção e o desemprego respectivamente. Para maioria da população brasileira podemos dizer que os pontos negativos superaram os positivos. Mas afinal como se deu essa modernização da agricultura brasileira?

Segundo Alentejano (2012) esse processo de modernização foi concebido e planejado como contraponto às propostas de reforma agrária planejadas pela esquerda brasileira ao longo dos anos 1950-1960. Para os defensores da modernização seria possível desenvolver plenamente a capacidade produtiva da agricultura brasileira sem haver a distribuição de terras. A nosso ver esses defensores estavam considerando apenas o econômico, o crescimento; o social ou o desenvolvimento não foi levado em consideração.

Alentejano (2012) também nos chama a atenção para o fato de que apesar de haver algumas ações modernizantes desde os anos de 1950, o processo de modernização

só ocorreu definitivamente após o Golpe de 1964 e a instauração da ditadura que favoreceu e impulsionou tal processo. Esse mesmo autor nos mostra o papel do Estado nesse processo de modernização.

Assim, a modernização da agricultura não pode ser compreendida sem a indução do Estado, pois ele criou as condições para a internalização da produção de máquinas e insumos para a agricultura, um sistema de pesquisa e extensão voltado para impulsionar o processo de modernização e as condições financeiras para viabilizar este processo. (ALENTEJANO, 2012 p. 478)

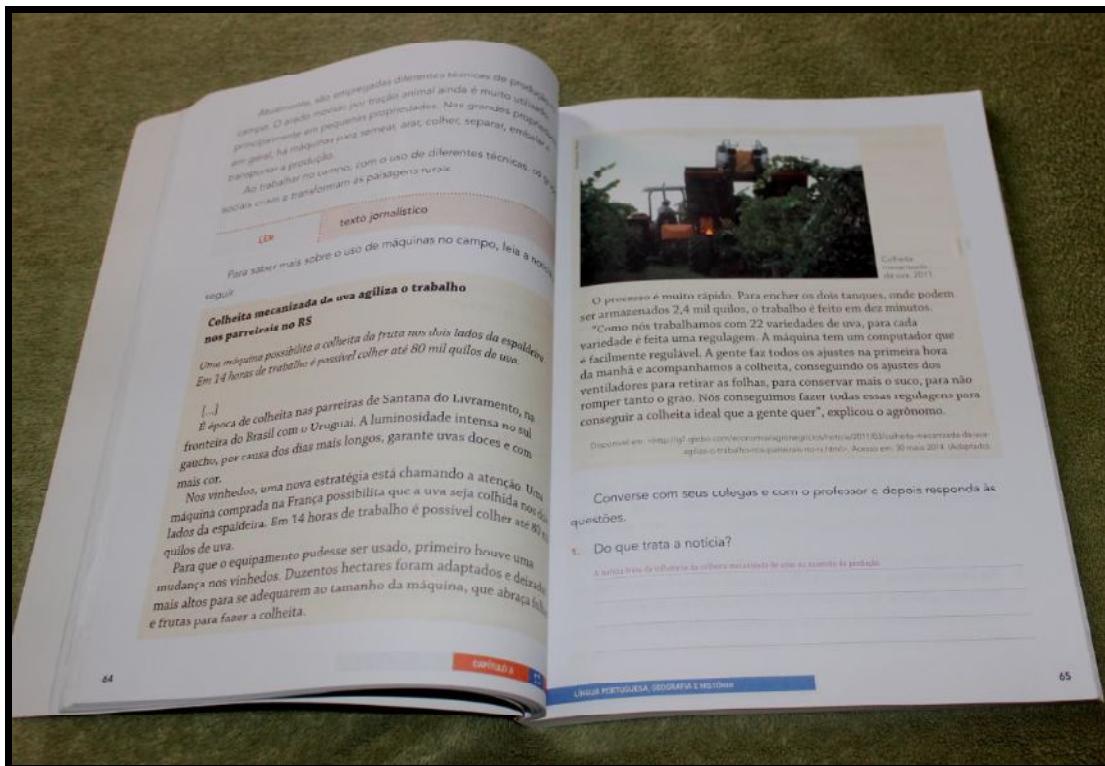
Mais uma vez vimos aqui o Estado “protegendo” a classe dominante, defendendo o capital e não o bem estar dos cidadãos, uma vez que de acordo com Alentejano (2012) a modernização produziu a ampliação da concentração da propriedade, da exploração da terra e da distribuição regressiva da renda, amentando as desigualdades no campo brasileiro, pois permitiu que os grandes proprietários se apropriassem de mais terras e de mais riqueza enquanto que para os trabalhadores rurais aumentaram a proletarianização e a pauperização.

Pensando assim, Alentejano (2012) também nos chama a atenção para a questão ideológica no processo de modernização da agricultura brasileira.

A modernização não é imposta apenas pelo mercado, mas também pelos meios de comunicação, pela ação do extensionismo rural, da propaganda etc. esta imposição ideológica da modernização passa pelo convencimento do agricultor no que diz respeito a superioridade das formas modernas de produzir em relação às tradicionais, e seu impacto é expressivo, porque além de reforçar a expropriação econômica, representa uma forma de expropriação do saber, pois torna os camponeses dependentes, uma vez que não mais dominam as técnicas e os processos produtivos. (ALENTEJANO, 2012 p.480)

Como estamos abordando a questão ideológica neste trabalho, vejamos como a modernização da agricultura brasileira aparece no livro didático do PNLD Campo 2016.

Imagen 2: Páginas 64 e 65 do livro Campo aberto



Fonte: MENDONÇA. et al. (2014).

A imagem representa as páginas 64 e 65 do capítulo 3 – O trabalho no campo.

Esse capítulo inicia-se mostrando a diferença entre o trabalho manual e o trabalho mecanizado. Assim na página 64 os autores apresentam um texto jornalístico que se estende até a página 65. Nesta página é apresentada a fotografia representando a colheita mecanizada da uva. A fotografia não é grande e se encontra na parte superior da página conforme pode ser visto.

Fotografia 2: Colheita mecanizada da uva.



Legenda: Colheita mecanizada da uva, 2011.

Fonte: MENDONÇA. et al. (2014)

A fotografia mostra a parreira de uvas e uma enorme máquina na qual se encontra um homem, por certo trabalhador, que vai controlando a mesma na colheita das uvas. O texto disposto no quadro a seguir explica detalhadamente como isso acontece.

Quadro 3: Texto colheita mecanizada da uva

Colheita mecanizada da uva agiliza o trabalho nos parreirais no RS

Uma máquina possibilita a colheita da fruta nos dois lados da espaldeira. Em 14 horas de trabalho é possível colher até 80 mil quilos de uva.

[...] É época de colheita nas parreiras de Santana do Livramento, na fronteira do Brasil com o Uruguai. A luminosidade intensa no sul gaúcho, por causa dos dias mais longos, garante uvas doces e com mais cor.

Nos vinhedos, uma nova estratégia está chamando a atenção. Uma máquina comprada na França possibilita que a uva seja colhida dos dois lados da espaldeira. Em 14 horas de trabalho é possível colher até 80 mil quilos de uva.

Para que o equipamento pudesse ser usado, primeiro houve uma mudança nos vinhedos. Duzentos hectares foram adaptados e deixados mais altos para se adequarem ao tamanho da máquina, que abraça folhas e frutas para fazer a colheita.

O processo é muito rápido. Para encher os dois tanques, onde podem ser armazenados 2,4 mil quilos, o trabalho é feito em dez minutos.

“Como nós trabalhamos com 22 variedades de uva, para cada variedade é feita uma regulagem. A máquina tem um computador que é facilmente regulável. A gente faz todos os ajustes na primeira hora da manhã e acompanhamos a colheita,

conseguindo os ajustes dos ventiladores para retirar as folhas, para conservar mais o suco, para não romper tanto o grão. Nós conseguimos fazer todas essas regulagens para conseguir a colheita ideal que a gente quer”, explicou o agrônomo.

Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2011/03/colheita-mecanizada-da-uva-agiliza-o-trabalho-nos-parreirais-no-rs.html>. Acesso em: 30 de maio 2014. (adaptado)

Fonte: MENDONÇA. et al. (2014)

O texto nos mostra com muito fervor a eficiência da máquina na colheita da uva. A modernização da agricultura proporcionou ao mesmo tempo um aumento significativo da produção, e diminuiu os custos com a redução no quadro de trabalhadores. Observe que para executar todo esse trabalho vimos apenas um trabalhador. Mesmo que haja mais pessoas envolvidas podemos dizer com certeza que não chega a ser a terça parte da quantidade de pessoas que exerciam essa função antes da chegada da máquina.

As autoras do livro mostram isso, na página 67 do referido Capítulo. Elas afirmam que a mecanização de muitas propriedades rurais no Brasil elevou a produção de alimentos, por outro lado, esse processo tem gerado muito desemprego, visto que uma máquina pode executar o trabalho de várias pessoas ao mesmo tempo. Afirmam também que, a mecanização não garantiu alimento para toda população, porque muitas vezes a produção se destina somente ao comércio com as cidades, e não ao abastecimento da região.

Aqui se encontra dois importantes significados: o primeiro é que a mecanização ou a modernização da agricultura aumentou a produção de alimentos. Todavia, não podemos nos esquecer que os protagonistas da mecanização da agricultura, estão muito mais interessados na produção em grande escala, com as commodities agrícolas tais como o milho, a soja e a cana de açúcar, do que com a produção de alimentos para abastecimento do mercado interno. O foco do agronegócio são as exportações. Assim querer justificar a mecanização com a produção de alimentos não passa de uma falácia. “Contradictoriamente, temos um Brasil moderno que é exposto pelo Estado e pela grande mídia como grande potencial produtor de “alimentos”, porém de fato um grande produtor de *commodities*.” (FELICIANO, 2016 p.97).

Com a modernização da agricultura vários alimentos realmente se tornaram mais acessíveis. Entretanto devemos nos lembrar que, a modernização, provocou também o uso abusivo de fertilizantes, agrotóxicos e outros insumos. Assim os alimentos: carnes,

verduras, frutas, leite e seus derivados diminuíram drasticamente a qualidade. Isto mostra que a população ganhou com a “diminuição” do preço dos alimentos, mas perdeu com o agravamento de muitas doenças, inclusive o câncer.

O outro significado está relacionado à substituição do homem pela máquina, as autoras afirmam que a mecanização da produção tem gerado muito desemprego no campo. É como se de uma hora para outra começassem a aparecer maquinários fantasmas no campo substituindo o trabalho humano. “A causa do grave problema social do desemprego é atribuída única e exclusivamente aos robôs.” (DEIRÓ, 2005 p. 141). A mecanização da agricultura é a culpada pelo êxodo rural. Mas quem proporcionou a mecanização? Com qual intuito? O livro didático não dá explicações a esse respeito.

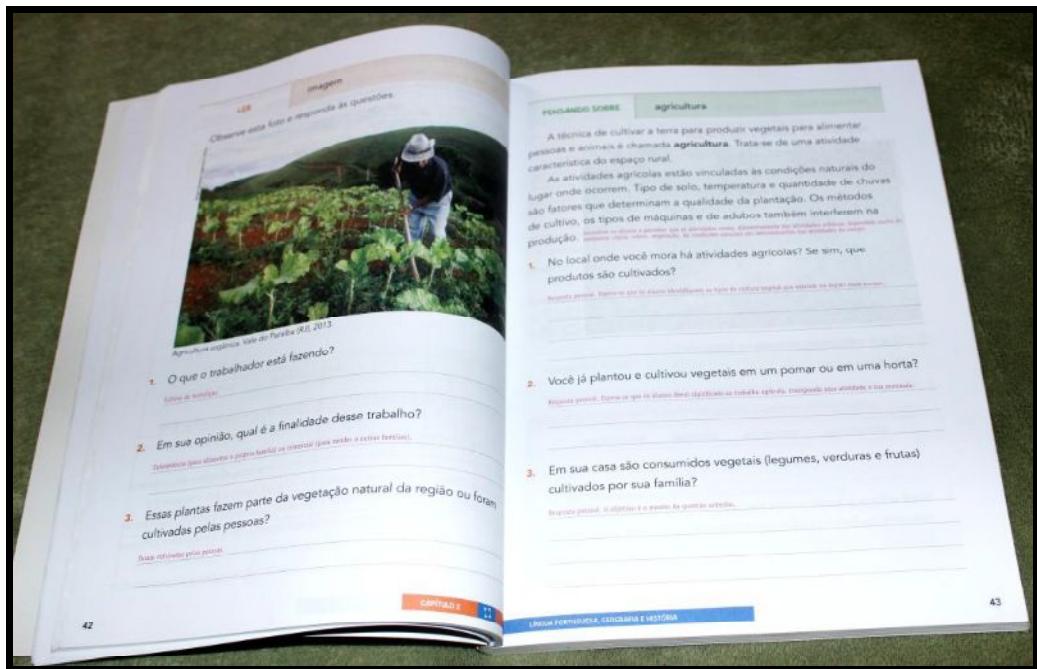
O texto disposto no quadro apresenta ainda outro detalhe que nos chama a atenção: “uma máquina comprada na França”. Isto nos mostra a dependência da agricultura brasileira em relação ao mercado externo. Segundo Alentejano (2012), o processo de modernização implicou um crescente controle das transnacionais do agronegócio sobre a agricultura brasileira, seja pela determinação do padrão tecnológico (sementes, máquinas e agroquímicos), seja pela compra/transformação da produção agropecuária.

O livro didático chega mesmo mostrar os pontos positivos e negativos da modernização, entretanto, os atores hegemônicos responsáveis pela modernização não aparecem. É como se a modernização acontecesse naturalmente sem a influência humana.

3.2.1.2 Cultivos do campo brasileiro: reprodução da vida ou do capital?

Neste subtópico fizemos uma abordagem a respeito de produtos cultivados na agricultura brasileira mostrando como os mesmos são representados no livro didático. Para isso elegemos duas fotografias: uma representando a agricultura orgânica e outra representando a soja transgênica. A imagem a seguir representa as páginas do livro no qual está inserida a fotografia que representa a agricultura orgânica.

Imagen 3: Páginas 42 e 43 do livro Campo aberto



Fonte: MENDONÇA. et al. (2014)

A imagem faz parte do capítulo 2 – **Nós e a natureza**. Além da fotografia que ocupa praticamente dois quadrantes na parte superior da página 42, há também três questões as quais as autoras pedem para serem respondidas depois de ter observado a foto. O que o trabalhador está fazendo? Em sua opinião qual a finalidade desse trabalho? Essas plantas fazem parte da vegetação natural da região ou foram cultivadas pelas pessoas? Na página 43 as autoras prosseguem explicando o que é agricultura, e que as atividades agrícolas estão vinculadas às condições naturais do lugar onde ocorrem. Sendo que o tipo de solo, temperatura e quantidades de chuvas são fatores que determinam a qualidade da plantação. Segundo elas os métodos de cultivo, os tipos de máquinas e de adubos também interferem na produção.

A seguir há mais três questões para serem respondidas: No local onde você mora há atividades agrícolas? Se sim que produtos são cultivados? Você já plantou e cultivou vegetais em um pomar ou em uma horta? Em sua casa são consumidos vegetais (legumes, verduras e frutas) cultivados por sua família?

Antes, porém, de analisarmos a fotografia consideramos pertinente esclarecer o que vem a ser agricultura orgânica. De acordo com Petersen (2012) são as relações de poder nas sociedades que determinam os padrões tecnológicos dominantes em suas agriculturas. Entretanto é comum a convivência de diferentes sistemas técnicos no tempo e

no espaço, sendo uns dominantes (ou convencionais) e outros emergentes ou alternativos. Podemos dizer que a agricultura orgânica aqui no Brasil está entre as agriculturas alternativas. Esse tipo de agricultura pode ser definido como:

Sistemas sócio-técnicos desenvolvidos em resposta a bloqueios sociais, econômicos e/ou ambientais encontrados na agricultura convencionalmente praticada em contextos históricos definidos. Dependendo das condições políticas e institucionais vigentes, esses sistemas técnicos alternativos podem permanecer como opções subvalorizadas pela sociedade ou podem suplantar os padrões convencionais de produção. (PETERSEN, 2012 p.40)

Para Darolt (2015), agricultura orgânica pode ser definida como um sistema de produção ecologicamente equilibrado e estável que resgata os ensinamentos da natureza, combinados com tecnologias modernas de produção. Exclui o uso de agrotóxicos, adubos químicos solúveis, hormônios, sementes transgênicas, irradiações e qualquer tipo de aditivo químico. Devem depender menos de recursos não renováveis, com equilíbrio no uso de energia e preservação dos recursos naturais socialmente justos respeitando ao trabalho do homem e economicamente viáveis.

De acordo com Petersen (2012), a agricultura orgânica é proveniente de uma vertente relacionada ao trabalho do botânico e agrônomo inglês Albert Howard (1873-1947). Depois de vários anos de trabalho na Índia, Howard concluiu que a fertilidade deve estar assentada no suprimento de matéria orgânica e, principalmente, na manutenção de elevados níveis de húmus no solo. No quadro a seguir apresentamos as diferenças entre a agricultura convencional e a agricultura orgânica.

Quadro 4 : Comparativo entre as agriculturas convencional e orgânica

Características	Agricultura Convencional	Agricultura Orgânica
Adubação	Uso de adubos químicos altamente solúveis.	Uso de adubos orgânicos.
Controle de pragas e doenças	Uso de produtos químicos (inseticidas, fungicidas, nematicidas).	À base de medidas preventivas, controle biológico e produtos naturais.
Controle do mato	O mato é considerado como uma erva daninha. Uso de herbicidas e controle mecânico ou manual.	O mato é considerado como um amigo com o qual se pode conviver. O controle é preventivo, manual e mecânico.
Meio Ambiente, Biodiversidade e Transgênicos (OGM)	Tem causado desequilíbrio ambiental, contaminação do solo e águas, diminuição da	Preserva o solo e as fontes de água. Recupera e aumenta a biodiversidade.

	biodiversidade. Utiliza sementes transgênicas.	Proíbe o uso de transgênicos.
Nível de resíduos químicos nos Alimentos.	Médio/Alto Resultado das adubações pesadas e uso excessivo de agrotóxicos.	Baixo Resultado do manejo agroecológico e proibição do uso de produtos químicos.
Sabor, cor, textura e cheiro dos alimentos	Pode interferir nas características naturais de sabor, cheiro e durabilidade dos alimentos.	Mantém as características naturais de sabor, brilho, textura e durabilidade dos alimentos.

Fonte: DAROLT (2015) com adaptações

Não podemos perder de vistas que enquanto a agricultura orgânica, como também outras agriculturas alternativas, tem como foco a reprodução da vida, com a produção e alimentos saudáveis e preservação do meio ambiente, a agricultura convencional busca a reprodução do capital não considerando o ambiente nem mesmo a saúde humana. Passamos agora para a análise da fotografia:

Fotografia 3: Agricultura orgânica



Legenda: Agricultura orgânica. Vale do Paraíba (RJ), 2013
Fonte: MENDONÇA. et al. (2014)

Antes de começamos a descrição da fotografia, queremos dizer que, a agricultura representada na mesma não corresponde necessariamente aos padrões da agricultura orgânica, como por exemplo, a presença de solos nus, pecuária extensiva e agricultor *fake*, o que pode nos levar a pensar em uma simulação para obtenção da fotografia. Porém, comprovar a veracidade da fotografia não é o intuito desse trabalho, desse modo partimos para a análise iconográfica.

Representado na fotografia há um homem trabalhando, ele usa chapéu e um relógio, suas roupas aparentemente estão limpas. O homem está capinando, tirando as ervas daninhas de entre os pés de couve que estão bem viçosos. Atrás do homem parece ter uma árvore e em outro plano uma paisagem elevada bem verde com detalhes de caminhos. Nessa paisagem é possível notar também três pontinhos brancos, provavelmente seja gado pastando.

Interessante notar que o homem está capinando, observe que em uma parte já não há mais erva daninha, e que no momento representado na fotografia, o trabalhador não está usando herbicidas (seletivos) para realizar essa atividade. Isso significa que existem outras forma de cultivar, existe outra agricultura além da convencional. Entretanto em nenhum momento isso é explicado no texto, nem mesmo incitado nas questões abordadas. A agricultura orgânica foi apenas representada por meio da fotografia, mas nada de explicar e muito menos de incentivar os estudantes a desenvolverem essa prática. As autoras falaram que os métodos de cultivo interferem na produção. Porque não explicaram a diferença entre a agricultura orgânica e a convencional?

Mas ainda há um fato que não podemos deixar de mencionar: no final do capítulo as autoras fazem uma retrospectiva a respeito dos conteúdos.

Neste capítulo, aprendemos as principais atividades da área rural: agricultura, pecuária e extrativismo. Aprendemos também que matéria-prima é todo recurso da natureza que o ser humano explora para produzir novos produtos. Agora sabemos que os alimentos e muitos outros produtos são obtidos por meio das atividades da agricultura e da pecuária. (MENDONÇA, et al. 2014 p. 47)

É uma pena que não se aproveitou nesse capítulo, já que estavam abordando a agricultura, para trabalhar as agriculturas alternativas. Todavia como bem nos mostra Petersen (2012), para superar a hegemonia da agricultura convencional para que as agriculturas alternativas sejam amplamente incorporadas nas sociedades contemporâneas temos que enfrentar um desafio que encerra profundos conflitos de concepção e poder. E

para isso é necessário uma vontade coletiva forte, atuante e informada por uma profunda consciência ecológica. A nosso ver era justamente isto que deveria estar sendo feito nos livros didáticos específicos para a educação do campo, ou seja, fazer um link com o mundo vivido do aluno.

No livro “Cultura e Regiões do Brasil”, dessa mesma coleção a questão da agricultura orgânica e da convencional é mais detalhada, os autores dão explicações a respeito das mesmas. Entretanto, a pressão que os pequenos agricultores interessados em desenvolver a agricultura orgânica sofrem por parte de empresas como a Monsanto, Cargill e outras, não é abordada no livro didático.

A partir da imagem a seguir observamos outro exemplo de cultivo do campo brasileiro também representado no livro didático.

Imagen 4: Páginas 180 e 181 do livro Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo



Fonte: CARPANEDA, et al. (2014).

A imagem representa as páginas 180 e 181 da unidade 4 – **Cidadania: participação e organização**, e do capítulo 1 – **Brasil, país democrático**. Na página 180 as autoras explicam que o Brasil é uma república democrática, em que os governos devem garantir aos cidadãos o direito de participação ativa nas atividades públicas da

comunidade. Explicam também que nos campos e nas cidades do Brasil, a vida social, política e econômica é regida por leis municipais, estaduais e federais. Nessa mesma página também se faz presente a fotografia representando os agricultores manifestando contra a soja transgênica. Acreditamos que as autoras tenham usado a fotografia para “exemplificar” a democracia no Brasil. A fotografia possui uma boa nitidez e é bem destacada na página. Na página 181, as autoras explicam o que é democracia com ênfase no processo eleitoral.

Vejamos agora a fotografia onde os agricultores manifestam contra a soja transgênica.

Fotografia 4: Manifestação dos agricultores contra a soja transgênica



Legenda: agricultores em manifestação contra a soja transgênica, durante conferência sobre biodiversidade. Curitiba, PR, 2006.

Fonte: CARPANEDA. et al. (2014).

Na fotografia podemos ver um grupo de pessoas, homens e mulheres, com bandeiras e faixas com vários dizeres, sobretudo abordando a agricultura familiar. Vemos também muita soja jogada ao chão, na via, e o fogo queimando-a. Observamos que o grupo se encontra muito provavelmente no centro da cidade, uma vez que é possível vermos na fotografia muitos edifícios, inclusive às lojas Americanas.

Representada na fotografia podemos ver uma manifestação, isso significa que o livro didático está “incentivando” os estudantes a exercerem a cidadania, ou seja, lutarem

por seus direitos. Porém se fizermos uma leitura mais atenta da fotografia e principalmente considerarmos que a transgenia é um ramo da agricultura convencional, descobriremos outro significado. Os agricultores estão destruindo um alimento, a soja. Estão colocando fogo na soja, incomodando as pessoas e o comércio com a poluição, fazendo sujeira, provocando desordem.

Essa é uma mensagem que também poderá ser assimilada pelos alunos, visto que o livro didático se omite em dizer o porquê dos agricultores estarem queimando a soja transgênica. Não explicam que a soja transgênica é geneticamente modificada, que ela pode trazer riscos à saúde humana e ao meio ambiente, além de aumentar a dependência do pequeno produtor. “[...] o uso de plantas resistentes a herbicidas aumenta o grau de dependência dos agricultores aos agrotóxicos, endividando-os e ampliando a concentração dos latifúndios monocultores.” (AUGUSTO, 2012 p. 762).

Quanto aos riscos relacionados à transgenia, Augusto (2012) relata que a velocidade da utilização de produtos biotecnológicos¹³ recém desenvolvidos é um importante problema de biossegurança¹⁴.

Como exemplo, relatamos o desenvolvimento da soja transgênica. Em 1973 conseguiu-se realizar em laboratório a transferência de genes e em 1986 a Monsanto desenvolveu e patenteou a soja, Roundup Ready (soja transgênica). E, na década de 1990, já se observa um grande aumento das áreas de cultivos transgênicos. [...] Podemos verificar, então, que transcorreu um tempo extremamente curto entre as descobertas e a produção de conhecimentos no campo da genética em relação à biologia molecular do DNA e a comercialização de plantas geneticamente modificadas destinadas ao consumo humano. (AUGUSTO, 2012 p. 769)

Como podemos ver o importante para o agronegócio são os resultados obtidos, o lucro, tanto é que os atores envolvidos com a transgenia tem pressa em expandir essa cultura, não importando com as consequências negativas que a mesma pode provocar. “O que está em jogo nesta questão é uma defesa cega da biotecnologia. Em favor de interesses econômicos, há um ocultamento dos riscos associados aos produtos transgênicos, assim como tem ocorrido em relação aos agrotóxicos.” (AUGUSTO, 2012 p. 762). E nesse caso o livro didático se mantém cúmplice ocultando os malefícios da transgenia, além de ainda contribuir para denegrir a imagem dos produtores comprometidos com a agricultura

¹³ Segundo Augusto (2012), biotecnologia significa a modificação genética de organismos, plantas, animais e alguns vírus, e a produção de materiais e substâncias a partir de seres vivos.

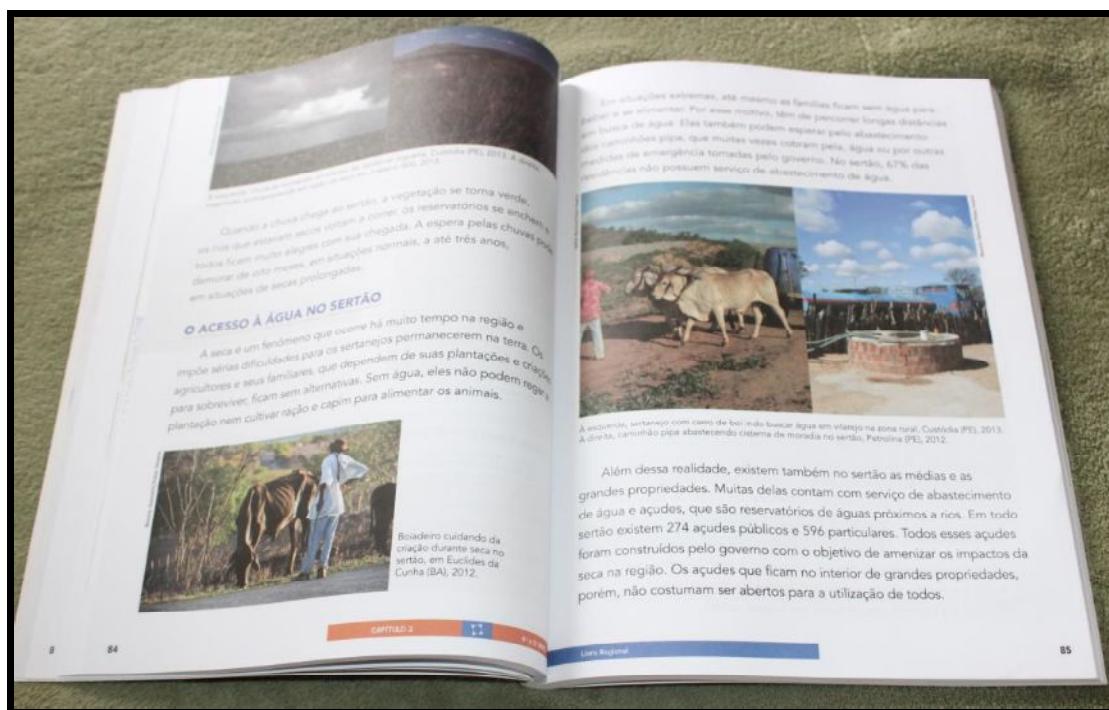
¹⁴ Augusto, com base em (Teixeira, 1996), afirma que biossegurança é o conjunto de ações voltadas para a prevenção, minimização ou eliminação dos riscos inerentes às atividades de pesquisa, produção, ensino, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços, riscos que podem comprometer a saúde humana, dos animais, das plantas e do meio ambiente.

familiar, conforme vimos na fotografia, ou como bem nos mostra Freire (2014) são sempre os oprimidos, os “violentos”, os “bárbaros”, os “malvados”, os “ferozes”, quando reagem a violência dos opressores.

3.2.1.3 A água e o uso da terra

Ao falarmos no uso da terra não podemos nos esquecer da água, ou seja, a forma como se usa a terra pode interferir na água por meio do assoreamento dos rios e da contaminação dos corpos d’água. Mas não é apenas isso, “Hoje o entendimento é que exportar grãos, assim como exportar carne, significa em última instância exportar água.” (MAVEZZI, 2012 p.397). A água está se tornando uma mercadoria a ponto de hoje em dia até mesmo se falar em hidronegócio ou seja, negócio da água. Entre as várias formas de negociar a água está a agricultura irrigada. Assim este tipo de agricultura acaba por competir com outros usos principalmente com o consumo humano e a dessedentação dos animais. Dessa forma é muito comum no Brasil populações inteiras sofrerem com a má distribuição da água. Vejamos como isso é representado no livro didático.

Imagen 5: Páginas 84 e 85 do livro Culturas e regiões do Brasil



Fonte: BRAIT JUNIOR; PAIVA; SANTOS. (2014)

A imagem 5 representa as páginas 84 e 85 do capítulo 3 – **Sertão nordestino: um espaço de brava gente**. Na página 84 começa-se a abordar o acesso da água no sertão. Os autores explicam que a seca é um fenômeno que ocorre há muito tempo na região impondo sérias dificuldades para os sertanejos permanecerem na terra. Sem água, os agricultores e seus familiares não podem regar a plantação nem cultivar ração e capim para alimentar os animais. Seguindo a explicação os autores apresentam a fotografia do boiadeiro cuidando da criação.

A fotografia 10, é pequena, não atingindo nem um quadrante completo da página, localizando na parte inferior da mesma. Já na página 85 os autores continuam explicando que em situações extremas, as famílias ficam sem água para beber e se alimentar, tendo que percorrer longas distâncias em busca de água, ou esperar pelo abastecimento dos caminhões pipa, que muitas vezes cobram pela água ou por outras medidas de emergência tomadas pelo governo. Nessa página é abordada também a água nas médias e grandes propriedades.

Muitas delas contam com serviço de abastecimento de água e açudes, que são reservatórios de águas próximas a rios. Em todo sertão existem 274 açudes públicos e 596 particulares. Todos esses açudes foram construídos pelo governo com o objetivo de amenizar os impactos da seca na região. Os açudes que ficam no interior de grandes propriedades, porém, não costumam ser abertos para a utilização de todos. (BRAIT JUNIOR; PAIVA; SANTOS; 2014 p.85)

Ao observamos a fotografia podemos comprovar o que foi dito pelos autores.

Fotografia 5: Boiadeiro cuidando da criação



Legenda: Boiadeiro cuidando da criação durante seca no sertão, em Euclides da Cunha (BA), 2012.
Fonte: BRAIT JUNIOR; PAIVA; SANTOS. (2014).

Na fotografia podemos observar o boiadeiro que está de costas, com uma vara na mão, com algo pendurado no pescoço e um chapéu na cabeça. É possível observar alguns galhos bem secos, a pastagem também está seca. Há também na fotografia parte de um animal no canto direito da página. Bem no centro vemos um animal maceríssimo pastando ou tentando pastar. A situação representada é mesmo muito grave. E o livro didático retrata muito bem a dura realidade.

Interessante que os autores aqui não se omitem em explicar que o problema da falta de água está ligado a má distribuição, ou seja, existe água suficiente para atender toda população, mas essa água não é distribuída de forma justa. Os autores mostram que, “De um lado existem os grandes produtores e suas culturas irrigadas, do outro, os pequenos agricultores, que precisam se deslocar em busca de água para viver.” (BRAIT JUNIOR; PAIVA; SANTOS; 2014 p.86)

Fica bem evidente que existe um problema latente no sertão nordestino e que um dos propulsores são os grandes produtores que utilizam água demasia para manterem suas culturas irrigadas, deixando os pequenos produtores sem água para sobrevivência. Mas essa história não termina assim, ela tem um “final feliz”. Observemos agora a representação expressa na imagem 6 .

Imagen 6: Páginas 88 e 89 do livro Culturas e regiões do Brasil



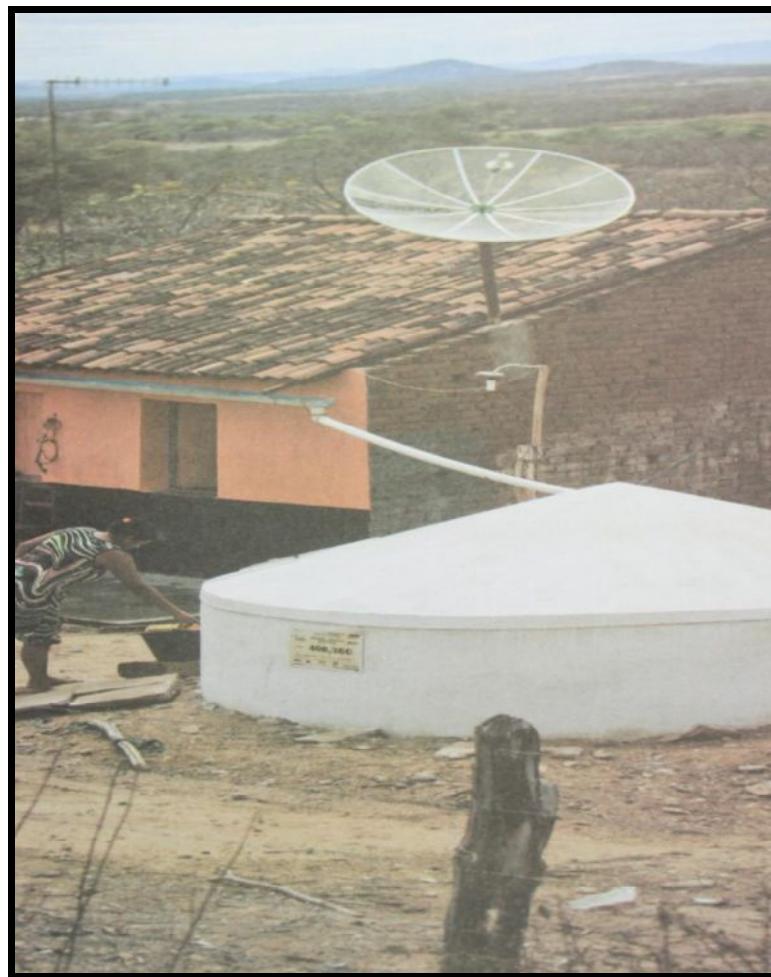
Fonte: BRAIT JUNIOR; PAIVA; SANTOS. (2014)

Essa imagem também faz parte do capítulo 3 – **Sertão nordestino: um espaço de brava gente** e representa as páginas 88 e 89. Observe que na página 88 há uma fotografia bem destacada, ocupando praticamente dois quadrantes da página. Essa página é intitulada da seguinte forma: “Novas formas de convivência com o sertão”. Ao lado da fotografia os autores explicam que:

A população sertaneja, com a ajuda de ONGs e movimentos sociais, tem se organizado para mudar a realidade do sertão. Existe um projeto que está transformando a vida de muitos agricultores familiares sertanejos. Ele prevê a construção de 1 milhão de cisternas em todo o sertão. [...] Cisterna é um reservatório de água que armazena a água da chuva. Com base na observação da vegetação local (como os cactos, que acumulam água em seu interior), os sertanejos aprenderam que é preciso guardar a água da chuva quando ela vem para poder utilizá-la em momentos de seca. Para isso, são instalados canos nas calhas das casas para captar a água da chuva, e essa água captada é utilizada para beber, cozinhar e fazer a higiene pessoal. (BRAIT JUNIOR; PAIVA; SANTOS; 2014 p.86).

Na fotografia podemos ver o que é explicado pelos autores na citação.

Fotografia 6: Cisterna no sertão nordestino



Legenda: Repare na tubulação que passa por debaixo da calha e escoa a água para a cisterna de onde a mulher retira água para uso doméstico, em Flores (PE), 2013.

Fonte: BRAIT JUNIOR; PAIVA; SANTOS. (2014)

Podemos ver uma cisterna com a tubulação, vemos também a casa, que provavelmente tem energia elétrica (ou outro tipo), pois podemos ver antena de televisão e uma lâmpada do lado de fora da casa. A paisagem nos mostra vestígio da seca, galhos secos atrás da casa. Uma mulher com um balde também compõe a fotografia, onde aparece retirando água da cisterna, provavelmente para uso doméstico. Apesar da seca, tudo parece estar sob controle.

Os autores ainda afirmam na página 89 que além de cisternas para uso doméstico, existem outras formas de armazenamento da água como as cisternas calçadão e as barragens subterrâneas, que garantem água tanto para os animais quanto para a plantação dos agricultores e das famílias dos sertões.

Qual o significado que temos a partir da mensagem textual e das fotografias aqui abordadas? Observemos que na página 84 os autores relatam um problema exemplificando

com a fotografia 10. Na página 86 é mostrada pelos autores a causa do problema, onde os grandes proprietários juntamente com suas agriculturas irrigadas são apontados. E finalmente nas páginas 88 e 89. Os autores mostram que o problema foi “solucionado”.

Consideramos muito pertinente os autores terem abordado essa iniciativa das ONGs e movimentos sociais em relação à construção de cisternas, entretanto, a sensação que temos é que o problema já está sendo ou já foi até mesmo resolvido. Significa que o problema da seca realmente existe no sertão nordestino, todavia este problema já está sendo solucionado.

Apesar de compreendermos a importância dessas cisternas para os sertanejos, podemos afirmar que a situação do sertão está longe de ter uma solução abrangente. Queremos dizer que, mesmo com essa iniciativa, que contempla os moradores com cisternas, ainda existem muitas pessoas que sofrem com a falta de água no sertão nordestino.

Logo temos que admitir que a resolução da questão da água no nordeste ainda exige muita luta e determinação. A disputa não é só pela terra, mas também, pela água que está cada vez mais deixando de ser um bem e se tornando em uma mercadoria. Enquanto é utilizada uma grande quantidade de água na irrigação da produção de grãos e de frutas para exportação, pequenos produtores, inclusive, dentro dos assentamentos, às vezes não possuem água de qualidade para beber e para desidratação dos animais.

Ainda em relação ao uso da terra e da água, gostaríamos de frisar que as águas e terras brasileiras têm sido usadas na maioria das vezes de forma desequilibrada.

Há também um enorme passivo ambiental resultante da forma predadora da exploração capitalista na agricultura brasileira, que degrada o solo e contamina rios e lençóis freáticos, além de desmatar sem nenhum controle, desrespeitando inclusive as leis ambientais do código Florestal. O Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) aplicou multas por crimes ambientais a grandes fazendeiros brasileiros, no valor total aproximado de 8 bilhões de reais, segundo o noticiário da imprensa ao longo de 2011, que, no entanto, não foram pagas. (STEDILE, 2012 p. 643)

Porque os grandes proprietários utilizam a terra e a água de forma errada e desrespeitosa e não são penalizados? Não foram obrigados a pagar as multas? Nesse caso precisamos entender que quando se trata da reprodução do capital o Estado juntamente com a justiça se tornam “cegos”. Lembrando também que essa realidade não é mostrada no livro didático, na visão capitalista é melhor ela ser ocultada, para evitar conflitos.

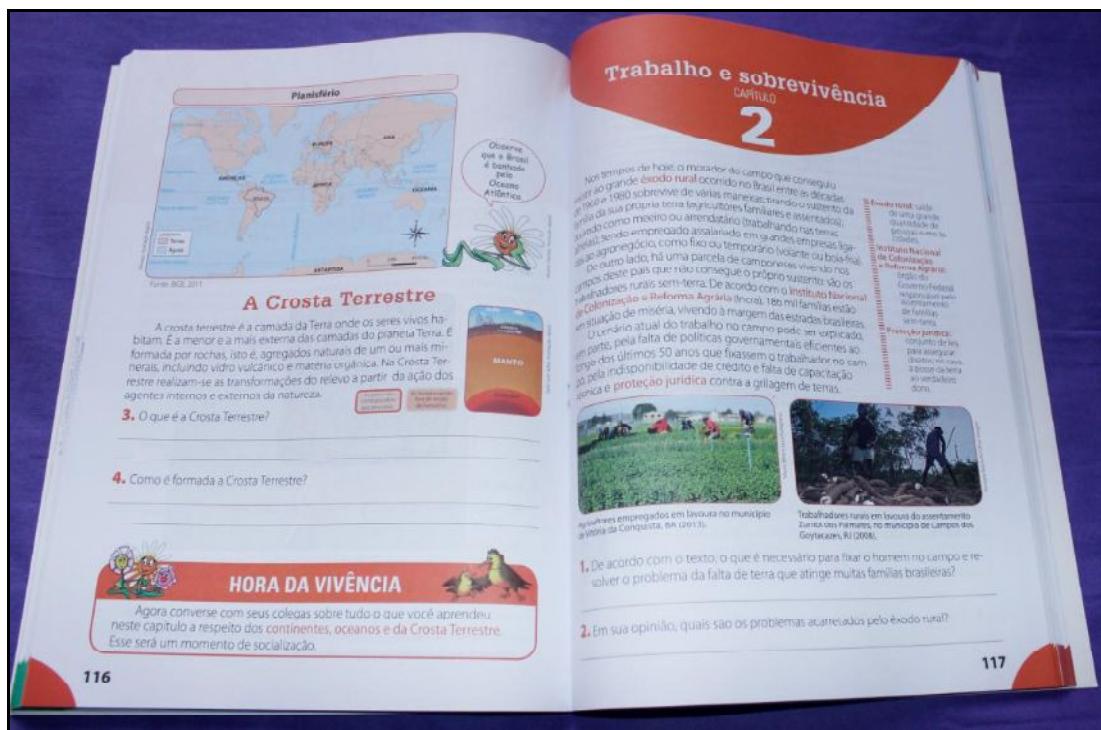
3.2.2 A posse da terra

A segunda condição relacionada à questão agrária é a posse da terra. “A posse da terra refere-se a quais pessoas e categorias sociais moram em cima daquele território e como vivem nele.” (STEDILE, 2012 p.641). Desse modo abordamos aqui algumas variáveis relacionadas às condições de vida, a cultura dos sujeitos do campo e a educação no campo.

3.2.2.1 Sujeitos do campo: condições de vida e cultura

Quando nos referimos aos sujeitos do campo, estamos falando de pessoas que vivem no/do campo. Assim abordamos exemplos de como as condições de vida e a cultura dessas pessoas são representadas no livro didático do PNLD Campo 2016.

Imagen 7 - Páginas 116 e 117 do livro Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo



Fonte: CARPANEDA. et al. (2014)

A imagem 7 faz parte do capítulo 2 – **Trabalho e sobrevivência**. Na página 116 é abordado outro assunto: A crosta terrestre. Na página 117 o capítulo inicia-se com as autoras explicando que os moradores do campo que resistiram ao êxodo rural sobrevivem

de várias maneiras, tirando o sustento da família da sua própria terra como os agricultores familiares e os assentados, ou trabalhando em terras alheias como os meeiros e os arrendatários ou ainda sendo empregados em grandes empresas do agronegócio como trabalhador volante ou bóia fria.

As autoras prosseguem explicando que ainda há pessoas no campo que vivem de forma diferente das que foram anteriormente mencionadas.

De outro lado, há uma parcela de camponeses vivendo nos campos deste país que não consegue o próprio sustento: são os trabalhadores rurais sem-terra. De acordo com o Instituto de Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), 186 mil famílias estão em situação de miséria, vivendo à margem das estradas brasileiras. (CARPANEDA, et al., 2014 p. 117)

Para as autoras o cenário atual do trabalho no campo pode ser explicado, em parte, pela falta de políticas governamentais eficientes, ao longo dos últimos 50 anos, que fixassem o trabalhador no campo, pela indisponibilidade de crédito aos trabalhadores e pela falta de capacitação técnica e proteção jurídica contra a grilagem de terras.

As autoras apresentam duas fotografias, uma de agricultores e outra de assentados. Observe que as duas fotografias são bem pequenas, a fotografia que analisamos, representando os trabalhadores rurais do assentamento Zumbi dos Palmares, não ocupa nem meio quadrante da página.

Em seguida as autoras fazem os seguintes questionamentos: de acordo com o texto, o que é necessário para fixar o homem no campo e resolver o problema da falta de terra que atinge muitas famílias brasileiras? Em sua opinião, quais são os problemas acarretados pelo êxodo rural?

Antes, porém, de nos atermos na análise da fotografia que representa o assentamento, e do texto que a segue, consideramos pertinente tecer um comentário a respeito dos assentamentos rurais.

Segundo Leite (2012) o termo assentamento rural está relacionado tanto à atuação estatal direcionada ao controle e a delimitação de um novo “espaço” criado, quanto às características dos processos de luta e conquista da terra, empreendidos pelos trabalhadores rurais. Leite (2012) também nos chama a atenção para a origem dos indivíduos que fazem parte dos assentamentos.

Assim são válidas e legítimas as lutas de trabalhadores que, tendo sua última moradia e/ou local de trabalho no meio rural, passam a se engajar nos movimentos pela democratização da terra, como são igualmente válidas as reivindicações de trabalhadores oriundos do meio urbano (metropolitano ou não), muitas vezes com uma trajetória anterior no meio

rural, que buscam a (re)conversão aos espaços proporcionados pela reforma agrária. (LEITE, 2012 p. 108).

Vimos que o assentamento rural é fruto da ação do Estado e resultado de reivindicações de trabalhadores rurais, diríamos que principalmente aqueles ligados a um movimento social. Assim Leite considera o assentamento como sendo ao mesmo tempo ponto de partida e ponto de chegada.

Ponto de chegada enquanto um momento que distingue fundamentalmente a experiência anterior de vida daquela vivenciada após a entrada no projeto (muitas vezes representada pela ideia de liberdade comparada às situações de sujeição às quais estavam presos os trabalhadores); ponto de partida como conquista de um novo patamar do qual se pode acessar um conjunto importante de políticas (de crédito, por exemplo), mercados e bens, inacessíveis na situação anterior. (LEITE, 2012 p.111)

Concordamos plenamente com Leite (2012), todavia pertencer a um assentamento pode significar um sonho realizado, porém jamais significa que os problemas e a lutas terminaram. Posteriormente voltaremos a este assunto com mais detalhes. Agora vamos à análise da fotografia.

Fotografia 7 – Trabalhadores rurais no assentamento Zumbi dos Palmares



Legenda: Trabalhadores rurais em lavoura do assentamento Zumbi dos Palmares, no município de Campo dos Goytacazes, RJ (2008).

Fonte: CARPANEDA. et al. (2014)

Podemos observar várias raízes de mandioca, algumas já foram colhidas e estão amontoadas no chão. A mandioca e seus derivados são referência na alimentação brasileira, sendo cultivada no Brasil desde o período colonial. Na fotografia ainda podemos

ver dois homens, parecem jovens, que estão colhendo mandioca, segundo a legenda, no assentamento Zumbi dos Palmares. De acordo com o Boletim¹⁵ do MST do Rio de Janeiro, este assentamento foi fundado em 1997 após a desapropriação da Fazenda São José no município de Campos dos Goytacazes, o Assentamento Zumbi dos Palmares foi a primeira conquista do MST na região Norte do Rio de Janeiro.

Se verificarmos a mensagem textual e a fotografia, podemos extrair um significado: os assentados estão relativamente bem, uma vez que, já não fazem parte mais do “grupo de camponeses que vivem a margem das estradas em situação de miséria”. Entretanto, apesar dos moradores do assentamento Zumbi dos Palmares cultivar a terra produzindo alimentos para o sustento de suas famílias e até mesmo para o comércio, eles enfrentam muitas dificuldades. Uma delas diz respeito ao crédito, existe uma grande dificuldade para os assentados conseguirem empréstimos destinados a agricultura, o processo é muito burocrático.

Mas a pior dificuldade a nosso ver, é que a terra conquistada pelos assentados, não deixa de ser objeto de disputa, ou seja, os assentados são alvos de constantes ataques por pessoas que também desejam a terra conquistada.

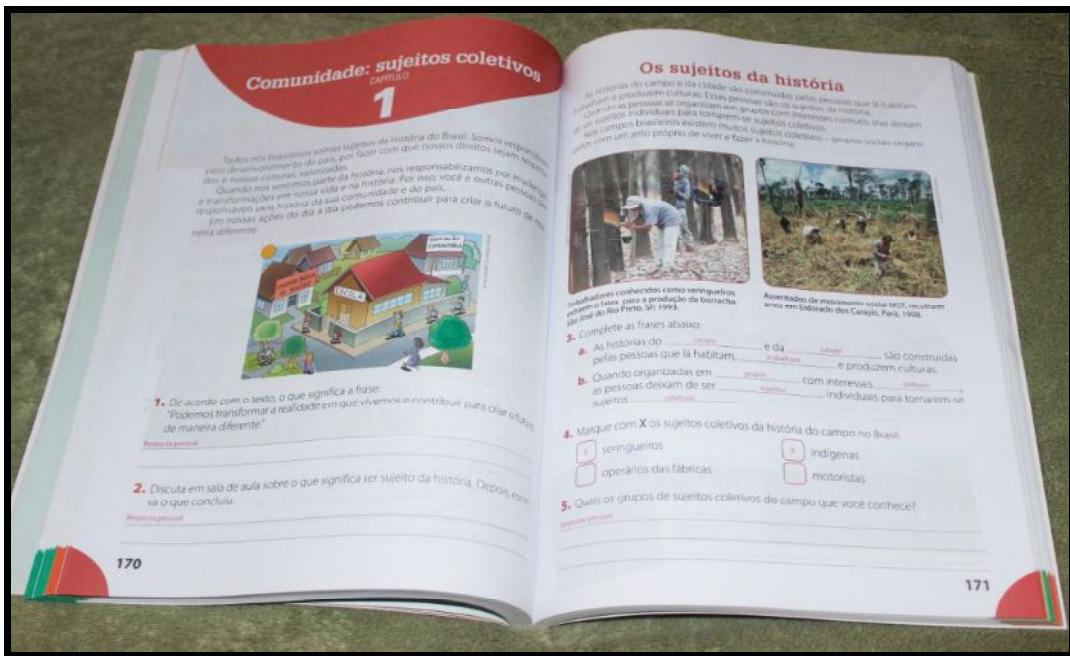
Segundo esse mesmo boletim do MST, no último ano e meio, o assentamento Zumbi dos Palmares de 8,5 mil hectares, onde vivem 510 famílias, parece ter se tornado um lugar assombrado. Desde janeiro de 2013, quando foi assassinado Cícero Guedes dos Santos, coordenador do MST na região, quatro outros moradores locais já foram mortos em crimes que, em sua maior parte, restam sem punição. Alguns casos podem não ter ligação direta com a disputa de terra, mas ainda assim a situação deixa polícia, governo, ativistas dos direitos humanos e militantes do movimento Sem-Terra em estado de alerta frente à possibilidade de uma retomada do conflito agrário em uma região até recentemente marcada pelo mandonismo dos grandes criadores de gado e usineiros de açúcar.

Todavia o livro didático não mostra essa realidade, e na tentativa de proteger e defender os atores hegemônicos como, por exemplo, os grandes criadores de gado e os usineiros, o Estado escamoteia esses fatos. As autoras até falam na indisponibilidade de créditos, mas não entram em detalhes, já em relação à violência não se menciona absolutamente nada, provavelmente para não ter que apontar culpados.

¹⁵ Agricultura familiar traz renda para assentados do Zumbi dos Palmares. 17 de outubro de 2013. Disponível em: <http://boletimmstrj.mst.org.br/serie-de-assassinatos-deixa-em-alerta-assentamento-do-mst-no-rj/> acesso em: 15 de fev 2017.

Vejamos agora outro exemplo de condições de vida de sujeitos do campo apresentado no livro didático. Para isso vamos começar observando a imagem 8.

Imagen 8: Páginas 170 e 171 do livro Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo



Fonte: CARPANEDA, et al. (2014)

A imagem faz parte do capítulo 1 – **Comunidade: sujeitos coletivos**. Na página 170 as autoras afirmam que somos responsáveis pelo desenvolvimento do país, por fazer com que nossos direitos sejam respeitados e nossas culturas valorizadas. Quando nos sentimos parte da história, nos responsabilizamos por mudanças e transformações em nossa comunidade e do país. Em nossas ações dia a dia podemos contribuir para criar o futuro de maneira diferente.

A página 171 é intitulada: “Os sujeitos da história”. Nela as autoras explicam que as histórias do campo e da cidade são construídas pelas pessoas que lá habitam, trabalham e produzem culturas. Explicam também que nos campos brasileiros existem muitos sujeitos coletivos, grupos sociais organizados com um jeito próprio de viver e fazer a história.

Em seguida as autoras apresentam duas fotografias: uma representando os seringueiros e a outra representando assentados do MST. Analisamos a segunda fotografia, a mesma não ocupa nem um quadrante completo da página e também não é muito nítida.

Fotografia 8: Assentados do MST em Eldorado dos Carajás



Legenda: Assentados de Movimento social MST, recolhem arroz em Eldorado dos Carajás, Pará, 1998.

Fonte: CARPANEDA. et al. (2014)

A fotografia 8 representa os assentados do MST em Eldorado dos Carajás. Na fotografia é possível ver um grupo de pessoas, homem e mulheres colhendo arroz. Há também galhos secos de arvores e outro tipo de vegetação em segundo plano.

O arroz é um dos alimentos essenciais nas refeições de muitos brasileiros, assim, a importância do seu cultivo. Geralmente a colheita manual, como a representada na fotografia é feita utilizando um cutelo com o qual o trabalhador vai juntando os pés de arroz e cortando.

Se olharmos tanto para a mensagem textual quanto para a fotografia, podemos constatar que está tudo aparentemente certo. Significa que esses assentados estão bem, visto que estão colhendo o que plantaram. Todavia, como esse capítulo faz parte da disciplina de História, consideramos pertinente voltarmos um pouco no tempo. Observe que a fotografia é de 1998, dois anos após um dos mais terríveis massacres ocorridos no campo brasileiro. Resultado da luta pela terra, o saldo do massacre foram vinte e um

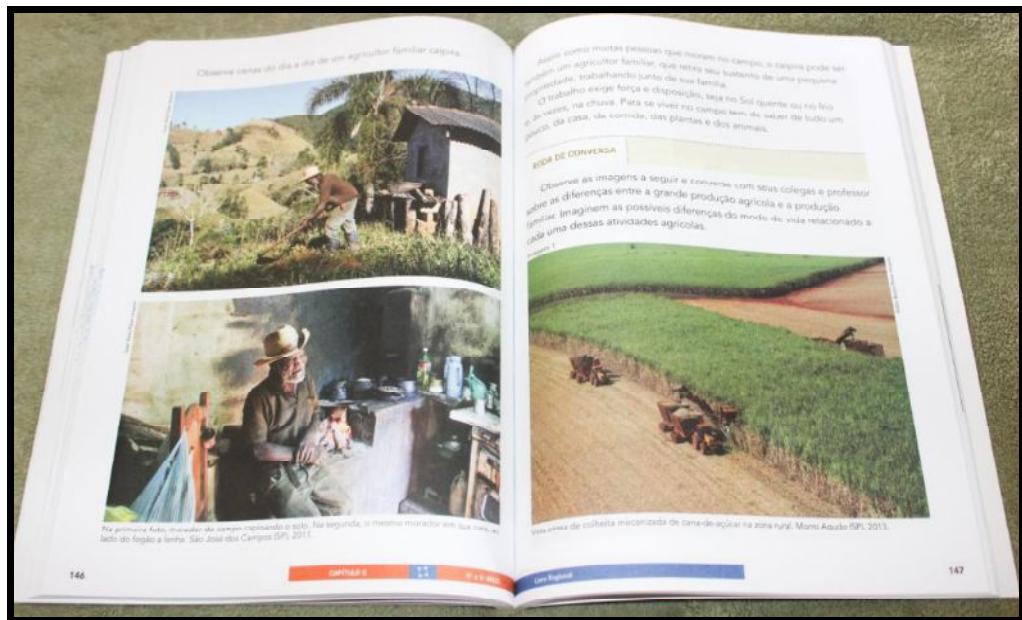
assassinatos, além dos feridos. Hoje, vinte e um anos após o massacre, militantes do MST ainda clamam por justiça diante da impunidade.

O massacre de Eldorado dos Carajás é algo que a nosso ver deve estar presente na história não só dos povos do campo mas, também na história do Brasil , pois , demonstra de forma bem evidente a violência e a barbárie no campo brasileiro, bem como a impunidade. Registrar esses acontecimentos no livro didático é importante porque, os sujeitos sociais do campo vão “[...] se (re)afirmar a partir desses episódios para darem continuidade a própria luta e existência na possibilidade da (re)criação enquanto sujeito e classe social.” (FELICIANO, 2016 p.83). Além disso, não podemos negligenciar o fato de que o dia 17 de abril é considerado o dia Nacional de Luta pela Reforma Agrária, justamente devido ao massacre de Eldorado dos Carajás.

Mas, o livro didático mais uma vez se omite em dizer essas verdades, é melhor esquecer o passado sujo, sangrento, e mostrar apenas os sujeitos da história trabalhando, colhendo o seu arroz. O livro didático negligencia não mostrando essa realidade, ou seja, se omite não mostrando o Brasil que segundo Feliciano (2016) mata e manda matar, ameaça e manda ameaçar, expulsa e manda expulsar, destrói e manda destruir, envenena e manda envenenar. Enfim o Brasil do atraso que pactuado numa aliança nefasta entre capital, Estado e proprietários de terra, gera e mantém o controle territorial. O livro didático desconsidera que “lidar com o tema da posse e uso da terra é se aproximar de conflitos, injustiças, massacres traições, expropriações, danos ao meio ambiente, entre outros”. (ROCHA, 2014 p.45).

Prosseguimos observando como as condições de vida dos sujeitos do campo são representadas no livro didático. Observe a imagem 9.

Imagen 9: Páginas 146 e 147 do livro Culturas e regiões do Brasil



Fonte: BRAIT JUNIOR; PAIVA; SANTOS. (2014)

Esta imagem representa as páginas 146 e 147 do capítulo 5 – **Agricultores familiares**. Aliás, ficamos em dúvida quanto ao verdadeiro título deste capítulo, uma vez que no sumário do livro lê-se: Capítulo 5 – Do caipira à agricultura familiar - página 144, enquanto que na abertura do capítulo na página 144 lê-se apenas Capítulo 5 Agricultores familiares.

Na página 146, os autores nos convidam a observarmos cenas do dia a dia de um agricultor familiar caipira. Assim são mostradas duas fotografias de um trabalhador. As fotografias são bem nítidas e ocupam toda página. Embora sejam duas, achamos por bem abordá-las juntas como sendo a fotografia 9.

Na página 147 os autores explicam que o caipira pode ser também um agricultor familiar, que retira o seu sustento de uma pequena propriedade, trabalhando junto de sua família. Eles afirmam também que o trabalho exige força e disposição, seja no sol quente, no frio ou na chuva. E que para se viver no campo tem de saber de tudo um pouco, da casa, da comida, das plantas e dos animais. Nesta página é mostrada também uma fotografia representando a colheita mecanizada da cana-de-açúcar.

Os autores abordam um tipo específico de agricultor familiar – o caipira. “Caipira é uma variação de *caipora*, que vem do tupi *kaa'* significa mato e *pora* significa habitante.” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011 p.25). Entretanto, muitas vezes o termo caipira é utilizado no sentido pejorativo, como sinônimo de atrasado, preguiçoso, ingênuo, incapaz, entre outros.

Vejamos agora como esse agricultor familiar caipira é abordado no livro didático.

Fotografia 9: Agricultor familiar caipira



Legenda: Na primeira foto, morador do campo capinando o solo. Na segunda, o mesmo morador em sua casa, ao lado do fogão a lenha. São José dos Campos (SP), 2011.

Fonte: BRAIT JUNIOR; PAIVA; SANTOS. (2014)

Na parte superior podemos observar um trabalhador capinando, quem sabe preparando o solo para o plantio. Repare-se que o trabalhador não é jovem está com a roupa, principalmente a calça, bem suja, um chapéu de palha na cabeça e uma bainha na cintura. Podemos ver também a casa e uma paisagem com muitas elevações e vegetações.

Na parte inferior, podemos ver um cenário bem simples: uma cadeira com uma sacola e uma lata pendurada, o trabalhador agora já em casa sentado no “rabo” do fogão,

onde há várias panelas de ferro. Ao lado do fogão podemos ver uma garrafa de “café” e vários outros utensílios, vemos também um fogão a gás bem antigo e muito sujo. A parede aparece bem escura, provavelmente devido a fumaça do fogão a lenha.

Qual significado da mensagem transmitida nesta fotografia? Os autores afirmaram que o trabalho exige força e disposição, observe que o trabalhador já é um velho senhor. Observe também que tanto no trabalho quanto em casa ele aparece sozinho, vivendo em condições bem precárias segundo os padrões capitalista. Significa que o trabalhador precisa de “ajuda”. O camponês brasileiro foi estereotipado pela ideologia dominante como fraco e atrasado, como o Jeca Tatu que precisa ser redimido pela modernidade, para se integrar à totalidade do sistema social: ao mercado. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p.31). O caipira ou caboclo como é chamado em algumas regiões, se torna o famoso Jeca Tatu de Monteiro Lobato.

O caboclo ganha má fama nacional, sobretudo a partir da publicação, em 1914, da carta *Velha Praga*, escrita por Monteiro Lobato, em que o criador do *Sítio do Picapau Amarelo*, indignado, denuncia as práticas agrícolas empregadas por esses agricultores-posseiros, sobretudo as devastadoras queimadas que provocavam. O caboclo de Lobato não passava de uma “qualidade negativa”, um “funesto parasita da terra”, uma “espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela na penumbra das zonas fronteiriças”. Levando uma existência errante, maligna, preguiçosa, improdutiva e semi-selvagem, o caboclo deveria ser afugentado como um “cachorro importuno” ou uma “galinha que vareja pela sala”. E Lobato os nomeia: Manoel *Peroba*, Chico *Marimbondo*, Jeca *Tatu*, relegando-os, assim, ao domínio da natureza. (PEREIRA; QUEIROZ, 2004 p. 9)

Na lógica do capitalismo, o trabalhador necessita ser redimido, para poder produzir mais, consumir mais, enfim subordinar-se as regras e aos apelos do capital.

Muito provavelmente o trabalhador representado na fotografia produz apenas para sua “subsistência” e quando muito vende o excedente em alguma feira. Porém essa lógica de “produzir alimentos para a subsistência e vender parte na feira” não condiz com os princípios do capitalismo agrário. Dessa forma o capitalismo agrário procura “moldar” o pequeno agricultor para adequá-lo ao sistema capitalista para que o mesmo venha produzir prioritariamente, não a mandioca, ou o arroz para alimentação, mas, a soja ou a cana, para exportação e consequentemente a alimentação do agronegócio e do capital.

Mas, a lógica do capitalismo é perversa e em muitos casos, por não atender aos apelos desse sistema, ou não conseguir sobreviver as exigências do mesmo, o caipira,

infelizmente é fagocitado, ou seja, “engolido”, pelo grande proprietário que “necessita” de terra para expansão de suas *commodities* agrícolas.

Além das condições de vida em assentamentos, e em uma pequena propriedade, abordamos também nesse tópico uma variável relacionada à cultura dos sujeitos do campo.

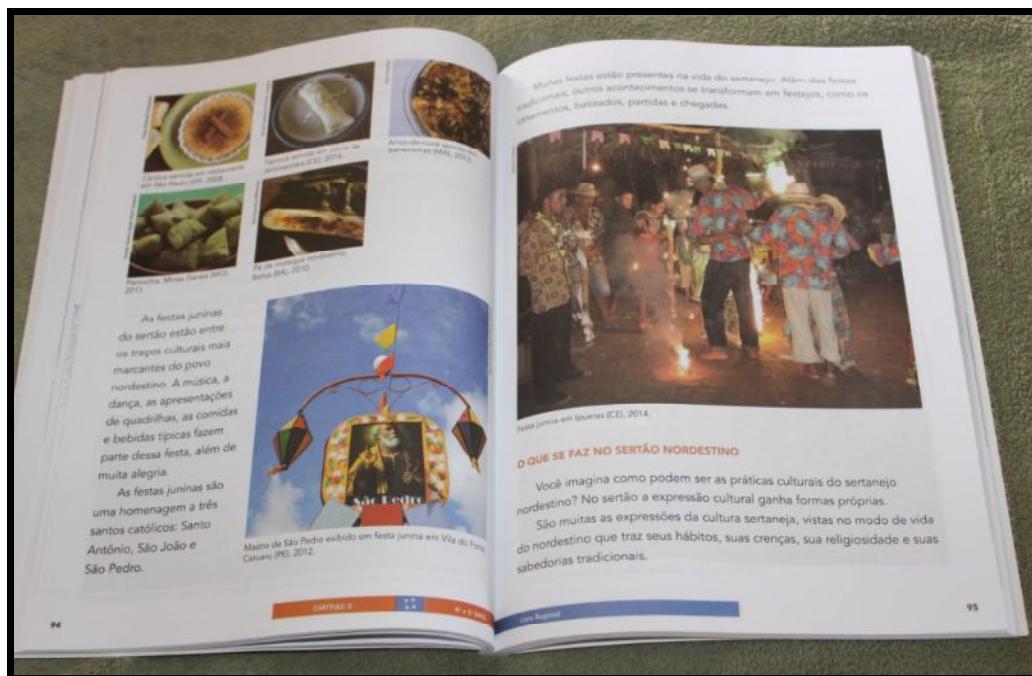
Mas afinal o que é cultura? Tardin define cultura da seguinte forma:

Cultura é toda criação humana resultante das relações entre os seres humanos e deles com a natureza que leva ao estabelecimento de modos de vida. Trata-se da criação e da recriação que emergem daquelas relações em que os humanos, ao transformarem o mundo, simultaneamente transformam a si próprios. (TARDIN, 2012 p. 178)

Para Tardin (2012), as transformações, ou seja, a cultura se dá em duas dimensões: no âmbito material, quando a criação e a recriação como ato humano tomam materiais da natureza, dando a eles forma que não possuíam até então. E no âmbito imaterial, onde é expressa a subjetividade por meio das artes, teorias, ciências, religiões, ideologias etc.

Rocha (2014) nos mostra que os sujeitos do campo, com suas identidades, vinculadas a formas diferenciadas de produção da vida constroem práticas culturais, entre as quais: catopé, catira, festa do divino, folia de reis, boitatá, maracatu, festa do boi, festa das sementes criolas, músicas sertanejas, festas juninas e festa da colheita. Esses sujeitos também cultivam tradições alimentares, manifestações e práticas religiosas, brincadeiras, brinquedos, comemorações, registros orais e escritos vinculados a suas lutas, ao trabalho, ao espaço Sócio-territorial e as suas identidades. Muitas dessas práticas culturais mencionadas por Rocha (2014) foram encontradas nos livros do PNLD Campo 2016. Assim elegemos a fotografia representando uma festa junina para a nossa análise.

Imagen 10: Páginas 94 e 95 do livro Culturas e regiões do Brasil



Fonte: BRAIT JUNIOR, Roberto; PAIVA, Lívia Lima SANTOS. (2014)

A imagem 10 representa as páginas 94 e 95 do capítulo 3 – **Sertão nordestino: um espaço de brava gente**. Na página 94 os autores mostram várias comidas típicas. Em seguida eles fazem a seguinte afirmação:

As festas juninas do sertão estão entre os traços culturais mais marcantes do povo nordestino. A música, a dança, as apresentações de quadrilhas, as comidas e bebidas típicas fazem parte dessa festa, além de muita alegria. As festas juninas são uma homenagem a três santos católicos: Santo Antônio, São João e São Pedro. Muitas festas estão presentes na vida do sertanejo. Além das festas tradicionais, outros acontecimentos se transformaram em festejos, como os casamentos, batizados, partidas e chegadas. (BRAIT JUNIOR; PAIVA; SANTOS, 2014 p. 94-95).

Entretanto, para Pereira e Queiroz, as festas juninas são também uma forma de ridicularizar o caipira.

[...] Nesse cenário pontuado de música, bebida e comilanças típicas, a figura central é a do casal caipira: o menino, de barba e bigode ralos, chapéu de palha propositalmente esfiapado, camisa de tecido xadrez, calça remendada e desajeitada (“pula-brejo”), ao lado da menina caipira vestida de panos grossos, chapéu de palha, trancinhas e rosto rididicamente pintado, a demonstrar que, como caipira, não sabe como se maquiar. (PEREIRA QUEIROZ, 2004 p. 13)

Na página 95 é apresentada a fotografia representando a festa junina.

Fotografia 10: Festa junina



Legenda: Festa junina em Ipueras (CE), 2014.

Fonte: BRAIT JUNIOR, Roberto; PAIVA, Lívia Lima SANTOS. (2014)

A fotografia ocupa quase dois quadrantes da página, porém não é muito nítida. Podemos observar algo no chão parecido com fogo, porém não conseguimos distinguir realmente o que está sendo representado. É possível ver também dois casais dançando e um homem com um microfone na mão, e parece que com um apito na boca, há também várias outras pessoas, inclusive crianças compõendo a cena. Isso significa que a cultura dos povos do campo, a festa junina, está sendo considerada no livro didático. Continuando a análise iconográfica podemos observar que vários paus dão sustentação à tenda onde também são amarradas as bandeirinhas, observamos também que o local não tem piso, o chão é de terra. Há várias pessoas com chinelo, outras descalças e vestidas com tecido de chita.

Hoje a chita faz parte de muitas decorações sendo usada até mesmo em alguns estilos que compõe a moda. Porém, o conjunto de elementos representados na fotografia tais como pés descalços e chinelo em uma festa, nos leva associar a chita a vestimentas usadas pelos escravos e menos favorecidos no período colonial. Apesar de valorizada por

muitas pessoas, a chita esteve por muito tempo vinculada a pobreza, como sendo um tecido barato e de pouca qualidade.

A chita, chitinha ou chitão tem cara de brincadeira de criança, estando sempre presente nas festas de São João e do interior. Virou roupa de trabalhadoras, vestidinho de menina, integrada no nosso dia-a-dia, ao nosso folclore e ligada sempre às camadas populares. (CHAVES, 2015 p.2671)

É comum em festas juninas as pessoas se vestirem dessa forma, entretanto como os autores afirmaram anteriormente, estas festas estão relacionadas à cultura dos nordestinos, diríamos que não apenas dos nordestinos, pois em várias regiões do Brasil essa festa é celebrada. Dessa forma é preciso termos o cuidado para ao invés de estarmos valorizando uma cultura não estarmos estereotipando os povos do campo.

Considera-se que há nesse ponto a necessidade de uma atenção redobrada, visto que é considerado como natural o uso de depreciações/ idealizações em anedotas, músicas, pinturas, contos, poesias. O caipira que fala errado, vestido com roupas rasgadas, dançando quadrilha de forma jocosa e se constituindo como foco de risadas é uma prática cultural, mas com certeza contribui para a construção da imagem desqualificadora do modo de vida camponês. (ROCHA, 2014 p. 45)

A fotografia representa pessoas muito pobres (não tem calçado para ir a festa), isso significa que elas precisam também ser redimidas pelo capitalismo, assim como o caipira da fotografia anterior. Doutro modo os autores deveriam ter explicado que esse não é o modo de vida delas, que é apenas uma apresentação cultural.

3.2.2.2 Educação no campo

Quando falamos nas condições de vida dos sujeitos do campo, não podemos deixar de mencionar a educação. A nosso ver a educação é de fundamental importância no fortalecimento dos sujeitos do campo, porém precisamos estar cientes de que:

A educação por si só não resolve os problemas do país, nem tão pouco promove a inclusão social. Ela pode ser um elemento muito importante, se combinada com um conjunto de ações políticas econômicas e culturais, que mexam diretamente no modelo econômico. A educação não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinada com reforma agrária e com transformações profundas na política agrícola do país. É preciso ter claro isto para não cair na antiga falácia de que a educação por si só, pode impedir o êxodo rural, por exemplo. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p.31)

Todavia conforme já mencionamos a educação não é tudo, mas pode contribuir muito com um projeto de sociedade mais justo. Pensando assim abordamos alguns aspectos relacionados à educação no campo hoje, principalmente as condições materiais, com o intuito de vermos como elas estão representadas no livro didático.

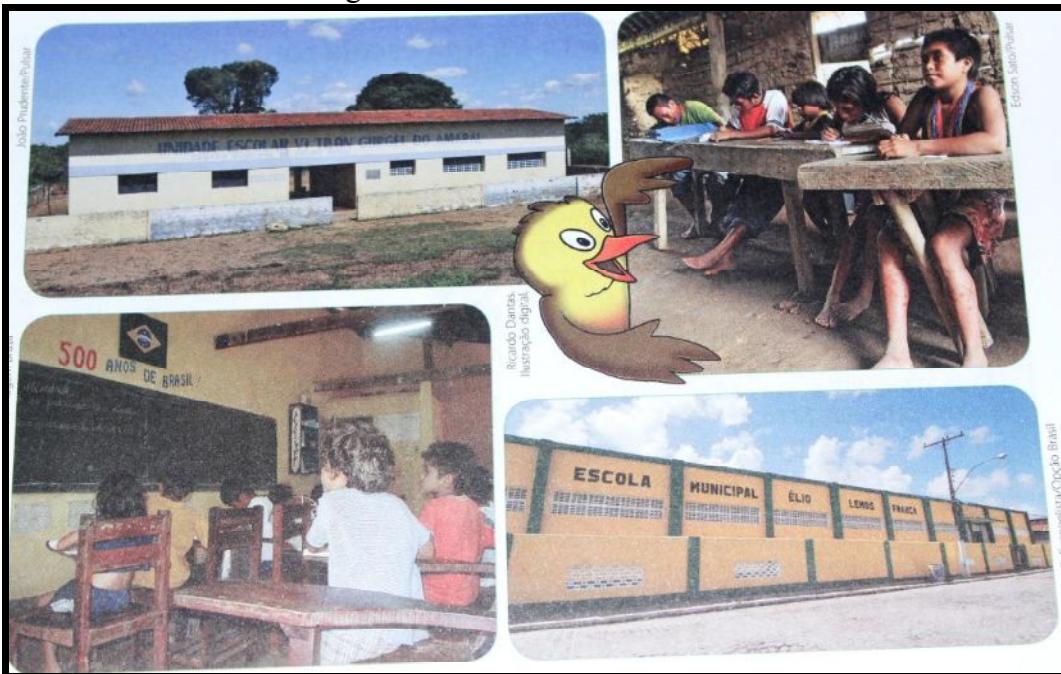
Imagen 11: Página 7 do livro Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo



Fonte: CARPANEDA. et al. (2014)

A imagem 11 representa a página que contem o sumário da disciplina língua portuguesa e a página 7, que pertence ao capítulo 1 – **Escola para todos**. Nesta página a um agrupamento de quatro escolas o qual denominamos de fotografia 11. Há também quatro questões: Essas escolas são iguais? O que você acha que elas têm em comum? Do que você mais gosta na sua escola? Na sua opinião, o que poderá ser feito para tornar sua escola ainda melhor? Vejamos agora a fotografia 11.

Fotografia 11: Escolas rurais e urbanas



Fonte: CARPANEDA. et al. (2014)

Neste agrupamento duas fotografias correspondem a uma escola situada no campo mostrando o interior e o exterior da mesma, e as outras duas são da mesma forma, porém representa uma escola situada na cidade. As quatro fotografias possuem autorias diferentes, o que deixa certa dúvida se são duas ou quatro escolas diferentes. As fotografias também não possuem local nem data.

A fotografia que representa a escola da cidade mostrando a parte externa fornece vários elementos como rua calçada, poste de iluminação, enquanto que a parte externa da escola do campo não possui esses elementos visíveis, porém deixa sobressair uma vegetação bem típica de espaço rural.

Ao adentramos as escolas, ou seja, ao observarmos a parte interior podemos notar também certa disparidade quanto à construção, na escola da cidade podemos ver a luminária, a lousa, e a parede pintada. Já a escola rural apresenta uma parede sem pintura e de taipa, que é uma técnica construtiva antiga que consiste no entrelaçamento de madeiras verticais fixadas no solo, com vigas horizontais, geralmente de bambu amarradas entre si por cipós que após preenchido com barro, transforma-se em uma parede. Podemos constatar ainda uma perceptível diferença no mobiliário as carteiras da escola da cidade possuem um modelo mais polido e são envernizadas enquanto as carteiras da escola do campo possuem um estilo mais rústico. O grupo de alunos da escola da cidade parece ser

mais heterogêneo, enquanto o grupo da escola rural parece ter predominância indígena. Neste último grupo os alunos estão descalços, quem sabe se por uma questão cultural, e um dos alunos possui um colar no pescoço.

Ao passarmos para interpretação iconológica, unindo os dados iconográficos com o atual contexto do rural brasileiro podemos destacar pelo menos três importantes significados: o primeiro significado é que - a cidade é melhor que o campo ou - a escola da cidade é melhor que a escola do campo. Dizemos isto principalmente porque é comum muitas escolas rurais brasileiras não possuírem nem mesmo bens essenciais como energia elétrica e abastecimento de água.

Ao analisarmos a estrutura das escolas é notável a preferência do poder público à educação da cidade em detrimento a educação do campo. Essa preferência do Estado às escolas urbanas em detrimento as rurais, está, sobretudo, vinculada ao projeto que se tem de campo, ou seja, um campo não marcado por escolas, crianças, enfim uma comunidade, mas um campo livre para a expansão das commodities agrícolas.

O segundo significado é que há escolas tanto no campo quanto na cidade, ou seja, há escola para todos. Esse significado é a nosso ver o mais preocupante, uma vez que não passa de uma camuflagem para encobrir a dura realidade pela qual as escolas rurais vêm enfrentando nos últimos tempos: o fechamento das escolas.

Mesmo com o parágrafo acrescentado pela Lei nº 12.960¹⁶, de 27-3-2014 ao artigo 28º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 1996 (LDB), visando diminuir o fechamento das escolas rurais, pode-se se dizer que muitas escolas ainda estão sendo fechadas. Esse fechamento de escolas rurais não ocorre por acaso, apesar das justificativas serem devido ao custo para mantê-las com um pequeno número de alunos, o certo é que, se os atores do agronegócio têm um projeto de campo com pessoas apenas para trabalhar nas atividades que o agronegócio exige, um dos caminhos a serem seguidos realmente é o fechamento dessas escolas.

Com o fechamento das escolas, os filhos estudantes terão que migrar para a cidade se quiserem continuar estudando, e em muitos casos os pais têm que acompanhá-los, deixando assim o campo livre para a expansão do agronegócio, e consequentemente para a reprodução do capitalismo juntamente com suas contradições, injustiças e desigualdades.

¹⁶ “O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar”.

É preciso lembrar também que a escola no campo não é apenas um lugar onde se ensina e aprende, mas sobretudo, o lugar que mantém a unidade de determinada comunidade. Geralmente a escola é o ponto de referência, é onde ocorrem reuniões, festas, etc. assim fechar uma escola do campo é uma forma de desestruturar a comunidade rural.

O terceiro significado está relacionado à cultura indígena, ou seja, a cultura indígena está sendo considerada na escola. Isto é muito positivo, entretanto precisamos nos atentar para o fato de que a cultura indígena não se resume em andar descalço ou usar colar. Um elemento importante na cultura indígena, e que aqui na imagem não fica visível é a Língua. Não é possível ver na imagem o que os alunos estão copiando. Talvez estejam copiando na língua indígena. “Eu ensino minhas crianças a escreverem na língua materna, depois vai para o português. Hoje, a educação que foi inserida dentro das escolas, principalmente nas indígenas quer matar isso aqui, matar nossa fala, nossa língua”. (MAXIMINO RODRIGUES – KATUPYRY VERA, 2016)¹⁷

A pergunta a ser feita é: por que, segundo esse educador indígena há alguém querendo matar a fala, a língua deles? Márcia Resende, que conviveu por um tempo com indígenas ensinando e aprendendo, afirma que, “É preciso considerar que, por trás de uma língua, existe todo um sistema cultural; um quadro de valores e comportamentos, uma gama peculiar de conceitos, um modo de ser e de estar no mundo”. (RESENDE, 2013 p.147)

Logo, entendemos que no atual contexto desvalorizar a língua indígena é uma forma de mudar o modo desse povo de ser e de estar no mundo, uma vez que o modo de vida de muitos indígenas não é condizente com os princípios do projeto de sociedade ditado pelo capitalismo.

Outro fator também relacionado à cultura indígena é a questão da interculturalidade, ou seja, os indígenas não querem ser “catequizados” como foram no passado. A nosso ver eles querem fazer um compartilhamento de saberes conforme nos mostra Resende quando começou o seu trabalho com indígenas.

Eles foram extraíndo seu saber cósmico ancestral na mesma medida que se expressavam sem rodeios o desejo de conhecer a explicação dada pela “nossa” Geografia àqueles fenômenos. A resposta “científica” era acolhida

¹⁷ Esta fala foi proferida por esse educador indígena no I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFU —Da luta pela terra a construção da cidadania. Povos Indígenas, Negros e Sem Terras|. Mesa Redonda: O Caráter educativo do Movimento Indígena e seus desafios no século XXI. Junho de 2016, Campus Santa Mônica - Universidade Federal de Uberlândia.

não como verdade absoluta, como a única verdade que nega e destrói todas as outras, mas sim como outra possibilidade, outro caminho para explicar e compreender tais fenômenos. (RESENDE, 2013 p. 146-147)

Os indígenas têm um saber próprio deles, inclusive uma Geografia orientada por cartografia própria.

De acordo com cada lugar e suas paisagens, os povos indígenas criam maneiras de viver e de usar os seus territórios. Isso inclui a relação afetiva, o imaginário, a visão de mundo, enfim, a sua cultura. Seja onde for que viva um povo, ele se relaciona com seu espaço e cria um modo de entendê-lo e de explicá-lo, ou seja, a sua Geografia. (RESENDE, 2013p. 136).

Além da Língua e da Geografia os indígenas possuem também um saber artístico riquíssimo, que muitas vezes é sufocado por nossa cultura, a cultura capitalista. Assim gostaríamos de frisar que os indígenas não precisam substituir os conhecimentos deles pelos “nossos”, desse modo as escolas devem cultivar a interculturalidade, ou seja, promover a interação entre as culturas de modo que uma não se sobreponha a outra, mas que haja uma troca mútua de saberes.

Mas ainda paira uma dúvida que ficará para nossa reflexão: até que ponto está sendo considerada a cultura indígena nas escolas brasileiras, se em pleno século XXI, a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) responsável por defender os interesses indígenas, com quase cinqüenta anos de existência nunca teve permissão para ter uma liderança indígena?

Enfatizamos a cultura indígena porque são os aspectos da mesma que aparecem na fotografia analisada, entretanto há outras culturas como a dos povos de matriz africana que também têm sido consideradas nas escolas apenas “superficialmente”. Na visão capitalista, realmente essas culturas devem ser consideradas assim, porque senão, seria difícil explicar o porque de muitos povos com riquíssimos saberes estarem muitas vezes às margens da sociedade. Teriam que explicar as contradições do capital, e isso nunca foi viável para o modo de produção capitalista.

A partir dessa fotografia podemos constatar que algo está sendo celebrado, ou seja, há escolas para todos tanto no campo quanto na cidade e a cultura indígena está presente na escola. Todavia, os reais problemas relacionados à educação no/do campo ficaram ocultos.

Outra questão referente à educação que também não poderíamos deixar de abordar são às condições para que alunos e professores do campo possam chegar à escola. Entendemos que a educação é um direito garantido pela legislação brasileira. Todavia para que o indivíduo possa usufruir desse direito é preciso ter no mínimo a escola e condições

para se deslocar até a mesma. Para muitos estudantes do campo o transporte escolar não é um caso de escolha ou opção, mas, sim de necessidade, uma vez que no meio rural as distâncias são mais significativas. E com o processo de nucleação e fechamento de muitas escolas o transporte escolar tornou-se indispensável.

Desse modo, foi instituído o Programa Caminho da escola, que de acordo com o Decreto 6768, de 10 de fevereiro de 2009, tem como objetivos:

I - renovar a frota de veículos escolares das redes municipal e estadual de educação básica na zona rural;

II - garantir a qualidade e segurança do transporte escolar na zona rural, por meio da padronização e inspeção dos veículos disponibilizados pelo Programa;

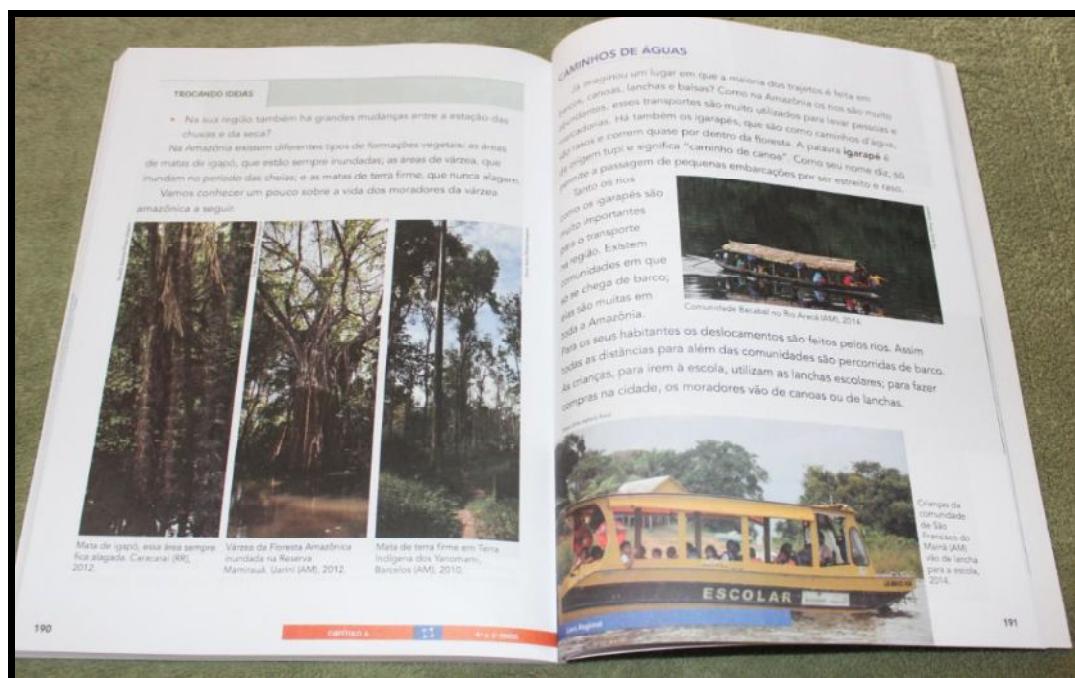
III - garantir o acesso e a permanência dos estudantes moradores da zona rural nas escolas da educação básica;

IV - reduzir a evasão escolar, em observância às metas do Plano Nacional de Educação; e

V - reduzir o preço de aquisição dos veículos necessários ao transporte escolar na zona rural.

Esse programa disponibiliza ônibus, embarcações e bicicletas para a realização do transporte escolar de estudantes do campo. A fotografia 23 nos dá exemplo de um desses meios de transportes.

Imagem 12: Páginas 190 e 191 do livro Culturas e regiões do Brasil



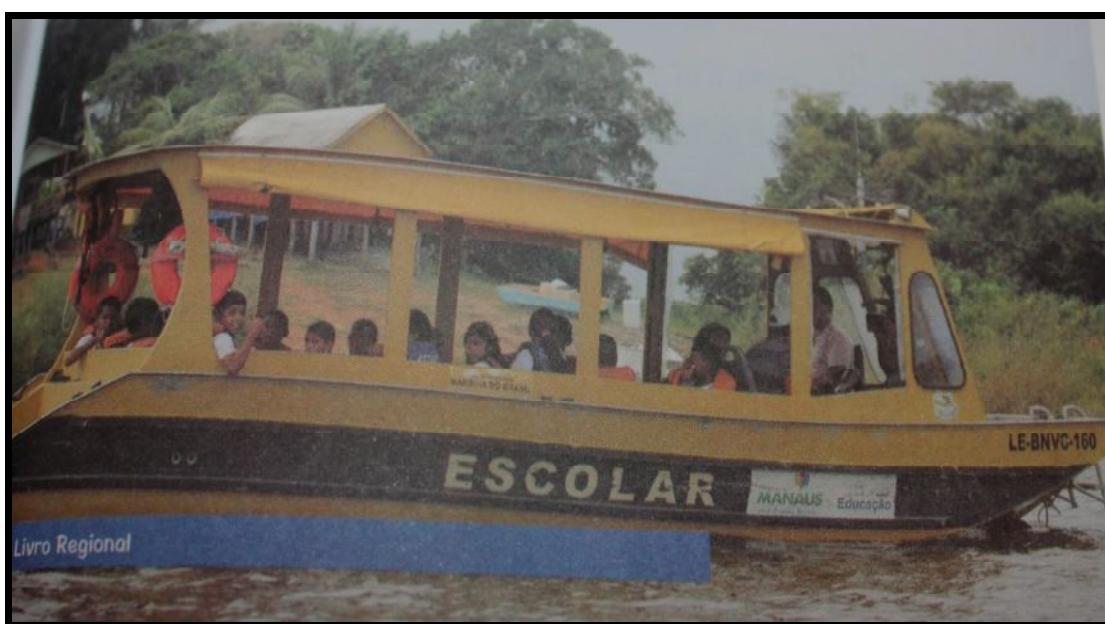
Fonte: BRAIT JUNIOR; PAIVA; SANTOS. (2014).

A imagem 12 representa as páginas 190 e 191 do capítulo 6 – **Populações ribeirinhas da Amazônia**. Na página 190 os autores explicam que na Amazônia existem

diferentes tipos de formações vegetais entre os quais: as matas de igapó, que ficam sempre alagadas; as áreas de várzeas que inundam nos períodos de cheias e as matas de terra firme que nunca alagam. Os autores convidam para conhecermos um pouco sobre a vida dos moradores da várzea amazônica.

Segundo os autores existem muitas comunidades na Amazônia em que só se chega de barco. Os deslocamentos são feitos pelos rios ou pelos igarapés¹⁸. “Assim todas as distâncias para além das comunidades são percorridas de barco. As crianças para irem à escola, utilizam lanchas escolares; para fazerem compra na cidade, os moradores vão de canoas ou de lanchas.” (BRAIT JUNIOR; PAIVA; SANTOS, 2014 p. 191). As muitas águas não constituem um problema para os estudantes dessas comunidades, já que eles vão para escola de lancha, conforme mostrado na fotografia 24, que se encontra no final da página 191.

Fotografia 12: Lancha escolar



Legenda: crianças da comunidade de São Francisco do Mainã (AM) vão de lancha para escola, 2014.

Fonte: BRAIT JUNIOR; PAIVA; SANTOS. (2014).

Na fotografia 12 podemos ver residências, a vegetação, e águas quem sabe de um rio sobre o qual está uma lancha escolar, nela estão escritas algumas palavras como Manaus e Educação. Podemos ver também alguns equipamentos de segurança dentro da

¹⁸ De acordo com os autores igarapé é uma palavra de origem tupi e significa “caminho de canoas”. Como seu nome diz, só permite a passagem de pequenas embarcações por ser estreito e raso.

lancha, onde se encontram várias pessoas sendo a maioria crianças. Uma das crianças parece fazer sinal de jóia, com o dedo polegar. Esse sinal aqui no Brasil é entendido como aprovação, ou ainda indica que está tudo bem.

Isso significa que não é por falta de transporte escolar que a população ribeirinha vai ficar sem aula, ou seja, elas estão sendo bem assistidas. Entretanto a realidade não é tão florida assim.

Pedro Peduzzi da Agência Brasil, define da seguinte forma a rotina diária de crianças ribeirinhas:

Acordar antes do sol nascer, caminhar até a beira de um rio agitado, entrar em um bote ou em uma lancha de pequeno porte para, em meio à chuva característica da Região Norte, ir à escola. Essa é a rotina de muitas crianças ribeirinhas. Dependendo da época do ano, é comum que o embarque e desembarque sejam feitos na lama, devido às mudanças causadas nas margens, pela correnteza e pelas variações entre períodos de seca e de cheia nos rios. (PEDUZZI, 2014)

De acordo com Peduzzi, para evitar que isso resulte em evasão escolar, 674 lanchas escolares – projetadas e fabricadas pela Marinha com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – deveriam estar circulando pelos rios brasileiros. Mais da metade delas, na Amazônia, onde o transporte fluvial é o mais popular. Mas, infelizmente roubos de motores e defeito em peças acabam fazendo com que parte delas fiquem inutilizadas. “A lancha da nossa comunidade é bem equipada, mas, infelizmente, está quebrada desde abril de 2013. A burocracia é muito grande para consertar”, disse o condutor Arlen Sanches, 42 anos. Ele é responsável pelo transporte de 24 crianças de cinco comunidades até a escola de Santa Maria, no Rio Negro, a cerca de 100 quilômetros a oeste de Manaus.

Desse modo, são vários os casos em que as lanchas que tiveram um alto custo, e que evidentemente foram pagas com dinheiro público estão sendo sucateadas, enquanto muitos estudantes tiveram a alegria de ter um transporte escolar seguro roubada.

Mas não é apenas no “caminho de águas” que os estudantes encontram dificuldades para chegarem até as escolas. Muitos estudantes do campo levantam muito cedo, (madrugada) e ainda assim muitas vezes acabam chegando atrasados para aula. Às vezes a van ou o ônibus escolar nem passa, deixando os mesmos esperando por um longo tempo no ponto, fazendo-os voltar para casa muitas vezes tristes e sem esperança.

Pensando assim podemos pensar que esses problemas acirram as desigualdades sociais no meio rural brasileiro,

[...] onde existem 7 milhões de pessoas que vivem ainda na pobreza absoluta e 14 milhões de adultos analfabetos. O programa Bolsa Família, distribuído para 11 milhões de famílias que passam necessidades alimentícias, é revelador da tragédia social no país. Além disso, a maioria dos jovens que vivem no meio rural não tem acesso ao ensino fundamental completo (oito anos)¹⁹, nem ao ensino de nível médio e muito menos ao ensino superior. (STEDILE, 2012 p.643).

Essa realidade não é apontada no livro didático. Mas com certeza os transtornos relacionados ao transporte escolar, em que os estudantes chegam atrasados ou mesmo são obrigados a faltar às aulas, prejudicam muito o aprendizado dos mesmos contribuindo assim para a reprodução das desigualdades sociais.

3.2.3 A propriedade da terra

Desde o período colonial que a propriedade da terra no Brasil tem se concentrado nas mãos de poucos. Essa concentração fundiária está relacionada as divisões do território brasileiro feitas por Portugal, primeiro as capitaniias, depois as sesmarias – grandes extensões de terras doadas a particulares, o que mais tarde resultou nos grandes latifúndios que permanecem no campo brasileiro até os dias de hoje.

Ao mencionar a propriedade da terra, Stedile nos explica esse termo da seguinte forma:

Propriedade é uma condição jurídica, estabelecida a partir do capitalismo, que garante o direito de uma pessoa, empresa ou instituição que possua dinheiro-capital comprar e ter a propriedade privada de determinada área da natureza, podendo cercá-la e ter absoluto controle sobre ela, impedindo que outros a ela tenham acesso. Essa condição jurídica estabelecida por lei da ordem institucional de cada país é que transforma a terra numa mera mercadoria que se pode comprar e vender, e da qual se pode ser proprietário absoluto. (STEDILE, 2012 p. 641)

Harvey (2016) faz distinção entre os direitos de propriedade exclusivos e permanentes e o direito de usufruto – que corresponde ao uso ativo da terra. Exemplificando ele nos mostra que populações indígenas geralmente funcionavam na base dos direitos de usufruto da terra, por exemplo a agricultura itinerante. Entretanto as potências coloniais costumavam impor direitos exclusivos de propriedade, o que gerou muitos conflitos. Uma vez que, as populações que se deslocavam de um lugar para outro com seus rebanhos ou trocando uma terra esgotada por outras mais férteis, viram – se

¹⁹ Inserimos essa nota apenas para lembrar que hoje o ensino fundamental é de nove anos.

impedidas de se locomover por causa das cercas de arames farpados. Agora não poderiam usar mais essas terras, afinal elas já tinham um dono perpetuamente mesmo que não as usassem.

É importante lembrar que a maioria das pessoas não tinha o “direito” de cercar uma terra para si, esse direito correspondia a apenas uma minoria, sendo isto reafirmado pela Lei de Terras, onde a aquisição da terra era feita por meio da compra, e cujos elevados preços acabavam por beneficiar apenas uma minoria. “É sob a égide da lei de terras, pois, que se processarão as transformações capitalistas no Brasil, cujo centro será sempre o privilégio da grande propriedade territorial”(GRAZIANO da Silva, 1980 p.26).

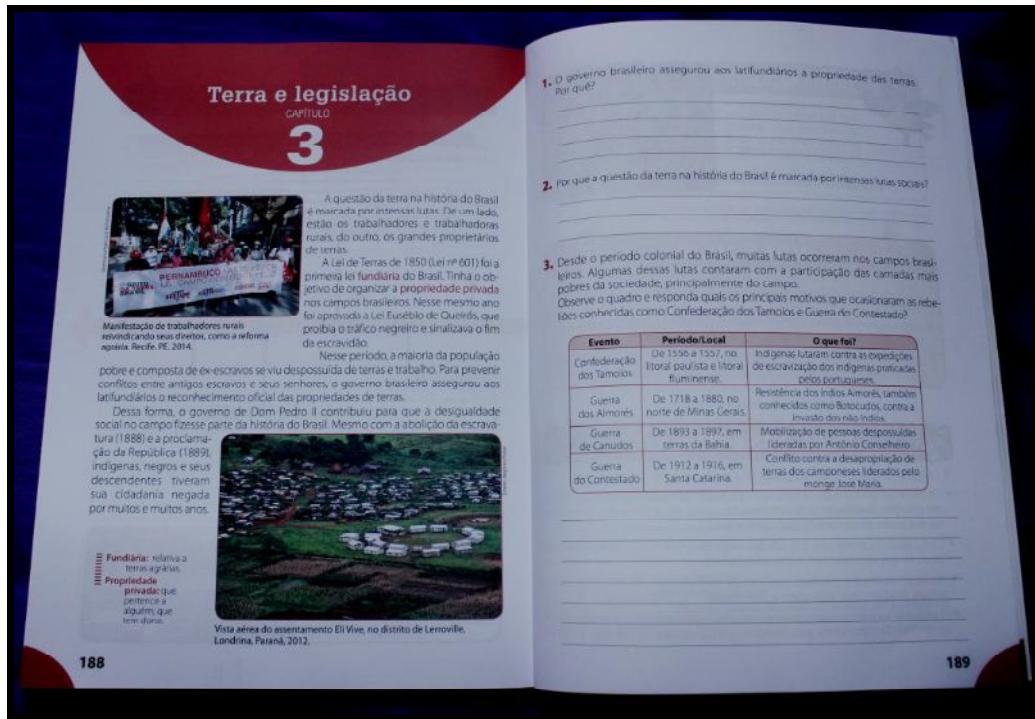
É importante observar o paralelo que Graziano da Silva (1980) faz entre a Lei de Terras, 1850 e o fim do tráfico negreiro que ocorreu no mesmo ano.

É fácil entender a importância da lei de Terras de 1850 para a constituição do mercado de trabalho. Enquanto a mão-de-obra era escrava, o latifúndio podia até conviver com terras de "acesso relativamente livre" (entre aspas porque a propriedade dos escravos e de outros meios de produção aparecia como condição necessária para alguém usufruir a posse dessas terras). Mas quando a mão de obra se torna formalmente livre, todas as terras têm que ser escravizadas pelo regime de propriedade privada. Quer dizer que se houvesse homem “livre” com terra “livre”, ninguém iria ser trabalhador dos latifúndios. (GRAZIANO da Silva, 1980 p.28)

Quando o escravo “tinha acesso a terra” ele não tinha liberdade, quando passou ter a liberdade ele perdeu o acesso à terra. Sempre houve uma forma de manter a concentração fundiária no Brasil. “Desde as suas origens, notadamente com o regime de sesmarias e com a Lei de Terras de setembro de 1850, a concentração da propriedade fundiária no Brasil foi ampliada e consolidada como marca ao que parece indissolúvel da nossa história”. (TEIXEIRA, 2013 p. 89). Corroborando com Teixeira podemos afirmar que a concentração fundiária no Brasil se consolidou, ainda que para isso os latifundiários tenham que utilizar-se da violência, encobrindo a verdade a respeito de seus latifúndios.

Vejamos como a questão da propriedade da terra é representada no livro didático do PNLD Campo:

Imagen 13: Páginas 188 e 189 do livro Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo



Fonte: CARPANEDA. et al. (2014).

A imagem 13 representa as páginas 188 e 189 do capítulo 3 – **Terra e legislação**. Na página 188 as autoras afirmam que a questão da terra no Brasil é marcada por intensas lutas, entre trabalhadores e trabalhadoras rurais e grandes proprietários de terras. Elas fazem menção a Lei de Terras, afirmando que a mesma tinha como objetivo organizar a propriedade privada. Explicam também que:

Nesse período, a maioria da população pobre e composta de ex-escravos se viu despossuída de terras e trabalho. Para prevenir conflitos entre antigos escravos e seus senhores, o governo brasileiro assegurou aos latifundiários o reconhecimento oficial das propriedades de terras. Dessa forma o governo de Dom Pedro II contribuiu para que a desigualdade social no campo fizesse parte da história do Brasil. Mesmo com a abolição da escravatura (1888) e a proclamação da república (1889), indígenas, negros e seus descendentes tiveram sua cidadania negada por muitos e muitos anos. (CARPANEDA, et al. 2014 p.188)

Ainda na página 188 são exibidas duas fotografias uma representando o assentamento Eli Vive, e outra representando uma manifestação de trabalhadores rurais. Elegemos esta última para ser analisada. A fotografia é pequena não ocupando nem um quadrante completo e está localizada na parte superior da página.

Na página 189 são apresentadas algumas questões referentes ao texto apresentado na página anterior. Observemos agora a fotografia 13.

Fotografia 13: Manifestação de trabalhadores rurais



Legenda: Manifestação de trabalhadores rurais reivindicando seus direitos, como a reforma agrária. Recife, PE, 2014.

Fonte: CARPANEDA. et al. (2014).

Esta fotografia representa uma manifestação de trabalhadores rurais reivindicando seus direitos. Podemos ver muitas pessoas, homens e mulheres, com bandeiras e faixas. Na faixa principal (a mais visível na fotografia), podemos notar que há inscrito o nome de várias instituições, ou associações ligadas a movimentos relacionados ao campo, como a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Pernambuco (FETAPE), Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STR), Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Podemos ler também na faixa “Pernambuco nas ruas por um campo com gente feliz”. E no lado esquerdo da página podemos ler também: “20 Grito da Terra Brasil”.

O Grito da Terra Brasil é organizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), as Federações e os Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de todo o País, desde 1992, é um instrumento de pressão e luta que

se legitima pela seriedade das pautas negociadas com o setor público a nível municipal, estadual e federal.

Se unirmos a análise iconográfica, ou seja, a descrição da fotografia com o texto podemos obter o seguinte significado: o campo brasileiro teve um passado injusto, a culpa é de Dom Pedro II, mas hoje os movimentos sociais do campo lutam por seus direitos, conforme mostrado na fotografia, e já estão sendo atendidos, observe que na imagem 13 há representado um assentamento.

Na verdade, são muitos os avanços e as conquistas obtidas pelos movimentos sociais do campo por meio de suas lutas. O problema é que as autoras se “esqueceram” de mostrar a forte oposição que há contra os movimentos sociais do campo, conforme veremos mais adiante. “Esqueceram” ainda de mencionar os D. Pedros da atualidade, José Sarney, Fernando Collor, Fernando Henrique, Lula, Dilma Rousseff e muito provavelmente Michel Temer; que também privilegiam os latifundiários contribuindo assim para acirrar as desigualdades no campo brasileiro.

Na luta pela desconcentração fundiária, bem como pela reforma agrária cada um desses governos reagiram de uma forma, provocando movimentos oscilatórios das lutas dos movimentos sociais que avançam ou recuam de acordo com as possibilidades. Todavia não se pode esquecer que o Estado, independente do governo, sempre em maior ou menor proporção apóia os latifundiários, ou seja, o capitalismo agrário.

Apenas para exemplificarmos abordamos a questão agrária em alguns governos após o regime militar. No governo José Sarney (1985) foi elaborado o I Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA. Porém esse primeiro plano não obteve êxito. Em 1989 foi realizada no Brasil a primeira eleição direta para presidente da república depois da ditadura, elegendo o governo Fernando Collor de Mello que,

Reprimiu violentamente as ocupações, com prisões seletivas de lideranças. A Polícia Federal invadiu as diversas secretarias do MST em vários Estados e prendeu muitos de seus membros. Essa ação causou o refluxo do movimento e diminuiu o número de ocupações. No entanto, em 1991, o número de famílias voltou a crescer, e, em outubro de 1992, o presidente Collor foi destituído por *impeachment*, resultado de uma grande mobilização política nacional. (FERNANDES, 2013 p.228)

Em 1994 foi eleito o governo Fernando Henrique Cardoso, que afirmou ter realizado “a maior reforma agrária do mundo”. Na verdade no primeiro governo houve um considerável número de assentamentos, porém no segundo governo houve uma regressão dos números de assentamentos e o governo passou a utilizar-se de estratégias para conter

as ocupações. Foi publicada uma medida provisória de criminalização das ocupações. A MP 2.109-52, de 24 de maio de 2001, criminaliza os que ocupam terra e privilegia os latifundiários com a condição da não desapropriação por dois anos, no caso de uma ocupação, e por quatro anos, quando houver reincidência. (FERNANDES, 2013 p. 229)

Outra estratégia utilizada para conter as ocupações foi a famosa reforma agrária pelos correios, ou ainda como afirma Oliveira (2006) “"Reforma Agrária Virtual dos Correios". Ou seja, aquela que só ocorreu na televisão para iludir os camponeses sem terra.” Segundo esse mesmo autor,

Quando foram realizadas as reuniões para formular o II PNRA, encontrou se no INCRA, um cadastro de mais de 1,2 milhões de brasileiros que tinham sido iludidos pelo PSDB do então presidente FHC. Este partido tem muita conta para prestar à sociedade brasileira. Aliás, ele tem sido um partido do "faz de conta", "faz de conta que sabe fazer", "faz de conta que fez", "faz de conta que irá fazer", etc, etc, etc.(OLIVEIRA, 2006 p. 168)

Em 2002 chegou ao governo o Partido dos Trabalhadores, o PT. O governo Lula elaborou então o II PNRA. Entretanto esse plano assim como o primeiro foi fracassado sendo que,

Os latifundiários certamente ganharam, pois não foram molestados pela não reforma agrária do governo atual. O agronegócio ganhou, porque pode continuar "escondendo" a terra improdutiva debaixo dos índices técnicos da década de 70, utilizados pelo INCRA na definição da produtividade. Quem perdeu foram os movimentos sociais, pois foram ludibriados nas reuniões de acompanhamento onde sempre ouviram o discurso de que a reforma agrária seria feita. Mas, perdeu parte da sociedade brasileira, que permanece na esperança de que um dia, a dívida social da reforma agrária seja verdadeiramente paga. (OLIVEIRA, 2006 p. 201).

Todavia não convém mostrar essa realidade no livro didático. É melhor resumir a história deixando a culpa e a responsabilidade apenas nos ombros de D. Pedro II. E mesmo reconhecendo que no governo Lula a política social do campo pode contar com consideráveis avanços, com a implantação de vários programas voltados para atender as populações do campo, o certo é que nem mesmo neste governo houve ruptura com a agenda neoliberal, ou seja, os interesses dos atores hegemônicos continuaram de certa forma prevalecendo.

Quando falamos na propriedade da terra, não podemos deixar de mencionar também os movimentos sociais do campo, ou de luta pela terra, assim por um momento nos detemos na abordagem de um desses movimentos, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Segundo Medeiros, “formalmente criado em 1984, o MST contou, no momento de sua fundação, com representantes de 11 estados. No entanto, os três estados do Sul se constituíam no pólo político do movimento. Nos anos 1990, ele se expandiu por todo o país e se consolidou como o principal porta-voz da luta pela terra.” (MEDEIROS, 2009 p. 4). É importante destacar aqui a heterogeneidade do movimento, principalmente porque o mesmo não é constituído apenas por pessoas de origem rural, mas também por trabalhadores urbanos desempregados, que vêm na terra, uma solução para o desemprego e consequentemente para sua sobrevivência.

Segundo Fernandes (2012) o MST é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres - como parceiros, meeiros, posseiros, minifundios e trabalhadores assalariados, chamados de sem terra, e também por diversos lutadores sociais. Até 2011 o MST estava organizado em 24 das 27 unidades federativas.

A cada período o MST se utiliza de palavras de ordem de acordo com a situação vigente e o contexto. Segundo Fernandes (2012) de 1979 a 1983, o lema foi: “Terra para quem nela trabalha” em 1984 “Terra não se ganha, terra se conquista”, de 1985 a 1989 “Sem reforma agrária não há democracia” e ocupação é a única solução”, em 1989, “ocupar, resistir produzir” e em 1990 “Reforma agrária: Por um Brasil sem latifúndio”.

Essas palavras não são “vazias”, antes são acompanhadas de muita ousadia, determinação e luta. Isto leva o MST enfrentar graves ameaças, bem como a morte de lideranças e componentes do movimento. Mas o movimento não retrocede, segue firme no seu ideal. E por falar em ideal, no início do século XXI, o MST passou a defender uma nova proposta de reforma agrária: a popular.

Sabemos que existem vários tipos de reforma agrária: radical, popular, parcial, socialista, clássica, entre outras. Mas afinal o que é reforma agrária? Existem também várias definições para esse termo. Para Oliveira, “a reforma agrária é compreendida como um amplo conjunto de mudanças profundas em todos os aspectos da estrutura agrária de uma região ou de um país, visando alcançar melhorias nas condições sociais, econômicas e políticas das comunidades rurais”. (OLIVEIRA, 2006 p.173).

Para Stedile, “Reforma agrária é um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir”. (STEDILE, 2012 p. 657). A partir desse conceito esse autor já afirma de antemão que no Brasil nunca houve um processo de reforma agrária e que por isso a concentração aumenta a cada ano, como resultado da lógica de acumulação

do capital. Esse mesmo autor ainda nos traz uma relevante informação quando afirma que os índices de Gini relativos a 2006 medidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelaram que a concentração fundiária é maior no período atual do que em 1920, quando o país havia acabado de sair da escravidão.

Mas e a reforma agrária popular idealizada pelo MST? Segundo Stedile, esse tipo de reforma agrária “consiste na distribuição massiva de terras a camponeses, no contexto de mudanças de poder nos quais se constituiu uma aliança entre governos de natureza popular, nacionalista, e os camponeses.” (STEDILE, 2012 p. 660). Stedile (2012) nos mostra que onde esse tipo de reforma agrária ocorreu, ele não afetou necessariamente o sistema capitalista, sendo que seu grau de abrangência esteve relacionado a processos de mudanças sociais, econômicas e políticas dentro de cada país. Em alguns países essa reforma teve êxito enquanto que em outros houve derrota e os fazendeiros desapropriados recuperaram suas terras.

Segundo o MST, essa proposta de reforma agrária reflete parte dos anseios da classe trabalhadora brasileira para construir uma nova sociedade igualitária, solidária, humanista e ecologicamente sustentável. Um dos objetivos da reforma agrária popular do MST é garantir educação para todas as pessoas que vivem no campo. Aliás, a educação tem sido uma das prioridades reivindicadas por esse movimento. Assim os autores Kolling, Vargas e Caldart, (2012) enumeraram algumas características do trabalho de educação no MST:

A primeira característica é fazer a luta por escolas públicas dentro das áreas de assentamentos e acampamentos. O MST, prima pela educação desde a educação infantil até a educação de nível superior, com a formação de novos educadores. A segunda característica é a constituição de coletivos desde o nível local até o nacional. A questão da educação bem como outras questões da vida social assumidas pelo MST, devem ser pensadas e implantadas de forma coletiva.

A terceira característica está relacionada à formação de educadores da reforma agrária:

O MST avalia que foi um acerto histórico ter, no início, apostado na formação de educadores internos, porque isso ajudou a garantir as escolas nos assentamentos e, principalmente, nos acampamentos, nos quais, por falta de professores da rede pública dispostos a trabalhar nessa realidade, elas poderiam não passar de uma conquista ilusória. (KOLLING, VARGAS E CALDART, 2012 p. 503)

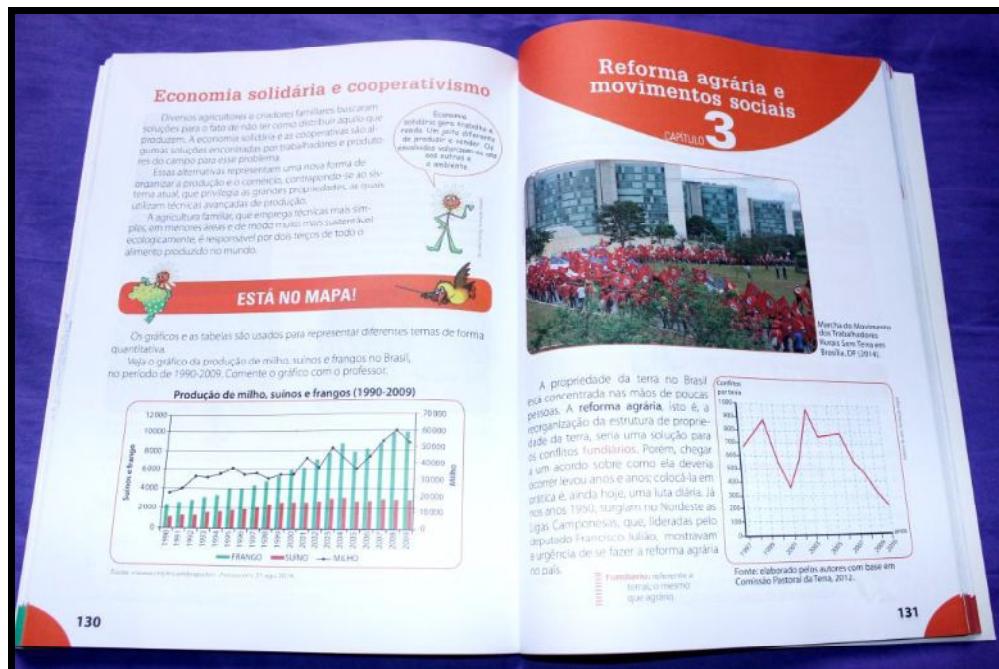
A quarta característica se refere a atuação direta com as crianças e os jovens dos acampamentos e dos assentamentos para que se integrem na organicidade e identidade do movimento. Aqui podemos citar o encontro dos Sem terrinhas, que será discutido posteriormente neste trabalho. E a quinta característica é a construção coletiva de seu projeto político pedagógico. Nesta característica podemos mencionar também a produção de material educativo do MST.

A produção de materiais do setor de educação expressa esse movimento de pensar a prática e de formular concepções a partir dos embates em que o MST está envolvido. E seu processo de elaboração também traz a marca da produção coletiva. A grande maioria dos escritos do setor é produto de muitas cabeças e muitas mãos, e se caracteriza por ser sistematização de experiências coletivas: valorização da prática e de seus sujeitos, e diálogo com teorias produzidas desde a mesma perspectiva de classe e de ser humano. (KOLLING, VARGAS E CALDART, 2012 p. 505).

Desse modo podemos ver que o MST aborda a educação em várias dimensões, ou seja, a escola é um lugar de formação humana e “deve ser pensada para educar em seus tempos, espaços e em suas relações sociais”. (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012 p. 506).

Vejamos agora mais um pouco a respeito da propriedade da terra e dos movimentos sociais representados no livro didático.

Imagen 14: Páginas 130 e 131 do livro Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo



Fonte: CARPANEDA. et al. (2014).

A imagem 14 representa as páginas 130 e 131. A página 130 aborda a economia solidária e o cooperativismo. Já a página 131 a qual damos ênfase pertence ao capítulo 3 – Reforma agrária e movimentos sociais. No início da página há uma fotografia representando a Marcha dos trabalhadores rurais em Brasília. A fotografia tem um tamanho razoável e é nítida. Há também um gráfico mostrando conflitos por terra. Em seguida as autoras tecem um comentário a respeito da propriedade da terra no Brasil.

A propriedade da terra no Brasil está concentrada nas mãos de poucas pessoas. A reforma agrária, isto é, a reorganização da estrutura de propriedade da terra, seria uma solução para os conflitos fundiários. Porém chegar a um acordo sobre como ela deveria ocorrer levou anos e anos; colocá-la em prática é ainda hoje, uma luta diária. Já nos anos 1950, surgiram no nordeste as Ligas Camponesas, que, lideradas pelo deputado Francisco Julião, mostravam a urgência de se fazer a reforma agrária no país. (CARPANEDA, et al. 2014 p.131)

Na página seguinte, 132, as autoras abordam a luta pela terra. Elas afirmam que o primeiro passo para a reforma agrária foi dado com o Estatuto da terra, em 1964. “Ele levou a realização de um censo agropecuário, para classificar as propriedades rurais, fazer a contagem da população do campo; também definiu o conceito de agricultura familiar”. (CARPANEDA, et al. 2014 p.132).

As autoras mostram também que a Constituição de 1988 estabeleceu as medidas para a pequena, a média e a grande propriedade, de acordo com o conceito de módulo rural. Com base no IBGE, elas definem módulo rural da seguinte forma: “unidade de medida, expressa em hectares, que leva em conta o tamanho da propriedade, sua localização e o nível de aproveitamento econômico”. Desse modo a agricultura familiar é determinada pela quantidade de módulos necessária para uma família viver.

As autoras ainda citam as organizações populares e governamentais de luta pela terra, tais como: Liga Campesina, MST, CONTAG, CPT, Marcha das Margaridas, Grito da terra, Instituto de Colonização e Reforma Agrária (Incra), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Secretaria Municipais de Agricultura, entre outras. Lembrando que as autoras apenas citam essas organizações. Essa é uma das vezes em que o MST é mencionado no capítulo, a outra menção a esse movimento é feita na legenda da fotografia, conforme podemos ver a seguir:

Fotografia 14: Marcha do MST em Brasília



Legenda: Marcha do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Brasília, DF (2014)
Fonte: CARPANEDA. et al. (2014).

A fotografia representa a marcha do MST em Brasília. Podemos ver os prédios dos Ministérios, algumas árvores e muitas pessoas caminhando com bandeiras, principalmente a do MST, que é de cor vermelha. Vemos também alguns guardas no gramado que observam a marcha, por certo, para manter a ordem. *Isto significa que o MST está reivindicando seus direitos.* Mas afinal quem é o MST? As autoras não dizem nada a respeito desse movimento. Muito menos dizem algo a respeito da oposição existente a esse movimento.

Aliás, elas “esquecem” de falar que a parte do Estatuto da Terra referente a questão agrária ficou praticamente “esquecida”, priorizando assim a questão agrícola. Esquecem também de falar que na elaboração da Constituição Federal de 1988, houve uma interferência significativa dos ruralistas em relação à reforma agrária.

Em 1988, na elaboração da nova Constituição, a Reforma Agrária sofreu revezes dos ruralistas. Embora tenha sido aprovada na Constituição, os ruralistas conseguiram retirar o princípio da eliminação do latifúndio e o condicionaram a ser produtivo ou não, e ainda repassaram sua definição para uma lei complementar que precisaria ser criada. Com essa estratégia, criaram um imbróglio jurídico que paralisou as iniciativas e a celeridade do Incra. Somente em 1993, com a aprovação da lei nº 8.629, passou a existir regulamentação para a desapropriação de terras. (FERNANDES, 2012 p.497).

E quanto a oposição, elas se “esqueceram” também de mencionar que existem as representações da classe dominante no campo, como a Sociedade Rural Brasileira (SRB), que em 1985 agiu contra o I Plano Nacional de Reforma Agrária (IPNRA) (BRUNO; LACERDA; CORDEIRO, 2012 p.522). Fundada em 1919 na cidade de São Paulo, essa entidade tem como principais objetivos:

Representar o produtor rural brasileiro, encaminhar reivindicações e propostas às autoridades, defender os interesses do setor na mídia, costurar alianças e atuar como mediadora entre os elos das cadeias produtivas, estimular a geração de políticas públicas favoráveis à agropecuária. (BRUNO; LACERDA; CORDEIRO, 2012 p.522)

Além dessa há também outras entidades que representam a classe dominante do campo: Confederação Nacional da Agricultura e pecuária (CNA); Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB); Associação Brasileira do Agronegócio (Abag), entre outras. Não podemos deixar de mencionar aqui também a Bancada Ruralista, que despontou nos anos 1980, e que se apresenta como importante espaço de representação dos interesses patronais rurais. (BRUNO; LACERDA; CORDEIRO, 2012 p.526). Entre os vários exemplos podemos citar a empresária pecuarista Kátia Abreu, ministra da Agricultura Pecuária e Abastecimento no governo Dilma Rousseff e hoje senadora. Entretanto não podemos nos esquecer que,

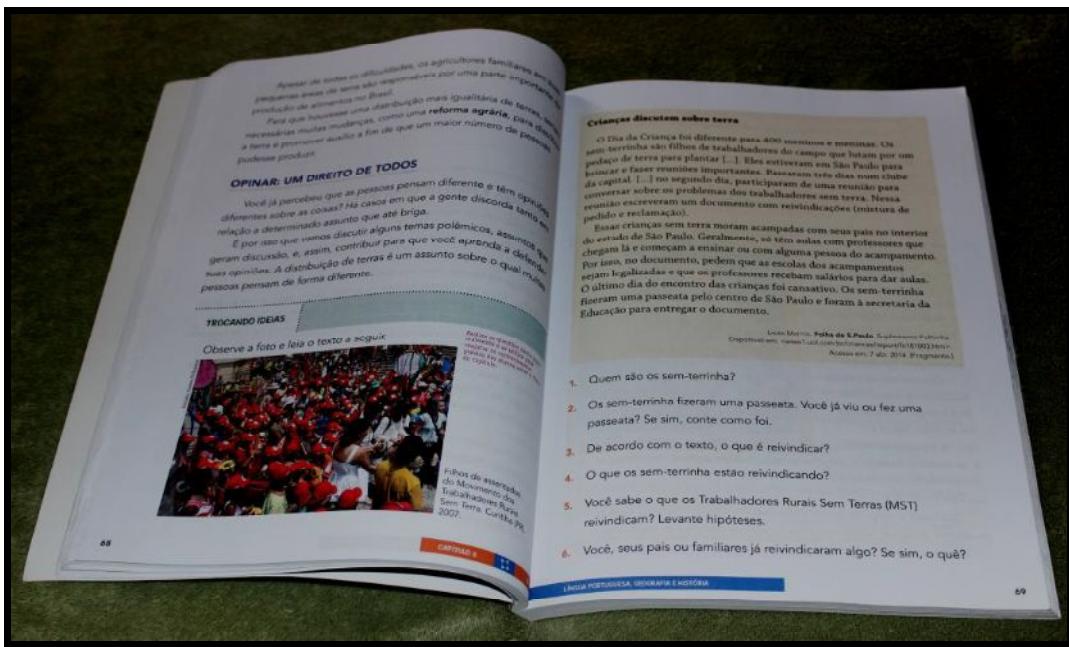
A inserção dos parlamentares ruralistas nas inúmeras redes de sociabilidade política, econômica, religiosa, cultural e social existentes tanto no Congresso Nacional quanto fora dele não apenas contribui para a construção de determinada concepção de mundo, fundamento de uma identidade ruralista e do poder patronal, como também garante o êxito de suas demandas, além de contribuir para a criação de laços sociais com outros grupos não necessariamente ligados à agricultura. (BRUNO; LACERDA; CORDEIRO, 2012 p.526)

A classe dominante do campo também faz suas mobilizações como, por exemplo, o Maio Verde e o Tratoraço. De acordo com Bruno, Lacerda e Cordeiro (2012) o Maio Verde ocorreu em maio de 2004, como resposta às ocupações de terras promovidas pelo MST, denominadas Abril Vermelho. Já o Tratoraço, promovido pela CNA com apoio da OCB, ocorreu entre os dias 27 e 30 de junho de 2005 na Esplanada dos Ministérios em Brasília. A manifestação reivindicava a “renegociação” de dívidas agrícolas, crédito rural e outras demandas.

Entretanto, esse lado não é mostrado no livro didático, apenas a classe dominada do campo é que aparece, a dominante fica oculta quando muito aparece com a denominação de grandes proprietários de terra.

Para finalizar nossa análise elegemos também uma fotografia representando os filhos dos Sem Terra reivindicando seus direitos.

Imagen 15: Páginas 68 e 69 do livro Campo aberto



Fonte: MENDONÇA. et al. (2014).

A imagem 15 representa as páginas 68 e 69 do capítulo 3 – **O trabalho no campo**. Na página 68 as autoras afirmam que a distribuição de terras é um assunto polêmico sobre o qual muitas pessoas pensam de forma diferente. A seguir apresentam a fotografia representando os filhos dos assentados do MST. Essa fotografia é pequena e se encontra na parte inferior da página. Na página 69 as autoras apresentam o seguinte texto:

Quadro 5 – Texto: Crianças discutem sobre a terra

Crianças discutem sobre terra

O dia da criança foi diferente para 400 meninos e meninas. Os sem-terrinhos são filhos de trabalhadores do campo que lutam por um pedaço de terra para plantar [...]. Eles estiveram em São Paulo para brincar e fazer reuniões importantes. Passaram três dias em um clube da capital. [...] no segundo dia, participaram de uma reunião para conversar sobre os problemas dos trabalhadores sem terra. Nessa reunião escreveram um documento com reivindicações (mistura de pedido e reclamação).

Essas crianças sem terra moram acampadas com seus pais no interior de São Paulo. Geralmente, só tem aulas com professores que chegam lá para ensinar ou com alguma pessoa do acampamento.

alguma pessoa do acampamento. Por isso, no documento, pedem que as escolas do acampamento sejam legalizadas e que os professores recebam salários para dar aulas.

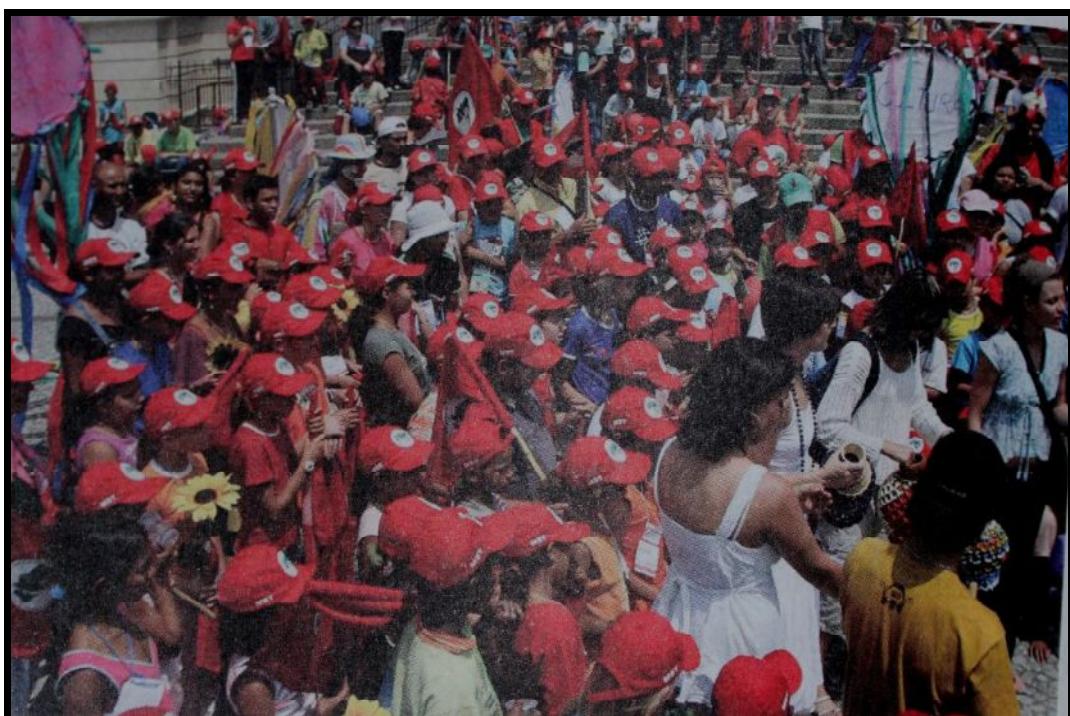
O último dia do encontro das crianças foi cansativo. Os sem-terrinhos fizeram uma passeata pelo centro de São Paulo e foram à secretaria da Educação para entregar o documento.

LAURA MATTOS. Folha de São Paulo. Suplemento Folhinha.
Disponível em: <www1.uol.com.br/crianças/report/fn181003.htm>. Acesso em: 7 abr. 2014. (Fragmento)

Fonte: MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. et al. Campo Aberto Língua Portuguesa, Geografia e História 5º ano. São Paulo: Global, p. 69, 2014.

Observemos agora a fotografia 15:

Fotografia 15: Manifestação de filhos de assentados do MST



Legenda: Filhos de assentados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Curitiba (PR), 2007.

Fonte: MENDONÇA. et al. (2014).

Na fotografia é possível ver muitas pessoas, principalmente jovens e crianças, mas também há adultos. A maioria das pessoas está de boné vermelho com o símbolo do MST, e algumas tem nas mãos a bandeira desse movimento. Não é possível saber o lugar

exato onde elas estão, porém podemos ver que há nesse lugar uma escadaria. Na fotografia podemos ver também vários girassóis. O girassol é o símbolo da Educação do Campo, pois como o trabalhador do campo, orienta-se pelo sol.

Desse modo a presença do girassol nos leva a entender que a manifestação está relacionada à educação do campo. Assim como o texto, que também reivindica educação. É louvável a atitude das autoras em colocar essa fotografia e esse texto no livro didático, ou seja, é uma forma de incentivo para os educandos do campo, que também devem lutar por educação. Outro fator que merece ser destacado se refere à formação de identidade. Dizemos isso porque geralmente os filhos dos Sem Terra, são excluídos e sofrem com a discriminação e o preconceito. Logo ser Sem Terrinha é uma forma de reafirmar a identidade de pertencer um movimento que luta não apenas por terra, mas também por educação e outros direitos.

Significa que os filhos dos Sem terra estão no caminho certo, ou seja, reivindicando o direito à Educação do Campo. Lembrando que Educação do campo, como prática social em processo de constituição histórica, “combina luta pela educação com luta pela terra, pela reforma agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território.”(CALDART, 2014 p.261). Desse modo concordamos com esse significado, entretanto, uma das questões apresentadas pelas autoras na página 70 desse capítulo, nos levou a questioná-lo. A questão diz o seguinte: “Para reivindicar algo, precisamos ter clareza sobre nossos direitos como cidadãos. Você acha que a reivindicação dos sem-terrinha é justa? Eles tem direito ao que pedem?

Ao mesmo tempo em que o livro didático incentiva as crianças e os jovens a se manifestarem e reivindicarem seus direitos, ele os intimida, colocando-os em dúvida. A nosso ver essa questão é uma forma de intimidar os educandos, uma vez que, as autoras não deixam claro os direitos que os educandos do campo têm em relação a educação. A legislação brasileira é bem clara quanto ao direito universal à educação, além disso, há também as leis específicas referentes à educação no campo. Mas o livro didático mais uma vez se omite não mostrando algo tão significativo para a formação, bem como para a vida dos educando do campo.

É imprescindível para qualquer indivíduo ter conhecimento e clareza de seus direitos.

A desigualdade no que se refere à efetivação de direitos é um grande obstáculo ao processo de democratização do país. Para a maioria das crianças que habitam o campo, faltam alguns elementos básicos, porém

essenciais, ao projeto moderno. A educação, por exemplo, é dessas ausências mais profundas. A escola “rural”, quando existe, acontece com uma infraestrutura precária e uma visível desqualificação profissional, derivada claramente do abandono do Estado, com pouco ou nenhum investimento e definição de políticas públicas. Esses processos recriam as imagens hegemônicas de “campo e sua ruralidade” como lugar de atraso e de invisibilidade dos sujeitos, e fortalece a ideia de desenvolvimento vinculada à cidade. (SILVA; FELIPE; RAMOS, 2012 p. 418)

Acreditamos que o livro didático do PNLD Campo, seja um dos meios mais eficientes e viáveis para mostrar aos educandos do campo os direitos que eles possuem. Todavia parece contraditório para a classe dominante mostrar aos educandos que eles têm direito à educação, uma vez, que vivemos em um contexto marcado pelo intenso fechamento de escolas no meio rural. Assim como também é contraditório mostrar que eles têm direito a um “pedaço” de terra bem como a condições de cultivar essa terra, em uma sociedade marcada pela intensa concentração fundiária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento procuramos destacar os principais pontos da pesquisa, assim iniciamos mostrando que a Educação brasileira está subordinada ao capitalismo, e caminha para mercantilização, seja por meio do comércio de produtos para, e na escola; da qualificação de indivíduos para o mercado de trabalho ou do processo de privatização da educação. Todos esses processos da mercantilização da educação estão voltados, sobretudo, para atender aos apelos e principalmente as exigências do capital. Sendo assim, o resultado desses processos estão centrados na reprodução do capital e não no bem estar do indivíduo.

Depreendemos também que a educação no Brasil, tem como idealizadores atores da classe dominante representada pelo Estado, assim a mesma é planejada segundo interesses dessa classe. Logo, ao apresentar suas ideias no livro didático, que é um material fomentado pelo Estado, à classe dominante deixa oculta parte da realidade, resultando assim em uma ideologia, uma vez que a função desse ocultamento é assegurar essa classe no poder, mantendo desse modo as contradições e desigualdades próprias do capitalismo.

Por outro lado entendemos também que podemos pensar a educação enquanto possibilidade de auxiliar na transformação da realidade que está posta. Diante disso acreditamos que o ensino de Geografia seja indispensável para cogitarmos essa transformação. Isso porque apesar das dificuldades e dos entraves existentes para ministrar esse ensino principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, há várias possibilidades de ministrá-lo de forma que o educando venha a tomar consciência de que a nossa sociedade é composta por classes sociais antagônicas, onde a classe dominante se mantém explorando a classe dominada. E que apesar de parecer utópico, essa realidade pode ser mudada, reduzindo assim as desigualdades sociais.

Voltando para o livro didático acreditamos que, apesar de termos analisado apenas uma amostra dos livros didáticos do PNLD Campo, podemos dizer que esse programa é para os sujeitos do campo e não um programa dos sujeitos do campo. Entre esse “para” e “dos” existe uma grande diferença. Quando dizemos dos sujeitos do campo estamos afirmando que o programa foi, ou deveria ser protagonizado por estes sujeitos, mas na verdade não foi isso que aconteceu. Para entendermos melhor essa questão basta pensarmos na autoria dos livros didáticos em que os sujeitos do campo não tiveram uma participação efetiva no processo. E aqui reside a nosso ver uma questão que não pode ser

desconsiderada e que é apontada por Freire (2014), isto é, a pedagogia dos oprimidos não pode ser elaborada pelos opressores, ou seja, queremos insistir que é imprescindível a participação dos povos do campo na autoria dos livros do PNLD Campo.

Nos livros didáticos é possível vermos assentados, quilombolas, indígenas e vários outros povos do campo, porém conseguimos muito pouco “ouvir a voz desses povos”. São outros atores que falam por eles. Desse modo o PNLD Campo é um programa para os sujeitos do campo, e apesar do mesmo poder ser considerado um avanço, no sentido de se conquistar uma importante política pública; não podemos ignorar a hipótese de que o mesmo pode ter sido pensado como uma estratégia para evitar que os sujeitos do campo venham produzir seu próprio material didático, o que não é viável para a classe dominante do campo.

E não é viável justamente porque “nem toda verdade pode ser dita”, ou seja, parte da realidade precisa ser ocultada para evitar revoltas e conflitos. É nesse sentido que falamos nos significados ideológicos do rural brasileiro nos livros didáticos do PNLD Campo, ou seja, os quilombolas estão bem, com seu trabalho em forma de mutirão, porém o burocrático processo de titulação das terras e as reais dificuldades vivenciadas por esses povos não são mencionadas.

O problema da água no sertão nordestino parece estar resolvido com as cisternas, entretanto, ainda há milhares e milhares de nordestinos sofrendo com a falta de água. No campo há escola para todos, é o que diz o livro didático, todavia, o intenso fechamento de escolas no meio rural não é mencionado. Os sujeitos do campo aparecem trabalhando, festejando, manifestando, contudo, eles não aparecem sendo presos, agredidos, sendo ameaçados e mortos. A classe dominante do campo também não aparece, uma vez que, seria no mínimo estranho apresentar essa classe com seus mandonismos e sua barbárie. Aliás, na visão dos idealizadores do livro didático do PNLD Campo a violência é algo praticamente inexistente no campo brasileiro.

O livro didático oculta a desmedida violência existente no campo brasileiro, é como se não houvesse nesse espaço conflitos, muito menos massacres como o que ocorreu em Eldorado dos Carajás. É como se as populações indígenas, quilombolas, e assentados vivessem em paz apenas trabalhando para viverem dignamente. As ameaças de morte, a brutalidade e a impunidade também inexistem na visão dos idealizadores do livro didático. E assim podemos enumerar uma série de problemas latentes no campo brasileiro que são ocultados pelo livro didático.

Diante disso, temos que essa política pública, o PNLD Campo, está mais para ser um porta-voz da classe dominante, já que sua ideologia predomina em fotografias bem como nos textos de livros desse programa, do que para ser um meio de propagação da Educação do campo, visto que os protagonistas dessa educação não tiveram o direito de se expressar nos livros didáticos do referido programa.

Compreendemos também que o livro didático do PNLD Campo, já não é tão “ingênuo” como os livros didáticos dos anos iniciais que apresentavam o campo como um espaço de fartura e bonança ou simplesmente como lugar de atraso. Os livros didáticos, analisados, chegam até mesmo mostrar algumas contradições, falam em desigualdades e em injustiças, entretanto a tese de que tudo acontece naturalmente descartando assim a intervenção humana ainda parece prevalecer, o desemprego no campo, é culpa da colheitadeira, da ordenha mecânica e de outros maquinários, jamais está vinculado a atores hegemônicos que se preocupam com um projeto de sociedade e de mundo cada vez mais desigual e excludente. Assim as desigualdades sociais, as disparidades de riqueza no campo brasileiro é algo natural, quem sabe podemos ironicamente dizer que seja falta de esforços dos sujeitos do campo como apregoa a lógica perversa do capitalismo.

Enfim, quanto à utilização do livro didático no processo de ensino e de aprendizagem, a vontade que temos é de fazer igual fez o professor Keating no filme “Sociedade dos poetas mortos”, ou seja, mandar os alunos rasgarem as páginas do livro por não estarem de acordo com o que deveria ser ensinado. Mas se fôssemos agir como este professor teríamos que rasgar o livro todo, já que a ideologia presente em tais livros é muitas vezes dissimulada.

Assim, enquanto a pedagogia, ou melhor, o livro didático dos oprimidos ainda está sendo idealizado pelos opressores, acreditamos que o professor precisa, sobretudo, estar preparado para mostrar aos alunos a face da realidade que foi ocultada no livro didático, ou seja, mostrar a presença acentuada da ideologia dominante, nascida da / e por causa da luta de classes, conforme bem nos mostra Chauí (2008). Uma vez que essa ideologia contribui para manter a exploração econômica, as desigualdades sociais e a dominação política em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo Roberto. O que há de novo no rural brasileiro? **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.87-112, 2000.

ALENTEJANO, Paulo. Modernização da agricultura. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Organizadores) **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, p.477-480, 2012.

ALENTEJANO, Paulo. Trabalho no campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Organizadores) **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, p.755-758, 2012.

AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Organizadores) **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, p. 759- 764, 2012.

AZEVEDO, Rodrigo Medeiros de; STEINKE, Valdir Adilson; LEITE, Cristina Maria Costa. A fotografia como recurso lúdico para o ensino de geografia. In. STEINKE, Valdir Adilson; REIS JUNIOR, Dante Flávio; COSTA, Everaldo Batista. **Geografia e fotografia: apontamentos teóricos e metodológicos**. Brasília: Laboratório de Geoiconografia e Multimídias – LAGIM, UnB, 2014. p. 157- 186, 2014.

BARBOSA, Túlio. Ensino de Geografia: novos e velhos desafios. In **Caderno Prudentino de Geografia** n.32, vol.1, p.23-40, jan/jun. 2010.

BRAIT JUNIOR, Roberto; PAIVA, Lívia Lima SANTOS, Kátia da Silva. **Cultura e regiões do Brasil**, 4º e 5º anos São Paulo: Global, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

BRASIL, Decreto nº 6768 de 10 de fevereiro de 2009. Disciplina o programa caminho da escola. Diário Oficial da União, Brasília, sessão 1, 11 fev. 2009.

BRASIL, Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília , sessão 1, 5 nov.2010.

BRASIL. **Guia de livros didáticos:** PNLD Campo 2013: Guia de livros. – Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e inclusão, 2012.

BRASIL. **Guia de livros didáticos:** PNLD Campo 2016: Guia de livros. – Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e inclusão, 2014.

BRASIL. Lei n. 9394, de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CACETE, Núria Hanglei. Reforma educacional em questão: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia e a formação de professores da educação básica. In ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins; FERREIRA, Joseane Abílio de Souza. (organizadoras) **Formação, pesquisa e práticas docentes:** reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, p.47-59, 2013.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio (Organizadores) **Dicionário da educação do campo.** São Paulo: Expressão Popular, p. 257-265, 2012.

CALDART. Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.) **Por uma Educação do Campo.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.147 – 158, 2011.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo; et al. **Novo Girassol:** Saberes e Fazeres do campo 4º ano São Paulo: FTD, 2014.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo; et al. **Novo Girassol:** Saberes e Fazeres do campo 5º ano São Paulo: FTD, 2014.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHAVES, Liana M. A chita – Uma gravura na cultura brasileira. In: **Compartilhamento nas artes**: Redes e Conexões, 24º Encontro da ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Santa Maria RS, 22 a 26 de setembro de 2015.

COSTA, Wanderley Messias da. **Geografia Política e Geopolítica**: Discursos sobre o território e o poder _ São Paulo: Hucitec: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

DAROLT, Moacir Roberto. **Como produzir alimentos de forma ecológica**. Guia do produtor orgânico. Ano 1 nº 4 série capacitação técnica. Rio de Janeiro: Sociedade nacional de agricultura, 2015.

DEIRÓ Maria de Lurdes Chagas. **As Belas Mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Centauro, 2005.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Ideologia no livro didático. São Paulo: Cortez, 2008.

FARIA, Viviane Fernandes. Concepção e objetivos do PNLD Campo. In: CARVALHO, Glicinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. (organizadoras.) **Livro didático e educação do campo**. Belo Horizonte: Faculdade de educação da UFMG, p. 17-24, 2014.

FELICIANO, Carlos Alberto. A prática da violência no campo brasileiro do século XXI. In: RAMOS FILHO, Eraldo da Silva; MITIDIERO JUNIOR, Marco Antonio; SANTOS, Laiany Rose Souza, (organizadores). **A questão agrária e conflitos territoriais**. São Paulo: Outras expressões, p.81-100, 2016.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. **Estudos Sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século XX**. In: Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo, In: ARROYO, Miguel Gonzales CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Organizadores) **Por uma Educação do Campo**. 5ª ed. Petrópolis, R J: Vozes, p. 19-63, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A conjuntura atual do capitalismo e as mobilizações sociais: a educação pública como arena na luta de classe. In: ORSO, Paulino José et al. **Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores**. São Paulo: Outras Expressões, p. 57-76, 2014.

GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. Classes Sociais, luta de classes e movimentos sociais. In: ORSO Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (organizadores) **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, p. 65-94, 2013.

HARVEY, David. **17 Contradições e o fim do capitalismo**. (Tradução de Seventeen Contradictionsand the End of Capitalism) São Paulo: Boitempo, 2016.

JOLY, Martine. **Introdução a análise da imagem**. Campinas, SP: Papirus 2012.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Organizadores) **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, p. 500 – 507, 2012.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009

LAVAL, Christ.ian. **A escola não é uma empresa**: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEITE, Sergio Pereira. Assentamento rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Organizadores) **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, p.477-480, 2012.

LEMES, Mariana Santos. **Territorialização do capital e as contradições da educação do campo na microrregião de Três Lagoas (MS)**. Uberlândia MG (Dissertação Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.

MACIEL, Francisca; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão. **Salto para o futuro, Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Apresentação da série Anos iniciais do Ensino Fundamental: A construção de uma prática educativa de qualidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ano XIX – Nº 12 – Setembro/2009.

MALVEZZI, Roberto. Hidronegócio. In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Organizadores) **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, p.395-402, 2012.

MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Por uma diversidade cultural camponesa no PNLD Campo. In: CARVALHO. G.T; MARTINS. M. F. A. (orgs.) **Livro didático e educação do campo**. Belo Horizonte: Faculdade de educação da UFMG, p. 77-92, 2014.

MATOS, Patrícia Francisca de; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. Observação e entrevista: construção de dados para a pesquisa qualitativa em geografia agrária. In: RAMires, Cesar de Lima; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. (Organizadores) **Geografia e pesquisa qualitativa: nas trilhas da investigação**. Uberlândia: Assis, p. 279-292, 2009.

MEDEIROS, Leonilde Servolo. **A luta por terra no Brasil e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra**, março de 2009.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. et al. **Campo Aberto** Língua Portuguesa, Geografia e História 4º ano. São Paulo: Global 2014.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. et al. **Campo Aberto** Língua Portuguesa, Geografia e História 5º ano. São Paulo: Global 2014.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Organizadores) **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, p. 347 - 352, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas públicas em educação do campo: avanços e desafios do PNLD Campo. In: CARVALHO, Glicinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. (organizadoras.) **Livro didático e educação do campo**. Belo Horizonte: Faculdade de educação da UFMG, p.25-34, 2014.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: Pequena História Crítica. 5^a edição. São Paulo: Hucitec, 1986.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Ideologias geográficas**. São Paulo: Annablume 2005.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. Diferentes linguagens no ensino de Geografia: novas possibilidades. In ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins; FERREIRA, Joseane Abílio de Souza. (organizadoras) **Formação, pesquisa e práticas docentes**: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, p. 241-264, 2013.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Proposta de reforma agrária do MST. In. STEDILE, João Pedro (organizador), **A questão agrária no Brasil Debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000**. São Paulo: Expressão Popular p. 149-166, 2013.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de; SOARES, Elaine dos Santos. Entrevista com o Prof. Dr. José Eustáquio de Sene. Fotografias e(m) livros didáticos de Geografia. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 6, p. 192-225, jul./dez., 2013.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A "Não Reforma Agrária" do MDA/INCRA no governo Lula. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária – ABRA** Volume 33 - Nº 2. AGO / DEZ 2006.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. In: STEDILE, João Pedro, (organizador). **A questão agrária no Brasil: O debate na década de 2000**. Expressão Popular, São Paulo, p. 103-172, 2013.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Educação e Ensino de Geografia na Realidade Brasileira. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, p.135 -144, 2014.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In. CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (orgs.). **Reformas no mundo da educação:** parâmetros curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, p.43-67, 1999.

ORSO, Paulino José; A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: ORSO Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (organizadores) **Educação e luta de classes.** São Paulo: Expressão Popular, p. 49-64, 2013.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais.** São Paulo: Perspectiva, 2014.

PEDUZZI, Pedro. Para chegar à escola muitas crianças enfrentam embarcações. Agência Brasil, 17 de abr. 2014. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-04/para-chegar-escola-criancas-enfrentam-embarcacoes-precarias-e-rios>. Acesso em: 10 de jan. 2017.

PEREIRA, João Batista Borges; QUEIROZ, Renato da Silva. Por onde anda o Jeca Tatu? **REVISTA USP**, São Paulo, n.64, p. 6-13, dezembro/fevereiro 2004-2005.

PETERSEN, Paulo. Agriculturas alternativas. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Organizadores) **Dicionário da educação do campo.** São Paulo: Expressão Popular, p.40-46, 2012.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia** 1^a edição São Paulo: Cortez, 2007.

PORTUGAL, Jussara Fraga; SOUZA, Elizeu Clementino de. Ensino de Geografia e o mundo rural: diversas linguagens e proposições metodológicas. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (organizadora), **Temas da geografia na escola básica** -1^a edição – Campinas, SP: Papirus, p. 95-134, 2013.

RIBEIRO, Raphael Medina. Territórios em disputa no parlamento: atuação da bancada ruralista e do núcleo agrário do partido dos trabalhadores. In: RAMOS FILHO, Eraldo da Silva; MITIDIERO JUNIOR, Marco Antonio; SANTOS, Laiany Rose Souza, (organizadores). **A questão agrária e conflitos territoriais**. São Paulo: Outras expressões, p.123-154, 2016.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. O campo e seus sujeitos: desafios para os livros didáticos na educação do campo. In: CARVALHO, Glicinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. (organizadoras.) **Livro didático e educação do campo**. Belo Horizonte: Faculdade de educação da UFMG, p. 35-52, 2014.

SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo; VLACH, Vânia Rúbia Farias; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. História da Geografia escolar brasileira: continuando a discussão. In: SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo; VASCONCELLOS, Luiz Gonzaga Falcão (organizadores). **Geografia e anos iniciais do ensino fundamental** 1^a edição – Curitiba, PR: CRV, p. 31-48, 2012.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Organizadores) **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, p. 629-637, 2012.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Diretrizes do Banco Mundial para inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras. In: PARO, Vítor (org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, p. 99-120, 2013.

SILVA, Ana Paula Soares da; FELIPE, Eliana da Silva; RAMOS, Márcia Mara. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Organizadores) **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, p. 417 – 424, 2012.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. O ensino de Geografia na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: que elementos se colocam para essa tarefa? In ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins; FERREIRA, Joseane Abílio de Souza.

(organizadoras) **Formação, pesquisa e práticas docentes**: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, p. 299-334, 2013.

SILVA, Lair Miguel da. **O livro didático de Geografia no processo de construção da educação do campo no município de Uberlândia (MG)** 67f. Monografia (Especialização em Geografia para as Séries Iniciais). Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (organizadores). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012 p. 77-116.

SOUZA, Suely dos Santos. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens**: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural. Feira de Santana, 2014. (Dissertação de Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Feira de Santana.

SPOSITO, Eliseu Savério. O livro didático de Geografia: Necessidade ou dependência? Análise da avaliação das coleções didáticas para o ensino fundamental In Sposito, Maria Encarnação Beltrão (org.) **Livros didáticos de Historia e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo Cultura Acadêmica, p. 55-71, 2006.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A avaliação de livros didáticos no Brasil – Por quê? In Sposito, Maria Encarnação Beltrão (org.) **Livros didáticos de Historia e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo Cultura Acadêmica, p. 15-25, 2006.

STEDILE, João Pedro. Questão agrária. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Organizadores) **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, p. 639 – 644, 2012.

STEINBERGER-ELIAS, Margarethe Born. Jornalismo e imaginário internacional sobre o MERCOSUL. **Estudos em jornalismo e mídia**. Vol. II nº 2, p. 63-73, 2005.

STEINKE, Valdir Adilson. Imagem e geografia: o protagonismo da “fotogeografia” In. STEINKE, Valdir Adilson; REIS JUNIOR, Dante Flávio; COSTA, Everaldo Batista.

Geografia e fotografia: apontamentos teóricos e metodológicos. Brasília: Laboratório de Geoiconografia e Multimídias – LAGIM, UnB, p.45-78, 20014.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia:** o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais 2^a edição. São Paulo: Annablume, 2008.

TARDIN, José Maria. Cultura camponesa. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Organizadores) **Dicionário da educação do campo.** São Paulo: Expressão Popular, p.. 178-186, 2012.

TEIXEIRA, Gerson. Os indícios do agravamento da concentração da terra no Brasil no período recente. In: STEDILE, João Pedro, (organizador). **A questão agrária do Brasil:** o debate na década de 2000. São Paulo. Expressão Popular, p. 89-102, 2013.

VESENTINI, Jose. William. **Para uma geografia crítica na escola.** Editora do autor, São Paulo, 2008.

ANEXO

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

Os autores dos livros didáticos analisados são os seguintes²⁰:

Da coleção Campo Aberto - Editora Global. **Andrea Gomes de Alencar**: Graduada em Letras, mestre em Lingüística aplicada e estudos da linguagem, doutoranda em Filosofia e Língua Portuguesa. Atuou como professora do ensino fundamental e atualmente é professora do curso de letras do Centro Universitário Ítalo – Brasileiro; **Denise Mendes**: mestre em História Social pela USP, professora da rede particular de ensino e autora de coleções didáticas; **Judith Núria Maida**: Bacharel em Geografia pela USP e professora da disciplina para o ensino fundamental; **Márcia Rodrigues de Souza Mendonça**: Doutora em lingüística, professora do ensino superior e autora de materiais didáticos para a área de linguagens; **Maria da Conceição Carneiro Oliveira**: Mestre em História Social e professora da rede particular de ensino; **Marianka de S.G. Santa Bárbara**: Licenciada em Letras. Mestra em Linguistica Aplicada e Estudos da Linguagem e professora do Curso de Leitura e Produção de Texto.

Do livro regional Cultura e Regiões do Brasil também da editora Global: **Kátia da Silva Santos**: Graduada em Educação artística. Trabalha como artista educadora e atua como artista orientadora em programa vocacional. Realiza trabalho de ilustração em livros; **Lívia Lima Paiva**: Bacharel em Geografia. Atua como editora de objetos digitais de Geografia e é educadora em projetos de educação não formal. Professora de Geografia da rede privada de ensino; **Roberto Brait Jr.** Bacharel em Ciências Sociais, mestre em Psicologia Social e professor de história da rede particular de ensino.

Da coleção Novo girassol Saberes e Fazeres do Campo - Editora FTD: **Tânia Maria Moraes Figueiredo**: Licenciatura em Estudos Sociais e História, licenciatura em pedagogia, mestrado em Educação e especialização em História. Doutoranda em Ciências da Educação. Atua como professora e pesquisadora em Educação do Campo no Instituto Federal do Norte de Minas, Almenara – MG; **Suely Almeida Porto Miranda**: Licenciatura em Normal Superior e Pedagogia, especialização em Supervisão e Coordenação Pedagógica e especialização em Educação do Campo. Atua como

²⁰ Informações extraídas dos livros didáticos analisados.

coordenadora do Centro de Formação de Professor do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Almenara – MG; **Isabela Pessoa de Melo Carpaneda**: Licenciatura plena em Pedagogia, especialização em Administração e Supervisão escolar e Orientação Educacional. Coordena, prepara material pedagógico e ministra cursos e treinamentos para professores de Educação Infantil e ensino fundamental. Atua como assessora pedagógica de educação infantil e ensino fundamental, em Brasília-DF; **Angiolina Domanico Bragança**: Licenciatura plena em Pedagogia, especialização em Administração escolar. Coordena, prepara material pedagógico e ministra cursos e treinamentos para professores de Educação Infantil e ensino fundamental. Atua como assessora pedagógica de educação infantil e ensino fundamental, em Brasília-DF.

APÊNDICE: LEVANTAMENTO DAS FOTOGRAFIAS²¹

Fotografia ²²	Coleção	Editora / ano / página
Escolas rurais e urbanas	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 4º ano p. 7
Escola família agrícola	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 4º ano p. 8
Crianças brincando	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 4º ano p. 31
Brincadeiras indígenas	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 4º ano p. 32
Plantio de mandioca	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 4º ano p. 119
Trabalho em fábrica de saco de juta	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 4º ano p. 119
Colheita de maçã em Veranópolis RS	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 4º ano p. 122
Ribeirinho pescando	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 4º ano p. 124
Criança quilombola brincando	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 4º ano p. 124
Indígenas colhendo cacau	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 4º ano p. 124
Extração de látex	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 4º ano p. 125
Plantação de papaconha	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 4º ano p. 125
Caiçara em extração de palmito	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 4º ano p. 128
Baile de fandango	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 4º ano p. 129
Festa da uva em Caxias do Sul	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 4º ano p. 131
Festa do peão de boiadeiro em Barretos SP	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 4º ano p. 132
Apresentação de grupo de Maracatu	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 4º ano p. 134
Ordenha mecânica de vaca	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 4º ano p. 142
Mulher rendeira fazendo renda de bilro	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 4º ano p. 165
Seringueiros extraíndo látex	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 4º ano p. 171
Assentados do MST em Eldorado dos Carajás	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 4º ano p. 171

²¹ Não estão inclusas nesse levantamento todas as fotografias presentes nos livros.

²² Colocamos o título das fotografias com base na legenda, no caso da ausência desta, o título foi colocado de acordo com o assunto representado na fotografia.

Assentamento Nova Esperança em Mossoró, RN	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 4º ano p. 184
Assentamento Eli Vive em Lerroville Londrina PR	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 4º ano p. 184
,Rebanho bovino em pasto de campos	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 5º ano p. 113
Agricultores em lavoura no município de Vitória da Conquista, BA	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 5º ano p. 117
Trabalhadores rurais no assentamento Zumbi dos Palmares	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 5º ano p. 117
Energia elétrica em comunidade, Manaus AM	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 5º ano p. 122
Pantaneiro tocando boiada no município de Miranda, MS	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 5º ano p. 128
Marcha do MST em Brasília	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 5º ano p. 131
Propriedade rural modernizada em Caieiras, São Paulo	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 5º ano p. 141
Pequena propriedade rural no município de Urubici, SC	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 5º ano p. 141
Pedômetro em animal bovino São Gotardo MG	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 5º ano p. 142
Informática em escola rural	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 5º ano p. 143
Reunião de trabalhadores rurais em Governador Valadares, MG 1964	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 5º ano p. 151
Carro de bois na zona rural de Nova Resende, MG	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 5º ano p. 163
Grupo de capoeira em Salvador, BA	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 5º ano p. 163
Manifestação dos agricultores contra a soja transgênica	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 5º ano p. 180
Assembléia geral Yanomami, Barcelos, AM	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 5º ano p. 182
Manifestação de trabalhadores rurais	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 5º ano p. 188
Vista aérea do assentamento Eli Vive, Lerroville Londrina PR	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD 5º ano p. 188
Casa de pau-a-pique	Campo Aberto	Global 4º ano p. 21
Pesca comercial em Florianópolis SC	Campo Aberto	Global 4º ano p. 37
Colheita do açaí. Ilha do	Campo Aberto	Global 4º ano p. 38

Combu PA		
Agricultura orgânica	Campo Aberto	Global 4º ano p. 42
Criação de porcos em cativeiro Paraopeba MG	Campo Aberto	Global 4º ano p. 44
Orquestra Piraquara de viola caipira. São Luiz do Paraitinga SP	Campo Aberto	Global 4º ano p.90
Colheita manual de morango em estufa, Rancho Queimado SC	Campo Aberto	Global 4º ano p. 160
Criança vendendo amendoim, São Paulo SP	Campo Aberto	Global 5º ano p. 34
Menino limpa plantação de milho na zona rural de Restinga Seca RS	Campo Aberto	Global 5º ano p. 34
Escola indígena na aldeia Kolulu. Amagiri RS	Campo Aberto	Global 5º ano p. 34
Arado manual, Tabira PE	Campo Aberto	Global 5º ano p. 61
Arado mecânico em Santa Rita TO	Campo Aberto	Global 5º ano p. 61
Colheita manual de tomate, Portirendaba SP	Campo Aberto	Global 5º ano p.62
Colheita mecanizada da cana-de-açúcar, Matias Cardoso MG	Campo Aberto	Global 5º ano p.62
Colheita mecanizada da uva	Campo Aberto	Global 5º ano p.65
Manifestação de filhos de filhos de assentados do MST	Campo Aberto	Global 5º ano p. 68
Festa do congado, Ibertioga MG	Campo Aberto	Global 5º ano p. 138
Trabalho em mutirão no vale do Ribeira	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 9
Quilombo Pedro Cubas, Eldorado SP	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p.11
Almoço quilombola, Iporanga SP	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 13
Festa do divino, Iporanga SP	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 19
Horta no quilombo Pedro Cubas, Eldorado SP	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 27
Plantação de arroz, quilombo Praia Grande, Iporanga SP	Campo aberto	Global 4º e 5º ano p. 29
Indígenas Kalapalo no Parque do Xingu MT	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 37
Indígenas vendendo peças de artesanato, Cuiabá MT	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p.40
Escola indígena em aldeia	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 46

KUIKURO, Parque indígena do Xingu MT		
Manifestação de indígenas Mundurutu, de Belo Monte PA	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 52
Meninas indígenas abrindo pequi, Parque indígena do Xingu MT	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 58
Mulher Suruí utilizando uma filmadora, Cacoal RO	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 65
Grupo de forró em festa junina em Canindé do São Francisco SE	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 75
Vaqueiro em Juazeiro BA	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 80
Boiadeiro cuidando da criação	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 84
Área de plantação irrigada no sertão pernambucano, Petrolina PE	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 87
Vegetação seca no sertão pernambucano, Petrolina PE	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 87
Cisterna no sertão nordestino	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 88
Festa junina	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 95
Pescadores no Mar Pequeno, Ilha Comprida SP	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 111
Pescadores observam o mar em Raposa MA	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 125
Poluição na ilha do Fundão RJ	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 127
Procissão de Nossa Senhora dos navegantes em Natal RN	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 137
Agricultor familiar caipira	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 146
Agricultura orgânica de população de Santa Maria de Jetibá ES	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 148
Agricultores plantando hortaliça, Santa Maria de Jetibá ES	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 148
Mutirão de hortas comunitárias, Nova Lima MG	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 152
Porcada livre, Rebouças PR	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 156
Colheita em horta, Mogi das Cruzes SP	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 156
Feira livre de produtos orgânicos. Bagé RS	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 157

Sementes variadas de feijão	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 157
Dança de São Gonçalo em Laranjeiras SE	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 168
Comunidade ribeirinha próxima à Manaus AM	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 181
Indígenas trabalhando em plantação de mandioca, Gaucha do Norte MT	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 185
Caboclo tradicional, habitante das margens do rio Amazonas	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 168
Extração de látex em Xapuri AC	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 187
Crianças ribeirinhas brincando com canoa, Freguesia do Andirá AM	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 188
Comunidade Bacabal no Rio Aracá AM	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 191
Lancha escolar	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 191
Casa flutuantes no Rio negro, Manaus AM	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 195
Pescadores em Careiro da várzea AM	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p.196
Carro alegórico do boi Garantido, Parintins AM	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p.204
Procissão fluvial de São Pedro AM	Campo Aberto	Global 4º e 5º ano p. 206