

ROSÂNGELA BRANDÃO MOTA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA:
Uma análise sobre trabalho, condições de vida e pertencimento cultural**

AMARGOSA-BA
2022

ROSÂNGELA BRANDÃO MOTA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA:
Uma análise sobre trabalho, condições de vida e pertencimento cultural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) do curso de Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Paulo Jesus de Oliveira

Linha de pesquisa: Agroecologia, Trabalho, Movimentos Sociais do Campo e Educação

AMARGOSA-BA
2022

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA SETORIAL DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

M917e Mota, Rosângela Brandão.

A Educação do Campo no livro didático de Geografia: uma análise sobre trabalho, condições de vida e pertencimento cultural. / Rosângela Brandão Mota. – Amargosa, BA, 2022.

204 f.; il. color

Orientador: Prof. Dr. Luiz Paulo Jesus de Oliveira.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA.2022

Bibliografia: fls. 189 -
202.

Inclui Anexo

1. Educação do campo. 2. Trabalho. 3. Geografia - ensino. I. Oliveira, Luiz Paulo Jesus de. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

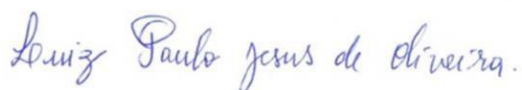
ROSÂNGELA BRANDÃO MOTA

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA:

Uma análise sobre trabalho, condições de vida e pertencimento cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), para obtenção do título de Mestra em Educação do Campo. Amargosa- BA, 27 de julho de 2022.

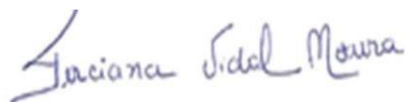
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Luiz Paulo Jesus de Oliveira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Orientador



Profa. Dra. Tatiana Ribeiro Velloso
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Examinadora interna



Profa. Dra. Terciana Vidal Moura
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Examinadora interna



Prof. Dr. Carlos Adriano da Silva Oliveira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Examinador externo

Dedico esta escrita aos meus filhos **Lucas, Gustavo** e **Letícia** que foram minha fortaleza durante toda esta trajetória. À minha mãe **Maria** (*in memoriam*) que mesmo em outro plano espiritual continua sendo meu sustentáculo de vida. Meu “amor sem limites” estampado em minha pele.

AGRADECIMENTOS

“A gratidão é a feliz constatação de que não caminhamos sozinhos. ”

A Deus todo o meu agradecimento por várias vezes ter me acompanhado nas madrugadas solitárias de estudo. A Ele toda a minha reverência por todas as bênçãos e por mais uma vitória.

Eu fico feliz por ter chegado até aqui. Não cheguei sozinha, pois, muitas pessoas caminharam comigo, impulsionando-me e vibrando com cada passo dado à frente. Assim, é importante agradecer a todas elas que deveras se preocuparam comigo, escutando e compartilhando as minhas dúvidas, medos, alegrias, fraquezas, fortalezas, as dores e as incertezas.

Na minha trajetória de professora da Escola Municipal Professora Dinorah Lemos enveredei-me pela vontade de contribuir para novos olhares geográficos. Aos estudantes desta escola, muita satisfação por eles fazerem parte de minha construção de vida.

Ao Professor Dr. Luiz Paulo Jesus de Oliveira, que como meu orientador seguiu comigo no processo de construção desta dissertação, meus agradecimentos pelo apoio, incentivo, confiança e por todas as sugestões e críticas.

Aos professores que contribuíram na qualificação desta dissertação, Dra. Terciana Vidal Moura, Dra. Tatiana Velloso, Dr. Theo Barreto e Dr. Carlos Adriano da Silva Oliveira, meus sinceros agradecimentos.

À Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e ao Programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo, pelo privilégio de estudar sem custo financeiro e com qualidade.

À minha família, em todos os momentos da minha vida, sempre presente, sendo base para a minha caminhada em todos os caminhos propostos por mim. O colo que me acalentou durante as minhas fragilidades e cansaço.

Ao Henrique, amável companheiro, pelo apoio nos diversos serviços domésticos e dedicação no cuidado com nossos filhos.

De forma especial, ao meu filho primogênito Lucas Brandão, que em certo dia me vendo muito preocupada com a produção desta dissertação, disse: “minha mãe, a senhora vai vencer, como tantos outros desafios da sua vida e em breve vamos

comemorar". Digo que tais palavras me deram mais vontade de chegar até aqui. A Lucas, toda a minha inspiração.

Às pessoas que direta ou indiretamente vivenciaram a minha trajetória, em todas as situações, com uma palavra de ânimo, de esperança, de acalento. A elas, minha gratidão!

Geografia

Se tu tens potencialidades, respeite o estudante
Suas vivências e suas qualidades.
Assuma tua beleza de retratar a paisagem
Da cidade, do campo e da sua ruralidade.
Se tu tens consciência, respeite o camponês,
E toda gente que de lá vem.
Seu trabalho, suas condições de vida e
Sua cultura do bem.
Valorize sua identidade
E a sua realidade.
A Geografia na escola
Tem muito a dizer.
E com a Educação do Campo
Tem muito a florescer.
(Rosângela Brandão Mota)

RESUMO

A produção está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (PPGEDUCAMPO/UFRB), na linha de pesquisa Agroecologia, Trabalho, Movimentos Sociais do Campo e Educação. O objetivo da dissertação foi analisar como a Educação do Campo se contextualiza no livro didático de Geografia, considerando as dimensões trabalho, condições de vida e pertencimento cultural. Desta forma, buscou-se abordar a concepção do ensino de Geografia na educação básica e contextualizar historicamente a educação rural e do campo, com o propósito de evidenciar a importância das vivências e valores do campo, na formação do estudante. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando-se da análise de leis e documentos, especialmente o texto da BNCC e de conteúdo do livro didático, do 6º ano, aprovado pelo PNLD, no ano de 2019, da rede municipal de Amargosa. Os dispositivos de compreensão para análise do livro didático foram os seus registros imagéticos (fotografias) e textos. A pesquisa diagnosticou que a abordagem do conteúdo de Geografia não tem contribuído, de forma satisfatória, na valorização dos estudantes que moram no campo, visto seu interesse maior em elementos que caracterizam a dinâmica da cidade e ao conhecimento urbanocêntrico, promovendo a estigmatização do trabalho dos povos do campo. Considerando os resultados encontrados, este estudo torna-se relevante, como uma ação que se propõe a promover a formação do professor na escolha do livro didático, pautada na ressignificação do conteúdo geográfico, a partir dos valores da Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Trabalho. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

The production is linked to the Graduate Program in Field Education, of the Federal University of Recôncavo da Bahia (PPGEDUCAMPO/UFRB), in the line of research, Agroecology, Work, Social Movements of the Field and Education. The objective of the dissertation was to analyze how field education is contextualized in the geography textbook, considering the dimensions of work, living conditions and cultural belonging. Thus, we sought to approach the conception of geography teaching in basic education and historically contextualize rural and rural education, with the purpose of evidencing the importance of the experiences and values of the field, in the formation of the student. This was a qualitative research, using the analysis of laws and documents, especially the text of the BNCC and the content of the textbook, of the 6th year, approved by the PNLD, in 2019, of the municipal network of Amargosa. The comprehension devices for textbook analysis were his imagery records (photographs) and texts. The research diagnosed that the approach of geography content has not contributed satisfactorily to the valorization of students living in the field, given their greater interest in elements that characterize the dynamics of the city and urban-centered knowledge, promoting the stigmatization of the work of the rural peoples. Considering the results found, this study becomes relevant, as an action that proposes to promote teacher education in the choice of textbook, based on the resignification of geographic content, based on the values of field education.

Keywords: Field Education. Work. Geography Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ALBA	Assembleia Legislativa da Bahia
ANA	Agência Nacional de Águas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDOC	Centro de Documentação Dom Tomás Balduino
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CFE	Câmara Federal de Educação
CFP	Centro de Formação de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DCNs	Diretrizes Educacionais de Ensino
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GPS	Sistema de Posicionamento Global
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM Rural	Índice de Desenvolvimento Humano Rural
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Base
LOA	Lei Orçamentária Anual
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MIQCB	Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Ministério da Pesca e Aquicultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra do Brasil

NTE	Núcleo Territorial de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDM	Plano Diretor de Desenvolvimento Municipal
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMCNV	Programa Minha Casa Minha Vida
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNHR	Programa Nacional de Habitação Rural
PNHU	Programa Nacional de Habitação Urbana
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD/CAMPO	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação do Campo
PPGEDUCAMPO	Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEPLAN	Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia
SRB	Sociedade Rural Brasileira
SVC	Síndrome Visual do Computador
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização de Amargosa no estado da Bahia	37
Figura 2 – Territórios de Identidade do estado da Bahia - 2014.....	39
Figura 3 – Amargosa e os municípios limítrofes	41
Figura 4 – Amargosa e suas localidades distritais	41
Figura 5 – Amargosa, área urbana e área rural	42
Figura 6 – Livro didático, 6º ano, adotado pela SEMED de Amargosa, 2019.....	128
Figura 7 – Transformação das paisagens pelo trabalho humano.....	130
Figura 8 – O trabalho e a transformação do espaço geográfico.....	132
Figura 9 – O trabalhador no campo brasileiro	134
Figura 10 – Trabalhador no campo europeu.....	135
Figura 11 – Mulheres trabalhadoras no campo.....	136
Figura 12 – O trabalho no campo	139
Figura 13 – Relações socioeconômicas no espaço rural	141
Figura 14 – Caracterização do agronegócio	146
Figura 15 – Caracterização do agrotóxico	147
Figura 16 – Relação da atividade agrícola e industrial.....	151
Figura 17 – O uso do solo na agricultura (rotação de terras)	153
Figura 18 – O uso do solo na agricultura (terraceamento)	153
Figura 19 – Elementos naturais e culturais: urbano e rural	155
Figura 20 – Paisagem humanizada no espaço urbano	156
Figura 21 – Recursos naturais nas atividades extrativistas.....	165
Figura 22 – Alto nível de transformação da paisagem	166
Figura 23: Pesca, renda e sobrevivência.....	167
Figura 24 – Feira livre e sua economia tradicional.....	170
Figura 25 – Paisagem e pertencimento cultural.....	176
Figura 26 – Índia, um espaço (estranho) de vivência e pertencimento cultural	177
Figura 27 – Coreia do Sul, um espaço (estranho) de vivência e pertencimento cultural	179
Figura 28 – Vivências lúdicas no campo e pertencimento cultural	182

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudantes matriculados no 6º ano, nas escolas municipais, localizadas na cidade de Amargosa (2020/2021)	44
Quadro 2 – Estabelecimentos públicos de educação básica e localização – Brasil (2010 a 2020).....	47
Quadro 3 – Estabelecimentos públicos da educação básica e localização - Bahia (2010 a 2020).....	49
Quadro 4 – Habilidades da BNCC em relação aos conteúdos selecionados do 6º ano do ensino fundamental	53
Quadro 5 – Identificação dos capítulos, conteúdos, habilidades e objetivos	54
Quadro 6 – Caracterização dos documentos oficiais analisados na pesquisa	56
Quadro 7 – Caracterização das fontes secundárias analisadas na pesquisa.....	58
Quadro 8 – Unidades temáticas, conhecimentos e habilidades	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrícula nas escolas municipais - 6º ano/2020.....	45
Gráfico 2 – Matrícula nas escolas municipais - 6º ano/2021.....	46
Gráfico 3 – Taxa de distorção idade-série no 6º ano do ensino fundamental nas escolas públicas no Brasil (2015/2021)	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais - Brasil 2001 e 2015	79
Tabela 2 – Violência contra a pessoa no campo - Brasil, 2021	112
Tabela 3 – Violência contra ocupação e a posse no campo – Brasil 2021	114
Tabela 4 – Expressões relacionadas à prestação de serviços	172
Tabela 5 – Expressões representativas dos povos do campo.....	173

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	CAMINHO TRILHADO.....	28
2.1	PRIMEIROS MOVIMENTOS.....	28
2.2	CONTEXTO INVESTIGATIVO DA PESQUISA	31
2.3	RECORTE DA PESQUISA.....	43
2.4	A PESQUISA EM MOVIMENTO	52
2.5	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	55
3	A EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL	59
3.1	DOCUMENTOS OFICIAIS EM REFERÊNCIA AOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	64
3.2	GEOGRAFIA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E DIRETRIZES EDUCACIONAIS.....	70
3.3	A GEOGRAFIA NO 6º ANO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM DEBATE	82
4	POR UMA GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	91
4.1	DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEITOS E DIREITOS	92
4.2	A REALIDADE DO CAMPO NA GEOGRAFIA DO 6º ANO	102
4.2.1	A dimensão do trabalho dos povos do campo na Geografia.....	103
4.2.2	A dimensão das condições de vida dos povos do campo na Geografia.....	110
4.2.3	A dimensão do pertencimento cultural dos povos do campo na Geografia.....	116
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DE UM LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA.....	122
5.1	IDENTIFICANDO O LIVRO DIDÁTICO E SUAS FUNÇÕES	122
5.2	ANALISANDO O LIVRO DIDÁTICO.....	124

5.2.1 Trabalho no livro didático.....	125
5.2.2 Condições de vida no livro didático	154
5.2.3 Pertencimento cultural no livro didático	176
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS	189
ANEXO	203

1 INTRODUÇÃO

O estabelecimento do diálogo entre a Geografia Escolar e Educação do Campo¹ está relacionado à construção do fazer pedagógico a partir de elementos que valorizam a identidade dos estudantes, estabelecida pelo sentimento ao seu lugar de vivência.

O entendimento sobre o lugar de vivência está relacionado com o espaço geográfico que possui um significado específico, um afeto ou um sentimento de pertencimento para uma determinada pessoa ou para um grupo de pessoas. Neste mesmo aporte, a identidade é construída e formada, entre outras coisas, pelos aparatos de poder (CASTELLS, 2002, p. 23), construídos no lugar de vivência, tal como a escola.

Assim, é preciso apresentar os conteúdos do componente curricular, promovendo estratégias que os tornem representativos e significativos, com base na realidade do trabalho, condições de vida e pertencimento cultural dos sujeitos sociais nas quais as aprendizagens estão situadas.

Castells (2002) aponta entre muitas situações que a construção de identidade está voltada para elementos fornecidos pela Geografia e pelos aparatos de poder, sendo processada pelos indivíduos e grupos sociais em função das tendências sociais e do seu entendimento sobre o tempo/espaço. A partir disto, é possível perceber o livro didático de Geografia como um aparato de poder, visto que ele exerce forte influência nesta construção de identidades.

Considerando que o campo representa um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas, o livro didático precisa ter o seu potencial expandido para este lugar de vivências.

Nestes termos, o estudo e a apreciação dos conteúdos de Geografia a partir da vivência dos estudantes que moram no campo trazem à tona a questão da relação dialética², uma reflexão sobre o ato de aprender e de enxergar a realidade.

Esta afirmativa sugere que através das suas experiências vivenciadas, percebidas e exploradas no campo, existe a compreensão de que a aprendizagem

¹ A Educação do Campo é o que vai nortear todas as abordagens neste estudo, embora haja a citação de expressões, como educação rural. As considerações mais abrangentes sobre ela compõem o terceiro Capítulo deste estudo.

² Na teoria dialógica freireana, o diálogo, que é comunicação, funda também as ações de colaboração entre os sujeitos.

será desenvolvida em torno das necessidades e afinidades destes sujeitos. Até porque, mesmo com a implementação de diretrizes voltadas à Educação do Campo, ainda persiste a depreciação do trabalho, condições de vida e pertencimento cultural dos povos camponeses no Brasil.

Aliado a isto, há o agravante que por muito tempo os camponeses foram representados pela ideia de inferioridade³. Lima (2013) pontua que existe uma negação do campo enquanto espaço de produção cultural, econômica e política que traduz as comunidades campesinas como espaço de atraso e de improdutividade.

Com o propósito de despertar esta situação como uma problemática social, entende-se que a escola tem responsabilidade em encerrar este ciclo de exclusão e discriminação que envolve a história das populações do campo, fazendo com que haja representações reais e construtivas em suas manifestações, como também nos livros didáticos e nos conteúdos abordados em sala de aula.

Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Salette Caldart, na obra “Por uma Educação do Campo, Identidade e Políticas Públicas”, revelam que a Educação do Campo deve ser construída no diálogo entre seus diferentes sujeitos. No entanto, muitas vezes, os conteúdos escolares são deslocados das questões do campo e dos interesses de quem vive ali (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

Embasada neste entendimento, a Geografia como instrumento de ensino se torna fundamental na difusão do conhecimento sobre a Educação do Campo, as ideias contidas nos seus conteúdos são fatores importantes na construção das representações sociais que uma vez apreendidas pela consciência, condensam-se em uma imagem dos camponeses que não reproduza as concepções coloniais e estereotipadas⁴ construídas ao longo do tempo.

Muitas são as possibilidades de desenvolver um ensino pautado na desconstrução destas representações. Dentre elas estão os livros didáticos⁵ que são disponibilizados aos professores e aos estudantes das escolas públicas pelo

³ Um exemplo sobre isso seria o contexto de vida em torno do personagem Jeca Tatu, de Monteiro Lobato que explicita essa inferioridade em suas interpretações sobre o Brasil.

⁴ Expressões, como caiçara, caipira, roceiro, tabaréu, muitas vezes acabam sendo utilizadas de forma pejorativa no intuito de inferiorizar os camponeses.

⁵ Os livros didáticos são referenciados como importantes recursos pedagógicos, no entanto, embora considere-se a importância de outros materiais didáticos, não há a intencionalidade de caracterizá-los neste estudo.

Ministério da Educação (MEC), através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁶.

No entanto, Copatti e Callai (2018) alertam que as coleções didáticas dos componentes curriculares, até então utilizadas nas escolas públicas, geralmente são padronizadas para atender todo o país, sem uma publicação específica para realidades peculiares como as escolas do campo.

Conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), escola do campo é aquela situada em área rural, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

Muito embora, a partir do ano de 2013, o MEC tenha distribuído livros didáticos específicos para as escolas públicas da área rural, observa-se que o público escolhido remete aos estudantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, de turmas seriadas e multisseriadas, excluindo os estudantes do ensino fundamental II, conforme consta em seu site oficial.

As obras foram selecionadas dentro do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo)⁷ para substituir os cadernos de ensino e aprendizagem e outros materiais utilizados até então nas salas de aula.

Compreendendo o livro didático de Geografia como importante recurso pedagógico, particularmente porque em muitas realidades escolares se configura como único material de estudo que chega até os estudantes, se faz necessário analisar sobre como os conteúdos estão sendo apresentados e como são abordados mediante uma educação que afirme e valorize o estudante do campo, sobretudo quando este migra⁸ para estudar na escola localizada na cidade.

Com efeito, o que torna este fato social preocupante é exatamente a possibilidade de os atributos de uma cidade serem priorizados no ensino da Geografia, em detrimento das dimensões do campo. Por este viés, embutindo no livro

⁶ Destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

⁷ Na primeira edição do PNLD Campo, o Ministério da Educação “busca fomentar a produção de obras didáticas que superem o quadro atual das produções existentes” consideradas como “alheias às Diretrizes Operacionais formuladas pelo Conselho Nacional de Educação para a Educação Básica das Escolas do Campo” (BRASIL, 2011, p. 27).

⁸ Esta categoria de migração chamada de pendular ocorre quando uma pessoa se desloca de um local a outro em direção ao trabalho, à faculdade, à escola ou com qualquer outro propósito e retorna para seu lugar de origem no mesmo dia (Cf. <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/tipos-migracao.htm>).

didático a responsabilidade de elucidar as relações existentes entre o rural/urbano e campo/cidade, pode-se imprimir a ele as funções essenciais defendidas por Choppin (2004), sendo elas a referencial, a instrumental, a ideológica e a documental⁹.

A partir deste entendimento surge o interesse de pesquisar esta temática entrelaçada à minha vivência acadêmica, enquanto licenciada em Geografia, e à minha atuação profissional, enquanto professora de duas escolas públicas¹⁰ no município de Amargosa (BA) que recebem um número significativo de estudantes oriundos do campo.

Inquieta com esta realidade e suas implicações, sempre tive desejo de fazer um estudo sobre as trajetórias de vida, potencialidades e dificuldades dos estudantes das diferentes comunidades do campo. Seguindo esta intenção, as experiências dos estudantes que migram diariamente para estudar na escola Municipal Professora Dinorah Lemos, localizada na cidade, em Amargosa, emergiu como uma pesquisa potencial.

A ideia inicial era se apropriar dos resultados obtidos na pesquisa, para construir um material didático de Geografia a partir de conteúdos correlacionados à Educação do Campo, com a pretensão de contribuir na afirmação e valorização da identidade sociocultural dos estudantes.

Todavia, a pesquisa precisou ser deslocada para outro objeto de estudo devido ao surgimento da Covid-19¹¹ no Brasil no início de 2020 e sua permanência até os dias atuais. Diante da pandemia do novo Coronavírus¹², que provocou e ainda está causando infecções e milhares de óbitos, as aulas presenciais foram suspensas no estado da Bahia nos anos de 2020 e 2021.

Em decorrência da falta de contato físico com os estudantes que moram no campo, tornou-se difícil e inviável a coleta de informações, registro e análise das suas experiências no seu espaço de vivência, tão necessárias no estudo inicial. Assim, novas estratégias precisaram ser definidas e aplicadas para o desenvolvimento da pesquisa.

⁹ Estas funções do livro didático, defendidas por Choppin (2004), serão descritas no 5º Capítulo.

¹⁰ Escola Municipal Professora Dinorah Lemos da Silva e Colégio Estadual Pedro Calmon.

¹¹ Segundo o Ministério da Saúde, a Covid-19 é a doença do coronavírus provocada pela nova cepa descoberta em 2019, que não havia sido identificada anteriormente em seres humanos.

¹² Os coronavírus são uma grande família de vírus que causam doenças que variam do resfriado comum a doenças mais graves, como a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS-CoV) e a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS-CoV).

As escolas localizadas na cidade recebem um quantitativo expressivo de estudantes que moram no campo e o ensino de Geografia precisa estar atento a isto, valorizando este espaço de vivência que tem larga tradição de presença na educação e que de forma integrada à cidade se constitui em elemento importante para o entendimento das transformações que ocorrem na sociedade.

Para ter ideia desta expressividade, segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Amargosa, no ano de 2020 foram matriculados 1.306 estudantes nas três escolas municipais localizadas na cidade, que atendem ao ensino fundamental II, sendo que 446 estudantes moram em diferentes comunidades rurais¹³ do município, correspondendo a 34% do total.

Considera-se este percentual significativo, visto que no último Censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010)¹⁴, a população urbana correspondia a 72,50% do total do município de Amargosa, ou seja, aproximadamente, 24.904 habitantes.

Os dados da SEMED mostram que no ano de 2021, o quantitativo de matrículas de estudantes moradores do campo nas escolas municipais localizadas na cidade, que atendem o ensino fundamental II, diminuiu em 6% de matrículas, em relação ao ano de 2020.

Não há informações oficiais que expliquem este episódio. Entretanto, provavelmente isto deve ter ocorrido devido ao cenário de pandemia da Covid-19 que impossibilitou as aulas presenciais nas escolas, pois, sendo de forma remota, as aulas exigiam dos estudantes que tivessem internet e aparelhos (celulares, notebook, tablets) para acompanhar as atividades, chamadas de síncronas¹⁵ e assíncronas¹⁶.

Diante desta realidade, muitos estudantes que moram no campo não tiveram acesso à internet e nem tampouco aos devidos aparelhos tecnológicos. Além disto, em um cenário pandêmico se tornou muito difícil encontrar transporte para levá-los até as escolas para receberem os materiais impressos de estudo.

¹³ Conforme informa o PME 2007-2017, o município de Amargosa é dividido pelo IBGE em 29 setores rurais que aglomeram 109 comunidades.

¹⁴ Os dados sobre a população urbana e rural são do Censo de 2010 porque no ano de 2020 não houve Censo e no ano de 2021 os dados demográficos divulgados pelo IBGE se referem apenas à estimativa da população absoluta.

¹⁵ Síncronas: é a modalidade onde o professor transmite ao vivo sua aula, através de uma plataforma escolhida (Ex: Google Meet).

¹⁶ Assíncronas: é o conteúdo disponibilizado dentro de uma plataforma, onde o professor disponibilizará o material (tarefas, questionários, textos, vídeos, links etc.) referente à sua matéria.

Medo, insegurança, falta de equipamentos e apoio pedagógico, bem como a situação de vulnerabilidade econômica das famílias dos estudantes, intensificada pelos impactos econômicos da pandemia, tudo isso pode ter contribuído para a não efetivação da sua matrícula na escola.

Em razão de todas estas interferências, que dificultaram o desenvolvimento da ideia inicial da pesquisa, foi preciso alinhar as intenções às suas possibilidades reais. Contudo, mesmo diante das modificações do seu objeto, este estudo justifica-se pela necessidade de se ter referências ao debate construído em torno das categorias do ensino de Geografia relacionadas às vivências dos estudantes no campo.

Foram muitas as ideias que surgiram durante o desenvolvimento do objeto de estudo, desde a produção de um álbum ilustrativo, de história em quadrinho, até um vídeo em forma de cordel que pudesse referenciar a Educação do Campo. No entanto, diante das intercorrências, optou-se pela produção de uma dissertação, tendo como objeto de estudo o livro didático de Geografia, uma vez que como material pedagógico, ele deve dialogar com a valorização da representação social do estudante, evidenciando as múltiplas possibilidades de formação do seu conhecimento, ao permitir a contemplação da sociedade em sua totalidade e diversidade de povos.

O pesquisador da área de Educação do Campo, o professor Fábio Josué Souza dos Santos, em sua pesquisa de mestrado (trabalho que se tornou referência importante para esta pesquisa) intitulada “Nem “tabaréu/ao”, nem “doutor/a”: o/a aluno/a da roça na escola da cidade — um estudo identidade e escola” (SANTOS, 2005), constatou em diferentes situações a existência preponderante de representações sociais depreciativas sobre os estudantes da roça¹⁷, alimentadas pela força dos estereótipos depreciativos que prevalecem no imaginário social, reforçando o currículo urbanocêntrico do sistema escolar.

De acordo com Santos (2005), um currículo urbanocêntrico é definido a partir da cultura urbana, com valores urbanos, tendo por objetivo formar pessoas para uma vida urbana. Deste modo, ao priorizar as configurações paisagísticas, as condições de trabalho e pertencimento cultural dos povos que moram na cidade, em detrimento daqueles que moram no campo, a escola acaba aderindo um currículo urbanocêntrico.

¹⁷ A rigor, observa-se que a categoria roça apreciada na pesquisa do professor Fábio Josué Souza dos Santos com tanta expressividade ainda continua sendo muito utilizada, sobretudo, pelos estudantes. No entanto, há de ressaltar que não existe intenção de trazê-la para discussão.

Atentando ao propósito deste estudo, há uma reflexão sobre o ensino de Geografia em Educação do Campo, através de uma abordagem que contribuiu nesta pesquisa:

No ensino da Geografia em escola do campo pode-se proporcionar diferentes possibilidades para que os estudantes permitam-se olhar o espaço em que vivem por meio de distintas dimensões. O estudo em diferentes escalas de análise permite avançar nessa proposta. É necessário também que os estudantes do campo reflitam sobre o seu espaço na sociedade, sobre como compreendem sua atuação, sua visibilidade, os espaços que podem ser conquistados por meio de diferentes contribuições. Tais debates tendem a cooperar para que desenvolvam sua autonomia na produção do conhecimento, nos debates sobre as escolhas, os desafios, avanços e dificuldades presentes na vida no campo, além de tratar de aspectos sobre sua inserção social (COPATTI; CALLAI, 2018, p. 243).

Isto significa compreender que a Geografia é uma área de formação muito ampla ao embate político nas escolas que recebem estudantes oriundos do campo, pois, ela subsidia múltiplas possibilidades ao compreender a marca da presença dos camponeses neste espaço, oferecendo visibilidade às suas questões sociais e valorização à sua diversidade.

Sobre o livro didático de Geografia, como área de conhecimento importante na Educação do Campo, as autoras entendem que ele pode efetivamente contribuir para o processo de ensino e aprendizagem quando suas propostas são adaptadas à realidade da escola do campo. Portanto, este entendimento também deve ser considerado na escola localizada na cidade, visto que constantemente ela recebe estudantes que moram no campo.

Estando licenciada em Geografia há vinte anos e ministrando aulas deste componente também neste período, esta experiência foi essencial para a apropriação e análise do livro didático de Geografia, tendo como propósito correlacioná-lo à Educação do Campo ou à educação rural, com base em três dimensões de estudo: trabalho, condições de vida e pertencimento cultural dos povos camponeses.

A proposta de sistematizar estas experiências, dialogadas com as categorias e os conteúdos do ensino de Geografia, apresentados no livro didático, se tornou muito pertinente para entender a realidade estabelecida, de forma particular, do campo.

Logo, esta pesquisa está pautada em como o livro didático apresenta e contextualiza os conteúdos geográficos em torno das vivências e dos valores da

Educação do Campo. Sendo que no âmbito educacional torna-se relevante este estudo como uma ação que se propõe a ressignificar o ensino de Geografia nas escolas, a partir destes referenciais.

Esta indagação é respaldada pela possibilidade de não haver nos livros didáticos a contextualização dos conteúdos geográficos nas representações dos diferentes espaços de vivência dos estudantes. Ou ainda, de forma particular, o espaço de vivência do campo ser pouco problematizado ao estabelecer conexões entre trabalho, condições de vida e pertencimento cultural, reforçando uma educação rural na escola.

Nestas premissas e a partir de reflexões construídas nas aulas dos componentes do Mestrado Profissional em Educação do Campo, tendo como linha de pesquisa Agroecologia, Trabalho, Movimentos Sociais do Campo e Educação, constatou-se a pertinência de pontuar questionamentos de referência que serviram para construir os capítulos desta pesquisa.

Qual a concepção do ensino de Geografia na educação básica, especificamente no 6º ano do ensino fundamental? Qual o entendimento sobre o contexto histórico da educação rural e da Educação do Campo? Como os conteúdos de Geografia evidenciam as vivências e valores do campo?

Tais questões contribuirão para focalizar a problemática, definindo-se então como objetivo geral: analisar como a Educação do Campo se contextualiza no livro didático de Geografia, considerando as dimensões trabalho, condições de vida e pertencimento cultural. Para isto, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- a) abordar a concepção do ensino de Geografia na educação básica, especificamente no 6º ano do ensino fundamental;
- b) contextualizar historicamente a educação rural e a Educação do Campo;
- c) evidenciar as vivências e valores do campo, a partir dos conteúdos de Geografia do 6º ano.

Neste propósito serão apresentados documentos que tratam da legislação sobre o ensino de Geografia do 6º ano do ensino fundamental, como os Parâmetros Curriculares de Geografia e de Temas Transversais (BRASIL, 1997), As Diretrizes Educacionais de Ensino (DCNs), A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Geografia no Ensino Fundamental – anos finais, e documentos legais que tratam da Educação do Campo, como a Resolução do Conselho Nacional de Educação e

Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) de 3 de abril de 2002¹⁸, a Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008¹⁹ e o Decreto nº 7.352/2010²⁰.

A partir de reuniões com o professor orientador, Dr. Luiz Paulo Jesus de Oliveira²¹ — em que foram discutidas categorias, a saber: cultura camponesa, Educação do Campo, território camponês, trabalho como princípio educativo e trabalho no campo, e de outros textos da sua indicação —, foi possível construir entendimentos teóricos, adquirindo grandes contribuições para a pesquisa.

Foram apropriados estudos sobre o ensino de Geografia (CALLAI, 2000/2001; CARLOS, 2007; CAVALCANTI, 2001/2002; SANTOS, 1997/1998), Educação do Campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004; RIBEIRO, 2010), Geografia escolar e Educação do Campo (CAMACHO, 2014; MORAIS; MORAIS, 2018; MENEZES, 2019; OLIVEIRA, 2011), identidade do sujeito do campo (NASCIMENTO, 2003), migração campo/cidade (SANTOS, 2005) e livro didático (CHOPPIN, 2004; COPATTI; COPETTI, 2018) como abordagem teórica.

A realização de pesquisa bibliográfica sobre as categorias de análise, apresentadas neste estudo, exigiu um grande esforço de tempo e material, visto que por falta de livros impressos (a biblioteca da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia ficou fechada por todo ano de 2020 e de 2021, devido à pandemia do coronavírus) houve a necessidade de ficar por um longo período pesquisando em internet, resultando em uma síndrome visual do computador (SVC)²².

Apesar das dificuldades e lacunas, esta pesquisa foi desenvolvida com muito empenho e dedicação. Para uma melhor exposição das suas ideias, o texto deste trabalho compõe-se da introdução, quatro capítulos e as considerações finais.

O Capítulo intitulado *Caminho trilhado* descreve os primeiros movimentos da pesquisa e o percurso metodológico; apresenta o contexto (Amargosa (BA)) e o recorte da pesquisa (6º ano do ensino fundamental); são descritas as etapas e indicados os instrumentos e procedimentos da pesquisa.

¹⁸ Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

¹⁹ Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

²⁰ Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

²¹ Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2002), Mestrado e Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia. É Professor Adjunto, Nível III, Centro de Artes e Humanidades da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

²² Caracterizada por problemas de visão e oculares variados, principalmente fadiga visual e a síndrome do olho seco, provocados pelo uso excessivo do computador, celular e tablet.

No Capítulo denominado *A educação básica e o ensino de Geografia no Brasil* são apresentados documentos oficiais da educação básica, referenciando o seu direito e suas modalidades, com destaque para o ensino fundamental, anos finais; é feita uma abordagem das diretrizes educacionais do ensino de Geografia, ampliando o debate acerca do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre este componente, no 6º ano do ensino fundamental.

No Capítulo *Por uma Geografia na perspectiva de Educação do Campo* é feita a contextualização histórica da educação rural e da Educação do Campo, como também do seu conceito e direito garantido na legislação brasileira; ele aborda o ensino da Geografia do 6º ano sobre a realidade do campo, a partir das dimensões trabalho, condições de vida e pertencimento cultural.

O Capítulo *Análise e discussão dos resultados* evidencia o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como política pública para valorização da Educação do Campo; analisa o livro didático de Geografia no contexto da Educação do Campo.

Há a seleção de seis conteúdos, com a identificação dos capítulos em que eles se encontram. São eles: paisagem, espaço e lugar; o trabalho e a transformação do espaço geográfico; o espaço rural e suas paisagens; o espaço urbano e suas paisagens; recursos naturais e atividades econômicas; o comércio e a prestação de serviços. A partir destes conteúdos foi selecionada a base analítica por intermédio de textos, expressões e fotografias sobre o trabalho, condições de vida e pertencimento cultural dos povos do campo.

2 CAMINHO TRILHADO

Não haverá a chegada se não houver os passos iniciais. Toda trajetória, por mais grandiosa que seja, depende dos primeiros movimentos.
(Rosângela Mota)

2.1 PRIMEIROS MOVIMENTOS

Sempre tive vontade de participar de um programa de mestrado. No entanto, até o ano de 2019 nunca tinha arriscado a me inscrever em uma seleção. Talvez pelo fato de considerar muito complicado estudar e ao mesmo tempo assumir várias responsabilidades, tais como trabalhar 60 horas, cuidar de três filhos e da administração de uma casa. Talvez pelo medo de não ser aprovada. Ou quem sabe, acomodação. Todavia, quaisquer que sejam os motivos, isso me angustiava demais.

Em meados de 2019 comecei a pensar intensamente sobre esta possibilidade, me inscrevendo em três seleções de programa de mestrado²³. E tão grande foi a minha alegria, logrei êxito em todas elas. Contudo, fiz a opção pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO), curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *Campus Amargosa*, e sinto-me bastante honrada e satisfeita pela escolha.

No ano de 2020, com o início do semestre do curso, no Centro de Formação de Professores (CFP) houve o primeiro encontro presencial da oitava turma, com os professores e os colegas. Porém, por conta da pandemia, não foi possível dar continuidade às aulas de forma presencial.

Como alternativa, em setembro do mesmo ano, através do ensino remoto²⁴, tiveram início as aulas síncronas e assíncronas do primeiro componente curricular do curso Pesquisa em Educação do Campo. A partir deste momento muitas leituras para problematizar o que é ciência foram sugeridas e novos desafios foram postos.

²³ Aprovação no PPGEDUCAMPO, UFRB; no Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (PPGMPIH), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

²⁴ O ensino remoto é uma forma de ensino temporária, emergencial e acessível, que objetiva dar continuidade às aulas diminuindo os prejuízos na aprendizagem dos estudantes por meios de plataformas de ensino.

Para dar conta do entendimento sobre a ciência, Boaventura de Souza Santos sugere que sempre seja possível uma escuta sensível, capaz de amparar tudo aquilo que foi rejeitado, ocultado, silenciado e excluído pelo paradigma de ciência da modernidade.

Esta tendência expressa a valorização dos saberes populares como contribuição para outros tipos de saberes na construção do conhecimento. Desta forma, a leitura das suas obras *Por uma ecologia de saberes* (SANTOS, 2007) e *Um discurso sobre as Ciências* (SANTOS, 2008) foi importante neste debate, sobretudo no tocante à subjetividade e produção do conhecimento.

Dando continuidade a esta abordagem, Santos (2007) procura externar sobre o pensamento abissal²⁵, que segundo ele é excludente em sua hegemonia, suprimindo outras versões epistemológicas. Sua interferência faz com que a realidade social seja dividida em dois lados, sendo que um deles será sempre excluído, sem visibilidade. Tal situação continuará a autorreproduzir-se, por mais excludentes que sejam as suas práticas, a menos que se defronte com uma resistência ativa.

À luz destes fragmentos, o autor enfatiza a necessidade de estratégias que ofereçam visibilidade a objetos e grupos excluídos pela afirmação de suas identidades. Esta ideia está vinculada à importância de acolher os mais diferentes conhecimentos construídos e compartilhados pelos mais diversos sujeitos.

Em “Para além do pensamento abissal”, o autor lembra que dar crédito aos conhecimentos não científicos não é sinal de descrédito do conhecimento científico. Trata-se de explorar a ciência, mas também de promover a interação e a interdependência entre o saber científico e o saber não-científico (SANTOS, 2007). A partir desta reflexão há o interesse de optar por um paradigma de ciência que supere a neutralidade e o totalitarismo da razão positivista²⁶ e que dialogue com outras formas de conhecimento.

No decorrer das aulas, precisamente no mês de outubro do ano de 2020, começaram as primeiras discussões sobre as perspectivas da pesquisa em Educação do Campo e as orientações sobre o estado da arte da produção científica.

²⁵ No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. Este monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdade científicas e não-científicas.

²⁶ A razão positivista adota um modelo totalitário de racionalidade científica, uma vez que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não seguirem seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas (SANTOS, 2007).

Através do artigo “Educação do campo: contribuições para o estado da arte da produção científica”, de autoria de Taise Gonçalves e Maria Hayashi (2016), houve o conhecimento e a identificação da produção científica sobre o tema da Educação do Campo, presente na agenda de pesquisas acadêmicas e em artigos científicos disponíveis nas bibliotecas eletrônicas SciELO e Educ@.

Os critérios metodológicos utilizados pelas autoras foram desde o estudo bibliométrico²⁷ até a análise de conteúdo. Para a coleta de dados utilizou-se o método de busca simples por assunto com a expressão “educação do campo”. Os dados foram coletados em maio de 2015 e o resultado inicial apontou a existência de 38 artigos publicados entre 2007 e 2015. As informações obtidas mostraram que antes de 2007 não foram encontrados artigos sobre o tema da Educação do Campo, indicando que é recente a produção científica sobre a temática nestas bases de dados.

Com o propósito de compreender os fundamentos da Educação do Campo expressos nos artigos analisados, as autoras optaram por estabelecer nove categorias temáticas, são elas: políticas públicas; formação do professor; multisseriação e avaliação; história da educação do campo; currículo; desenvolvimento; ensino de ciências; movimentos sociais e juventude; educação e trabalho.

Por se tratar de um artigo sobre pesquisas acadêmicas, ele não proporcionou visibilidade às publicações científicas, desenvolvidas no âmbito do mestrado profissional. Um acontecimento que gerou várias críticas, de forma particular por parte da UFRB, visto que nesta instituição existe o Programa em Educação do Campo, tanto a nível de graduação como também de pós-graduação *Stricto Sensu*, que foi criado durante o ano de 2012, como fruto de diversas ações de Educação do Campo realizadas no CFP.

Durante o período dedicado ao estudo surgiram vários desafios, tais como: impossibilidade de acesso ao livro físico, uma vez que a biblioteca da UFRB se encontrava fechada; incompatibilidade da agenda do orientador com a da orientanda, visto que as aulas dos componentes curriculares foram intensas, com muita demanda de tempo e trabalho; e a construção de um caminho metodológico que fosse viável à realidade pandêmica.

²⁷ De acordo com Silva, Hayashi e Hayashi (2011), é um método flexível para avaliar a tipologia, a quantidade e a qualidade das fontes de informação citadas em pesquisas, permitindo construir indicadores de produção científica, os quais, mediante uma análise crítica e aprofundada, permitem traçar um panorama do estado da arte dos temas de interesse pesquisados.

Os instrumentos da pesquisa inicialmente indicados no plano de trabalho, tais como pesquisa de campo, questionários com estudantes e visitas às localidades rurais, não foram possíveis, visto que o controle sanitário contra a Covid-19 exigiu o isolamento social.

Não obstante todas estas dificuldades encontradas durante a pesquisa, há de se afirmar que o maior obstáculo para as leituras e análises dos referenciais teóricos foi o compartilhamento de instrumentos tecnológicos (notebook) com três membros da família, uma vez que todos estavam também em aula remota nas suas instituições de ensino.

Apesar de todos estes desafios, acredita-se que foi possível estabelecer um estudo inicial de forma satisfatória, a partir da contribuição de vários teóricos, os quais foram destaques na produção do Estado da Arte. Dentre eles, o livro *Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção* (CALDART, 2002); e o artigo “O ensino de Geografia e os contextos da educação do campo” (MENEZES, 2019).

Através das leituras e sistematizações dos textos selecionados, foram extraídos subsídios teóricos e metodológicos relevantes para aprimoramento da pesquisa em questão.

2.2 CONTEXTO INVESTIGATIVO DA PESQUISA

O projeto inicial tinha como objeto de estudo a análise geográfica sobre as dificuldades e potencialidades que os estudantes da zona rural do município de Amargosa enfrentam no seu dia a dia, no processo de busca de educação nas escolas da zona urbana no município de Amargosa²⁸.

Diante da impossibilidade desta ação inicialmente pensada, a pesquisa passou a ser pautada em uma metodologia referencial e empírica, partindo da análise de livro didático, para traçar as características do ensino da Geografia sobre a valorização da identidade dos estudantes que moram no campo.

Referenciando a análise e escolha dos livros didáticos, no final do ano de 2019, os professores de Geografia da rede de educação do município de Amargosa BA foram convidados para se apresentarem na sede da SEMED com o propósito de

²⁸ Esta era a proposta do projeto apresentado na seleção do mestrado, turma 8.

juntos avaliarem as coleções das obras de Geografia. Neste sentido, há uma crítica sobre a destinação de um único dia para a escolha do livro didático.

Entende-se que analisar e escolher um livro didático, dentre tantos outros, é algo muito sério e que precisa de um maior tempo dispensado a isto. Não há como conceber que em poucas horas de manuseio e folheando-o haverá condições de avaliar detalhadamente a sua funcionalidade na sala de aula.

No evento supracitado foi apresentada uma ficha de análise, em que deveria ser avaliado se as características dos livros apresentados atendiam à expectativa pedagógica das escolas, com base em diferentes itens e em três opções de escolha: atende; com ressalva; e não atende.

No item “planejamento” deveria ser avaliado se a distribuição dos conteúdos atendia à proposta curricular prevista no plano de curso, se a obra era flexível, permitindo fazer adaptações para contemplar o currículo escolar, caso necessário.

No item “tratamento da informação” deveria ser avaliado se a linguagem adotada era acessível para o professor e os estudantes; se as informações eram didáticas e de fácil entendimento; se as imagens (fotografias, ilustrações, mapas, gráficos, entre outras) eram atrativas e adequadas para a faixa etária dos estudantes; se o discurso era coerente e se o encadeamento das ideias contribuía para o aprendizado.

Já no item “enfoque pedagógico” deveria ser identificado se a metodologia de ensino engajava os estudantes para a prática, a investigação, o raciocínio geográfico e a reflexão crítica sobre o conteúdo; se havia rigor conceitual nos conteúdos abordados; se promovia a educação em valores (ética, cidadania, etc.); se propunha uma visão realista e digna dos problemas sociais e socioambientais, contrapondo-se aos estereótipos étnicos, raciais, de pessoas especiais, de gênero e de idade.

No item “atividade” deveria ser observado se havia variedade de tipos de atividades que permitiam a sistematização dos conteúdos e se elas estavam organizadas em um nível crescente de complexidade (espiral); se eram atraentes, desafiadoras e instigantes, possibilitando desenvolver a aprendizagem significativa e colaborativa; e se as atividades estavam contextualizadas, ajudando o aluno a compreender o conteúdo.

No item “complementares” deveria ser avaliado se trazia materiais complementares de apoio às aulas (mapas, jogos, cartazes, gráficos, etc.). E, finalmente, no item “manual do professor” deveria ser verificado se trazia

embasamento teórico-metodológico da obra; se tinham orientações que facilitavam o planejamento e atividades complementares.

A proposta de analisar e avaliar todos estes itens é muito interessante para a escolha de um livro didático. No entanto, como já dito anteriormente, além do tempo destinado para esta atividade ter sido muito curto, não houve formação que capacitasse o professor para esta dinâmica de avaliação.

Neste evento, os professores presentes escolheram em primeira opção, para toda a rede municipal de educação do ensino fundamental, anos finais, a coleção Araribá Mais Geografia. Uma obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela editora Moderna, tendo como editor responsável Cesar Brumini Dellore²⁹, publicada no ano de 2018.

A investigação sobre uma determinada problemática tendo como instrumento o livro didático é muito importante para a prática educativa, pois, ele assume diversas funções na escola, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do estudante.

As funções citadas por Choppin (2004) estão presentes nesta pesquisa. Referencial por conta da seleção de conteúdo do programa do componente de Geografia; instrumental por corresponder à análise dos textos, exercícios e fotografias pertinentes aos conteúdos; ideológica por se tratar de qual conduta de valores estarão impregnados no livro; e documental por apresentar, por exemplo, dados e referências textuais.

Em consonância com Lajolo (1996), compreende-se de que por mais que existam outros recursos pedagógicos, o livro didático ainda é o grande condicionante do ensino, impondo muitas vezes uma precária contextualização da realidade do estudante.

Esta precariedade pode ser vista através da visão urbanocêntrica intensificada no livro didático, muitas vezes ocultando e/ou depreciando as vivências no campo, além de promover, em algumas situações, a alienação no estudante ao favorecer uma educação rural, de classes dominantes, sem formação crítica do leitor.

O livro didático pode ser formador de ideologias. Este entendimento se torna importante para o trabalho pedagógico, mas não está totalmente vinculado a ele.

²⁹ Bacharel em Geografia pela Universidade de São Paulo (2011).

Nesta perspectiva, torna-se necessário que ele seja melhor analisado e que os professores absorvam dele o que pode contribuir para o aprendizado do estudante.

Esta situação exige uma preocupação que emerge na necessidade de dar uma maior atenção a este respeito. Além disto, cabe ressaltar que os conteúdos são determinados, na maioria dos casos, pela escolha do livro didático, sendo estes por sua vez, utilizados enquanto mecanismo político de definição do currículo da escola.

Considerando o propósito de trazer um estudo sobre a percepção revelada no livro sobre diferentes questões, mas tendo como foco a contextualização da Educação do Campo no ensino de Geografia e para proceder com a pesquisa, foi realizada uma análise de conteúdo do livro didático do 6º ano do ensino fundamental.

Livro este que seria utilizado a partir do ano de 2020 na Escola Municipal Professora Dinorah Lemos da Silva e nas demais escolas do município. Porém, não houve a possibilidade do desenvolvimento das aulas presenciais, devido à pandemia, comprometendo a utilização deste recurso didático.

Ao compreender o livro didático como cultura escolar e suporte para adentrar nos contextos sócio-históricos, este estudo remete à teoria social de Thompson³⁰ (1995), à luz do conceito de ideologia, no qual ele defende que os livros didáticos muitas vezes apresentam modelos e símbolos que ao serem difundidos podem manter e sustentar relações de dominação entre indivíduos.

O autor promove uma discussão acerca da ideologia, relacionando-a com a linguagem, com o poder e com o contexto social, além de desenvolver ideias sobre os diferentes modos de análise e interpretação. Um dos seus argumentos principais é que algumas formulações teóricas desenvolvidas nos últimos anos, sobre a função da ideologia nas sociedades, são inadequadas sob inúmeros aspectos.

Ele distingue duas concepções de ideologia: a neutra e a crítica. A primeira compete a ser apenas uma investigação social sem provocar nenhuma problemática em torno dela. Já a concepção crítica compreende a ideologia como o uso de ideias, estratégias, formas simbólicas, em determinados contextos, que servem para produzir, manter e reproduzir desigualdades sociais, entendidas como relações de poder ou de dominação.

³⁰ Sociólogo e professor da Universidade de Cambridge. Seu objeto de estudo é a influência da mídia e da ideologia na formação das sociedades modernas. Com o desenvolvimento das tecnologias do meio de comunicação, nasce um novo tipo de interação entre as pessoas, a qual o autor nomeia como "quase-interação mediada, sendo o livro um exemplo disto.

Entende-se que as diferentes expressões, imagens e textos que são reproduzidos nos livros didáticos podem ser construtos significativos para a continuidade das relações ideológicas de poder, visto que o interessante é o sentido mobilizado pelas formas simbólicas inseridas em diferentes contextos sociais.

Um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos. Falas linguísticas e expressões, sejam elas faladas ou escritas, são cruciais a esse respeito. Mas formas simbólicas podem também ser não linguísticas em sua natureza, por exemplo, uma imagem visual ou um construto que combina imagens e palavras (THOMPSON, 1995, p. 79).

O contexto analítico do livro didático está pautado em uma concepção crítica sobre a ideologia encontrada, contemplando situações, tais como: seleção dos capítulos e conteúdo; expressões recorrentes associadas ao trabalho dos povos do campo; discussões sobre as condições de vida dos povos do campo; elementos sobre o pertencimento cultural que valorizam a identidade dos estudantes que moram no campo.

Tudo isto embasado em fotografias e textos, em que as anotações das informações ocorreram seguindo as fases da leitura seletiva, exploratória, analítica e reflexiva (BARDIN, 1977), possibilitando a formulação de uma concepção a respeito de como estão apresentados e abordados os conteúdos de Geografia.

Este estudo traz em seu bojo metodológico uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, pois, a partir da contribuição de variados autores foi traçado um panorama do ensino de Geografia e da importância de contextualizar a Educação do Campo numa abordagem ampla e enriquecedora de ideias e pensamentos.

Para Gil (2008, p. 50), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Assim, é indispensável, antes de todo e qualquer trabalho científico, fazer uma pesquisa bibliográfica exaustiva sobre o tema em questão.

No que tange à proposta concernente, esta investigação foi desenvolvida a partir da pesquisa qualitativa, o que para Alvarenga (2011, p. 10) “proporciona ao longo do desenvolvimento do estudo, descrever e compreender as situações e os

processos de maneira integral e profunda”. A descrição, interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo deste tipo de pesquisa.

A abordagem qualitativa inserida neste estudo está mediada pela análise de conteúdos (BARDIN, 1977). Sobre tal metodologia, Moraes (1999, p. 1) explica que “ela é usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. Esta análise conduz a descrições sistemáticas, qualitativas e quantitativas que vão contribuir na inferência e reinterpretação de diferentes informações e significados dos conteúdos selecionados.

Como análise de documento, destaca-se a BNCC, em que descreve os conteúdos específicos do componente Geografia do 6º ano do ensino fundamental. E no que se refere ao recorte espacial empírico, apresenta-se a educação do município de Amargosa.

Sobre o território que está situado o município de Amargosa, importante enfatizar que ele foi dominado por povos indígenas, que viveram na região até o final do século XIX, quando por volta do ano de 1884, após cerca de 40 anos de lutas, foram presos e massacrados pelos colonizadores. Este contexto histórico revela desde então a existência de espaços em disputa, conceito pautado na Educação do Campo.

Através da Resolução Provincial nº 1726 de 21/04/1877, o município de Amargosa foi criado e desde então passou por várias transformações. Para Rebouças (2013, p. 18), “o espaço citadino foi e é modificado pela ação dos sujeitos a partir das suas vivências na maioria das vezes conflitantes”, sendo o território resultado da dinâmica das práticas individuais e coletivas efetivadas por interesses e necessidades.

O local que deu espaço à Amargosa foi transformado ao longo dos anos a partir de contribuições de vários povos. Inicialmente pelos povos indígenas e depois pelos europeus. Neste contexto, Rebouças (2013) salienta que a sua economia era apoiada em atividades rurais, e por conta disto a maior parte da população se concentrava no campo.

Importante ressaltar a relevância dos africanos que chegaram em Amargosa e que na condição de escravizados executaram o trabalho na cultura do café. As marcas deste povo estão em toda parte, seja na religiosidade, na forma de produção das culturas de subsistência, principalmente na cultura de mandioca (REBOUÇAS, 2013).

No que se refere à delimitação geográfica, o município de Amargosa está localizado na mesorregião do centro-sul baiano, a 240 quilômetros de Salvador, capital do estado da Bahia.

Figura 1 – Localização de Amargosa no estado da Bahia



Fonte: Escola Educação. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/mapa-da-bahia/mapa-politico-Bahia>. Acesso em: 01 mar. 2022.

Com seus 417 municípios, uma das mais recentes formas de regionalização do Estado da Bahia se refere aos Territórios de Identidade³¹. Conceito este que surgiu a partir dos movimentos sociais ligados à agricultura familiar e à reforma agrária, sendo posteriormente adotado pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário para a formulação de seu planejamento.

Em 2010, através do Decreto Estadual nº 12.354 de 25 de agosto de 2010, seguido pela Lei Estadual nº 13.214 de 29 de dezembro de 2014, que lhe revogou parcialmente, o Estado da Bahia adotou uma nova forma de divisão administrativa do Estado, nomeada de Território de Identidade. Segundo Duarte (2009), esta nova formulação altera o foco da dimensão econômica baseado em laços cotidianos e no fluxo de pessoas em busca de serviços e relações comerciais.

³¹ A regionalização dos Territórios de Identidade é um projeto do Governo da Bahia que visa realizar um planejamento participativo juntamente com a população, discutindo os problemas econômicos, sociais, culturais e ambientais. Reconhece-se 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar (BAHIA, 2010).

No contexto de formulação de políticas públicas, a Bahia foi dividida em Territórios de Identidade pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), vinculada à Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN).

Com efeito, faz-se necessário descrever o termo território descrito por esta secretaria, porque este possui grande relevância para a ciência geográfica.

O território é conceituado como um espaço físico geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política, as instituições e, uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. (SEPLAN, 2010).

Sobre território, Milton Santos faz importantes contribuições para a construção deste conceito em várias de suas obras, de grande importância para a Geografia brasileira.

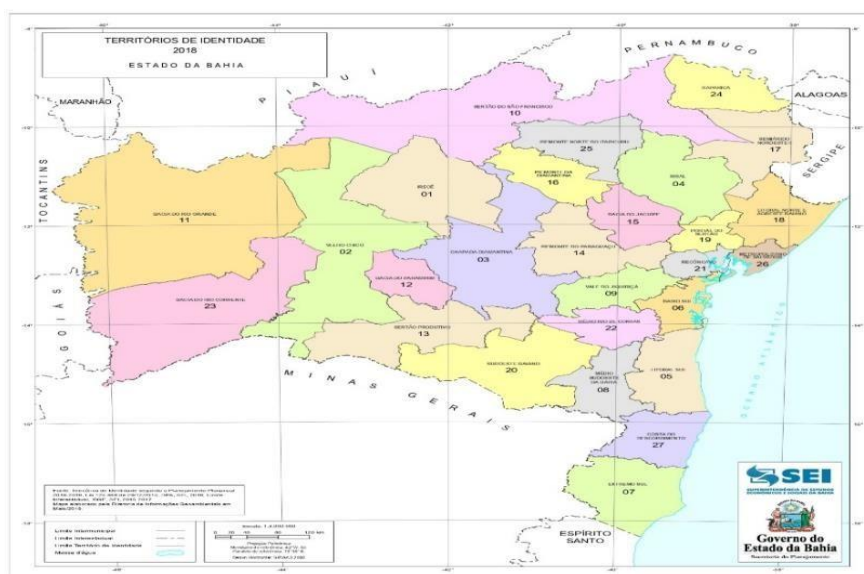
Considerando uma abordagem mais centrada na Educação do Campo, a qual embasa este estudo, o conceito de território está intrínseco ao “[...] chão da população, isto é, sua identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi” (SANTOS, 2000, p. 96).

O governo da Bahia trabalha com a abordagem territorial buscando, conforme Perafán e Oliveira (2013, p. 17), “identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões”.

Neste entendimento, atualmente na Bahia existem 27 Territórios de Identidade³², constituídos a partir da especificidade de cada local e do sentimento de pertencimento e representações sociais das suas comunidades, conforme pode ser observado na Figura 2.

³² São eles: 01-Irecê, 02-Velho Chico, 03-Chapada Diamantina, 04-Sisal, 05- Litoral Sul, 06- Baixo Sul, 07- Extremo Sul, 08-Médio Sudoeste da Bahia, 09-Vale do Jiquiriça, 10-Sertão do São Francisco, 11-Bacia do Rio Grande, 12-Bacia do Paramirim, 13-Sertão Produtivo, 14-Piemonte do Paraguaçu, 15-Bacia do Jacuípe, 16-Piemonte da Diamantina, 17-Semiárido Nordeste II, 18-Litoral Norte e Agreste Baiano, 19- Portal do Sertão, 20-Sudoeste Baiano, 21-Recôncavo, 22-Médio Rio de Contas, 23-Bacia do Rio Corrente, 24-Itaparica (BA/PE), 25-Piemonte Norte do Itapicuru, 26-Metropolitano de Salvador, 27-Costa do Descobrimento.

Figura 2 – Territórios de Identidade do estado da Bahia - 2014



Fonte: SEPLAN (BAHIA, 2018).

Em relação ao Território de Identidade, o Vale do Jiquiriçá³³ (número 09 no mapa) localiza-se no centro-sul baiano, possuindo uma área de 10.287,07 km², o que corresponde aproximadamente a 1,8% do território estadual, apresentando uma população absoluta de 301.682 habitantes, sendo a população urbana 174.633 e rural 127.049 habitantes (IBGE, 2010).

Diante desta classificação, em termos populacionais, Amargosa é o segundo município com a maior população do território, ficando atrás apenas de Jaquaguara. Estima-se em 37.631 pessoas (IBGE, 2021), com uma área de 436 km² (IBGE, 2010), apresentando uma densidade demográfica³⁴ de 74,16 hab/km² e o melhor índice de desenvolvimento humano (IDH)³⁵, dentre todos os outros municípios, com o valor de 0,625.

Além disto, apresenta notabilidade política por ser a sede da 29ª região administrativa do Estado e em termos religiosos é a sede da Diocese da Igreja Católica. Em Amargosa se encontra o Núcleo Territorial de Educação (NTE 09), representando a Secretaria da Educação do Estado da Bahia na administração

³³ Os municípios que compõem o Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, são: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayette Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas, Ubaíra.

³⁴ Índice demográfico que permite avaliar a distribuição da população em um dado território e é expresso em habitantes por quilômetro quadrado.

³⁵ O Índice de Desenvolvimento Humano é um indicador de qualidade de vida de uma população. Compõem o IDH a expectativa de vida ao nascer, o nível de escolaridade e a renda per capita.

regional e responsável pela coordenação territorial dos programas nas escolas estaduais junto aos municípios do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá.

O município se sobressai economicamente no território por ser um centro de mercado com vínculos com outros centros regionais, como Santo Antônio de Jesus. Esta característica foi percebida pelo mais importante geógrafo brasileiro, o Professor Milton Santos, ao elaborar importantes trabalhos sobre o município no século XX.

Nos anos 1960, o autor descreve:

Naquela época, Amargosa mantinha influência de centro regional, por ser boca de sertão e ponta de trilho da Estrada de Ferro Nazaré, que a ligava com Santo Antônio de Jesus, Nazaré e com o Recôncavo, tendo a função de entreposto comercial de uma vasta área sertaneja (SANTOS, 1963, p. 08).

Neste contexto, o município reaparece no cenário regional do estado como um centro polarizador de fluxo turístico, ganhando destaque no final do século XX, como eixo turístico junino.

Em relação à educação de ensino superior, o município passa a ter uma maior relevância a partir da implantação do Centro de Formação de Professores (CFP) da UFRB, no ano de 2006, tornando-o uma cidade universitária.

Na divisão da população por sexo, os homens formam 48,44% e as mulheres são 51,56%. Em relação à faixa etária, 24,90% é formada por pessoas de 0 a 14 anos; 61,30% de 15 a 59 anos; e 13,80% de 60 anos a mais. A população urbana corresponde a 72,50% e a rural é de 27,50%. Sobre a cor/raça, 0,10% da população se autodeclara indígena; 0,60% amarela; 19,80% branca; 20,20% preta; e 59,30% parda (IBGE, 2010).

Por fim, o município de Amargosa está localizado na porção centro-oeste do estado da Bahia, fazendo limite com Milagres, Brejões, Ubaíra, Laje, São Miguel das Matas e Elísio Medrado, conforme mostra a Figura 3.

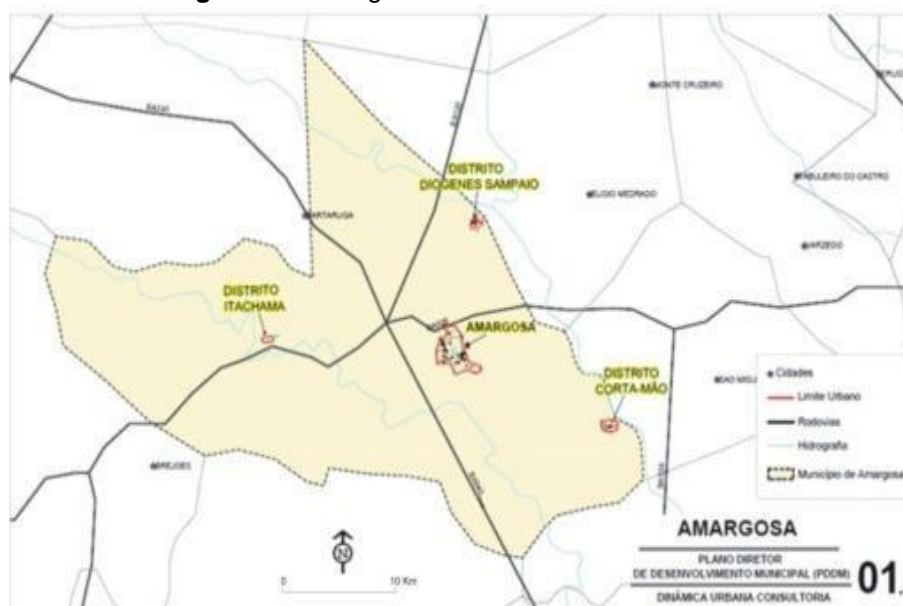
Figura 3 – Amargosa e os municípios limítrofes



Fonte: Plano Diretor de Desenvolvimento Municipal de Amargosa (AMARGOSA, 2006).

O município de Amargosa é composto pelos distritos de Sede, Corta Mão, Itachama e Diógenes Sampaio (Figura 4), possuindo quatro povoados (Acaju, Baixa de Areia, Cavaco e Barreiros) e grande número de localidades, distribuídas em 29 setores rurais e abrangendo 109 comunidades, segundo o Plano Municipal de Educação (AMARGOSA, 2015).

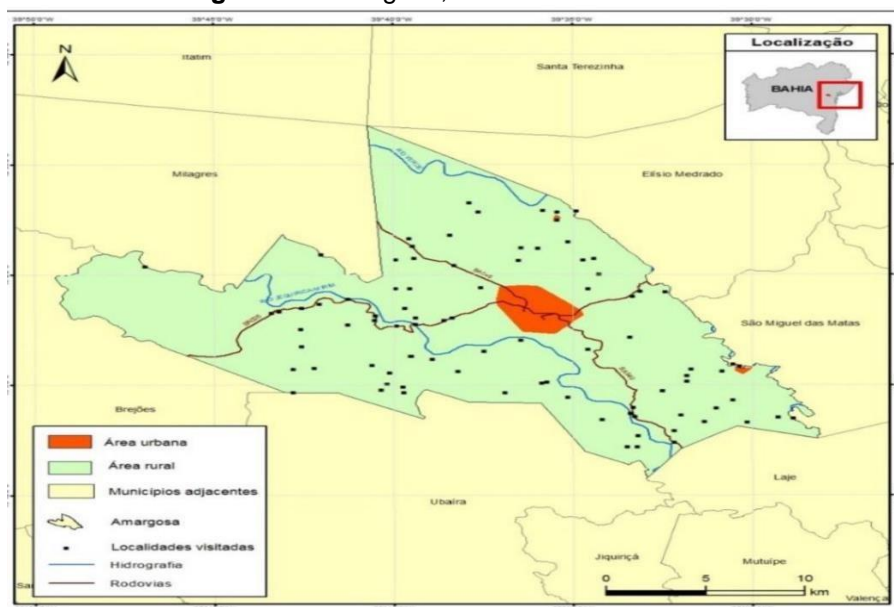
Figura 4 – Amargosa e suas localidades distritais



Fonte: Plano Diretor de Desenvolvimento Municipal de Amargosa (AMARGOSA, 2006).

Embora a maior parte da população de Amargosa esteja concentrada em sua sede, sendo que 28% no meio rural (IBGE, 2010), percebe-se que, em extensão territorial, a área do município é predominantemente rural (Figura 5).

Figura 5 – Amargosa, área urbana e área rural



Fonte: Conceição e Paixão (2014).

Os estudos demonstrados por José Eli da Veiga (2002) apontam a constatação de um Brasil rural que precisa ser relacionado ao urbano e concebido como parte de uma totalidade histórica. Sobre isto caberia o seguinte questionamento: o que pode ser considerado urbano? E rural? O município de Amargosa é urbano ou rural?

Em sua obra “Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula”, Veiga (2002) traz questionamentos sobre a forma como o IBGE classifica o grau de urbanização no Brasil. Sobre isto, Bernardelli (2013) explica que o indicador apresentado por Veiga, como um dos mais adequados para classificar um município como rural ou urbano, seria o critério da densidade demográfica.

Isto significa que municípios com menos de 50 mil habitantes e com densidade demográfica menor que 80 habitantes/km² seria considerado rural. Seguindo esta lógica de pensamento, o município de Amargosa estaria classificado como rural, uma vez que ele possui uma população de apenas 37.631 habitantes (IBGE, 2021) e um espaço com baixa densidade demográfica, em torno de 74,16hab/km², segundo dados do IBGE (2010).

Ao considerar a forte presença do rural em Amargosa, neste estudo foi privilegiada a concepção de campo, como território importante para discutir e problematizar as suas questões no âmbito da educação, o que inclui a funcionalidade do livro didático.

Neste sentido, para Fernandes (2002), há um processo de articulação entre a Educação do Campo e o território, cujo interesse é defender o direito que a população do campo tem de entender o mundo a partir do lugar onde vive.

Destaca-se que esta experiência empírica se justifica pelo fato de que é neste município que a pesquisadora mora há vinte e um (21) anos e nele encontram-se as escolas nas quais exerce suas atividades profissionais como professora.

Após as diferentes estratégias cartográficas e geográficas para melhor situar o município de Amargosa, agora se faz necessário conhecer o recorte da pesquisa neste enredo narrativo de observações descritivas.

2.3 RECORTE DA PESQUISA

Dando continuidade ao ordenamento da pesquisa, segundo os dados da SEMED de Amargosa, no ano de 2020 a rede de ensino era composta por 31 (trinta e uma) escolas e mais 5 (cinco) centros de educação infantil. Destas escolas, apenas 4 (quatro) ofertaram o ensino fundamental, anos finais, sendo que 3 (três) delas estão localizadas na zona urbana e apenas 1 (uma) no perímetro rural. Este dado evidencia que, a partir do 6º ano, muitos estudantes que moram no campo precisam migrar para estudar na cidade.

Na realidade desta pesquisa, estes dados sobre quantidade de escolas municipais são importantes apenas como informações secundárias. Em face disto, importa dizer que a ênfase maior no contexto deste estudo está atrelada ao 6º ano do ensino fundamental e ao propósito de produzir reflexões, a partir do livro didático de Geografia escolhido pelos professores da rede municipal de educação.

Todas as escolas municipais localizadas na cidade que oferecem o ensino fundamental, anos finais, atendem estudantes que moram no campo, são elas: Escola Almeida Sampaio, Escola Monsenhor Antônio José de Almeida e Escola Professora Dinorah Lemos da Silva.

De forma específica, nas turmas de 6º ano, a quantidade de estudantes matriculados nos anos de 2020 e 2021 nas escolas públicas localizadas na cidade está detalhada no Quadro 1:

Quadro 1 – Estudantes matriculados no 6º ano, nas escolas municipais, localizadas na cidade de Amargosa (2020/2021)

Escolas	Estudantes - 2020	Estudantes - 2021
Escola Almeida Sampaio	367	283
Escola Monsenhor Antônio José de Almeida	78	66
Escola Professora Dinorah Lemos da Silva	89	62
TOTAL	534	411

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com dados da SEMED.

Primordialmente, enredado ao interesse da pesquisa, segundo dados atualizados da SEMED de Amargosa, no ano de 2020 foram matriculados 534 estudantes nas turmas de sexto ano em escolas municipais localizadas na cidade. Porém, devido à pandemia da Covid-19 não houve aula durante todo este período. Sendo assim, o ano letivo de 2020 ocorreu de forma simultânea com o de 2021, no chamado ano continuum³⁶.

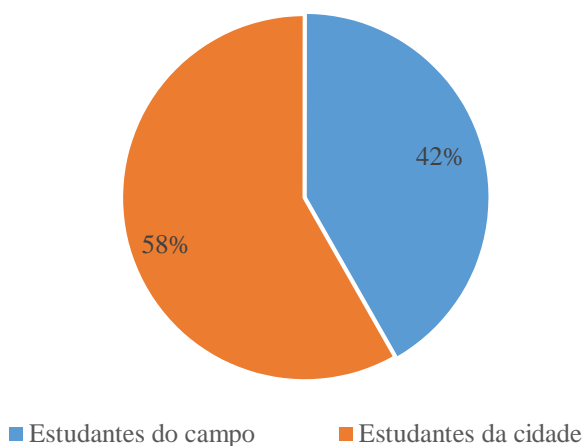
No ano civil de 2021 ocorreram nas escolas municipais as aulas remotas, correspondentes aos anos letivos 2020/2021, o que torna pertinente observar que no ano de 2021 houve uma diminuição da matrícula nas turmas de 6º ano, em todas as escolas supracitadas, podendo a causa estar relacionada à dificuldade dos estudantes em darem continuidade aos estudos de forma remota.

Além de escolher a modalidade ensino fundamental, anos finais, e definir a etapa de ensino pelo 6º ano, optamos por nos dedicarmos às experiências dos estudantes que moram no campo, mas que estudam nas escolas municipais localizadas na cidade.

³⁶ Os anos letivos 2020 e 2021 formaram um mesmo bloco ou ciclo, de maneira que os conteúdos de 2020 foram desenvolvidos em 2021, juntamente com os tópicos do novo ano. A estratégia foi recomendada pelo CNE e esteve alinhada a outra preocupação dos gestores: evitar ao máximo a reprovação de alunos em 2020.

Os dados da matrícula do ano de 2020 revelam que dos 534 estudantes das turmas de 6º ano, 223 deles são oriundos das diferentes localidades rurais, um total de 42%. Nesta direção, percebe-se quanto é expressiva a quantidade de estudantes que migram do campo para a cidade, conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Matrícula nas escolas municipais - 6º ano/2020

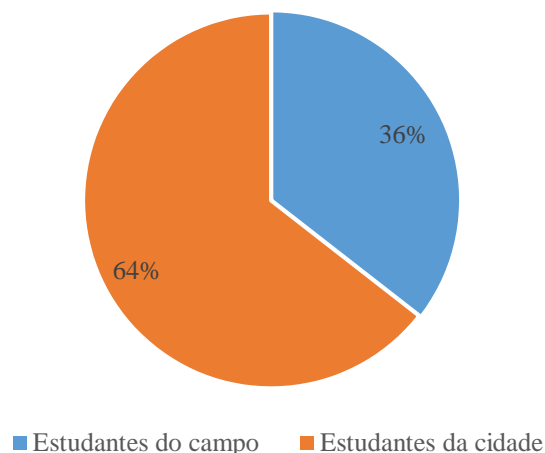


Fonte: Elaborado pela autora (2021) com dados da SEMED.

Neste sentido, há a necessidade de avaliar as intenções de ordem teórica e prática que acompanham o processo formativo do ensino de Geografia. A rigor, sobre esta realidade, a reflexão realizada parte do princípio de que este componente precisa estar vinculado ao trabalho, condições de vida e pertencimento cultural dos estudantes que moram no campo.

Por sua vez, no ano de 2021, com menos 88 matrículas nas turmas de 6º ano em relação ao ano de 2020, observa-se que dos 411 estudantes matriculados nas escolas municipais localizadas na cidade, 146 deles eram moradores das diferentes localidades rurais.

Portanto, mesmo que o número de matriculados tenha diminuído em relação ao ano anterior, no patamar de 24%, uma problemática que explica as desigualdades de acesso à escola, no contexto da pandemia, ainda assim continuou expressiva a quantidade de estudantes que moram no campo em relação aos que moram na cidade, como demonstra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Matrícula nas escolas municipais - 6º ano/2021

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com dados da SEMED.

Considerando que a população urbana do município de Amargosa corresponde a 72% (IBGE, 2010), o grau da expressividade dos estudantes do campo que migram para as escolas da cidade aumenta mais ainda, sendo esta a realidade para 146 deles. Daí a importância de se desenvolver uma prática pedagógica voltada para suas experiências, em seu lugar de vivência.

Neste propósito e compartilhando da premissa apresentada por Minayo (2007), em que a boa amostragem é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões, o estudo está concentrado no 6º ano do ensino fundamental.

A justificativa da escolha por esta série está atrelada a um período de estudo que se inicia com muitas expectativas e transições. Vale lembrar que é a partir dela que os estudantes que moram no campo saem do seu espaço de vivência para estudar na cidade, visto que em muitas localidades rurais não têm escolas que ofereçam esta etapa de ensino. Uma realidade presente em todo o país, como afirma Santos (2005).

As populações rurais deste país historicamente padeceram com a falta de políticas públicas que atendessem a seus interesses. Na área educacional prevaleceu sempre o abandono, o que tem obrigado, desde muito tempo, os alunos e alunas destas áreas, migrarem para a cidade, na busca de matrículas que lhes garantam o ingresso inicial na escola ou a continuidade de seus estudos (SANTOS, 2005, p.18).

Em sua pesquisa de mestrado, o autor supracitado já denunciava esta problemática dos estudantes do campo terem que migrar diariamente para a cidade, devido à inexistência de escolas de 5ª a 8ª série³⁷.

Esta situação persiste até os dias atuais, devido ao fechamento das escolas do campo. Levantamento, com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) sobre o número de estabelecimentos de ensino na educação básica, confirma esta situação, conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Estabelecimentos públicos de educação básica e localização – Brasil (2010 a 2020)

Ano	Urbano	Rural
2010	79.828	78.822
2011	80.486	75.678
2012	81.066	73.550
2013	81.665	70.219
2014	82.194	66.904
2015	83.031	64.079
2016	83.670	62.395
2017	84.070	60.047
2018	84.344	56.954
2019	84.483	54.693
2020	84.734	53.753

Fonte: Censo Escolar de Educação Básica 2010 a 2020 (INEP, 2020). Elaborado pela autora.

Segundo dados do Censo Escolar do INEP (2020), há um total de 138.487 escolas públicas³⁸ no Brasil, sendo 53.753 em áreas rurais e 84.734 em áreas urbanas. Comparando com o ano de 2010, observa-se que houve fechamento de 25.069 escolas em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 32%. Em contrapartida, neste mesmo período houve um acréscimo de 4.906 escolas em áreas urbanas, um aumento de quase 6%.

Os dados apresentados (Quadro 2) demonstram um intenso fechamento de escolas rurais durante a década de 2010/2020. Tal fato evidencia a negação do direito à educação dos povos camponeses, indígenas e quilombolas e impactam

³⁷ Esta era a denominação desta etapa de ensino, no período da pesquisa.

³⁸ Estas escolas públicas abrangem as de esfera municipal, estadual e federal, em suas diversas etapas de ensino.

negativamente na qualidade dos processos educativos dos sujeitos em seus territórios.

O impacto negativo no processo educativo pode ser visualizado nos históricos sobre a escolaridade, conforme os estudos de Nascimento e Castro (2019), a partir dos dados do boletim regional, urbano e ambiental.

Os dados de analfabetismo para os estados brasileiros também mostram a grande disparidade entre o rural e o urbano. A taxa de analfabetismo agregada do Brasil em 2010 foi de 10,2%, porém com 7,54% de analfabetos no meio urbano e 24,64% no meio rural (NASCIMENTO; CASTRO, 2019, p. 65).

Este tipo de política educacional permite entender que as ações de fechamento de escolas coadunam com um governo neoliberal, que está a favor de políticas extensas de liberalização econômica, como as privatizações e o corte de despesas governamentais a fim de reforçar o papel do setor privado na economia e, que por consequente, age de maneira a destituir o direito da classe trabalhadora do campo de ter uma escola pública.

No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança. Marrach (1996) explica que a retórica neoliberal atribuiu ao papel estratégico da educação a preparação para o trabalho imperativo do mercado, visto que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. Desta maneira, o que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante.

As diretrizes neoliberais estão inseridas nas políticas educacionais como uma forma de legitimar a exclusão da população e o esvaziamento do campo brasileiro. A descentralização e transferência de responsabilidade para os municípios, a privatização das escolas públicas, a política de reordenamento do sistema escolar e o intensivo processo de nucleação de escolas, pautados exclusivamente na racionalização dos custos econômicos, aprofundam ainda mais a exclusão e a negação de direitos.

Na prática, o processo de nucleação corresponde à desativação da escola do campo e posteriormente ao seu fechamento. No ensino fundamental, anos finais, os estudantes são deslocados para as escolas localizadas na cidade, sendo que esta é

a realidade de muitos estados que acabam criando uma concentração educacional urbana.

Considerando a realidade do estado da Bahia, esta situação também procede. Para ter ideia sobre isto, no ano de 2018 os movimentos sociais de luta pela terra e organizações ligadas à educação no campo de diferentes localidades se reuniram na Assembleia Legislativa da Bahia (ALBA) para denunciar o fechamento de escolas do campo pelo governo estadual.

Segundo dados do Censo escolar do INEP, no ano de 2020 havia um total de 13.581 escolas públicas³⁹ na Bahia, sendo 7.833 em áreas rurais e 5.748 em áreas urbanas. Comparando com o ano de 2010, observa-se que houve fechamento de 4.982 escolas da educação básica em áreas rurais e 261 em áreas urbanas, o que demonstra a falta de interesse dos gestores públicos de investirem em escolas do campo.

Analisando em sua totalidade, observa-se que 5.243 estabelecimentos públicos de educação básica foram fechados na Bahia, no período de 2010 a 2020, conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 3 – Estabelecimentos públicos da educação básica e localização - Bahia (2010 a 2020)

Anos	Urbanos	Rurais
2010	6.009	12.815
2011	6.027	12.299
2012	6.050	11.917
2013	6.015	11.272
2014	6.015	10.539
2015	6.005	9.969
2016	5.988	9.666
2017	5.982	9.199
2018	5.891	8.560
2019	5.804	8.043
2020	5.748	7.833

Fonte: Censo Escolar de Educação Básica 2010 a 2020 (INEP, 2020). Elaborado pela autora.

³⁹ Este agregado de estabelecimentos da educação básica comporta escolas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, podendo oferecer mais de uma etapa de ensino. Não inclui estabelecimentos com turmas exclusivas de atividade complementar ou Atendimento Educacional Especializado (AEE). Inclui estabelecimentos em atividade com pelo menos uma matrícula de ensino regular e/ou EJA. O número de estabelecimentos do ensino regular e/ou EJA considera também os estabelecimentos da Educação Especial em classes exclusivas (INEP, 2020).

Segundo o INEP (2020), os estabelecimentos públicos da educação básica nas áreas rurais abrangem quase em sua totalidade a esfera municipal, o que demonstra a responsabilidade do poder executivo municipal pela oferta e qualidade deste ensino, sobretudo na etapa fundamental, anos iniciais e finais. No ano de 2020, por exemplo, das 7.833 escolas no campo, 7.665 são municipais, correspondendo a 97% desta totalidade, aproximadamente.

No tocante aos estabelecimentos públicos da educação básica nas áreas urbanas, segundo o Censo escolar (2020), do total de 5.748 escolas, 4.791 são da esfera municipal, o que equivale a 83%. Esta constatação confirma a responsabilidade da gestão municipal pela educação básica em projetar esforços para ofertar uma educação de qualidade, tanto nas escolas localizadas na cidade como no campo.

Importante destacar que a diferença da quantidade de estabelecimentos públicos da educação básica nas localidades urbanas e rurais só não é maior visto a quantidade de escolas privadas ser bem elevada na cidade, o que não ocorre no campo. Neste sentido, compreendendo os dados, abrangendo também as escolas privadas, o Censo escolar (2020) mostra que de 16.361 estabelecimentos de educação básica na Bahia, 8.450 estão em áreas urbanas e 7.911 em áreas rurais. No entanto, os dados sobre estabelecimentos privados não estão apresentados na tabela, uma vez que não são significantes para o presente estudo.

O fechamento das escolas do campo implica cada vez mais em sua vulnerabilidade, pois, acaba impulsionando a saída da população do campo e conseqüentemente a perda da sua identidade cultural. Realidade que vem sendo constatada pelos dados aqui apresentados, e até mesmo em forma de denúncias ao desrespeito ao estudante que mora no campo, por estudos e pesquisas desta temática.

No caso específico do município de Amargosa, as escolas do campo são regidas por diretrizes específicas para a educação básica do campo. Estas diretrizes foram implementadas no ano de 2012. Para a sua construção houve a participação de um coletivo formado por educadores, gestores, funcionários, secretário e técnicos da Secretaria de Educação de Amargosa e os docentes do Centro de Formação de Professores (CFP) da UFRB, entre outros profissionais do município.

Todavia, segundo Almeida (2015), o processo de elaboração das Diretrizes teve seu início desde o ano de 2009, a partir do projeto de extensão “Educação do Campo em Amargosa: reconstruindo seus caminhos”, resultante da parceria entre a

UFRB/CFP e a SEMED, cujo objetivo era construir uma proposta para a Educação do Campo para o município de Amargosa.

No entanto, apesar de todos estes esforços no sentido de fortalecer a Educação do Campo em Amargosa, segundo dados da pesquisadora Conceição (2020), vem acontecendo sucessivos fechamentos das escolas do campo no município. A autora descreve que no ano de 2018 foi fechada a escola do campo da Comunidade de Ribeirão dos Caldeirões e no ano de 2019 foram fechadas mais 2 escolas, a da comunidade dos Barreiros e da Comunidade do São Bento.

O processo de fechamentos destas escolas pode estar atrelado ao desenho da política nacional de educação, que acaba por incentivar as prefeituras a buscar recursos para transporte escolar e não para manter os estudantes próximos ao seu local de moradia. Por isto e por outras razões, entende-se que esta realidade seja para eles a primeira experiência significativa de transição para as áreas urbanas.

Significativa porque estes estudantes, ao migrarem do campo para estudar na cidade, permanecem na escola por um bom período do dia, em que vão encontrar muitas dificuldades e desafios. Eles saem do seu contexto sociocultural e passam a ter um contato maior com a cidade e seus referenciais, podendo ocorrer um processo de estranhamento e de depreciação da identidade da cultura camponesa, uma vez que o modelo escolar muitas vezes é construído por meio de um currículo urbanocêntrico.

Nesta perspectiva, a manutenção do funcionamento das escolas do campo constitui-se em um direito dos camponeses e contribui fortemente para a preservação de seus modos de vida, concepções da natureza, territorialidade, modos de produzir e trabalhar, ou seja, suas identidades.

Por trás do fechamento das escolas do campo há um projeto que está ligado à disseminação de valores urbano-industriais como um modo de vida hegemônico, levando para o campo as necessidades do modelo empresarial do agronegócio, em que ele é altamente mecanizado e esvaziado de gente.

Deste modo, conforme afirma Fernandes (2002), é preciso intensificar a luta, pois, ainda sobreleva um modelo educacional que nega o campo como espaço de múltiplos saberes e que singulariza a diversidade cultural.

O silenciamento da cultura do campo no currículo precisa ser combatido e o ensino de Geografia tem muito a contribuir com isto, através de representações sociais, culturais, identitárias dos estudantes que moram no campo.

2.4 A PESQUISA EM MOVIMENTO

Os meses de junho até setembro do ano de 2021 foi o período utilizado para a finalização da primeira versão do texto de qualificação para submetê-la à Banca Examinadora, consistindo na produção dos capítulos teóricos e no primeiro exercício exploratório de seleção e análise de conteúdo do livro didático de Geografia.

No mês de outubro do ano de 2021, a primeira versão do texto da dissertação foi revisitada e com base na apreciação da Banca de Qualificação foi possível aprimorá-la. Assim, através da sistematização das informações produzidas e rebuscando a fundamentação teórica, foram analisadas as expressões, fotografias e textos relacionados ao trabalho, condições de vida e pertencimento cultural da população do campo, possibilitando a contextualização a respeito da abordagem do conteúdo, à luz da produção teórica do ensino de Geografia.

Mudanças significativas ocorreram na educação, desde a implementação da Base Nacional Comum Curricular, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional da Educação, a qual determina os conhecimentos e as habilidades essenciais que todos os estudantes precisam aprender.

Deste modo, destaca-se que o presente estudo reconhece a BNCC como um fato político e, portanto, não só propõe a descrever as habilidades em relação aos conteúdos selecionados e os objetivos propostos pelos autores do livro didático, conforme quadros 4 e 5, como também a problematizá-las no cenário educacional, como se verá no 3º Capítulo deste estudo.

Quadro 4 – Habilidades da BNCC em relação aos conteúdos selecionados do 6º ano do ensino fundamental

Habilidades	Descrição
EF06GE01	Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos destes lugares em diferentes tempos.
EF06GE02	Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
EF06GE06	Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.
EF06GE07	Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
EF06GE10	Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.
EF06GE11	Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.
EF06GE13	Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base em Dellore (2018).

A análise do livro didático de Geografia ocorreu com a escolha dos Capítulos 1, 2, 13, 14, 15 e 18, em que foram selecionados os conteúdos correlacionados às categorias da pesquisa: trabalho, condições de vida e pertencimento cultural.

Para se ter uma visão geral do que será analisado no livro didático, os capítulos, conteúdos, habilidades propostas pela BNCC e objetivos propostos pelos autores do livro estão explícitos no Quadro 5.

Quadro 5 – Identificação dos capítulos, conteúdos, habilidades e objetivos

Capítulos	Conteúdos	Habilidades propostas	Objetivos dos autores do livro
1	Paisagem, espaço e lugar	<ul style="list-style-type: none"> • EF06GE01 • EF06GE02 • EF06GE06 • EF06GE11 	Conceituar paisagem, considerando seus elementos naturais e culturais; reconhecer que fenômenos naturais e ações humanas podem gerar transformações nas paisagens; compreender o lugar como porção do espaço geográfico onde se dá a vida cotidiana.
2	O trabalho e a transformação do espaço geográfico	<ul style="list-style-type: none"> • EF06GE02 • EF06GE06 • EF06GE07 • EF06GE11 	Constatar que o trabalho humano produz e altera o espaço geográfico.
13	O espaço rural e suas paisagens	<ul style="list-style-type: none"> • EF06GE06 • EF06GE10 • EF06GE11 • EF06GE13 	Assimilar as técnicas humanas como transformadoras do espaço rural; estabelecer relações entre a modernização agrícola e o modo de vida no campo; entender as relações entre campo e cidade.
14	O espaço urbano e suas paisagens	<ul style="list-style-type: none"> • EF06GE01 • EF06GE02 • EF06GE06 • EF06GE07 • EF06GE10 • EF06GE13 	Assimilar as técnicas humanas como transformadoras do espaço urbano; compreender as causas do crescimento urbano e as consequências atreladas a esse processo; entender as relações entre campo e cidade.
15	Recursos naturais e atividades econômicas	<ul style="list-style-type: none"> • EF06GE06 • EF06GE10 • EF06GE11 	Relacionar os recursos naturais e a reprodução da vida econômica e social.
18	O comércio e a prestação de serviços	<ul style="list-style-type: none"> • EF06GE07 • EF06GE11 • EF06GE13 	Compreender o papel desempenhado pelo terceiro setor na economia do país.

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base em Dellore (2018).

Este estudo justifica-se pela relevância destes conteúdos no processo de ensino de Geografia e pelas referências aos debates construídos, pois, o conhecimento precisa ser realizado de forma significativa, tendo em vista a sua diversidade e complexidade, contribuindo para o reconhecimento e fortalecimento da Educação do Campo.

2.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Para validar esta investigação foram aplicados instrumentos de coleta de dados, observação, análise documental e de conteúdo, atrelados às representações dos conteúdos do livro didático de Geografia, acerca do trabalho, condições de vida e pertencimento cultural da população do campo.

Os instrumentos de investigação dialogam com os propósitos da pesquisa, sobretudo o livro didático que serviu para problematizar a compreensão qualitativa das categorias de estudo em relação ao objeto de pesquisa, para assim depois constituir um resultado sobre a temática.

Foi mister também recorrer ao estudo da pesquisa documental, pois, ela trouxe contribuições importantes no estudo deste tema. Além disto, os documentos normalmente são considerados extraordinárias fontes de dados, merecendo atenção especial.

Ao se referir à pesquisa documental, Gil (2008) esclarece que ela pode recorrer também a documentos oficiais, entendendo que eles expressam diretamente ou ocultamente uma intencionalidade política. Portanto, há um cuidado de levar em consideração os seus limites.

Os documentos oficiais⁴⁰ analisados na pesquisa têm o propósito de apresentar os embasamentos legais sobre a educação básica no Brasil, tendo como foco o ensino fundamental direcionado aos anos finais, as diretrizes do ensino de Geografia e da Educação do Campo, caracterizados no Quadro 6.

⁴⁰ Os documentos oficiais são aqueles provenientes de atos oficiais, os quais apresentam atos da administração pública que produzem efeito jurídico, por exemplo, atos administrativos em geral, portarias, resoluções, editais, entre outros.

Quadro 6 – Caracterização dos documentos oficiais analisados na pesquisa

Documentos	Características
Base Nacional Curricular Comum (BNCC)	De caráter normativo, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2014).
Constituição Federal	Conjunto de leis fundamentais que organiza e rege o funcionamento de um país. É considerada a lei máxima entre todos os cidadãos de determinada nação, servindo como garantia dos seus direitos e deveres. A Constituição Federal Brasileira de 1988 é a atual legislação do país (BRASIL, 1988).
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCN) para a Educação Básica	Estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (BRASIL, 2013).
Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo	Constituem-se como referência para a Política de Educação do Campo à medida que, com base na legislação educacional, estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2012).
Lei de Diretrizes e Base (LDB) nº 9.394/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).
Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos	Documento orientador como um ponto de partida para a redefinição e reestruturação do currículo do Ensino Fundamental de Nove Anos na Rede Estadual de Ensino da Bahia (BRASIL, 2013).
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	Constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997).
Plano Municipal de Educação (PME), de Amargosa (BA)	O Plano Municipal de Educação (PME) de Amargosa é um documento de fundamental importância para proposição de políticas públicas, com vistas à qualidade da educação. Nele estão discriminadas as diretrizes, metas e estratégias educacionais para o município no período de 2015 a 2025.
Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)	Apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. Resolução/CD/FNDE nº 06 de

	17 de março de 2009. Edital de convocação nº 09, de 29 de abril de 2009.
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas de Reforma Agrária, executada pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas (BRASIL, 1998).
Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)	A partir do Decreto nº 7.352/2010, constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e à 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.
Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo)	O livro didático para o campo foi instituído pela Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo: “Art. 1º - Prover as escolas públicas de ensino fundamental que mantenham classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1º ao 5º ano em escolas do campo com livros didáticos específicos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) ”.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Além destes documentos, muitos dados apresentados nesta pesquisa foram coletados a partir de fontes secundárias⁴¹ caracterizadas no Quadro 7.

⁴¹ Segundo Cunha (2001), uma base de dados, como o IBGE, é uma fonte secundária, por se constituir é uma informação filtrada e organizada a partir de critérios preestabelecidos.

Quadro 7 – Caracterização das fontes secundárias analisadas na pesquisa

Fontes secundárias	Características
Censo Demográfico de 2010	Foi a 12ª operação censitária realizada em território brasileiro. Realizada pelo IBGE teve o objetivo de retratar a população brasileira, suas características socioeconômicas e ao mesmo tempo ser a base para todo o planejamento público e privado da década 2010-2020 (BRASIL, 2010).
Censo escolar	Principal mecanismo de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.
Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)	Pesquisa realizada pelo IBGE todos os anos. Tinha por principal objetivo apurar as características gerais da população, incluindo dados de educação, trabalho, rendimento e habitação.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

3 A EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL

A educação básica é um bem constituído aos brasileiros. E como tal, ela precisa salvaguardar o direito a todos de serem representados através dela.
(Rosângela Mota)

A Constituição brasileira em seus princípios fundamentais prima pela soberania, pela cidadania e dignidade de qualquer pessoa, pelos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e pelo pluralismo político. Em diálogo com estes pressupostos, o seu Art. 3º valida o projeto educacional, dando ênfase a uma sociedade livre, justa e solidária, garantindo o desenvolvimento nacional e reduzindo as desigualdades sociais e regionais, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Historicamente, na sociedade brasileira os sujeitos que vivem no campo não tiveram estes direitos reconhecidos. Para Freire (1967, p. 73), “[...] o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas [...]”, denominado por ele de “estrangulamento de nossa democratização”, haja visto que a omissão da cidadania constituiu a base de nossa sociedade, atingindo diferentes povos. Foram muitos anos de exclusão e discriminação, restando vestígios nos dias atuais. Para transformar esta realidade, é preciso ter uma educação de qualidade para todos, conforme prediz a nossa legislação.

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004, p. 7).

Pelo ângulo de educação para cidadania, há muito que se fazer em torno deste ideal, sendo necessária a atuação das leis que repelem a discriminação de qualquer tipo. Todas as pessoas são portadores de singularidade, sendo que a formação escolar tem de estar atrelada ao desenvolvimento na sua integralidade, enquanto sujeitos socioculturais. Para Freire (1967), este pressuposto concebe a educação como fator essencial para o desenvolvimento da democracia, visto que é a partir dela

que os estudantes podem construir conhecimentos mais elaborados sobre seus direitos e deveres, superando desafios e problemas advindos deles.

A superação de posições reveladoras de descrença no educando. Descrença no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir. Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu País. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia (FREIRE, 1967, p. 96).

A educação é um processo permanente, amplo e dinâmico, que acontece durante toda a existência de uma pessoa e que pode ser adquirida e desenvolvida em vários espaços. Segundo Freire (2001), as pessoas não nascem feitas, mas elas vão se construindo aos poucos pelas práticas sociais que são conduzidas.

Toda esta construção se faz de maneira contínua, independentemente dos anseios alheios, porque todo indivíduo é um ser inacabado e que está a todo o momento aprendendo cada vez mais.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 2001, p. 12).

A ideia de educação escolar e não escolar é evidenciada no primeiro fundamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 1º que diz “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

No tocante da educação como dever do Estado, há de se entender que a escola é uma instituição social, formal e especializada para produzir e compartilhar saberes. Nesta direção, Bonin (2012) afirma que todo o conhecimento construído na escola vai ajudar a entender o lugar social ocupado pelos sujeitos.

A escola é uma instituição que adquiriu grande relevância na modernidade em sociedades ocidentais, e nelas se consagrou como espaço central de socialização da pessoa, bem como de aquisição de conhecimentos tidos como relevantes para a inserção do sujeito no mundo do trabalho. A escola não apenas produz e socializa saberes, ela produz experiências cotidianas que vão nos integrando em uma lógica de sociedade e, ao mesmo tempo, vão produzindo o lugar social que podemos/devemos ocupar (BONIN, 2012, p. 33).

O período de escolarização é relevante para que as pessoas tenham uma melhor compreensão sobre a cidadania, servindo também para tomada de consciência sobre o seu futuro profissional e área do conhecimento que melhor tenha aptidão e/ou adaptação.

Há de se destacar a educação básica como importante período na construção deste conhecimento. Assim, no Brasil, a LDB (1996), em seu artigo 21, detalha que a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Corroborando com a organização educacional explícita nesta Lei, Cury (2002), citando o artigo 21, explica que a educação básica desenvolve na pessoa condições para que ela possa alcançar êxitos em sua vida.

[...] a educação básica é um conceito, definido no art. 21 da LDB, como um nível da educação nacional e que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. E o art. 22 estabelece os fins da educação básica: A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (CURY, 2002, p. 169).

A partir da Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, em seu artigo 4º, a educação básica, obrigatória e gratuita, passou a ser oferecida a partir dos quatro anos de idade e organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

No ano de 2014 foi aprovada a Lei nº 13.005/2014 sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual define a política nacional de educação do país por uma década. Estruturado em metas e estratégias, elege em seu artigo 2º, dez diretrizes:

Erradicação do analfabetismo; Universalização do atendimento escolar; Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; Melhoria da qualidade da educação; Formação para o

trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; Valorização dos profissionais da educação e; Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p. 40).

O PNE apresenta desde diagnósticos sobre a educação até a proposição de metas, diretrizes e estratégias para o seu desenvolvimento, que foram traçadas em quatro anos de transição no Congresso Nacional, de 2010 a 2014, tendo uma ampla participação da comunidade educacional.

Compreendendo que neste documento encontram-se as prioridades do Estado com a educação básica, no que diz respeito à qualidade, estrutura, investimentos financeiros, acesso, permanência e sucesso dos estudantes, e que ele integra a Educação do Campo, é imprescindível que haja estratégias para melhor desenvolvê-la.

Infelizmente, o que está sendo constatado é que o PNE não está sendo cumprido, ao observar a falta de investimento nas políticas públicas educacionais. Um exemplo seria o corte de 27% na Lei Orçamentária Anual (LOA), que no ano de 2021 teve R\$1,7 bilhão bloqueado pelo governo federal.

Aliado a isto, Santos (2018, p. 200) observa que das dez diretrizes que orientam as metas e estratégias do PNE “não se vislumbra nenhuma delas que contemple, especificamente, a educação da população do campo”.

Tomando como referência a primeira diretriz voltada para a erradicação do analfabetismo, a autora utiliza-se de dados publicados pelo INEP (2007), que mostram o campo como detentor de 23,3% de analfabetos, em contrapartida aos 7,6% da área urbana (MOLINA, 2011), para questionar se de fato a lei está sendo aplicada.

Esta diretriz que também compõe o documento do PNE do ano de 2001 já deveria ser repensada e criadas metas específicas para garantir a educação da população do campo. O que não vem ocorrendo, uma vez que das vinte metas

estabelecidas pelo plano, apenas a meta 8⁴² versa objetivamente sobre a Educação do Campo.

Da mesma forma, a III diretriz que trata da superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, exige metas específicas para o campo, haja vista, por exemplo, a situação do analfabetismo já citada.

Apesar disto, Santos (2018) avalia que é possível visualizar um avanço no que diz respeito ao campo no PNE de 2014-2024 com relação aos PNE de 1993 e 2001, tendo em vista que é o primeiro plano que respeita a representatividade da Educação do Campo. Porém, ressalta que o caminho a ser percorrido ainda é longo, antes que se possa afirmar que o Brasil garante o direito educacional para a população do campo.

No PNE (2014–2024) (BRASIL, 2014b), a Educação do Campo é colocada de forma mais evidente, em relação aos planos anteriores, entretanto, como política pública de educação não apresenta avanços significativos em termos de garantia na elevação da qualidade da educação para a população do campo. Um exemplo do pouco avanço do PNE para a educação do campo pode ser evidenciado pela ausência de metas e/ou estratégias para o desafio do ensino multisseriado (SANTOS, 2018, p. 203).

A invisibilidade contextual do campo no detalhamento das metas e estratégias no PNE por certo é preocupação constante por parte daqueles que estão diretamente envolvidos nesta dinâmica de pensar sobre a educação, nos moldes reivindicados pelos movimentos sociais e sindicais do campo.

A proposta de educação defendida por estes movimentos precisa, o quanto antes, estar assentada em suas especificidades na política curricular, na organização do processo educativo escolar, na relação com o tempo e com os espaços do campo, em termos de ações concretas do Estado.

⁴² Meta 8-Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação IBGE.

3.1 DOCUMENTOS OFICIAIS EM REFERÊNCIA AOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Todas as etapas da educação básica são importantes para a formação de uma pessoa. Assim, tomando como referência o ensino fundamental, a LDBEN nº 9.394 em seu artigo 32, alterado pela Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, preceitua um ensino obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade na escola pública.

O ensino fundamental passou a ser conceituado em dois ciclos. O primeiro corresponde aos primeiros cinco anos e é desenvolvido, usualmente, em classes com um único professor regente, denominado de anos iniciais. E o segundo ciclo corresponde aos anos finais, nos quais o trabalho pedagógico é desenvolvido por uma equipe de professores especialistas em diferentes componentes. A abordagem aplicada neste estudo está em torno deste último.

A partir do ensino fundamental, anos finais, a formação básica do cidadão será respaldada mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2006).

As Diretrizes Educacionais da Educação Básica confirmam que a forma de concretizar o currículo tende a se fortalecer quando possibilita acesso a todos os sujeitos da educação básica de diferentes origens étnicas e culturais.

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte (BRASIL, 2008, p. 14).

Atendendo a estas diretrizes para a aprendizagem, o ensino fundamental está organizado em quatro áreas do conhecimento e seus componentes curriculares, a saber: linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Inglês); matemática;

ciências da natureza (Ciências); e ciências humanas (Geografia e História). Tais áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201027, favorecem a comunicação entre os saberes dos diferentes componentes curriculares.

As diretrizes educacionais enfatizam que todas as áreas do conhecimento se intersectam na formação dos estudantes, embora sejam preservadas as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes curriculares. Elas possuem a função de formar integralmente os estudantes do ensino fundamental, destacando suas particularidades, suas características quanto às especificidades e demandas pedagógicas desta fase da escolarização.

O ensino fundamental, com nove anos de duração, se apresenta como a etapa mais longa da educação básica, atendendo estudantes entre seis e quatorze anos que durante este período passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros.

Estas mudanças acontecem dentro de cada particularidade, impondo desafios à elaboração de currículos para esta etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem, não somente entre as etapas da educação básica, mas também entre as duas fases do ensino fundamental: anos iniciais e anos finais.

Nesta ótica, o currículo procura agregar abordagens de formação integral para a diversidade, organizado a partir de uma base nacional comum e uma parte diversificada, com tópicos amparados em leis, que fundamentam o ensino fundamental de nove anos.

São várias leis aplicadas, a saber: Lei nº 9795/99 (dispõe sobre a educação ambiental); Lei nº 11.769/08 (ensino da música na educação básica); Lei nº 9475/97 (dispõe sobre ensino religioso); Lei nº 10.639/2003 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”); Lei nº 11.645/08 (inserção das culturas afro-brasileira, africana e indígena); e Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente/ Proteção integral à criança).

Além disto, a base comum dos conteúdos e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, relacionando a educação com a vida cidadã, através da articulação entre aspectos como saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e a tecnologia, cultura e as linguagens.

Todos estes conhecimentos serão produzidos nas diferentes áreas, em consonância com a prática pedagógica efetivada em torno de procedimentos didáticos que venham ajudar a desenvolver e fortalecer as expressões individuais, mas também as necessidades coletivas dos estudantes do ensino fundamental, anos finais.

Atentando para estas considerações, observa-se que as categorias trabalho, condições de vida e pertencimento cultural estão intrínsecas neste paradigma curricular e, portanto, elas precisam ter notoriedade prática no ensino de Geografia.

Destaca-se que os estudantes do ensino fundamental, anos finais, se inserem em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais.

Neste período de vida ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios.

Considerando que o ensino fundamental, anos finais, abarca um período de muitas transformações e conflitos, em que as mudanças desta fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeitos em desenvolvimento, com singularidades, formações identitárias e culturais próprias, defende-se a necessidade de práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar seus diferentes modos de inserção social, voltados para a construção cidadã.

A escola entendida como lugar de interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos (MOREIRA, 2012) precisa considerar que o estudante é dotado de aprendizagens, sendo que elas serão ressignificadas através da prática pedagógica, devendo estar atrelada ao reconhecimento da identidade, construída por meio dos princípios da solidariedade, do respeito ao bem comum, dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade, do respeito à ordem democrática e dos princípios da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Fernandes (2002) acrescenta que a escola precisa utilizar de todos estes princípios para ajudar a comunidade educativa a fazer uso do pensamento reflexivo, compreendendo a realidade de uma forma transversal. Sobre isto preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais nº 02/98:

As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento, linguagem e afetivos, como consequência das relações entre as distintas identidades e dos vários participantes do contexto escolarizado, através de ações inter e intra-subjetivas; as diversas experiências de vida dos estudantes, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã (BRASIL, 1998, Art. 3º, parágrafo III).

O ensino do componente Geografia⁴³ está apresentado na BNCC em cinco unidades temáticas, comuns ao longo dos anos finais do ensino fundamental, em uma progressão de conhecimentos e habilidades, como mostra o Quadro 8.

⁴³ A Geografia aloca-se no campo das Ciências Humanas e Sociais e Aplicadas, no Ensino Fundamental, anos finais, tendo a exploração dos princípios fundamentais do raciocínio geográfico, composto pela analogia, diferenciação, conexão, distribuição, extensão, localização e ordem (ARAÚJO; KUNZ, 2021).

Quadro 8 – Unidades temáticas, conhecimentos e habilidades

Unidades Temáticas	Conhecimentos	Habilidades
O sujeito e seu lugar no mundo	O estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas.	valorizar o conhecimento sobre si mesmo e de sua comunidade, assim como os contextos mais próximos da vida cotidiana.
Conexões e escalas	A conexão é um princípio da Geografia que estimula a compreensão do que ocorre entre os componentes da sociedade e do meio físico natural. Ela também analisa o que ocorre entre quaisquer elementos que constituem um conjunto na superfície terrestre e que explicam um lugar na sua totalidade.	Aprender a considerar as escalas de tempo e as periodizações históricas, importantes para a compreensão da produção do espaço geográfico em diferentes sociedades e épocas.
Mundo do trabalho	Processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas.	Compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais.
Formas de representação e pensamento espacial	Formas de representação e pensamento espacial, além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico.	Ler, comparar e elaborar diversos tipos de mapas temáticos, assim como as mais diferentes representações utilizadas como ferramentas da análise espacial.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural.	Estabelecer relações mais elaboradas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas.

Fonte: Brasil (2018).

A unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo” trata da identidade sociocultural do espaço vivido, indicando a cultura na qual o indivíduo está inserido. Portanto, o estudante precisa ter condições de identificar as particularidades do lugar onde vive, assim como as diferentes relações que este lugar estabelece com outros lugares do mundo.

Neste tocante, o livro didático de Geografia precisa trazer abordagens sobre diferentes contextos em que vivem os povos do campo, assim como o entendimento sobre suas condições de vida, trabalho e cultura. Isto é uma estratégia para que os estudantes compreendam os processos que resultaram na desigualdade social, ao assumir a responsabilidade de transformação da realidade, fundamentando suas ações em princípios democráticos, solidários e de justiça.

Todavia, entende-se que isto só é possível quando o ensino de Geografia trabalha com conceitos que sustentam ideias plurais de natureza, território e territorialidade, incorporados aos segmentos culturalmente excluídos da sociedade.

Sobre isto, uma reflexão necessária a se fazer é se o livro didático contribui para fortalecer noções de pertencimento e de identidade dos estudantes, permitindo valorizar sua individualidade, se situando como cidadão ativo, democrático e solidário. O estudante precisa entender que ele é um produto de uma sociedade localizada em determinado tempo e espaço, mas também produtor desta mesma sociedade.

A concepção da unidade temática “Conexões e escalas” permite a articulação de diferentes espaços e escalas de análise e de relações existentes entre os níveis local e global. Neste caso, é dada a possibilidade de expandir o entendimento para a relação do indivíduo com contextos mais amplos, considerando diferentes aspectos locais e globais.

O ensino de Geografia deverá levar o estudante a compreender como diferentes sociedades produzem o espaço geográfico, mas sem perder de vista o seu contexto e as suas experiências. No tocante a isto, há de analisar se o livro didático prioriza contextos globais em detrimento dos locais. Se ele é produzido por um viés urbanocêntrico, em que o campo é tido como lugar de atraso.

A abordagem do livro didático precisa ultrapassar a perspectiva de antagonismo entre cidade-campo, buscando reconhecer tempos e modos específicos de ser, viver e produzir, concebendo a educação segundo diferentes formatos de organização, de acordo com as necessidades dos estudantes.

A unidade temática “Mundo do trabalho” aponta sobre atividades e funções socioeconômicas e o impacto das novas tecnologias. Esta reflexão respalda a necessidade de ampliar o entendimento do estudante sobre o processo de produção do espaço agrário e industrial, em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias.

Ao estimular a reflexão sobre o impacto que as novas tecnologias produzem nas relações de trabalho, na geração e na distribuição de renda, a Geografia permite ao estudante entender qual a sua conjuntura social no setor produtivo. Nesta ótica, há de se analisar qual a abordagem que o livro didático traz sobre as tecnologias do setor produtivo, tanto na cidade como no campo.

A unidade temática “Formas de representação e pensamento espacial” envolve a capacidade de aprender a partir das diferentes formas de representação gráfica do espaço geográfico. De forma especial, a fotografia também pode ser considerada como uma ferramenta de análise espacial.

Considerando que as fotografias foram muito apreciadas neste estudo, importante perceber se elas valorizam o indivíduo, os contextos próximos da vida cotidiana e a pluralidade social; se elas expõem o espaço geográfico em diferentes contextos; se os estudantes realmente utilizam este recurso como suporte para fazer uso do raciocínio geográfico e não como um fim em si mesmo.

E, por fim, a unidade temática “Natureza, ambientes e qualidade de vida” procura articular a Geografia física com a humana, destacando a discussão dos processos físico-naturais da Terra. Necessário analisar se o livro didático estabelece relações conjugadas entre natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas, inclusive no contexto urbano e rural. Nesta direção, esta ideia contém a intencionalidade ao debate entre agroecologia e agronegócio, ou seja, como estas questões emergem no livro analisado.

3.2 GEOGRAFIA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E DIRETRIZES EDUCACIONAIS

O ensino fundamental dos anos finais com sua estrutura curricular é primordial para a socialização dos diferentes saberes, bem como os métodos de trabalho, na perspectiva das reflexões antes tecidas. Nesta etapa educacional, a proposta curricular contempla diferentes componentes, inclusive a Geografia, direcionada para uma prática que conduza aos princípios elencados nas diretrizes educacionais da educação básica.

Neste tocante, o ensino da Geografia traduz uma significativa contribuição para o desenvolvimento da escola, comprometida com a transformação social, visto que

traz conhecimentos para o entendimento da produção do espaço geográfico e da compreensão da organização espacial. Porém, nem sempre foi assim. A Geografia percorreu vários caminhos até que fosse institucionalizada como ciência, o que só veio a acontecer na Alemanha, a partir do século XIX, por intermédio de nomes como Karl Ritter e Alexandre Von Humboldt, considerados os precursores da ciência geográfica.

Nas escolas brasileiras, a Geografia teve início no século XIX, com o único objetivo de formar pessoas a partir de uma ideologia nacionalista patriótica. Segundo Cavalcanti (1998, p. 18), a Geografia escolar era voltada para a “transmissão de dados e informações gerais sobre os territórios do mundo em geral e dos países em particular”.

Na tentativa de incorporar um recorte temporal significativo, considerado como um importante marco divisor nesta pesquisa, a abordagem histórica sobre a Geografia se dará a partir da década de 1930, quando houve a sua institucionalização no Brasil. Neste período, o ensino da Geografia no currículo escolar começou a ser incorporado pelos interesses do Estado, tendo como objetivo, apenas descrever o território em sua dimensão e seus aspectos naturais.

A Geografia se apresentava a partir da problemática em torno da relação do homem com a terra e dos contextos socioeconômicos, tendo como ênfase a memorização de fatos e informações que refletiam a valorização dos conteúdos em si, sem levar, necessariamente, à compreensão do espaço. Deste modo, houve a consolidação institucional da Geografia, na mesma perspectiva de detalhar informações sobre os recursos naturais do Brasil. A abordagem fragmentada, a partir deste modelo de pensar o espaço, mostrou-se insuficiente para compreensão da sua totalidade que ficou caracterizada como Geografia tradicional.

A geografia tradicional em suas diversas versões privilegiou os conceitos de paisagem e região, em torno deles estabelecendo-se a discussão sobre o objeto da geografia e a sua identidade no âmbito das demais ciências. Assim, os debates incluíam os conceitos de paisagem, região natural e região-paisagem, assim como os de paisagem cultural, gênero de vida e diferenciação de áreas (CORRÊA, 2000, p. 17).

A Geografia tradicional tem como fundamento básico o Positivismo⁴⁴ e é por meio desta corrente filosófica, de seus postulados e ideias que ela foi formulada e estipulada como ciência unitária. Para Moraes (1985), a relação da Geografia ao Positivismo se solidifica quando esta ciência reduz a realidade ao mundo dos sentidos, ou seja, se restringindo aos aspectos visíveis e palpáveis, pautada na observação.

Outra característica da Geografia tradicional é a ideia do raciocínio indutivo⁴⁵ como um único método de interpretação, originário das ciências naturais e reconhecido como modelo comum a todo pensamento científico. Promovida a um conhecimento sintético, era constituída pela ideia de classificação e hierarquização que unificaria os estudos sistemáticos efetuados pelas demais ciências.

A partir deste entendimento sobre a Geografia tradicional, Bray (1976) explica que os conhecimentos eram constituídos por assimilações meramente descritivas e cartográficas, otimizados pela ideia positivista-funcionalista, sendo insuficientes para o entendimento sobre o espaço geográfico em seu aspecto mais amplo.

Corroborando com este entendimento, Ribeiro (1967) consagra as abordagens geográficas como status de conhecimento científico a partir da sua possibilidade de interpretar fenômenos, paisagens e histórias, justificados pelo fato de o meio influir nas condensações humanas.

Ao ficar atrelada à descrição e explicação superficial da realidade, Moreira (1988) salienta que neste período a Geografia pouco contribuiu para a compreensão do espaço geográfico como resultado da materialidade do trabalho.

Esta situação influenciada pela escola francesa foi realidade nas instituições universitárias por muitos anos. Entretanto, mudanças ocorreram com as novas percepções críticas que surgiram na década de 1960.

A partir dos anos 60, sob a influência das teorias marxistas, surge uma tendência crítica à Geografia Tradicional, em que o centro de preocupação passa a ser as relações entre sociedade, trabalho e a natureza na produção do espaço geográfico (BRASIL, 1997, p. 104).

⁴⁴ Corrente filosófica proposta por Auguste Comte (1798-1857), na França do século XIX, e que foi marcante na segunda metade do século XIX e início do XX. Comte buscou afastar a teologia e a metafísica dos valores humanos, defendendo o conhecimento científico como a única forma de conhecimento verdadeiro.

⁴⁵ A base essencial deste método foi anunciada por Augusto Comte: o raciocínio indutivo, que parte da observação, mediante classificação e comparação, pelos quais se chega à conclusão e ao descobrimento de leis.

O período compreendido entre o final dos anos 1960 e o início dos anos 1970 foi um momento de rupturas na forma de pensar a Geografia. Nesta época, seu conhecimento vai além da descrição para se tornar uma ciência. Para Tavares e Silva (2011, p. 139), “ela se torna capaz de compreender, explicar e de refletir sobre a realidade do espaço geográfico que se mostrava, cada vez mais complexa e fluida”.

Aliando esta ideia, Cavalcanti (1998) apresenta a Geografia Crítica como uma nova possibilidade de organização do ensino, já que:

As propostas de reformulação do ensino de Geografia também têm em comum o fato de explicitarem as possibilidades da Geografia e da prática de ensino de cumprirem papéis politicamente voltados aos interesses das classes populares. Nesta perspectiva, os estudiosos alertam para a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico. O ensino de Geografia, assim, não deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes impostos à ‘memória’ dos alunos, sem real interesse por parte deles). Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições (CAVACANTI, 1998, p. 20).

Nestes termos, as propostas da Geografia Crítica assumem grandes desafios, pois, o Brasil estava prestes a vivenciar a era tenebrosa da ditadura militar que dificultou o seu avanço, visto que ela era tida pelo governo como uma ameaça aos ideais daquela política ditatorial. No entanto, alguns geógrafos não se esquivaram em relação aos seus propósitos, abrindo possibilidades para discutir o momento em que o país passava, dentre eles, Milton Santos (1926/2001).

No final da década de 1970, Milton Santos lançou uma obra intitulada *Por uma Geografia Nova* (1978). Este trabalho despertou a importância de estudos direcionados à construção do espaço, cuja aceleração é desigual nos diferentes lugares.

Esta proposta acabou dando início no Brasil a vários debates e discussões sobre as perspectivas da ciência para o século XXI, especialmente no processo educacional.

O espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por

uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares (SANTOS, 1978, p. 153).

Os estudos de Milton Santos trouxeram ampliação sobre a compreensão do espaço geográfico e suas especificidades como fator primordial para o entendimento das relações humanas no mundo moderno. São estas relações construídas de diferentes formas e percebidas por diversas experiências que nos permitem uma significação subjetiva acerca destes espaços, de forma específica, o lugar.

O conceito de lugar geográfico está intimamente vinculado à compreensão do espaço materializado nas experiências vividas, conectando o estudante ao mundo e às pessoas, criando sentimentos de identidade e pertencimento. Diante deste entendimento do lugar e do cotidiano no ensino de Geografia, Cavalcanti (2010) sinaliza que:

[...] o lugar deve ser referência constante, levando ao diálogo com os temas, mediando a interlocução e a problematização necessária à colocação do aluno como sujeito do processo. Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre realidade e os conteúdos escolares (CAVALCANTI, 2010, p. 6).

Sobre o espaço e suas categorias, Holzer (1998) explica que na década de 1970, a Geografia Crítica surgiu como oposição ao positivismo, com posturas metodológicas que buscavam explicações sobre a dinâmica entre a sociedade e a natureza e os elementos intrínsecos nesta relação.

A Geografia Crítica, em seus fundamentos teórico-metodológicos, favoreceu novas interpretações ao quadro conceitual de referência e ao objeto de estudo, valorizando os aspectos históricos e a análise dos processos econômicos, sociais e políticos constitutivos do espaço geográfico, utilizando o método dialético⁴⁶ para isto.

Nesta perspectiva, o ensino de Geografia com o intuito de promover conhecimento sobre o espaço geográfico brasileiro vai apontar a necessidade de conhecer e analisar como as diferentes culturas contribuíram nesta sua construção, por processos do passado e do presente.

⁴⁶ Segundo este método, nenhum fenômeno pode ser entendido isoladamente, só é possível conhecer o particular quando situado na totalidade.

Novas intenções para o século XXI surgiram com o propósito de valorizar a contribuição de cada sujeito participante deste processo, a partir da construção e difusão do conceito teórico meio técnico-científico-informacional, concebido pelo geógrafo Milton Santos, correspondendo à evolução dos processos de produção e reprodução do meio geográfico, que em conjunto transformam o espaço, a partir das ciências e do meio informacional.

O meio técnico-científico-informacional é caracterizado pela aplicação da ciência à técnica, por isto meio técnico científico; mas este meio, estas técnicas são impregnadas de informação e transmitem, acumulam informação, por isto meio técnico-científico-informacional. Assim, os espaços assim requalificados atendem sobretudo aos interesses dos atores hegemônicos da economia, da cultura e da política e são incorporados plenamente às novas correntes mundiais. O meio técnico-científico-informacional é a cara geográfica da globalização (SANTOS, 1997, p. 191).

Ao explicar tal conceito, Santos (1978, p. 20) já enfatizava que o meio funciona com dois sistemas, o técnico e o social, ambos hegemônicos, “cujo ápice é ocupado pelas instituições supranacionais, empresas multinacionais e Estados, que comandam objetos mundializados e relações sociais mundializadas”⁴⁷.

Estas instituições possuem importante função na internalização do capital, mas também implicam na cultura local. Os aspectos econômicos incorporam valores hegemônicos, que na concepção do autor precisam ser reavaliados e substituídos por uma economia mais solidária.

O autor conduz o espaço geográfico a uma inter-relação entre sistemas de objetos naturais, culturais e técnicos e sistemas de ações sociais, culturais, políticas e econômicas (SANTOS, 1997).

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina (SANTOS, 1997, p. 51).

⁴⁷ Para um melhor entendimento sobre esta abordagem, consultar a obra de Milton Santos, Técnica, Espaço e Tempo (1997).

Tomando como ponto de partida as novas configurações que emanam nas transformações no processo produtivo e nas mudanças nos meios de comunicação, Carlos (2007) salienta que os espaços em redes de fluxos estão cada vez mais compactos, havendo a necessidade de repensar a natureza num momento em que a relação espaço-tempo ganha um maior alcance e abrangência no espaço geográfico mundial.

Nesta conjuntura de pensamento e dos ditames do grande capital, convém pensar sobre quais caminhos os agentes educacionais podem trilhar para que os estudantes compreendam o espaço geográfico e ampliem a sua visão de mundo, conheçam o seu papel na sociedade em uma economia mundializada e de vida globalizada. Esta ideia foi inserida a partir dos PCNs (1998), abordando a compreensão da sociedade humana e sua produção no meio natural.

A Geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Na busca dessa abordagem relacional, trabalha com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza em sua interação (BRASIL, 1998, p. 26).

Por entender que as relações com a natureza fazem parte das estratégias de sobrevivência dos grupos humanos, desde suas primeiras formas de organização, o objeto de estudo da Geografia se configura como necessário para analisar como uma sociedade humana é preestabelecida a partir da sua linguagem espacial. É nesta versão que ao se referir ao espaço, Corrêa (2000) o define como *locus* da reprodução das relações sociais de produção, isto é, reprodução da sociedade.

Ainda sobre o objeto da Geografia, Santos (1977 *apud* Corrêa, 2000, p. 26) diz que “[...] os modos de produção tornam-se concretos numa base territorial historicamente determinada [...] as formas espaciais constituem uma linguagem dos modos de produção”. No entanto, é preciso voltar a enfatizar que a Geografia nem sempre cumpriu a função de fazer a releitura crítica da sociedade, podendo esta tendência ser facilmente constatada nos seus livros didáticos.

No ensino, essa Geografia se traduziu (e muitas vezes ainda se traduz) pelo estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada dos sentimentos dos homens pelo espaço. Os procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição e a memorização dos elementos que compõem as paisagens como dimensão observável do território e do lugar. Os alunos eram orientados a descrever, relacionar os fatos naturais e sociais, fazer analogias entre eles e elaborar suas generalizações ou sínteses. Explicá-las sim, porém evitando qualquer forma de compreensão ou subjetividade que confundisse o observador com o objeto de análise. Pretendia-se ensinar uma Geografia neutra. Essa perspectiva marcou também a produção dos livros didáticos até meados da década de 70 e muitos ainda apresentam em seu corpo ideias, interpretações ou até mesmo expectativas de aprendizagem defendidas pela Geografia Tradicional (BRASIL, 2008, p. 21).

O objeto de estudo da Geografia nem sempre foi tratado com tanta expressividade crítica como o é nas últimas décadas, haja visto que por um tempo o seu interesse recaiu na observação e descrição minuciosa do espaço em estudo, fazendo necessário apenas estudar os aspectos visíveis e palpáveis da realidade.

[...] na realidade não estaríamos muito longe da verdade se admitíssemos que até bem pouco tempo atrás o método geográfico em grande medida restringiu-se à simples descrição. A Geografia tradicional quase sempre trabalhou apenas com o visível, quase nunca encontrou motivos para preocupar-se com o invisível (conceitual) (SILVA, 1995, p. 18).

Com a articulação da Geografia Crítica e a Educação do Campo, nas escolas existe a necessidade de rearranjos do ponto de vista dos seus conteúdos, dos métodos e dos seus objetivos de ensino. Uma nova concepção de ciência implica numa forma diferente de ensinar.

Cavalcanti (1998, p. 25) reflete que para cumprir com os objetivos do ensino de Geografia, sintetizados na ideia de desenvolvimento do raciocínio geográfico, é preciso que os conteúdos sejam significativos e socialmente relevantes. A leitura do mundo, do ponto de vista de sua espacialidade, demanda a apropriação, pelos estudantes, de instrumentos conceituais, de interpretação e de questionamento da realidade socioespacial.

Esta abordagem está conectada aos conceitos do meio físico natural, destacadamente, às relações entre os fenômenos no decorrer dos tempos da natureza e as profundas alterações ocorridas no tempo social que são responsáveis pelas transformações e produções do espaço geográfico.

Trata-se de compreender o conceito de natureza; as disputas por recursos e territórios que expressam conflitos entre os modos de vida das sociedades originárias e/ou tradicionais; e o avanço do capital, todos retratados na paisagem local e representados em diferentes linguagens.

O entendimento sobre paisagem e sua transformação faz-se necessário para que os estudantes compreendam o processo de desenvolvimento dos seres humanos e das diversas formas de ocupação espacial em diferentes épocas, que eles entendam o papel de diferentes povos na produção do espaço e sua interação sociedade/natureza, sendo capazes de se reconhecerem como sujeitos ativos da produção do espaço, atentando para a valorização da sua individualidade e para o respeito a outros atores sociais.

O estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas (BRASIL, 2014, p. 4).

Nesta vertente, o ensino de Geografia deve estabelecer as interações entre sociedade e meio físico natural, importantes para o entendimento da produção do espaço geográfico em diferentes sociedades e épocas.

Como afirma Santos (1978, p. 162), “a natureza é uma realidade social e não exclusivamente natural”. Ainda neste contexto, faz-se necessário que os estudantes entendam o meio cultural que é construído a partir destas relações.

O Brasil tem sido constituído por inúmeras desigualdades culturais que funcionam como entraves para a garantia dos direitos e interesses individuais e coletivos, de forma específica, os povos do campo. Diante deste histórico e do ponto de vista do capital sociocultural, o nível de instrução e o acesso à educação da população do campo são importantes indicadores desta realidade.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)⁴⁸ mostram que no ano 2001 a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural (3,4 anos) corresponde a menos da metade da população urbana (6,9

⁴⁸ A PNAD foi encerrada em 2017, com a publicação dos dados de 2015, e foi substituída pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua.

anos), havendo uma pequena diminuição entre estes índices no ano de 2015, em que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural é de 5,5 anos e da população urbana, 8,6 anos, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais - Brasil 2001 e 2015

Anos	Brasil	População Urbana	População Rural
2001	6,4	6,9	3,4
2015	8,2	8,6	5,5

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base em PNAD 2001/2015 (IBGE, 2021).

As diferenças em termos de escolaridade média das populações rural e urbana são acentuadas em todos estes anos, ficando evidente a necessidade de ações efetivas para a diminuição desta disparidade.

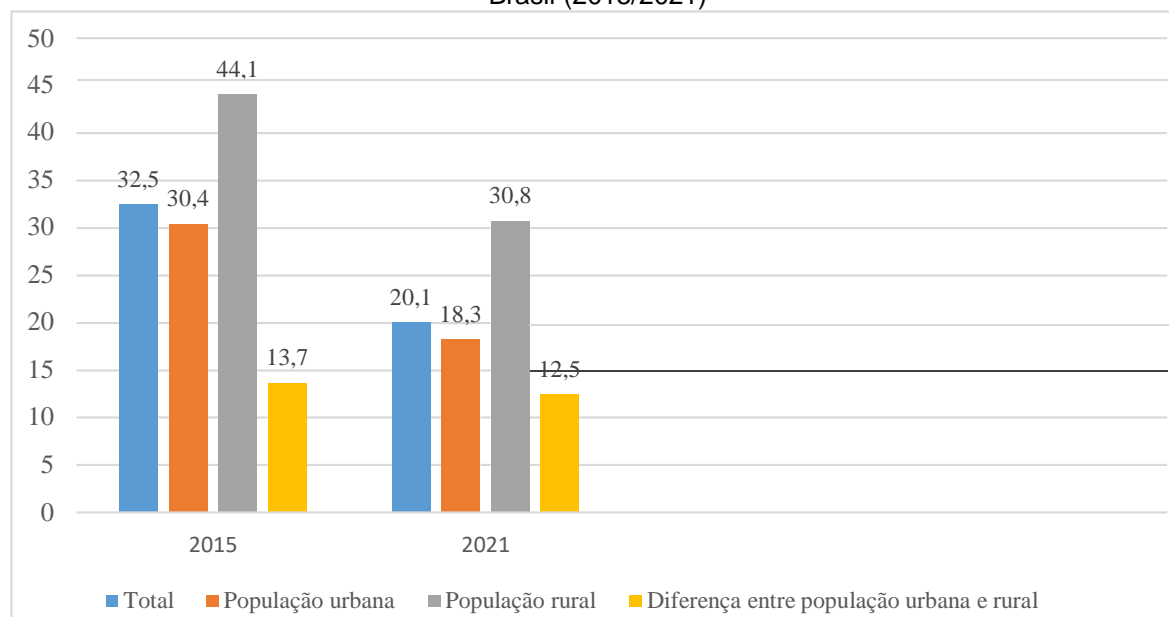
Ainda recorrendo ao sistema de pesquisas domiciliares implantado no Brasil, pode-se observar a taxa de distorção idade-série⁴⁹ e as características dos estudantes.

A taxa de distorção idade-série na rede pública apresenta uma significativa redução. No entanto, ainda há de se considerar altas as taxas no ensino fundamental. Um dado que contribui para a elevação deste indicador é o percentual de estudantes que abandonam os estudos no sexto ano.

Portanto, considerando que esta etapa escolar é primordial nesta pesquisa, é importante que seus dados estatísticos sejam destacados, como mostra o Gráfico 3.

⁴⁹ Distorção idade-série representa a proporção de estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos, no ensino regular, com idade dois anos ou mais acima da esperada para a série/ano que frequentavam, em relação ao total de estudantes desta faixa etária.

Gráfico 3 – Taxa de distorção idade-série no 6º ano do ensino fundamental nas escolas públicas no Brasil (2015/2021)



Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP (2015/2021).

O Gráfico 3 aponta a taxa de distorção idade-série dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental nas escolas públicas. No ano de 2015, na população urbana, o índice de 30,4% diminuiu em 2021 para 18,3%, uma diferença de 12,1%. Neste mesmo período, na população rural, os dados apresentam uma redução de 44,1% para 30,8%, uma diferença de 13,3%.

Atentando para estes dados, observa-se que não há diferença relevante nestes resultados. Entretanto, são evidentes as discrepâncias entre a população urbana e rural uma vez que, nos dois anos em questão, a proporção de estudantes da zona rural com distorção idade-série ultrapassa a 10% em relação aos estudantes da zona urbana, ficando constatadas as grandes desigualdades na educação que é oferecida aos sujeitos do campo.

Para que estes entraves sociais diminuam, o Estado Brasileiro, em suas esferas federal, estadual e municipal, precisa fortalecer as políticas públicas para garantir um sistema educacional que atenda às necessidades dos estudantes, sobretudo aqueles filhos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, permitindo assim o seu direito a uma Educação do Campo.

A Educação do Campo é uma importante política pública na luta pela terra e na sua valorização, evidenciando as contradições do sistema que levam à sua expropriação. Como afirma Caldart (2008), ela pode ser analisada por uma proposta de emancipação de sujeitos, ao desenvolver a questão agrária. Ao passo que, quando

a educação desenvolve o capitalismo agrário, ela serve como seu controle, para a manutenção de interesses conflitantes, promovendo a educação rural.

Esta ideia de controle do sujeito também pode ser reforçada pela forma de abordagem do conteúdo de Geografia, quando por exemplo ela serve como condutora de conceitos sobre a cidade, ocultando ou não destacando na mesma intensidade as categorias relacionadas ao campo. Sobre isto, há de afirmar que o livro didático precisa valorizar os estudantes que moram no campo, contribuindo de forma fundamental na sua emancipação.

Nestes termos, os dados sócios-educacionais do Brasil trazem a reflexão sobre a necessidade de os estudantes terem acesso a livros didáticos adequados à realidade e às experiências do campo.

Tal pensamento sustenta a visão de um sistema educacional pautado nos diferentes interesses, sejam eles sociais, econômicos, políticos e culturais, de todo e qualquer sujeito que se propõe aprender a estudar, independentemente dos seus interesses e motivações, constituindo-se em um primeiro nível de concretização curricular.

A este pressuposto têm-se nos PCNs referências em nível nacional ao estabelecerem metas que devem estar em consonância com as políticas do MEC, tais como elaboração e revisão do currículo que é estabelecido pelos estados e municípios, elaboração de projetos educacionais e outras ações que sirvam de reflexão para o ensino-aprendizagem, orientando na busca de novas abordagens e metodologias pedagógicas.

Para Gomes (2001), tais referências não têm dinamismo se elas não forem contextualizadas com a realidade de cada lugar, de cada escola e da experiência dos estudantes, uma vez que as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias, em detrimento do reconhecimento das diferenças existentes.

Estas práticas educativas precisam ser desenvolvidas a partir de reflexões sobre trabalho, condições de vida e pertencimento cultural dos diferentes brasileiros, a valorização da sua diversidade étnica, gerando debates que estimulem comportamentos de respeito e solidariedade, porque apenas discussões sobre as injustiças sofridas pelos povos do campo não são suficientes.

Necessário haver a promoção de conhecimento sobre estes sujeitos que foram historicamente oprimidos e depreciados nos livros didáticos, reconhecendo e valorizando seu protagonismo na sociedade brasileira.

3.3 A GEOGRAFIA NO 6º ANO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM DEBATE

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) estabelecem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2014) para todas as modalidades de ensino, bem como para as que podem se apresentar, a partir de cada uma das esferas administrativas no Brasil.

A BNCC faz parte das metas do PNE que entrou em vigor a partir da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Este plano apresenta caráter normativo que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no país até o ano de 2024, sendo um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas nas escolas.

De forma mais detalhada, a proposta de criação da BNCC está contemplada na meta 7 do PNE. Trata-se da meta que se refere à busca de ampliação da qualidade da educação brasileira. Especificamente prevista na estratégia 7.1:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Com o intuito de estabelecer a quais conhecimentos os estudantes devem ter acesso e oferecer mecanismos que contribuam para a construção do projeto político-pedagógico das escolas, este documento promove discussões sobre o currículo nacional, visto que os conteúdos escolares passam a receber novos significados e valores.

Há várias reflexões que podem ser realizadas em torno do debate sobre a BNCC, em que a qualidade da educação está pautada em resultados quantitativos, como aqueles obtidos através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(IDEB)⁵⁰, reforçando uma lógica de compreensão da educação que não leva em consideração a diversidade de práticas, contextos e sujeitos imersos neste processo.

Evidentemente, a sua construção é desafiadora ao provocar mudanças significativas. Porém, em um primeiro momento pode ser tomada como um equívoco, já que em certa medida pressupõe a viabilidade de uma padronização de princípios e objetivos de aprendizagem no contexto de um país de realidades sociais, geográficas e culturais tão diversificadas.

A discussão sobre os possíveis impactos das propostas previstas na BNCC sobre a qualidade da educação aponta uma característica ambígua do documento, em relação às lógicas de produção aligeiradas para atender ao mercado, setores empresariais e à ótica das privatizações, respaldadas pelas ideias de uniformização e padronização.

Ora, há de se analisar que o currículo está intrínseco ao perfil de um povo que é diversificado geográfica e culturalmente. Ao negligenciarem a presença de múltiplas realidades, as interpretações teóricas acabam aprisionando a existência de diferentes pessoas que compõem a sociedade.

Além disto, há uma crítica à visão tradicional dos currículos organizados por objetivos, que eram equalizados de forma mecânica e burocrática. Segundo Eyng (2015), eram modelos curriculares hegemônicos, etnocêntricos e supostamente neutros. Nesta linha, os currículos são entendidos como normatização, prescrição, centrados nos conteúdos disciplinares e/ou listas de objetivos. Modelos rígidos, lineares e segmentados.

Frente a este entendimento, a análise é de que a BNCC insiste em produzir este modelo de desenvolvimento curricular, invalidando que é na dinâmica da cultura que as seleções são realizadas, de modo que sejam socialmente significativas para a diversidade de estudantes, conferindo resultados satisfatórios ao processo educativo.

Portanto, não se pode negar que a BNCC esteja pautada nos interesses do mercado de trabalho, visto que a ideia da eficiência educacional esteja expressamente relacionada à aprendizagem, induzindo à necessidade de uma aprendizagem mais rápida sobre os conteúdos, desconsiderando as diferenças cognitivas e culturais dos estudantes.

⁵⁰ Criado pelo Inep em 2007, é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações nacionais, como o SAEB e a Prova Brasil. As avaliações têm foco em leitura e matemática.

A crítica teórica à BNCC está respaldada por esta insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os estudantes terão padrões uniformes de aprendizado.

Assim posto, há de se imaginar que este modelo de currículo esteja focalizado nos rankings internacionais sobre educação, respaldado pelos setores empresariais que defendem seus interesses privatizantes, como muito bem destaca Giroto:

Além do Banco Mundial, duas entidades representantes do setor empresarial brasileiro estão na frente da defesa da BNCC. Tratam-se do movimento 'Todos pela Educação', capitaneado pelos Grupos Itaú, Gerdau e Fundação Roberto Marinho e da 'Fundação Lehman', do empresário brasileiro Jorge Paulo Lehman. O que une estes dois grupos é a difusão de uma concepção empresarial de educação, pautada no discurso do capital humano e na relação simplista entre desenvolvimento da educação e crescimento econômico (GIROTO, 2017, p. 435).

Importante destacar que a padronização dos currículos das escolas do campo e cidade por meio da BNCC, com o objetivo de atender aos índices das metas relacionadas às avaliações externas como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), nega ao camponês o direito de uma educação que tenha como princípio a construção do ensino com a participação dos sujeitos do campo.

Nestes termos, entende-se que há uma evidência proposital na privatização da educação pública no Brasil, que pode ser constatada, por exemplo nos livros didáticos focados exclusivamente na lógica econômica do capital.

Do ponto de vista teórico, vale ressaltar a potencialidade da BNCC ao retomar o conhecimento sobre identidade sociocultural, o reconhecimento dos lugares de vivência, e a necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta. No entanto, do ponto de vista pragmático não se pode negar a necessidade de uma abordagem mais ampla, voltada para a Educação do Campo.

A Geografia precisa delinear uma abordagem de ensino capaz de reconstruir a realidade social a partir dos antepassados culturais e da comunidade local, pois, a escola está inserida em vários lugares ao mesmo tempo, que são constituídos por bairro, cidade, histórias, geografias, movimentos sociais, atos políticos e atividades

culturais. Nesta perspectiva, todos estes espaços e atributos colaboram para a construção identitária, quando eles, por exemplo contribuem para a superação do preconceito em relação aos povos do campo.

Frente a esta constatação, o ensino de Geografia se torna crucial na compreensão dos conceitos de paisagem e transformação do campo, levando os estudantes a entenderem o processo de evolução dos seres humanos, de como eles ocupam e produzem o espaço social em diferentes contextos e épocas e sua interação com a natureza. Como bem afirma Cavalcante (2001, p. 35), “o objeto de estudo geográfico na escola é, pois, o espaço geográfico, entendido como um espaço social, concreto, em movimento. Um estudo do espaço assim concebido requer uma análise da sociedade e da natureza, e da dinâmica resultante da relação entre ambas”.

Tomando estes referenciais, a BNCC tem o desafio de traçar um panorama das unidades temáticas a serem desenvolvidas no 6º ano, dos seus objetos de conhecimento e habilidades. Nesta etapa, pretende-se garantir a continuidade e a progressão das aprendizagens do ensino fundamental – anos iniciais, em níveis crescentes de complexidade da compreensão conceitual a respeito da produção do espaço.

A BNCC estrutura as unidades temáticas que se inserem em objetos de conhecimentos e habilidades. Com um olhar mais atento, no sentido de observar se há intencionalidade e/ou aplicação de contextos relacionados entre a Geografia e a Educação do Campo, constata-se a inexistência (por exemplo) de termos e significados como agricultura camponesa, agricultura familiar, agroecologia, assentamento rural, campesinato, cooperação agrícola, cultura camponesa, desenvolvimento sustentável, relações sociais de produção, resistência, território camponês, associativismo, organização comunitária. Elementos que formam a realidade social do campo, um contexto histórico-social da contemporaneidade.

Esta situação mostra claramente a relação entre o sistema capitalista e neoliberal aos propósitos da BNCC. Sobre isto, Frigotto (2015) sinaliza as intencionalidades ocultas entre o capital e o trabalho neste documento.

O [...] capital já não necessita de toda a força de trabalho e já não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há apenas lugar para os mais ‘competentes’, ou que desenvolvem ao longo de sua vida aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado [...].’ (FRIGOTTO, 2015, p. 214).

A superação do distanciamento entre a BNCC e a Educação do Campo está atrelada ao desenvolvimento de políticas educacionais que possam contribuir na construção de estratégias pedagógicas reconhecedoras da identidade dos estudantes camponeses, valorizando sua diversidade cultural, a fim de conter a desigualdade presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Ao reconhecer, valorizar e respeitar os processos históricos de resistência no campo, desde as formas individuais até as coletivas, a educação passa a ser desenvolvida em torno da identidade de seus sujeitos e das suas interações na sociedade. Neste tocante, o ensino da Geografia precisa atender uma demanda crítica dos espaços ocupados pelas pessoas, que são marcados pelas representações de poder expressas nas relações sociais, sejam nas escolas do campo ou da cidade.

O conhecimento construído por meio da Geografia, a partir das suas categorias conceituais, tais como espaço, lugar, território, paisagem e região, precisa estabelecer um valor de identidade com o meio que está sendo produzido e suas relações de poder.

Na área da Geografia, a discussão do ensino-aprendizagem leva a uma tendência pedagógica utilizando-se dos recursos da Geografia Crítica. A Geografia a ser ensinada hoje é uma ciência que estuda aquilo que é marcado no território, que expressa o espaço como resultado das lutas, das disputas, do jogo de interesses e de poder dos povos, das sociedades, e dos homens. Homens concretos, historicamente situados no espaço e no tempo, não apenas na dimensão de uma extensão (horizontalidade), mas na sua condição de posicionamento social (verticalidade) numa sociedade hierarquizada, comprometendo sua identidade de classe (BRASIL, 1998, p. 176).

Este entendimento sobre a Geografia, ao analisar as lutas e as disputas nos espaços, foi desenvolvido desde os documentos que precederam a BNCC. Entretanto, na prática esta é uma discussão inoperante diante das mudanças curriculares, tendo em vista que a realidade se apresenta centralizada em um projeto de mundo neoliberal, apontando uma educação respaldada na ideologia de que a globalização da tecnologia e da informação possa acabar com as desigualdades sociais. O que na visão de Santos (2018) seria algo inapropriado.

As reformas educacionais são tendenciosas ao promoverem a educação rural baseada na mão de obra para atender aos interesses do mercado, ao empreendedorismo, à eficiência, menos custos, não havendo um projeto voltado para

a emancipação dos sujeitos. O propósito é que cada vez mais as pessoas se tornem subservientes e que não reflitam sobre a situação precária a qual estão submetidas.

Diante deste contexto, a Geografia pode ser uma importante estratégia de elucidação crítica, por possuir uma linguagem própria que conduz o estudante a pensar sua realidade a partir das relações de identidade, sendo considerada perigosa para o projeto neoliberal induzido nos mais variados documentos legais do ensino brasileiro.

São várias as observações que surgem a partir das relações de identidade nas categorias geográficas. Um exemplo seria o lugar, ao ser interpretado e expressado pelos vínculos afetivos e subjetivos. Mas, nem sempre foi assim. Na Geografia, o lugar era utilizado frequentemente do mesmo modo que no senso comum, ou seja, como sinônimo de localização.

O entendimento sobre o lugar servia geralmente para fazer referência à variabilidade das combinações de elementos na superfície da Terra e, por conseguinte, ao conjunto de características naturais e humanas que particularizam uma determinada porção da superfície terrestre.

Todavia, os novos referenciais geográficos sobre o lugar expressam os espaços vivenciados pelas pessoas em suas atividades cotidianas de trabalho, lazer, estudo, convivência familiar e etc. Nestes termos, Santos (1996) expressa a “força do lugar” e o qualifica como um espaço produzido por duas lógicas, a das vivências cotidianas das pessoas e a dos processos econômicos, políticos e sociais que constituem a globalização.

A reflexão sobre isto recai objetivamente na Educação do Campo, quando, por exemplo, as teorias propagam o universalismo retórico, tendo como base de argumento a falsa oposição entre conteúdo e educação contextualizada, ou seja, uma crítica esvaziada sobre o lugar social de fala. Além disto, as diversas tentativas de relacionar o local e global podem acometer em uma padronização das experiências, comprometendo o deslocamento desta dinâmica.

Em contrapartida, ao interagir com estes fatores, a globalização acaba mudando formas de produção e consumo, conduzindo a novas identidades globalizadas com diferentes resultados e consequências. Referente a isto, Wooward (2009) revela a preocupação de que:

A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade (WOODWARD, 2009, p. 21).

Em consonância a esta posição, percebe-se na globalização vigente as identidades formadas no contexto das sociedades em rede, que tentam forjar uma unicidade espacial e muitas vezes até histórica, sem levar em consideração que o lugar possui necessariamente outras possibilidades (CASTELLS, 2008). Ademais, isto ocorre porque a sociedade em rede está fundamentada na disjunção sistêmica entre o local e o global para a maioria dos indivíduos e grupos sociais.

No tocante à categoria de território, a sua concepção mais comum na ciência geográfica é a de uma divisão administrativa. Através de relações de poder, são criadas fronteiras entre países, regiões, estados, municípios, bairros e até mesmo áreas de influência de um determinado grupo. Sobre isto, os PCNs deixam explícito que os limites territoriais podem mudar e por isto dependem de um referencial geográfico.

Inicialmente, considerando a origem da palavra, Crespo (2010) explica que o termo território vem do latim *territorium*, que significa pedaço de terra apropriado. No entanto, a discussão sobre território é muito ampla e polissêmica, já que esta categoria não é exclusiva à Geografia, mas um termo também utilizado por outras ciências. Além disto, na própria ciência geográfica há diferentes conotações sobre ele.

Assim sendo, o ponto de partida para uma reflexão sobre o Território é o espaço geográfico. Nesta linha de pensamento, Raffestin explica que:

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por atos sintagmáticos (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator 'territorializa' o espaço [...] (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

As transformações do espaço acontecem com maior intensidade pelas relações sociais. Partindo desta afirmação, entende-se que o território é algo dinâmico, um espaço produzido, transformado e reorganizado historicamente pela sociedade.

Nesta análise, Santos (2000) considera que o território é o fundamento do trabalho e é nele que os sujeitos vivem e constroem suas subjetividades, com base nas relações e realidade ali existentes.

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. Um faz o outro [...] A ideia de tribo, povo, nação e, depois de Estado Nacional decorre dessa relação tornada profunda (SANTOS, 2000, p. 96-97).

Outra forma de ampliar o entendimento sobre os territórios parte da sua abordagem como espaço de governança e como propriedades (FERNANDES, 2007). Isto implica que se apreendam as suas dimensões econômicas e sociais. Nesta concepção, é necessária a análise de território como uma unidade geográfica determinada, quase sempre como espaço de governança.

Para Fernandes (2007), a definição de território por órgãos governamentais passa a ser instrumentalizada para atender aos interesses destas instituições, sendo utilizada como instrumento de controle social para subordinar comunidades rurais aos modelos de desenvolvimento apresentados pelas transnacionais do agronegócio, por exemplo.

A partir destas considerações, o autor elucida as relações de poder existentes nesta conjetura. O território como espaço de governança, no sentido político da soberania, explicitada pela autonomia dos governos nas decisões. E o território como propriedade (individual ou comunitária), no sentido político da soberania, expressa pela autonomia deliberativa de seus proprietários. Portanto, estas relações de poder mostram como as diferentes instituições impõem seus projetos de desenvolvimento às comunidades rurais.

Por sua vez, a paisagem é uma categoria relacional, pois, se apropria de vários elementos que podem ser naturais ou humanizados para constituir um resultado. Por muitos autores definida como unidade visível, ela é formada por diferentes fatores espaço-temporais. É nela que estão expressas as marcas da história de uma sociedade, em uma soma de tempos desiguais, que são combinadas em seus vários espaços geográficos.

Inicialmente a primeira noção desta categoria tem a ver com o sentido da visão, ou seja, de “tudo aquilo que a vista alcança” (SILVA, 2016, p. 5-6). Neste sentido, entende-se que o termo paisagem, ao sugerir a capacidade de impor uma visão, na maioria das vezes ocorre a partir da lógica de uma visão dominante, servindo como veículo de reprodução de padrões e valores culturais de um grupo, regulando comportamentos sociais.

Contudo, neste estudo a expressão paisagem é potencializada ao ser constatada socialmente e edificada em torno de instituições sociais dominantes, ordenadas por seus poderes. Corroborando com este pensamento, Brunet (1992, p. 338) afirma que “a paisagem está recheada de painéis indicadores da identidade do lugar, das direções, de obrigações, de interdições, de autorização, de orientação e de canalização da circulação”.

Nesta perspectiva, levando em consideração que os estudantes de sexto ano, nas escolas públicas localizadas na cidade, em número significativo são moradores do campo, é necessário aproveitar as abordagens que permitem pensar sobre as categorias geográficas, para promover discussões sobre suas interações com o seu meio natural, como eles constroem sua identidade social, se positiva ou negativa, e seu grau de pertencimento a um determinado grupo ou não.

Quando pautada na identidade do estudante, a escola acaba possibilitando o conhecimento respeitoso das diferenças, valorizando relações sociais equânimes e os referenciais positivos que ele possui sobre suas formas de vivências, ampliando as possibilidades na construção da sua identidade camponesa.

Neste seguimento, há de se pensar em atividades que permitam levar os estudantes para visitarem e explorarem lugares, paisagens e territórios camponeses, nos quais eles possam valorizar as experiências vivenciadas.

Portanto, o desenvolvimento de produções étnico-culturais dos diversos grupos formadores da nação brasileira, incorporadas aos conhecimentos geográficos, proporciona oportunidades aos estudantes de refletirem criticamente sobre o contexto social, sem estereótipos, através de uma identidade política que caracterize a formação da população brasileira, de forma peculiar, a partir do trabalho, condições de vida e pertencimento cultural dos povos do campo.

4 POR UMA GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A geografia na perspectiva de educação do campo é um instrumento que afirma, valoriza e emancipa sujeitos de direitos.
(Rosângela Mota)

Pensando na diversidade de sujeitos camponeses, a construção de uma proposta curricular específica para as escolas do campo vai na contramão da BNCC, visto que, para este documento (embora preveja a valorização da realidade e experiências locais), a forma da sua execução requer modelos rígidos e centralizados, constituídos por unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

Nesta proposição há de se pensar sobre como os conhecimentos geográficos podem ser significativos para os estudantes que moram no campo e quais conceitos e abordagens servem para a construção da sua aprendizagem, despertando o seu senso crítico e cognitivo, princípios estes estipulados na própria BNCC.

Diante disto, aliar o conhecimento teórico-metodológico da Geografia escolar ao contexto específico das comunidades do campo é um desafio e, ao mesmo tempo, uma necessidade para a afirmação destes povos, a valorização de sua diversidade e a promoção da cidadania.

Fernandes (2002) defende que devemos pensar o mundo a partir do lugar que vivemos, para então podermos construir nossas identidades, fortalecendo e formando nossa cultura. Nesta lógica, valorizar e preservar as culturas locais, a partir da ciência geográfica, seria um dos pontos para defesa deste território imaterial, tecendo valores fundamentais que garantam a manutenção do território material onde se dá a produção e reprodução da vida.

Temos territórios materiais e imateriais: os materiais são formados no espaço físico e os imateriais no espaço social a partir das relações sociais por meio de pensamentos, conceitos, teorias e ideologias. Territórios materiais e imateriais são indissociáveis, porque um não existe sem o outro e estão vinculados pela intencionalidade. A construção do território material é resultado de uma relação de poder que é sustentada pelo território imaterial como conhecimento, teoria e ou ideologia (FERNANDES, 2002, p. 8).

A ciência geográfica é um importante instrumento para se entender a articulação entre estes territórios. A partir da sua abordagem teórica e pragmática pode-se adquirir conhecimentos que valorizem o campo e seus sujeitos, trazendo

elucidações sobre o trabalho e condições de vida dos camponeses, permitindo a superação dos ideários de uma educação alienadora.

Neste paradigma, entende-se que a educação rural nega às populações o direito a uma educação que considere a terra, a cultura e o trabalho como basilares da proposta educativa para as escolas do campo. Diante disto, vale ressaltar a necessidade de superar a educação rural e promover a Educação do Campo.

4.1 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEITOS E DIREITOS

O recorte temporal utilizado nesta subseção sobre a educação rural no Brasil permeia entre as décadas de 1930 e 1940, em que ela passa a ter objetivos muito bem definidos e alinhados ao modelo econômico agroexportador, atendendo aos interesses dos latifúndios e das necessidades do capital.

No período compreendido entre as décadas de 1930/1940, sob a influência do chamado “ruralismo pedagógico”, defendia-se uma educação que contribuísse com a fixação do homem/mulher no campo. A proposta visava a uma educação ligada à produção agrícola, ou seja, a escola deveria preparar os filhos dos agricultores para continuar na zona rural. Havia, por parte do Estado, o objetivo de conter o êxodo rural através da escola, que cumpriria o papel de convencer o cidadão a permanecer no meio rural (SANTOS, 2018, p. 188).

Este ruralismo pedagógico consiste na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Ou seja, está acoplado aos interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana (PRADO, 1995).

Isto acaba legitimando a função da escola rural, que naquele período tinha como principais objetivos a “[...] valorização do homem rural, educar e fixar o homem à terra em que vive, e adaptá-lo ao seu meio, formar a mentalidade do homem do campo” (PRADO, 1995, p. 14-15), evidenciando o projeto abrangente do Estado Nacional que se norteava por interesses econômicos e ideológicos.

O referido modelo educacional não incorporava os saberes tradicionais das diversas populações camponesas, porque seus conhecimentos foram desqualificados e reforçados pelo modelo urbano de ensino transplantado ao campo, ao valorizar

somente aquilo que era considerado científico e moderno. O que verdadeiramente interessava era tornar o camponês um trabalhador assalariado rural. De acordo com Ribeiro (2012, p. 299):

A educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Para isso, havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas.

O discurso ideológico de que a educação seria necessária apenas para fixar o homem e a mulher ao campo, visto que eles precisariam de uma formação educacional qualificada, estava pautado na preocupação com a questão econômica do Brasil, conforme descrito nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo (BRASIL, 2001, p. 5).

De acordo com Santos (2018), a partir da década de 1950, com a forte conjuntura de industrialização do Brasil, a ideia de progresso enfatizava uma cultura de supervalorização do mundo urbano, em detrimento do mundo rural.

A preocupação com o ensino agrícola estava voltada aos cursos profissionais e ao processo de modernização da indústria brasileira, porque esta seria a forma de preparar mão de obra para as novas demandas do processo produtivo, seja ele industrial ou agrícola.

Ainda nesta época, o Brasil estabeleceu parcerias internacionais, especialmente com a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL)⁵¹, em que passou a debater temas como industrialização e planejamento econômico; e também com os Estados Unidos, para garantir o desenvolvimento das populações carentes,

⁵¹ Foi estabelecida pela resolução 106 (VI) do Conselho Econômico e Social, de 25 de fevereiro de 1948, e começou a funcionar neste mesmo ano. É uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e sua sede está em Santiago do Chile. Foi fundada para contribuir para o desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo.

incluída aí a rural que naquele momento era considerada atrasada e inferior, do ponto de vista cultural.

Sobre as contradições entre urbano e rural, é preciso concordar com Endlich (2013) quando ela mostra que este debate se altera conforme as dimensões espaço-temporais. Assim, é salutar saber identificar o período histórico apresentado.

Neste sentido, o urbano e rural são definidos pela natureza das atividades econômicas. Por esta análise, o primeiro envolve as atividades secundárias (indústrias) e o segundo vincula-se às atividades primárias, sobretudo agropecuárias.

Há de ser considerado também que o rural e urbano como espaços territoriais são designações vistas de formas diferentes por países. Como bem explica Endlich (2013, p. 14), “a adoção literal de rural e urbano como adjetivos territoriais, sem nenhum outro critério adicional, implica, portanto, no estabelecimento administrativo e arbitrário dos limites entre um e outro”.

Destarte, na caracterização de educação rural, observa-se que ela é fruto dos interesses do capital, pela busca do desenvolvimento do capitalismo agrário, e não no interesse de buscar o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida das pessoas que vivem no campo.

Conforme Fernandes (2006), a educação rural veio sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital. Nesta direção, a expressão educação rural perde validade diante de questões peculiares como o trabalho, o modo de vida e a cultura dos sujeitos do campo.

O reconhecimento de que os sujeitos moradores no campo precisam de uma educação pautada, desde o seu planejamento, nas dimensões da vida no campo ganhou força por meio dos movimentos sociais.

Neste processo, destaca-se o protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra do Brasil (MST)⁵², motivado pela busca por outro modelo de educação para

⁵² O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 1970, especialmente na região Centro-Sul do país, e aos poucos expandiu-se pelo Brasil inteiro. Teve sua gestação no período de 1979 a 1984 e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984 em Cascavel, no estado do Paraná (CALDART, 2008).

as áreas da reforma agrária, a partir da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que expressam:

A partir do uso da expressão educação do campo se incluem as pessoas que habitam o meio rural, oferecendo-lhes oportunidade de participarem, de se sentirem valorizadas, a partir de suas experiências e do acesso a programas específicos para a sua realidade. Por meio desse processo incentiva-se uma relação mais próxima entre produção, terra e seres humanos, com relações sociais democráticas, igualitárias e solidárias (BRASIL, 2001, p. 9).

O entendimento sobre a Educação do Campo que se contrapõe à visão tradicional de educação rural é desenvolvido por diversos movimentos sociais ligados ao campo. A expressão do campo é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades.

De acordo Caldart (2012), o campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem⁵³.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2012, p. 15).

O conceito de campo se fortaleceu de forma histórica e politicamente. Na obra “Por uma Educação do Campo”, o autor representa uma diversidade de sujeitos que vivem no campo, que por muitos anos foram ocultados, esquecidos e considerados incapazes e que historicamente têm sido vítimas da opressão e da discriminação, que é econômica, política e cultural. Assim, Caldart (2002) apresenta a Educação do Campo como:

⁵³ “O surgimento da expressão ‘Educação do Campo’ pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho” (CALDART, 2012, p. 257-258).

[...] a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 26).

Uma mostra que representa avanço para a Educação do Campo encontra-se no parágrafo único do Artigo 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo que salientam:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2001).

Entretanto, Santos (2018) destaca que o desrespeito ao direito à educação para a população do campo pode ser observado ao analisar a situação educacional sobre analfabetismo. Para isto, ela utiliza os dados do IBGE (2013) que identificam 8,3% de analfabetos no país, aproximadamente 13 milhões de pessoas. Sendo que este índice no meio rural é alarmante, atingindo cerca de 20,8%, ou seja, quase três vezes superior no meio urbano.

Diante desta problemática, a autora traz a reflexão sobre o quanto é preocupante o fechamento de escolas do campo. Segundo dados do INEP (2014), cerca de 32 mil escolas foram fechadas em uma década e ainda assim esta questão é silenciada no PNE para o decênio 2014-2024.

Importante destacar que o território rural, “lócus” da Educação do Campo, um protagonista histórico de baixos índices educacionais, aos poucos foi se transformando por meio da conquista de políticas públicas, mas ainda não é o ideal.

Uma grande conquista da Educação do Campo foi o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA⁵⁴), que nasceu após um dos mais tristes

⁵⁴ Implementada no país por meio do Instituto Nacional de Reforma Agrária (Incra), em parceria com movimentos sociais e instituições de educação. Surgiu em finais da década de 1990, com vistas a funcionar como alternativa às dificuldades no processo de educação de crianças, jovens e adultos que vivem em assentamentos de Reforma Agrária nas regiões do Brasil.

episódios relacionados à luta por terra no Brasil: o massacre de Eldorado do Carajás⁵⁵. Precisamente no ano de 1998, a partir das representações dos movimentos sociais e sindicais do campo. Em relação a isto, Camacho (2014, p. 120) explica:

É uma experiência inovadora na medida em que foi implantada num território marcado historicamente pela exclusão social e ausência de políticas públicas na área da educação. Seu principal objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas. Podemos afirmar que o mesmo auxilia como instrumento para a construção de outra forma de desenvolvimento territorial no campo com mais equidade e sustentabilidade, tendo em vista que este já propiciou a formação educacional de milhares de jovens no campo.

Os movimentos sociais precisam continuar lutando para que os sujeitos do campo tenham seus direitos de cidadãos respeitados, porque não são apenas políticas paliativas que vão resolver os problemas sociais. O respeito à cidadania ainda está longe de ser uma realidade social para todos os sujeitos e é certo que não há outro meio para alcançar este objetivo a não ser através da educação.

O Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o PRONERA, destaca os princípios da Educação do Campo, pautados no respeito à diversidade e na efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2012).

Na escola, dentre as mais variadas ações, a inclusão de conteúdos que tratam das comunidades camponesas é um dos passos para combater o preconceito e discriminação e fortalecer a sua identidade.

Os elementos que circundam a escola do campo devem ser objetivados como contexto de aprendizagem, de forma que a riqueza natural e cultural do território da escola do campo seja tempo-espço formativo, como bem expõe o PNE.

Atribuindo significados ao PNE, Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 141) afirmam que a Educação do Campo “é um conceito cunhado com preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda, da sua realidade”.

⁵⁵ O Massacre de Eldorado do Carajás foi o assassinato de dezenove sem-terra que ocorreu em 17 de abril de 1996 no município de Eldorado do Carajás, no sul do Pará, Brasil, decorrente da ação da polícia do estado do Pará. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_de_Eldorado_do_Caraj%C3%A1s.

Para estes autores, a Educação do Campo está fundamentada no compromisso com a luta e com o movimento social, buscando construir um espaço de vida digno e com respeito à individualidade e identidade de cada sujeito.

Neste propósito, a identidade de uma pessoa relaciona-se muito ao grupo social em que ela está inserida. Nascimento (2003) concorda que a partir dele o sujeito articula as mais diversas experiências que orientam sua forma de relações e interações com os outros.

Este pensamento que realça a importância das representações das experiências coletivas de uma comunidade, respaldadas nos valores que cultivem a cooperação e a solidariedade, começa a ser formulado a partir do momento que são desenvolvidas reflexões sobre a discriminação, gerando debates que estimulem valores e comportamentos de respeito e valorização da diversidade.

A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contra valores que degradam a sociedade em que vivemos. A Escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça e o zelo pela natureza (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.41).

No cenário de novas experiências, marcado por intensas transformações psicológicas, sociais e emocionais, os estudantes precisam estar propícios a se conhecerem como sujeitos que têm sua identidade e, portanto, precisam valorizá-la, respeitando as diferenças que possam existir entre as pessoas, em seus mais variados aspectos.

Neste contexto, a educação escolar por muitas vezes também colabora para o distanciamento destes sujeitos do seu lugar de origem. Isto acontece, por exemplo, quando ela nada faz para garantir sua representatividade, mediante o seu espaço de vivência.

No que tange a esta pesquisa, o interesse está direcionado para os estudantes que moram no campo, mas que estudam nas escolas da cidade. Estes estudantes, filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras que habitam no campo e que extraem da terra seu sustento e suas representações de vida, precisam se reconhecer como sujeitos do campo, se afirmando como tal e a escola tem grande responsabilidade

nisto, em sua ação educativa de contribuir na sua humanização. De acordo Caldart (2008, p. 22), esta ação:

É um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência, nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais, e entre elas especialmente as relações de trabalho, conformam (formam ou deformam) os sujeitos.

Isto significa que uma instituição de ensino precisa desenvolver as mais variadas dimensões do sujeito, sejam elas cognitivas, sociais ou afetivas. Ainda diante deste pressuposto, Menezes (2019, p. 5) declara que é preciso:

Pensar a proposta de uma escola capaz de impulsionar o desenvolvimento de indivíduos com formação para novas formas de trabalho no campo, com valores humanistas, sociais e capazes de criticizar os conteúdos, torna-se ponto crucial para a educação nos diferentes contextos de campo.

Embora existam leis que afirmam a necessidade de escolas no campo para atender toda e qualquer demanda de público, muitas vezes, na prática isto não é assegurado. É muito comum encontrar nas escolas da cidade estudantes que moram no campo. Eles migram diariamente de um espaço para outro, passando muitas vezes por várias dificuldades e transtornos.

Em sua pesquisa, Santos (2005) revelou que muitas vezes este deslocamento casa-escola-casa se torna cansativo e desgastante, porque os estudantes precisam acordar muito cedo, chegando em casa muito tarde.

Esta problemática mostra mais ainda que o cotidiano escolar precisa resguardar o direito de aprender destes sujeitos, incluindo-os na condição de protagonistas de um projeto de educação. Neste tocante, isto só será possível com a insistência dos movimentos sociais em prol de uma Educação do Campo. A respeito disto, Arroyo (2004, p. 18) destaca:

O movimento social é mais exigente. Porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça,

cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana.

As questões referentes à população brasileira, ao respeito e valorização da sua diversidade espacial suscitam um debate que tem interessado aos movimentos sociais, que em diferentes perspectivas teóricas e políticas têm sido instigados a propor reivindicações sociais em favor do reconhecimento à diversidade. Deste modo, há uma busca constante de documentos oficiais que venham legitimar as temáticas relacionadas a esta pluralidade cultural.

Tal orientação sustenta a visão de um sistema educacional amplo, pautado nos diferentes interesses, de todo e qualquer sujeito que se propõe aprender, independentemente das suas motivações, constituindo-se em um primeiro nível de concretização curricular, porque tem a clareza que a escola trabalha com sujeitos de direitos (CALDART, 2008, p. 19).

Este olhar para a educação do campo como um direito tem um outro desdobramento importante: pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forma as pessoas como sujeitos de direitos.

Para Arroyo (2004, p. 19), “a escola foi feita para garantir direitos, porém, infelizmente, ela é peneiradora, é excludente dos direitos”. Sobre os sujeitos de direitos, entende-se que a escola precisa desenvolver estratégias que conduzam ao bem-estar de quem dela faz parte, construindo o seu projeto social.

Os princípios da Educação do Campo são respaldados pelos direitos do sujeito do campo e, portanto, a escola precisa estar situada também em torno disto. Colaborando com esta ideia, Arroyo (2004) afirma:

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos temos que lembrar que os direitos representam sujeitos. Sujeitos de direitos, não direitos abstratos. Que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo (ARROYO, 2004, p. 19).

Uma escola respaldada na Educação do Campo é aquela que reconhece a história dos seus estudantes, valorizando sua diversidade e colaborando para sua autoafirmação. Nela, dentre as mais variadas ações, a inclusão de conteúdos que tratam das comunidades camponesas é um dos passos para combater o preconceito e discriminação e fortalecer a sua identidade.

Em prol desta escola, a partir do Decreto nº 7.352/2010 foi criado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), com o objetivo de apoiar técnica 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 para os estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino.

De forma específica para o ensino superior, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO⁵⁶), em que apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

Estas políticas públicas de Educação do Campo oriundas da mobilização das organizações e movimentos sociais, que surgiram no bojo das contradições de classe da sociedade brasileira (CALDART, 2009), evidenciam que a luta pela reforma agrária transcende à luta pela terra, e que a luta pela educação transcende à luta por escola, uma vez que compreendem a ocupação de diversos outros espaços, que dialoguem com histórias, memórias, identidades, desejos, valores e reconhecimento dos povos do campo.

Diante disto, Arroyo (2014) ressalta que as lutas pela educação no campo carregam as marcas da diversidade dos sujeitos coletivos, não devendo mais haver discurso de piedade para com os povos camponeses, mas que exista conhecimento sobre sua história reconhecendo que, mesmo diante de tantas dificuldades e injustiças, eles contribuíram na formação cultural e social no Brasil.

⁵⁶ Criado pelo Ministério da Educação no ano de 2007, por iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

4.2 A REALIDADE DO CAMPO NA GEOGRAFIA DO 6º ANO

Os conceitos geográficos compõem as teorias e práticas que identificam e organizam o ensino da Geografia. Eles são fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo, podendo ser selecionados a partir de uma análise histórica, trazidos para a escola para serem socializados e apropriados pelos estudantes, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem.

O ensino de Geografia precisa destacar o reconhecimento da diversidade e das diferenças dos grupos, com base em princípios éticos e no respeito à diversidade, sem preconceitos étnicos, de gênero ou de qualquer outro tipo.

Segundo a BNCC, no ensino fundamental dos anos finais, os conceitos geográficos devem expandir o conhecimento para a relação do sujeito com contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo. Desta forma, o estudo da Geografia constitui uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário (BRASIL, 2014).

Este entendimento teórico sobre a Geografia é pertinente. Contudo, observa-se que mesmo a sociedade brasileira sendo formada a partir da contribuição de diferentes povos, por muito tempo a legitimação da participação dos povos do campo foi negada nas instituições de ensino e depreciativa no livro didático de Geografia, até mesmo com imposições violentas.

Os tipos de violência são diversos. São projetos que favorecem grileiros de terras e incentivam novas invasões de terras públicas. Ações que reduzem direitos indígenas e abrem seus territórios para exploração econômica de diferentes tipos. Medidas que promovem a liberação massiva de agrotóxicos, que favorecem a produção de commodities⁵⁷ em detrimento dos agricultores familiares e colocam a população em risco, entre outros.

Esta descaracterização dos povos do campo é referenciada no silenciamento da memória camponesa nos currículos das escolas urbanas que recebem migrantes

⁵⁷ Produtos de origem agropecuária ou de extração mineral, em estado bruto ou pequeno grau de industrialização, produzidos em larga escala e destinados ao comércio externo. Seus preços são determinados pela oferta e procura internacional da mercadoria. No Brasil, as principais commodities são o café, a soja, o trigo e o petróleo. Disponível em: www.google.com.br/search?q=commodities&source=hp&ei=cqHKYuexDMGa1sQP1a-XiAk&iflsig.

rurais, nos materiais didáticos, na prática docente, nas ações que negam a política do “outro”, reforçando padrões culturais conservadores e excludentes e promovendo o apagamento de identidades possíveis (REALI, 2001).

A partir destas reflexões faz-se necessário que o ensino de Geografia condicione os seus conteúdos a uma análise crítica dos desafios do campo, assim como a valorização dos camponeses, dando visibilidade à sua importância na construção do povo brasileiro.

Portanto, é preciso descolonizar as instituições, o conhecimento e a cultura. Em razão da apropriação do espaço geográfico há de se levar em consideração o trabalho, condições de vida e pertencimento cultural dos sujeitos do campo, que ajudaram na construção deste país com a junção de suas memórias e suas vivências.

4.2.1 A dimensão do trabalho dos povos do campo na Geografia

A discussão está centralizada no trabalho, sua relação entre educação e o ensino da Geografia, ou seja, o trabalho como princípio educativo na Educação do Campo.

Os fundamentos ontológicos da categoria trabalho em Marx⁵⁸ mostram a capacidade humana de intervir na realidade para garantir a sua existência material e simbólica. Neste processo, a sociedade é construída e transformada. Sobre estas ideias, Andery (2012) elabora seu entendimento.

Assim, para Marx, a base da sociedade, assim como a característica fundamental do homem, está no trabalho. É do e pelo trabalho que o homem se faz homem, constrói a sociedade, é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz história, o trabalho torna-se categoria essencial que lhe permite não apenas explicar o mundo e a sociedade, o passado e a constituição do homem, como lhe permitem antever o futuro e propor uma prática transformadora ao homem, propor-lhe como tarefa construir uma nova sociedade (ANDERY, 2012, p. 399).

⁵⁸ “De cada qual, segundo sua capacidade, a cada qual, segundo suas necessidades” (MARX. Crítica ao programa de Gotha, [1875]. Obras Escolhidas. Alfa-Ômega, 1980:214-215). Esta citação de Karl Marx enfatiza a relação entre a necessidade e capacidade de trabalho, atestando o equilíbrio entre a produção e distribuição dos produtos.

Os pressupostos sobre o trabalho são diversos. Contudo, há de se destacar a contradição referenciada em Marx, quando ele apresenta o trabalho ora como conotação positiva, ora como negativa. Qualitativamente, como uma atividade vital que expressa a capacidade do ser humano de atuar na natureza; e prejudicial, como uma atividade na qual o trabalhador aliena o produto e a sua força de trabalho.

Nesta perspectiva, o trabalho para Marx apresenta um duplo sentido. No aspecto ontológico, o trabalho é um processo dialético em que os seres humanos transformam a natureza por sua própria ação, com o objetivo de atender às suas necessidades básicas, dentro de uma organização social. Assim, o trabalho produz condições materiais para seres individuais, mas também para a coletividade.

Por outro lado, o trabalho é um processo histórico a partir do momento que ele perde a sua essência para então se tornar meio de produção de mercadorias, exclusivamente para satisfazer os interesses do capital. Como consequência, são criadas as desigualdades sociais.

De acordo com Santos (1998), a interação entre sociedade e natureza ocorre por meio do trabalho, ação humana, social e econômica que transforma a primeira natureza em segunda natureza, objeto de uso ou de consumo, que vai circular socialmente. Deste modo, a natureza natural não é considerada trabalho, mas a natureza artificial é fruto do processo de trabalho.

Por sua vez, a natureza artificial passa a se constituir numa maior intensidade no modo de produção capitalista. Como consequência, a força de trabalho humano se torna intensamente mera mercadoria que serve para produzir outras mercadorias. A sociedade passa a ser materializada na exploração do trabalho, no qual este perde a função de produzir objetos úteis à vida social, tornando-o apenas produtor de valor, para atender à classe dominante.

A materialização desta exploração pode ser analisada através de um estudo, do ano de 2014, sobre o mercado de trabalho assalariado rural brasileiro, realizado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), em que houve a constatação da diminuição acelerada do número de habitantes no meio rural ao longo dos anos e constatação de que as mudanças no perfil da população, tanto rural quanto urbana, implicam transformações no mercado de trabalho. Com isto, há uma reflexão: um campo esvaziado e cidades inchadas podem acarretar problemas difíceis de se prever e equacionar.

A explicação para esta situação se deve à diminuição da ocupação rural, sendo reflexo das mudanças ocorridas no campo, que se caracterizam, entre outros aspectos, pela contínua especialização e mecanização do processo agrícola, com a consequente redução do número de postos de trabalho, uma das expressões mais visíveis da modernização da agricultura.

Considerando os indicadores sobre a qualidade do emprego rural, o estudo do DIEESE mostra que houve aumento da proporção de empregados com carteira de trabalho assinada e da taxa de sindicalização, diminuição da proporção de trabalhadores rurais com jornada acima de 44 horas e do trabalho infantil. Todavia, ainda persistindo fatores precários no trabalho, a exemplo da terceirização da mão de obra, que geralmente está associada à informalidade, à subcontratação, ao trabalho escravo e a outros problemas relativos ao mundo do trabalho rural.

Além disto, é preciso destacar que ainda são muito elevados os números de acidentes de trabalho, como a intoxicação humana por agrotóxicos e o excesso de esforço, fruto do trabalho por produção, provocando muitas doenças e mortes no meio rural (DIEESE, 2014).

Neste contexto de exploração do trabalho no meio rural, de acordo Frigotto (1999), a educação muitas vezes pode estar atrelada aos interesses da classe dominante e do capital, sendo instrumento a ser utilizado a serviço da dominação e manutenção da hegemonia.

O processo educativo escolar ou não, é reduzido a função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos, que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e consequentemente produção (FRIGOTTO, 1999, p. 40).

A educação muitas vezes tem-se constituído como um polo de disputa hegemônica. Diante desta realidade, há de construí-la vislumbrando possíveis mudanças, a partir da concepção do trabalho como princípio educativo.

Através do trabalho, o indivíduo se constrói como pessoa atuante na natureza, ao mesmo tempo em que constrói a sociedade e transforma a realidade em que vive. Portanto, a identidade da Educação do Campo é definida pelos seus sujeitos sociais e deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, em que os seres humanos conseguem se relacionar, desenvolvendo cada vez mais os seus conhecimentos.

Na Educação do Campo o trabalho é entendido como produção material e cultural da existência humana, sendo através dele que o homem e a mulher podem transformar e recriar a natureza para melhor sobreviverem.

Molina (2010, p. 131) enfatiza que “há uma intrínseca e inegável relação entre a educação e a produção material da vida que compreende os processos formativos como constituídos no âmbito das relações sociais, determinadas essencialmente pelo trabalho”. Deste modo, o trabalho apresenta outras dimensões, sendo apreciado como produção do conhecimento e este deve ser utilizado para a formação.

A apropriação do trabalho humano na natureza deve ser assimilada também no processo educacional, como uma estratégia no ensino de Geografia. Espera-se que os estudantes sejam capazes de saberem mais sobre si e que consigam refletir sobre a realidade que os cercam.

Para isto, a prática pedagógica deve estar voltada para o conhecimento e valorização dos diferentes espaços de vivência, seja na cidade ou no campo, procurando entender a apropriação do meio natural pela sociedade, por meio das relações sociais e de trabalho, para a construção de objetos que compõem as redes de produção e circulação de mercadorias, pessoas, informações e capitais.

O ensino da Geografia traduz uma significativa contribuição para o desenvolvimento da prática pedagógica, comprometido com a transformação social, visto que traz conhecimentos para o entendimento da produção do espaço geográfico e a compreensão da organização espacial. Sobre a importância da Geografia, os PCNs (1998) abordam que a compreensão da sociedade humana e sua produção no meio natural se constituem a partir do seu ensino.

A Geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Na busca dessa abordagem relacional, trabalha com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza em sua interação (BRASIL, 1998, p. 26).

Estas diferentes produções na paisagem a partir das relações de trabalho são de grande relevância, na medida em que elas estão conectadas a uma construção socioespacial e edificadas nas relações entre os sujeitos e a sua base territorial.

Diante desta premissa, torna-se importante atrelar que muitas destas relações ocorreram em diferentes espaços rurais do território brasileiro.

Tendo em vista a diversidade destes espaços, Santos (1998) destaca que a paisagem de um lugar é a materialidade das intervenções humanas sobre a natureza. Inicialmente, ela guardava as singularidades das relações sociedade e natureza, mas atualmente, com a mundialização, as paisagens são compostas por diferentes quantidades de técnica e artificialização, produzidas e/ou importadas de outros lugares.

As expressões mundialização e globalização muitas vezes passam a ser assimiladas como sinônimas, porém, apesar de seus eixos de conexão, há especificidades entre elas. Ortiz (1994) explica que enquanto a globalização enfatiza os processos de natureza econômica e tecnológica, na mundialização o que se sobressai são os processos culturais, sendo marcantes neste conceito os fatores associados aos modos de vida. Entretanto, os processos econômicos e tecnológicos também se fazem presentes na mundialização, ou seja, incorpora-se tanto este fenômeno da sociedade global quanto um universo mais simbólico atrelado ao cultural, que se reproduzem em escalas variadas de acordo com as transformações da sociedade.

Todas estas transformações e mais os processos de conformação dos sujeitos, a ótica da globalização e a mundialização da economia são disseminados na educação, sendo muitas vezes atreladas aos interesses dominantes da sociedade global, produzindo habilidades fragmentadas e limitadas à função produtiva no espaço geográfico, que está fundamentado nas concepções econômicas subjacentes à lógica do capital em vigência na sociedade.

A Geografia permite analisar os agentes que atuam na configuração geográfica, compreendendo a formação da cidadania do povo brasileiro, que apresenta uma heterogeneidade singular na sua composição étnica e socioeconômica e na distribuição espacial. Deste modo, o campo é um lugar onde as unidades produtivas e familiares do trabalho, em muitas situações, se encontram indissociáveis.

Contudo, o desenvolvimento da pluriatividade⁵⁹ e das atividades não-agrícolas acabam por separar estes locais. Mas, não por dissociar a identidade do indivíduo

⁵⁹ Para fins de definição, assim como é entendida neste trabalho, a pluriatividade que ocorre no meio rural refere-se a um fenômeno que pressupõem a combinação de pelo menos duas atividades, sendo uma delas a agricultura (ou agropecuária).

com o local em que ele reside. Segundo Santos (2000, p. 65), “o sentimento de pertencimento a um determinado lugar constrói uma introspecção de valores que condiciona o modo de vida dos indivíduos”.

No que concerne à relação entre os camponeses e o lugar em que vivem, Alves (2004) menciona que a escala da comunidade permite entender os elos de sociabilidade entre os moradores e o campo, que passam continuamente por relações de luta pela terra e pelo território, haja vista a sociedade capitalista cindida em classes sociais antagônicas.

Nesta âncora, evidencia-se o antagonismo de interesses das classes sociais vigentes, ou seja, as informações divulgadas na sociedade, principalmente nos veículos de construção de ideias, a exemplo das escolas, ficam submetidas à filtragem dos interesses das classes dominantes, o que pode ser bastante contraditório, já que as escolas públicas atendem em sua grande maioria à população de baixa renda, ou seja, da classe dominada. A isto, Calazans (1993) considera uma situação concreta de opressão.

A ação educativa numa sociedade marcadamente desigual como a nossa é visceralmente perpassada pelas contradições sociais, apresentando uma dupla perspectiva. Por um lado, a educação funciona como importante instrumento de fortalecimento do poder dos grupos dominantes; e, por outro, a transformação radical da sociedade não se produz espontaneamente, exigindo a participação da educação nas lutas diárias dos trabalhadores, daí o papel da educação como arma na luta contra todas as formas de opressão, como instrumento moral e intelectual das classes dominadas (CALAZANS, 1993, p. 5).

Na obra *A pedagogia do oprimido* fica nítida esta intencionalidade. Para Freire (1967) é preciso superar a situação opressora. E para isso há a necessidade de um reconhecimento crítico desta situação, que seja capaz de promover uma ação transformadora sobre ela.

Esta ação transformadora surge quando os estudantes compreendem o processo histórico de desenvolvimento dos seres humanos e das diversas formas de ocupação espacial em diferentes épocas, entendendo o papel de diferentes povos e civilizações na produção do espaço e na transformação da interação sociedade/natureza, atentando para a valorização das culturas ancestrais de cuidar da terra.

Nesta configuração, o trabalho no campo pode ser caracterizado como uma modificação social da realidade de quem o pratica, pois, ao se conectar com a terra, a pessoa utiliza-se de um modelo sustentável de se relacionar com o ambiente em que vive, em uma relação dialógica.

A partir desta ótica, o trabalho no campo pode representar a contradição de um modo de produção baseado no agronegócio. No ensino de Geografia, este modelo de produção precisa ser apresentado aos estudantes, mas também a necessidade incide em que eles se apropriem de outros modelos antagônicos, tal como o agroecológico.

Para Guzmán e Molina (2013), a agroecologia é uma alternativa ao modelo excludente do agronegócio, visto que é uma grande potencialidade de transformação social.

Cremos, ao contrário, que a única solução para o problema socioambiental que atravessamos está num manejo ecológico dos recursos naturais, em que apareça a dimensão social e política que traz a Agroecologia e que esteja baseada na agricultura sustentável que surge do modelo camponês em busca por uma soberania alimentar (GUZMÁN; MOLINA, 2013, p. 16).

Embora não haja a intenção de se aprofundar na caracterização da agroecologia, é necessário destacar a sua importância no abastecimento de alimentos saudáveis para a população, na visibilidade do trabalho coletivo e nas construções identitárias que se apresentam na resistência simbólica.

Os autores Machado e Machado Filho (2014) ressaltam que a agroecologia resgata a autonomia dos produtores, destruída pelo agronegócio, sendo uma proposta socioeconômica transformadora que se coloca incompatível com as grandes monoculturas, concentração da posse da terra e com a quebra da biodiversidade.

Numa perspectiva geral, o trabalho dos povos do campo corresponde a uma forma de produção, cujos fundamentos se encontram no caráter familiar, tanto dos objetivos da atividade produtiva, voltados para as necessidades da família, quanto do modo de sua organização, que supõe a cooperação entre os seus membros. A ele corresponde uma realidade no campo que, mais do que um simples modo de produzir, reproduz uma condição de vida social e cultural.

Portanto, ao produzir uma releitura destas dimensões produtivas, familiares, sociais e culturais construídas historicamente, a Geografia poderá contribuir para um

novo reposicionamento dos povos do campo, reconhecendo-os como ações de identidade na luta contra o preconceito, discriminação e pela edificação de uma sociedade mais justa, pautada no seu reconhecimento e valorização, enquanto cidadãos brasileiros.

4.2.2 A dimensão das condições de vida dos povos do campo na Geografia

Entender as condições de vida de qualquer sociedade requer uma análise da dinâmica da sua população, que pode ser medida através de indicadores sociais, como a natalidade, mortalidade infantil, analfabetismo, expectativa de saúde, dentre outras (IBGE, 2018). Estes fatores caracterizam os níveis de igualdade e desigualdade social que são expressas na realidade educacional, habitacional, econômica e cultural, por exemplo.

Nesta subseção da pesquisa foram utilizados o trabalho que tem por título “Indicadores sociais e desenvolvimento rural: um estudo sobre o índice de desenvolvimento humano municipal rural no Brasil” (PINTO; ROCHA; PIRANE, 2018) e os indicadores extraídos do Censo Demográfico do IBGE (2010) e do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁶⁰, ocorrendo a representação do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)⁶¹ com o propósito de apresentar dados por situação de domicílio a nível municipal.

No ano de 2016 houve a desagregação destes indicadores por situação de domicílio (rural e urbano). Deste modo, através do IDHM Rural foi possível construir o perfil da realidade do campo, possibilitando conhecimento das condições de vida neste espaço, para além do modelo de modernização da agricultura.

Embora o estudo realizado por estes autores traga dados por estados brasileiros, estes não serão utilizados. Neste aspecto, indicadores como longevidade⁶², educação⁶³ e renda⁶⁴ foram apresentados de forma genérica, sem destacar as diferenças inter-regionais.

⁶⁰ O IDH leva em consideração três indicadores principais para sua composição: educação, saúde e renda e varia entre 0 (nenhum desenvolvimento humano) e 1 (desenvolvimento humano total), revelando que quanto maior a proximidade de 1, mais desenvolvimento humano.

⁶¹ Os indicadores são extraídos dos Censos Demográficos do IBGE e calculados no nível municipal, sendo representados pelo IDHM.

⁶² A longevidade de uma população é expressa pela variável expectativa de vida ao nascer.

⁶³ O grau de conhecimento traduzido em duas variáveis educacionais, a taxa de alfabetização de adultos e a taxa combinada de matrícula nos três níveis de ensino.

⁶⁴ O acesso a recursos é expresso pela variável renda per capita.

Os dados gerais analisados pelos autores demonstram que os espaços rurais do Brasil registraram menor desenvolvimento humano do que as áreas urbanas. Enquanto o IDHM Rural ficou na faixa de baixo desenvolvimento humano (0,586), o IDHM Urbano apresentou alto desenvolvimento humano (0,750).

O IDHM Rural no Brasil demonstrou que as dimensões renda, longevidade e educação indicaram índices, respectivamente, de 0,589; 0,775; 0,441. Neste sentido, importante destacar a questão de limitação metodológica, quando os autores não apresentam os valores do IDHM nas áreas urbanas, que pudessem ser comparados de forma individualizada com os das áreas rurais.

Dentre as três dimensões do IDHM Rural, a longevidade obteve o melhor desempenho, registrando valores na faixa de alto e muito alto desenvolvimento humano, sem considerar as diferenças entre estados. Isto demonstra que a expectativa de vida da população rural melhorou consideravelmente no período pesquisado.

Em relação à dimensão renda, a maior parte das áreas rurais do Brasil não apresentou resultados satisfatórios, totalizando 55% dos estados com indicadores nas faixas de muito baixo e baixo desenvolvimento humano.

Segundo os autores, a falta de capacidade das famílias rurais em obter maiores níveis de renda, aumentando as desigualdades e disparidades engendradas na sociedade brasileira, pode ser explicada por vários fatores.

A concentração fundiária; a falta de acesso à infraestrutura básica que facilite o transporte e a comercialização da produção; a dificuldade dos agricultores familiares em acessar linhas de créditos dos programas governamentais; o avanço atroz do agronegócio e a intensificação da tecnologia no campo, resultando, na maioria das vezes, na precarização das relações de trabalho no campo etc. (PINTO; ROCHA; PIRANE, 2018, p.103).

Em relação à dimensão educação, os índices do IDHM Rural, nas faixas entre muito baixo e baixo desenvolvimento, expõem a situação agravante do ensino até mesmo nas áreas rurais economicamente mais dinâmicas, estruturadas e diversificadas, em que os indicadores de educação ficam aquém daqueles registrados em suas áreas urbanas. Os autores explicam o fator responsável por esta realidade.

Um dos fatores que contribuíram, e muito, para o comportamento desse indicador, foi a redução do número de escolas rurais

responsável, em algumas áreas, pela única oportunidade de crianças e jovens terem acesso à educação. Ou seja, as inovadoras políticas educacionais implementadas nas últimas décadas ficaram restritas à população urbana, denotando baixos indicadores educacionais para os povos do campo, das águas e das florestas, e, por sua vez, resultando em baixa (em alguns casos, nenhuma) capacidade dessa população obter renda e trabalho (PINTO; ROCHA; PIRANE, 2018, p.104).

Apesar dos baixos indicadores sociais serem predominantes nos espaços rurais, os autores confirmam a existência de várias políticas públicas, direcionadas para as populações do campo, que promoveram melhorias nas condições de vida, não cabendo a associação entre pobreza e políticas de desenvolvimento rural. No entanto, eles ressaltam que a maior parte dos recursos ficam disponíveis para as políticas que apresentam maior potencialidade competitiva de mercado, ou seja, pelos agentes do agronegócio (PINTO; ROCHA; PIRANE, 2018).

Considerando que as condições e oportunidades dos indivíduos em terem uma vida longa e saudável também estão associadas aos diferentes tipos de violência que eles podem estar envolvidos, há de afirmar que a realidade no campo expressa significativa vulnerabilidade no direito à vida, moradia e segurança da sua população.

O número de conflitos no meio rural aumentou de maneira significativa no ano de 2021, segundo o relatório divulgado pelo Centro de Documentação Dom Tomás Balduino (CEDOC) da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em que aponta considerável violação de direitos humanos, despejos, execuções e massacres no Brasil. Isto se deve aos assassinatos, tentativas de assassinatos, torturas, agressões, entre outros, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – Violência contra a pessoa no campo - Brasil, 2021

	Brasil	Nordeste	Bahia
Assassinatos	35	11	2
Tentativas de assassinatos	27	5	3
Mortos em consequência dos conflitos	109	-	-
Pessoas ameaçadas de morte	132	47	10
Pessoas torturadas	13	2	2
Pessoas presas	100	14	2
Pessoas agredidas	75	8	8

Fonte: Elaborado pela autora com base em CEDOC/CTP (2021).

O relatório CEDOC/CTP (2021) mostra que os assassinatos aumentaram 75% em relação ao ano de 2020. O maior número de casos foi observado na região norte, no total de 28 crimes, 11 deles só no estado de Rondônia. As vítimas foram indígenas, trabalhadores sem-terra, posseiros, quilombolas, assentados, pequenos proprietários, quebradeiras de coco babaçu, lideranças e apoiadores da luta pela terra.

Os dois assassinatos na Bahia ocorreram com um indígena e assentado, respectivamente. E todas as três tentativas de assassinatos foram também contra indígenas. Realidade que comprova a alta vulnerabilidade destes povos. Estas mortes, em consequência de conflitos, apontam uma realidade de insegurança e falta de direitos para famílias e lideranças do campo, podendo estar diretamente relacionadas aos processos de luta em defesa da terra e do território.

Além disto, o relatório traz dados sobre o trabalho em condição análoga à de escravo⁶⁵. Foram no total 169 ocorrências deste tipo, tendo 2.035 trabalhadores expostos na denúncia. Destes, 1.726 foram resgatados, sendo 64 pessoas menores de idade. Só na Bahia foram resgatados 54 trabalhadores no campo vivendo este tipo de exploração.

Muitas vezes o estereótipo que surge no imaginário das pessoas é de que o trabalho escravo ocorre quando o trabalhador é acorrentado, açoitado e ameaçado. Entende-se, portanto, que ele não se caracteriza apenas pela restrição da liberdade de ir e vir, pelo trabalho forçado ou pelo endividamento ilegal, mas também pelas más condições de trabalho impostas ao trabalhador.

Isto prova que embora existam vários documentos internacionais e nacionais que objetivam a dignidade da pessoa humana, os direitos humanos, a igualdade de pessoas, os valores sociais do trabalho e a proibição da tortura e de tratamento desumano ou degradante, ainda assim a população trabalhadora do campo vivencia esta situação de exploração do trabalho humano.

Há muita violência aos modos de vida dos povos do campo, podendo estar atrelada à destruição das casas, das roças e dos plantios, que muitas vezes são o meio de sustento destas famílias e responsáveis pela produção de alimentos. Esta

⁶⁵ À luz do artigo 149, do Código Penal, o trabalho em condição análoga à de escravo é tipificado penalmente diante de quatro condutas específicas: a) sujeição da vítima a trabalhos forçados; b) sujeição da vítima à jornada exaustiva; c) sujeição da vítima a condições degradantes de trabalho; d) restrição, por qualquer meio, da locomoção da vítima em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto.

tendência de acirramento da violência com a destruição das condições de vida no campo pode ser observada na Tabela 3.

Tabela 3 – Violência contra ocupação e a posse no campo – Brasil 2021

	Brasil	Nordeste	Bahia
Famílias despejadas	2.143	481	180
Famílias expulsas	555	71	70
Famílias ameaçadas de despejos	17.706	6.404	1.496
Casas destruídas	6.269	1.714	683
Roças destruídas	3.885	1.345	481
Pistolagem	16.031	4.246	2.156
Invasão	90.236	16.422	7.705

Fonte: Elaborado pela autora com base em CEDOC/CTP (2021).
Disponível em: www.cptnacional.org.br.

As condições de vida do camponês são múltiplas e conhecê-las é necessário no ensino de Geografia, porque permite entender a forma de viver e de trabalhar no campo que, mais do que uma forma de produzir, corresponde a um modo de vida no campo. Sobre isto, questionamentos para se entender o que é o campo e o que é camponês são importantes.

Para Brandão (1995), o campo e o camponês se concretizam pela ligação íntima do ser humano com a terra, formando o ‘modo de vida’ do camponês dentro do espaço geográfico, numa socialização espacial real para o sujeito do campo.

Deste modo, a forma de viver, de se relacionar com o campo, a partir de vários aspectos, permite ao povo do campo constituir uma condição social, que precisa ser apreciada pela Geografia, sobretudo quando ela está voltada à Educação do Campo.

A presente afirmação se filia à concepção de que a Geografia potencializa a educação escolar, quando procura refletir acerca do campo como um território de disputas, contribuindo para a sua compreensão e de seus sujeitos, além de auxiliar na recuperação e ampliação do vínculo entre a formação material da existência desta população, fortalecendo a identidade individual dos sujeitos e coletiva dos grupos (MORAIS; MORAIS, 2018).

Em relação ao vínculo dos sujeitos do campo e a sua formação material de existência, há de se considerar o seu modo de vida, que tem como alguns dos fundamentos o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a ajuda mútua e a cooperação. Além disto, muitas das representações elaboradas sobre o campo indicam as condições de vida baseadas em elementos significantes e

simbólicos de vida, tais como rezas, comida feita no fogão à lenha, as superstições passadas de pai para filho, a lida na roça.

Todavia, a reflexão sobre as condições de vida no campo precisa ser ampliada e aprofundada. A começar pelo reconhecimento do campo como uma categoria política. De acordo Fernandes (2006), não há como discutir tal conceito sem levar em conta duas perspectivas, a histórica e a teórica, sendo que a primeira se refere à própria natureza do termo e a segunda à interpretação que se tem feito em relação à existência e perspectivas do campo enquanto lugar de vivências.

Na perspectiva histórica das condições de vida dos povos do campo em todas as expressões de suas lutas sociais, seja de conquista de espaço e reconhecimento, seja de resistência às ameaças de destruição ao longo do tempo e em espaços diferenciados, prevalece um traço comum que os define protagonistas dos processos sociais.

Wanderley (2014) explica que apesar das condições de vida no campo brasileiro serem marcadas por traços estruturantes, como a propriedade agroexportadora, isto não impediu que houvesse formação de resistência por pequenos agricultores camponeses contra grandes proprietários de terra, decorrendo na formação de espaços para a agricultura de base familiar e comunitária.

A autora detalha que os referenciais literários sobre as condições de vida no campo traduzem ideias que se confundem, uma vez que em alguns momentos apresentam as populações do campo e suas atividades produtivas, tal como a agricultura, associadas ao atraso econômico e social. Em outras situações, eles denotam movimento político que tem no camponês o seu reconhecimento, na condição de produtor agrícola e uma valoração positiva de suas particularidades, tais como as práticas agroecológicas.

Neste contexto, Ploeg (2008) discute uma nova definição da condição camponesa, na qual os camponeses atuais são identificados não somente sob a ótica do camponês tradicional ou do camponês que ficou à margem do desenvolvimento da agricultura, mas camponeses que se diferenciam também dos empresários agrícolas, compondo um modo camponês de fazer agricultura.

Com relação a este novo camponês, Fernandes (2006) conduz sua origem ao agricultor familiar. Para o autor, esta denominação está condicionada às ideias capitalistas, quando ignora a história de luta que permitiu a sua continuidade, enquanto produtor familiar.

Sobre as condições de vida do camponês, volta-se a destacar a sua conexão, a partir de um vínculo com o território, situado como categoria da Educação do Campo. Neste viés de pensamento, Camacho (2014) elabora uma reflexão teórica acerca da importância de se entender o que é o campo para a Educação do Campo. E para isto utiliza-se de um debate sobre territórios/territorialidades camponesas. Para ele, o modo de vida e a identidade territorial camponesa são partes integrantes do projeto educativo dos camponeses.

A partir destes pressupostos, Oliveira (2011) articula que conhecer os territórios em que os estudantes vivem e circulam é muito importante para compreender seus estilos, seus modos de ser e estar no mundo e a especificidade socioambiental da escola onde eles estão inseridos.

A questão socioambiental está contida nas condições de vida dos povos do campo, em que é possível compreender a interdependência das relações entre sociedade, elementos naturais, aspectos econômicos, sociais e culturais. Os problemas socioambientais passam a compor as questões da pobreza, da fome, do preconceito, das diferenças culturais, materializadas no espaço geográfico.

4.2.3 A dimensão do pertencimento cultural dos povos do campo na Geografia

A análise do espaço geográfico sob a ótica das relações culturais dos povos do campo, bem como da sua constituição e pertencimento, se dará a partir da contextualização sobre a categoria lugar: o campo como espaço de vivência.

Importante salientar que na Geografia Crítica, o lugar deixa de ser visto apenas como o espaço vivido, de tendência fenomenológica, e tende a ser considerado como uma construção social. Autores como Carlos (2007) e Santos (1994) são alguns expoentes que abordam o lugar a partir do materialismo histórico e dialético.

Para Santos (1994), o lugar abarca uma permanente mudança, decorrente da própria lógica da sociedade e das inovações técnicas que estão sempre transformando o espaço geográfico. A partir deste cenário, a compreensão do lugar, no movimento das contradições, exige entendê-lo pautado nos seus pares dialéticos: o interno e o externo; o novo e o velho; o local e o global.

Os lugares têm variáveis internas e externas, sendo que o externo ao se inserir no lugar se internaliza. Assim, a concepção de lugar está intimamente relacionada à

própria definição de espaço: tudo que existe num lugar está em relação com os outros elementos deste lugar.

O que define lugar é exatamente uma teia de objetos e ações com causa e efeito, que forma um contexto e atinge todas as variáveis internas já existentes; e as novas que se vão internalizar (SANTOS, 1994). Em momento anterior, o mesmo autor define o espaço procurando sistematizá-lo a partir da construção humana.

[...] um conjunto de objetos e de relações que se realizam sobre estes objetos; não entre estes especificamente, mas para as quais eles servem de intermediários. Os objetos ajudam a concretizar uma série de relações. O espaço é resultado da ação do homem sobre o próprio espaço, intermediado pelos objetos, naturais e artificiais (SANTOS, 1994, p. 71).

Santos (2005), quando escreve sobre a importância do lugar no período técnico-científico informacional, afirma que a diferenciação dos lugares é realizada a partir da resistência do interno aos fatores externos. O novo não chega a todos os lugares ao mesmo tempo e com a mesma intensidade. Isto é, o novo ao chegar num determinado lugar não é absolutamente novo. Isto reforça a resistência do velho à chegada do novo. Como exemplo, pode-se mencionar a permanência das atividades lúdico-religiosas no meio rural. O novo chega, mas não hegemoniza todas as esferas e todos os lugares, pois, para Santos (1994, p. 99), “o novo expulsa o velho, às vezes este resiste por muito tempo”.

Vale dizer que estudar lugar em Geografia constitui parte importante da educação como ferramenta mediacional na construção dos processos identitários e de pertencimento cultural. Trabalhar na perspectiva do lugar permite a incorporação da subjetividade, também por meio de emoções e sentimentos, que são representados nos processos de construção dos significados.

Considerando que a realidade que se atribui ao mundo é construída, estudar o lugar constitui alternativa concreta de compreensão desta realidade; de identificação; de reafirmação, ou não, das identidades individual e coletiva e do desenvolvimento humano. Na formação social nacional verifica-se uma fusão de acontecimentos, coexistindo em vários espaços simultaneamente, permitindo várias possibilidades de construções.

Não existe um espaço global, mas, apenas, espaços da globalização. [...] O Mundo, porém, é apenas um conjunto de *possibilidades*, cuja efetivação depende das *oportunidades* oferecidas pelos lugares. [...] Mas o território termina por ser a grande mediação entre o Mundo e a sociedade nacional e local, já que, em sua funcionalização, o 'Mundo' necessita da mediação dos lugares, segundo as virtualidades destes para usos específicos. Num dado momento, o 'Mundo' escolhe alguns lugares e rejeita outros e, nesse movimento, modifica o conjunto dos lugares, o espaço como um todo. É o lugar que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar *espaço*, o Mundo depende das virtualidades do Lugar (SANTOS, 1997, p. 271).

Na obra *Por uma Geografia Nova*, o espaço compreende diversas relações sociais, a partir de um conjunto de formas que se manifestam através de processos e funções. Desse modo, para Santos (1978, p. 122), “o espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares”.

[...] O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva, que reproduz as relações sociais, [...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total (SANTOS, 1978, p. 171).

O espaço, além de instância social que tende a reproduzir-se, tem uma estrutura que corresponde à organização feita pelo ser humano. É também uma instância subordinada à lei da totalidade, que dispõe de certa autonomia, manifestando-se por meio de leis próprias.

Assim, o espaço organizado é também uma forma resultante da interação de diferentes variáveis. O espaço social corresponde ao espaço humano, lugar de vida e trabalho: morada do homem e da mulher, sem definições fixas.

O espaço geográfico é organizado pelo ser humano, vivendo em sociedade e historicamente cada sociedade produz seu espaço como lugar de sua própria reprodução. No estudo do espaço, o tempo é uma categoria fundamental e eles são inseparáveis.

[...] o espaço deve ser considerado como um conjunto de funções e formas que se apresentam por processos do passado e do presente [...] o espaço se define como um conjunto de formas representativas, de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura

representada por relações sociais que se manifestam através de processos e funções (SANTOS, 1978, p. 122).

Ainda de acordo com Santos (1998, p. 34), “[...] ao mesmo tempo em que as singularidades garantem configurações únicas, os lugares estão em interação, graças à atuação das forças motrizes, do modo de acumulação hegemonicamente universal [...]”.

A identidade, o sentimento de pertencimento e o acúmulo de tempos e histórias individuais constituem o lugar. Este guarda em si o seu significado e as dimensões do movimento da história, apreendido pela memória, através dos sentidos. Há uma multiplicidade de relações e especificidades da produção espacial global. Corroborando com este pensamento, Carlos (2007, p. 17) reflete que:

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante - identidade - lugar. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo.

O que se revela no lugar não é apenas a história de um povo, mas o peso da história da humanidade. Ele traz as construções de cada povo e as relações que são realizadas com o meio social, dando significados apropriados e importantes para serem reconhecidos e valorizados.

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente à produção da vida (CARLOS, 2007, p. 22).

Parafrazeando Carlos (2007), os atributos da natureza social da identidade emergem do sentimento de pertencer ao lugar ou das formas de apropriação do espaço, que podem estar relacionados aos lugares habitados e que ao passar do tempo vão sendo transformados pela ação social. Vale dizer que o lugar guarda em si e não fora dele vários significados apreendidos pelos diferentes sentidos.

Segundo a autora, isto ocorre porque a realidade do mundo moderno reproduz-se em diferentes níveis, sem com isto eliminar-se as particularidades do lugar, pois, cada sociedade produz seu espaço, determina os ritmos de vida, formas de apropriação, expressando sua função social, projetos, desejos. Sendo assim, o uso do lugar corresponde a uma prática social com especificidade preenchida por indivíduos diferentes.

O lugar contém uma multiplicidade de relações, discerne um isolado, ao mesmo tempo em que apresenta-se como realidade sensível correspondendo a um uso, a uma prática social vivida. Neste contexto, o lugar revela a especificidade da produção espacial global, tem um conteúdo social e só pode ser entendido nessa globalidade que se justifica pela divisão espacial do trabalho que cria uma hierarquia espacial que se manifesta na desigualdade e configura-se enquanto existência real em função das relações de interdependência com o todo, fundamentada na indissociação dos fenômenos sociais (CARLOS, 2007, p. 22).

Após a contextualização destas discussões sobre o lugar, associado ao pertencimento cultural, importa reafirmar a sua relevância no processo educativo nas escolas brasileiras, sobretudo no que tange à diversidade dos estudantes que moram no campo.

Entretanto, são muitos os desafios que abarcam sobre esta realidade, devendo pontuar questões de referência sobre o projeto de Educação do Campo que se destina à ampliação e qualificação da oferta de educação às populações do campo, respeitando a diversidade das comunidades camponesas, em articulação com a realidade socioeconômica, cultural, ambiental, política, de gênero, de raça e etnia do campo.

É preciso destacar que muitos estudantes saem do campo para estudar na cidade por falta de escolas que atendam à demanda do ensino fundamental, anos finais (SANTOS, 2005) e após o fechamento das escolas do campo.

A necessidade de legislação específica sobre esta questão aponta para uma realidade de não atendimento ao direito educacional da população do campo, que precisa se deslocar para a sede dos municípios ou para o povoado mais próximo. Nestes casos, não se garante o direito do acesso à escolarização para todos em igualdade de condições.

Corroborando com este pensamento, de acordo com Pessoa (2007, p. 27 *apud* MENEZES, 2019, p. 3), é notório que por muito tempo na educação escolar “tudo é

pensado a partir da cidade e para a cidade”, produzindo um espaço educativo comprometido apenas com o contexto urbano.

Perpassando por estas ideias percebe-se que existe uma grande lacuna nos processos educativos sobre os povos camponeses que ajudaram a construir a cultura e os saberes do nosso país. Desta forma, faz-se necessária uma mudança de concepção inserida nos sistemas educacionais, em busca de modelos inclusivos, que produzam reflexões e quebra de preconceitos, com adequação dos conteúdos programáticos, aos interesses da população que vive no campo.

A relação da Geografia e Educação do Campo se constrói de aspectos teóricos e práticos, a partir também do diálogo com o pertencimento cultural. No conjunto de temas e representações poderá haver um entendimento sobre a identidade e diversidade dos estudantes do campo.

Neste viés, o artigo “O ensino de Geografia e os contextos da educação do campo” (MENEZES, 2019) faz uma reflexão sobre a importância do ensino de Geografia no processo de construção da Educação do Campo e sua luta por uma educação crítica e de valorização à cultura camponesa.

A autora considera que a Geografia tem uma função essencial na produção de referências para os estudantes, precisando ser desenvolvida como possibilidade de análise do espaço produzido, conduzindo as representações sobre os modos de vida, as expectativas dos estudantes e de sua família, potencializando os elementos do campo como espaço, lugar de vivência.

Por consequência, os professores de Geografia têm o compromisso com o desenvolvimento das relações com o espaço, seja em nível local como também global, capacitando os estudantes para a transformação do meio social, a partir da leitura da sua realidade, em seus diferentes contextos de trabalho, condições de vida e pertencimento cultural.

Uma escola respaldada na Educação do Campo é aquela que reconhece a história dos seus estudantes, valorizando sua diversidade e colaborando para sua autoafirmação. Deste modo, dentre as mais variadas ações na escola, a inclusão de conteúdos que tratam das populações do campo é um dos passos para combater o preconceito e discriminação e fortalecer a diversidade e o seu pertencimento cultural.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DE UM LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

A geografia na perspectiva de educação do campo é um instrumento que afirma, valoriza e emancipa sujeitos de direitos.
(Rosângela Mota)

5.1 IDENTIFICANDO O LIVRO DIDÁTICO E SUAS FUNÇÕES

Esta pesquisa concebe o PNLD como uma importante política pública associada à democratização, pelo seu acesso gratuito, no sistema educacional brasileiro. Por ser um instrumento tão relevante na educação, o livro didático precisa ser objeto de estudos sociais e pedagógicos em diferentes áreas, tendo como propósito entender melhor a sociedade, em recortes históricos mais remotos, ou nos mais atuais, de modo a pensar e propor desenvolvimentos ao próprio PNLD, bem como ao funcionamento e metodologias da educação em nosso país.

Este Capítulo tem em sua composição a caracterização do livro didático de Geografia como potencialidade na Educação do Campo. A obra analisada não faz parte do programa das escolas do campo. Todavia, ao ser utilizada nas escolas da cidade que recebem estudantes que moram no campo, ela precisa conter funções necessárias à valorização destes sujeitos.

O livro didático é o recurso pedagógico mais utilizado nas atividades escolares, visto que a realidade confirma que ele é o único material de leitura e estudo para a grande maioria dos estudantes das escolas públicas. Corroborando com este entendimento, Gonçalves e Melatti (2017, p. 39) afirmam:

Os Livros Didáticos têm presença expressiva no dia a dia das salas de aula nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil e fazem parte do trabalho cotidiano do professor; além de terem se tornado um dos principais direcionadores do currículo das disciplinas escolares. Os Livros Didáticos de Geografia são um dos materiais que marcam as aulas de Geografia nas escolas brasileiras e o exercício docente.

O livro didático é um instrumento que pode contribuir no fortalecimento da educação articulada com a realidade do campo. Neste sentido, necessário analisar e avaliar como o ensino está sendo desenvolvido para atender esta proposta.

No início da segunda década dos anos 2000, a Resolução nº 40/2011 dispôs sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD/Campo) para as escolas do campo. O objetivo foi socializar a distribuição de livros didáticos para o ensino fundamental deste contexto escolar.

Entende-se que 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.

Importante destacar que o PNLD/Campo⁶⁶ está voltado para as escolas do ensino fundamental, anos iniciais. A pesquisa não encontrou material didático produzido pelo programa que atendesse ao ensino fundamental, anos finais.

Tendo o livro didático de Geografia como objeto de análise nesta pesquisa, é necessário enfatizar que todo livro é produto de alguém, que dedicou seu tempo e energia para efetivá-lo. Sendo assim, a proposta não é a de tecer críticas ao conjunto da obra, mas a de analisar se os conceitos geográficos estão em sintonia com a Educação do Campo.

O livro analisado compõe uma coleção coletiva, desenvolvida e produzida pela editora Moderna, aprovado pelo PNLD para os anos 2020 a 2023. Contou com a participação de sete profissionais na elaboração do manual impresso, no entanto, apenas o nome do editor responsável está visível na capa.

Destes profissionais, apenas três possuem licenciatura em Geografia, três deles são bacharéis em Geografia e a formação de um deles é em Ciências. Diante disto, observa-se que a maioria destes autores não possuem experiência como professores em sala de aula. Outro ponto a destacar é que todos os profissionais licenciados são professores apenas em escolas particulares de São Paulo. Este fato mostra a falta de alinhamento da editora com a Geografia, enquanto prática pedagógica nas escolas públicas.

O livro analisado é um volume destinado ao 6º ano do ensino fundamental, em que o sumário da obra está dividido em 18 capítulos, cada um apresentando seus conteúdos, compondo 237 páginas e mais as referências bibliográficas.

⁶⁶ O primeiro Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação das obras didáticas para o PNLD Campo surgiu em 2011. Este edital era para a escolha do LD do Campo, para a utilização dos estudantes e professores a partir de 2013.

Dentre os capítulos, aqueles que interessam particularmente à pesquisa são detalhados da seguinte maneira: 1º dedica-se ao estudo da paisagem, espaço e lugar; 2º apresenta o trabalho e a transformação do espaço geográfico; 13º apresenta o espaço rural e suas paisagens; 14º mostra o espaço urbano e suas paisagens; 15º dedica-se aos recursos naturais e atividades econômicas; e 18º apresenta o comércio e a prestação de serviços.

5.2 ANALISANDO O LIVRO DIDÁTICO

A abordagem primordial neste Capítulo se concentrou em torno de categorias da Educação do Campo no contexto de um livro didático de Geografia. Entretanto, antes de fazê-la é pertinente começar a contextualização crítica, a partir da ficha de análise da seleção do PNL (2019), apresentada aos profissionais que compunham o quadro de professores de Geografia da SEMED de Amargosa (BA).

Neste estudo, a concepção de Choppin (2004) assume grande relevância ao imputar aos livros didáticos as funções referencial, instrumental, documental e ideológica. Sendo que a função referencial está atrelada ao programa curricular de ensino, se constituindo como suporte privilegiado dos conteúdos e das habilidades educativas. A função instrumental se materializa nos métodos de aprendizagem, como exemplos as imagens constituídas em torno de fotografias. A função ideológica privilegia a construção de identidade, assumindo um importante papel político. E a função documental insere um conjunto de fatos e situações, cuja observação pode vir a desenvolver o espírito crítico do estudante.

Considerando estas quatro funções, observa-se que no rol dos itens apresentados para avaliação da escolha do livro didático não há preocupação sobre critérios relacionados à realidade do campo.

Para se ter ideia, no item “enfoque pedagógico” aparece a expectativa sobre os estereótipos étnicos, raciais, de pessoas especiais, de gênero e de idade, mas não sinaliza intenção aos que são relacionados ao campo. Entende-se sendo uma fragilidade, porque nas escolas municipais, mesmo aquelas localizadas na zona urbana, há um quantitativo significativo de estudantes que moram no campo e eles têm direito a materiais didáticos que retratem a sua condição sociocultural.

Nesta seção do Capítulo existe a tentativa de identificar e analisar as diferentes linguagens, sejam textuais ou gráficas, contidas no livro didático, para evidenciar as

categorias intrínsecas da pesquisa: trabalho, condições de vida e pertencimento cultural.

5.2.1 Trabalho no livro didático

Na análise do livro didático, as considerações críticas começam já na apresentação da capa em que aparece uma imagem explícita de um espaço rural, com ênfase no agronegócio.

Como se chegou a esta percepção? A partir da ideia vinculada a elementos visíveis, tais como as máquinas agrícolas, aplicação de satélites de sistema de posicionamento global (GPS), utilização de aparelhos tecnológicos (computador), a produção em larga escala e a prática da monocultura para abastecer mercados consumidores, sobretudo internacionais. Tudo isto, tendo em vista as transformações ocorridas no meio rural brasileiro.

Há de se considerar dois fatores representados na capa do livro que permeiam o sistema capitalista de tratar a terra como mercadoria: a territorialização do capital na agricultura e o monopólio do território pelo capital (OLIVEIRA, 2000). Neste modelo apresenta-se o agronegócio favorecendo a territorialização do capital no campo, a partir de grandes empresas agropecuárias e industriais, utilizando o território de acordo com seus interesses e a visibilidade da dominação da propriedade privada da terra por classes sociais determinadas.

Para Oliveira (2000, p. 478-479), “o capital monopoliza o território sem, entretanto, territorializar-se, criando e se recriando, definindo e se redefinindo nas relações de trabalho e produção camponesa”, sujeitando a renda da terra e do trabalho ao capital. Como exemplo pode-se citar o capitalismo agrário no oeste da Bahia.

A partir desta lógica, por um lado a terra é utilizada para extrair renda e lucro e produzir dominação política. Por sua vez, do outro lado existe a classe dos camponeses, que da terra precisam viver. O resultado tem sido um território em disputa, indicando divergências de organização e produção no campo, já que este está em disputa por modelos distintos de desenvolvimento territorial e de educação.

Nesta proposição, mediante a ação monopolista do capital ocorrem múltiplos conflitos socioespaciais e conseqüentemente diversos modos de se relacionar no espaço, ensejando diferentes formas de luta social. A exemplo disto, no ano de 2021

no Brasil havia 934 áreas em conflitos, atingindo diretamente 167.690 famílias, segundo o relatório divulgado pela CPT.

Estes conflitos estão relacionados à apropriação dos bens naturais, através de atividades como garimpo e exploração madeireira, que tem como principais responsáveis e articuladores grupos econômicos, empresários, fazendeiros e incentivados por ações do governo Bolsonaro⁶⁷, já que os três primeiros anos de sua gestão concentraram 5.725 confrontos no campo, sendo o maior número registrado desde 1985.

Nesta magnitude de relações com a propriedade da terra, são comuns os embates no contexto político, envolvendo o capitalismo agrário versus a questão agrária. Entende-se que o capitalismo agrário é responsável pela expansão desordenada das terras cultiváveis, expandindo a fronteira agrícola e diminuindo a quantidade de áreas verdes.

Esta crítica está intrinsecamente relacionada aos movimentos sociais do campo, com destaque para o MST que denuncia o agronegócio de intensificar o processo de concentração fundiária, em que um número cada vez maior de terras fica detido sob a posse de um número cada vez menor de investidores.

No contexto do agronegócio, a concentração de investimentos é intensa, em que os produtores investem tanto na produção em si quanto nos elementos que viabilizam a sua execução. Este tipo de produção procura intensificar a acumulação de capital por parte de seus proprietários.

Nesta conjectura de pensamento, Camacho (2019) observa que a educação como política pública não faz parte dos interesses do agronegócio, visto esta dimensão não estar contemplada em seu modelo de desenvolvimento.

A territorialização da Educação do Campo está em constante conflito/disputa com a territorialização do capital monopolista no campo (agronegócio). A territorialização do capital, concentrando a terra, desterritorializa os camponeses de suas terras. Assim, neste processo de territorialização da Educação do Campo, estão intrínsecas a concepção de resistência e de ruptura ao capital no campo (CAMACHO, 2019, p. 65).

Toda a persistência do processo de dominação privada da terra, por sujeitos sociais específicos, e a consolidação de uma aliança entre propriedade da terra e

⁶⁷ O Governo Jair Bolsonaro teve início no dia 1 de janeiro de 2019.

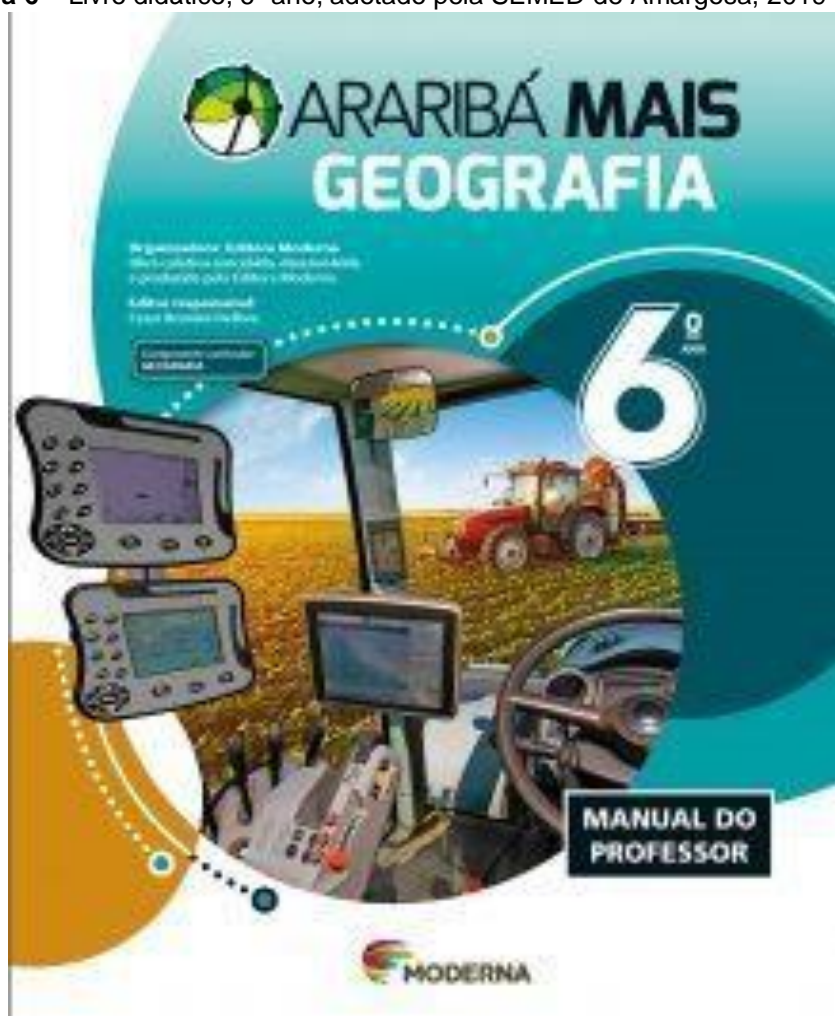
capital também ficam evidentes nos elementos invisíveis, uma vez que a imagem da capa do livro se apresenta totalmente desprovida de sujeitos trabalhadores, com uma paisagem uniforme, denotando uma contradição à educação e ao território camponês. Sobre isto, Fernandes (2007, p. 285-286) descreve:

A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. A composição uniforme e geométrica da monocultura é caracterizada pela pouca presença de gente no território, porque sua área está ocupada pela mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a marca do território do agronegócio. A diversidade de elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela maior presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que elas constroem suas existências e produzem alimentos. Gente, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem do território camponês.

Isto posto, a apresentação da capa do livro didático (Figura 6) está totalmente desconectada da concepção de educação que emerge da luta da classe trabalhadora no campo. Não há autoemancipação do trabalho e sim uma forte automatização das tarefas, subordinadas ao capital, contradizendo a Educação do Campo que abrange o protagonismo dos seus sujeitos.

Pode-se perceber que o rural está sendo privilegiado na perspectiva da propriedade da terra, dos empresários do setor agropecuário, preocupados com o estímulo à tecnologia e larga produtividade para atender ao comércio externo.

Figura 6 – Livro didático, 6º ano, adotado pela SEMED de Amargosa, 2019



Fonte: Delloro (2018).

Como o professor de Geografia pode agir ao se deparar com uma imagem desta? Quais abordagens e interferências diante desta situação? Ocultar e silenciar a intencionalidade de relacionar o trabalho ao capital ou identificá-la?

A categoria trabalho, na sua dimensão histórica, assume um caráter fundamental para o processo de ensino de Geografia e da Educação do Campo como um todo, sendo para cada povo do campo um ato emancipatório peculiar, tendo aí um princípio educativo.

Neste aspecto, é possível caracterizar a divisão do trabalho e a inserção do Brasil em uma economia globalizada. Há de se questionar, por exemplo sobre: quem é que produz e como é esta produção? Quais as necessidades daqueles que produzem e dos donos da produção? Há diferença nas classes sociais e quais relações de trabalho são produzidas nas sociedades de classes?

Deste modo, há de se preparar o estudante para uma educação que esclareça as bases produtivas que sustentam a sociedade, como afirma Tonet (2007, p. 29):

Educação que não vise apenas formar indivíduos para a reprodução direta e imediata de mão de obra para o capital, mas que sejam trabalhadores cidadãos. Capacitados para atender às novas exigências do processo produtivo, mas também conscientes dos seus direitos e dispostos a participar ativa e criticamente da construção de uma sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária (TONET, 2007, p. 29).

Este pensamento está atrelado ao conhecimento sobre a disputa entre dois modelos de desenvolvimento territorial antagônicos: agricultura capitalista (latifúndio-agronegócio) e agricultura camponesa.

Como afirma Camacho (2014), esta conflitualidade, inerente à lógica de reprodução do capitalismo no campo, que desemboca na disputa por territórios materiais/imateriais, entre o latifúndio-agronegócio e os movimentos socioterritoriais camponeses, fundamenta a produção teórica a respeito da Educação do Campo, porque não é possível concebê-la sem o campo, sem as contradições, as disputas territoriais, a violência, a expropriação, a resistência e os movimentos socioterritoriais camponeses.

Nas últimas décadas houve uma tendência de modernização da agropecuária e um dos principais elementos neste processo é a mecanização do trabalho no campo, exigindo novas técnicas por parte dos trabalhadores. Em contrapartida, as máquinas têm substituído uma quantidade considerável de trabalhadores, ocasionando desemprego. Enfim, o agronegócio transformou a agricultura em um negócio rentável regulado pelo lucro e pelo mercado mundial.

Nestes termos, a análise dos conteúdos previamente selecionados retomará estas questões a partir das abordagens investigativas de interesse na pesquisa. A pretensão é de contribuir com o movimento educacional, refletindo se é possível as populações do campo brasileiro pensarem e analisarem a sua condição a partir de seu local, de sua vivência, para buscar novos caminhos se assim desejarem. Também pensar de que forma a Geografia pode servir como um elemento teórico para tal.

A ausência de contextualização do trabalho, da realidade do campo e suas lutas, resistências e resiliências, também está explícita na página 19 do livro. Ao fazer uma abordagem sobre o espaço geográfico, há duas imagens que mostram como o

ser humano se apropria dele, atribuindo diferentes formas e funções. Porém, em nenhuma delas faz inferência ao espaço geográfico do campo, demonstrando mais uma vez uma desconexão com ele.

A Figura 7 mostra uma rua comercial em Hong Kong, na China, que é um centro urbano densamente povoado e um centro financeiro global, marcado por arranha-céus, e um bairro industrial em Contagem, no estado de Minas Gerais que pertence à Região Metropolitana de Belo Horizonte, sendo o terceiro município mais populoso do estado.

Figura 7 – Transformação das paisagens pelo trabalho humano



Fonte: Dellore (2018, p.19).

A percepção sobre a sociedade contemporânea, na qual ela mobiliza novas dinâmicas sociais no espaço urbano, traz reflexões sobre a representação da cidade como locus por excelência do trabalho moderno e o ocultamento do trabalho da população do campo, visto que as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano, a partir do desenvolvimento de atividades como agricultura, extrativismo e pesca, são pouco exploradas em imagens e textos.

As fotografias ou imagens não substituem textos ou outras fontes de informação do livro didático, mas complementam ou são complementadas por estas fontes, na busca dos argumentos que se pretende estabelecer.

Por esta razão, a leitura do espaço geográfico através de fotografias ou imagens deve ser feita numa perspectiva problematizadora, em que prevaleçam questionamentos sob diferentes pontos de vista, de modo a facilitar as múltiplas interpretações pelos estudantes.

Ler o espaço urbano através das diferentes representações imagéticas consiste em observar, descrever, analisar e interpretar suas diferentes expressões, atribuindo significados aos diversos elementos que o compõem. Tonini (2003) alerta que as imagens e os discursos difundidos tratam de diferentes posições sobre as dimensões físicas, sociais, econômicas e culturais.

A disseminação dessas infografias atua no imaginário dos alunos favorecendo determinados interesses e espacialidades geográficas (em detrimento de outras), produzindo significados específicos e estereotipados, legitimando uma ordem estática sem referência às mudanças, alteração de funções, ignorando a instabilidade histórica e as contradições sociais (TONINI, 2003, p. 16).

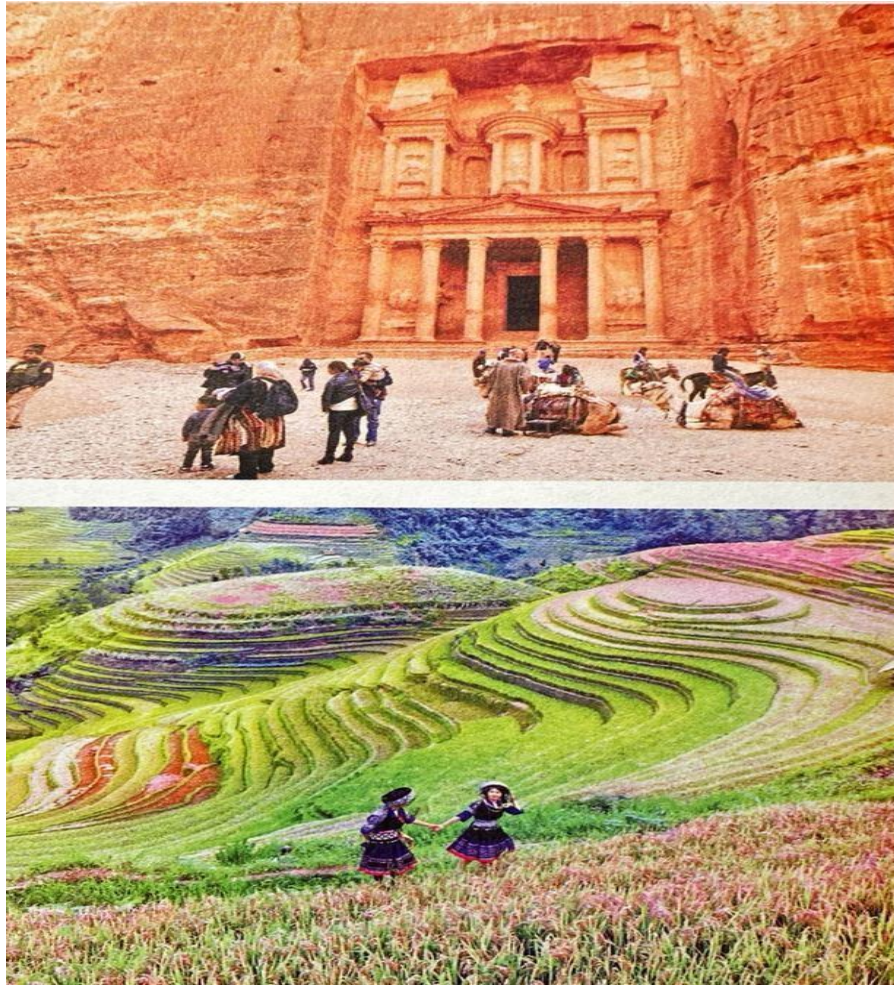
Para a autora, a imagem ensina uma determinada visão de mundo, de valores e quais comportamentos sociais e econômicos são aceitáveis como verdades, tendo como finalidade a condução de subjetividades e concepção de mundo.

A insuficiência de contextualização das paisagens transformadas pelo trabalho humano, com o objetivo de atender às necessidades e interesses da população do campo no Brasil, abre a possibilidade de não haver autoidentificações gradativas em relação ao seu pertencimento cultural.

No Capítulo 2, que aborda “o trabalho e a transformação do espaço geográfico”, é evidenciado o que foi exposto anteriormente. As imagens apresentadas na página 25 não condizem com a realidade regional dos estudantes, visto que elas mostram contextos do trabalho humano impressos em paisagens distantes do nosso país.

As referências às relações entre o trabalho humano e as transformações da paisagem no espaço geográfico ao longo do tempo se reportam a modelos de atividade humana utilizando novamente imagens distantes do cotidiano do estudante.

Figura 8 – O trabalho e a transformação do espaço geográfico



Fonte: Dellore (2018, p. 25).

Estas formas de representações (na Figura 8) apresentando a Jordânia, país localizado no Sudoeste asiático, em que há uma construção esculpida em rocha, e o Vietnã, país localizado no Sudeste asiático, em que mostra plantações de arroz, são necessárias para a ampliação de ideias sobre as diferentes sociedades no mundo.

Em pesquisa no Google encontra-se que Petra é uma cidade antiga esculpida nas rochas e está localizada na Jordânia, um país com grande concentração de desertos. E para acessá-la existe apenas um caminho através de um desfiladeiro estreito. Abandonada há centenas de anos, porque sua construção se deu há milênios, era um importante centro comercial localizado em um cruzamento entre as rotas comerciais que transportavam especiarias, seda e incensos da Índia para outros locais. Isto fez com que a cidade fosse bastante rica durante sua época de ouro.

Por sua vez, Mu Cang Chai é um distrito montanhoso no Vietnã. Localizado a cerca de 1.000 metros de altura, portanto, seu clima é muito fresco na maior parte do ano. Por estar a 1.000 metros acima do nível do mar, oferece algumas paisagens espetaculares durante a época da colheita de arroz.

Conhecer sobre o mundo faz parte do objeto de ensino da Geografia. No entanto, observa-se novamente a insuficiência de imagens que representam o trabalho no Brasil. Além disto, a falta de abordagens sobre as vivências no campo se torna uma problemática que precisa ser reavaliada e reconduzida, para uma melhor apropriação desta dimensão, no tocante à valorização da identidade camponesa.

É importante frisar que a crítica não está relacionada ao fato simplesmente de haver ilustrações do trabalho de povos de outros países, até porque uma das habilidades no ensino de Geografia é analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, mas pelo motivo de não haver imagens que expressem o contexto dos sujeitos no Brasil, sobretudo no campo, na mesma intensidade.

Atentando-se para o que salienta a BNCC (2014), este fato traz um conjunto de questões que parte do entendimento que aos estudantes não estão sendo oportunizadas imagens geográficas em que eles possam se reconhecer, se identificar e assim se afirmar enquanto indivíduos brasileiros do campo. Assim, reflexões acerca disto passam a ser baseadas na falta de imagens que afirmem positivamente a população do campo no ambiente escolar.

O estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas (BRASIL, 2014, p. 4).

Em diálogo com esta ideia, vale problematizar o tratamento dado às atividades econômicas relacionadas ao campo, não sendo possível perceber a diversidade de profissionais existentes no campo.

É importante enfatizar que neste lugar tem pedreiros, motoristas, professores, por exemplo. No entanto, sempre o que está representando os sujeitos trabalhadores do campo é tão somente o agricultor, como bem está explícito na Figura 9.

Figura 9 – O trabalhador no campo brasileiro



Plantio de abacaxi em Seropédica, RJ (2015).

Fonte: Dellore (2018, p. 29).

A Figura 9 permite explorar a condição clássica do trabalhador rural no Brasil: o trabalho masculino. Neste cenário, as diferenças de gênero estão rigorosamente presentes no campo, através de hierarquia familiar, da divisão do trabalho, ocorrendo a exclusão das mulheres do meio produtivo.

Na página 167 ocorre novamente a apropriação deste perfil masculino do trabalhador rural. Desta vez apresentando um agricultor familiar na Espanha. Atentando-se para uma observação mais detalhada ficam constatadas as semelhanças com a atividade agrícola desenvolvida pelo trabalhador brasileiro, dentre elas: o homem como protagonista das produções rurais, trabalho solitário e manual (Figura 10).

Figura 10 – Trabalhador no campo europeu

Agricultor familiar, Espanha (2017).

Fonte: Dellore (2018, p. 167).

Segundo os dados do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), a agricultura familiar é responsável pelo abastecimento interno, com o equivalente a 70% dos alimentos consumidos no país, gerando algo superior a 80% no que tange à geração de empregos no campo. Deste modo, tendo a agricultura familiar toda esta expressividade na produção agrícola, porque ainda insiste em representá-la por meio de trabalhadores solitários, como bem ilustram as figuras 9 e 10? Não seria uma forma de representação contraditória?

Visto que a agricultura familiar é uma das expressões mais importantes em termos de produção de alimentos no Brasil, além de ser um dos setores que mais empregam trabalhadores no meio rural atualmente, entende-se que estas figuras estão desconectadas com a sua ampla importância para a segurança alimentar da população.

Além disto, esta situação ilustra de uma maneira ampla a realidade da divisão sexual das atividades, cabendo ao homem a responsabilidade do trabalho produtivo da agricultura e à mulher o trabalho relativo aos cuidados domésticos e dos filhos. Sobre isto, vários estudos apontam que há forte ocultamento do trabalho produtivo da mulher no campo.

Embora em quantidade insuficiente, o livro didático traz uma representação significativa da participação feminina na atividade produtiva no campo: o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB)⁶⁸.

O extrativismo do coco babaçu é uma atividade constantemente ameaçada, seja pelos fazendeiros que tentam impedir o acesso destas mulheres aos babaçuais, seja pela expansão do agronegócio na região de predominância dos babaçuais, ou pela dificuldade da comercialização dos produtos oriundos do babaçu, ou pela dificuldade de acesso à terra e aos babaçuais, que garantem às quebradeiras a continuidade do seu modo de vida. Na Figura 11, mulheres quebradeiras de coco do babaçu no estado do Maranhão.

Figura 11 – Mulheres trabalhadoras no campo



Quebradeiras de coco do babaçu no município de Lima Campos, MA (2017), antes da criação da Resex Chapada Limpa.

Fonte: Dellore (2018, p. 81).

Diante do exposto, considera-se que é fundamental fortalecer a identidade coletiva destas mulheres como povo tradicional e a luta pelo seu direito à terra, território e acesso aos recursos naturais, já que o extrativismo do coco babaçu é a fonte de renda principal de muitas delas.

No propósito de evidenciar a participação feminina na condução de produções rurais, o Censo agropecuário (IBGE, 2017) indica o percentual de 19% deste tipo de estabelecimento que tem mulheres como proprietárias.

⁶⁸ As quebradeiras de coco babaçu têm uma grande importância histórica, econômica, social, política, ambiental e cultural na chamada “região dos babaçuais”, que engloba partes dos estados do Pará, Piauí e Tocantins e, principalmente, do Maranhão.

Contudo, a realidade mostra a desvalorização do trabalho produtivo feminino, apontada por Neves e Medeiros (2013) ao afirmarem que, em muitas situações, o trabalho feminino é menosprezado ou ocultado, uma vez que muitas das suas atividades em lavouras e produção de alimentos não são reconhecidas como parte produtiva da agricultura, muito menos remuneradas.

Esta é mais uma representação da desigualdade de gênero, de uma estrutura baseada no patriarcado, em que a mulher do campo é ocultada diante do homem, reproduzindo uma lógica de opressão que deve ser combatida.

A presença das mulheres rurais na produção agrícola é um fato. Mesmo na invisibilidade, não se pode negar que elas estão ocupando terra, plantando e colhendo, e cultivando o desejo de ter uma terra livre e usufruí-la com seu trabalho. Presentes na casa, no quintal, na roça e na luta pela terra, as mulheres lutaram pelo direito de serem reconhecidas como trabalhadoras. A emergência das mulheres rurais nos movimentos sociais proporcionou seu aparecimento como sujeito político, rompendo sua invisibilidade como trabalhadora (SALES, 2007, p. 437).

É salutar destacar o surgimento do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) na década de 1980, exemplo da importância da militância das mulheres rurais nos movimentos sociais. Um movimento de mulheres que surge trazendo luz à questão das mulheres rurais, relegadas à condição de sujeitos invisíveis na sociedade.

A análise também é de que há pouca ênfase no trabalho coletivo, aspecto central na reprodução do trabalho comunitário. Isto mostra o quanto são insuficientes as representações sobre o campo que são oferecidas aos estudantes na construção de sua identidade camponesa.

Será que para o indivíduo do campo só há possibilidade de ser agricultor? Por que ainda há invisibilidade da mulher trabalhadora do campo? O trabalho no campo é sempre solitário? Não há ações coletivas? As atividades produtivas no campo só podem ser referenciadas pela agricultura, pecuária e extrativismo? Será que no campo não há escolas, comércio ou atividades de lazer?

Estes questionamentos são muito pertinentes, levando a refletir sobre o trabalho como prática social, porque mesmo com tantas reflexões o livro didático ainda se mantém insuficiente e impróprio em informações atuais sobre a realidade do campo brasileiro.

O papel que o livro didático cumpre, ou deveria cumprir, no tocante às questões de gênero, é o de contribuir na valorização das mulheres trabalhadoras do campo e não na reprodução da opressão sofrida por elas em seu longo processo de invisibilidade nas atividades produtivas.

A valorização do trabalho feminino no campo deve legitimar a importância da mulher enquanto responsável também pelas atividades produtivas, como bem salienta Scott (1995, p. 88), “o gênero é a forma primária de dar significado às relações de poder”.

São estas relações de poder que vão contribuir para a diminuição das desigualdades de gênero, possibilitando à mulher mais visibilidade e autonomia. Daí a necessidade de o ensino de Geografia estar alicerçado em abordagens históricas e conquistas das trabalhadoras do campo, assentado nas discussões e símbolos culturais que formam o conjunto de representações sociais sobre elas.

Ainda nesta abordagem percebe-se que há vários desafios envolvidos no enfrentamento ao preconceito relacionado ao campo e estratégias para uma abordagem sistemática nas escolas, em que os estudantes se sintam importantes sujeitos de transformação desta realidade. Nesta direção, é importante destacar também a afirmação e valorização da população do campo no seu aspecto paisagístico.

Pontuando sobre isto, no Capítulo 13, que trata o espaço rural e suas paisagens, fica evidenciada tal situação. Todas as imagens apresentadas destacam apenas atividades historicamente tidas como rurais, sem reconhecer as mudanças significativas que vêm ocorrendo no campo.

As diferentes paisagens e atividades produtivas encontradas no campo, expostas na página 164, são caracterizadas pelo trabalho manual e mecanizado na colheita de produtos agrícolas.

A Figura 12 mostra o trabalho na colheita de uvas sendo realizado no Canadá, país localizado na América do Norte. No entanto, este tipo de atividade e produto também podem ser encontrados no Brasil, sobretudo no Rio Grande do Sul, que é o maior produtor, sendo responsável por cerca de 49,3% da produção nacional.

Qual a intenção de exemplificar este trabalho produtivo a partir de uma realidade tão distante? Qual ou quais significados podem ser adquiridos por meio deste vazio identitário?

As inferências relatadas apontam que a maior parte das abordagens utilizadas no livro didático distancia a realidade do estudante na apropriação do espaço geográfico. Comungando com Arroyo (2012, p. 736), “é urgente que os sujeitos sejam reconhecidos como centrais na proposta curricular”.

Figura 12 – O trabalho no campo



Fonte: Dellore (2018, p. 164).

Ainda sobre a Figura 12, a imagem apresenta uma colheita mecanizada de algodão, agora em espaço brasileiro, traduzindo um vazio natural, em que as máquinas são potenciais, sendo o trabalho humano ora subordinado, ora descartado.

Deste modo, pode-se analisar que esta tecnologia de mecanização no campo contrapõe-se à tecnologia social⁶⁹, presente no trabalho na colheita de uvas, pautado sobretudo na produção de alimentos saudáveis e livres de agrotóxicos.

A mecanização no campo exige novas técnicas por parte dos trabalhadores, mudando a rotina da produção e as relações de trabalho. As máquinas têm substituído uma quantidade considerável de trabalhadores, ocasionando desemprego, transformando a agricultura em um negócio rentável regulado pelo lucro do agronegócio e pelo mercado mundial.

Porto Gonçalves (2006) explica que o agronegócio ganhou força no Brasil, sobretudo, a partir das décadas de 1960-1970, em que houve um pacote tecnológico,

⁶⁹ As tecnologias sociais buscam a inclusão social e melhoria das condições de vida das populações, fortalecendo a promoção do bem-viver e o cuidado coletivo com a vida na terra e em nosso país. Neste sentido, o tema Tecnologia Social vem ganhando uma importância muito grande no debate sobre a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, solidária e sustentável.

a partir da Revolução Verde, por meio de financiamentos e acumulação de capital, em que a mercantilização dos bens naturais converteu-se em um palanque das classes dominantes.

A colheita mecanizada de algodão em Chapadão do Sul, no estado de Mato Grosso do Sul, representa o avanço do agronegócio, ampliando o país cada vez mais em grandes áreas de expansão dos latifúndios nos moldes capitalistas.

O agronegócio se instala no campo como sendo um modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária. Para Canuto (2004), esta construção ideológica tem o propósito de tentar mudar a imagem expropriatória e excludente da agricultura capitalista para uma que destaque o seu caráter produtivista, baseado no aumento da produção e das novas tecnologias.

A análise mostra que a retratação do espaço brasileiro situa o trabalho mecanizado no campo, distanciando-o dos paradigmas voltados à Educação do Campo, implicando em uma abordagem que está de encontro a um desenvolvimento alternativo, integral e solidário, com base em uma ética que inclua a responsabilidade e que supere a lógica individualista do lucro acima do ser humano, do econômico em detrimento do social, cultural e ambiental.

Neste emaranhado de ideias, entende-se que a sociedade precisa produzir um intercâmbio com a natureza. Ao mesmo tempo, a natureza não deixa completamente de influenciar a sociedade, que produz seus espaços geográficos nas mais diversas condições naturais. Portanto, os aspectos naturais são inegavelmente componentes das paisagens e dos espaços geográficos, contribuindo na sociedade capitalista, na distribuição espacial das diferentes classes sociais.

Outro aspecto observado é o ocultamento das atividades extrativistas conflituosas de minerais realizadas no Brasil, ao apresentar a mineração na Rússia, como se no nosso país não houvesse a extração deste recurso natural.

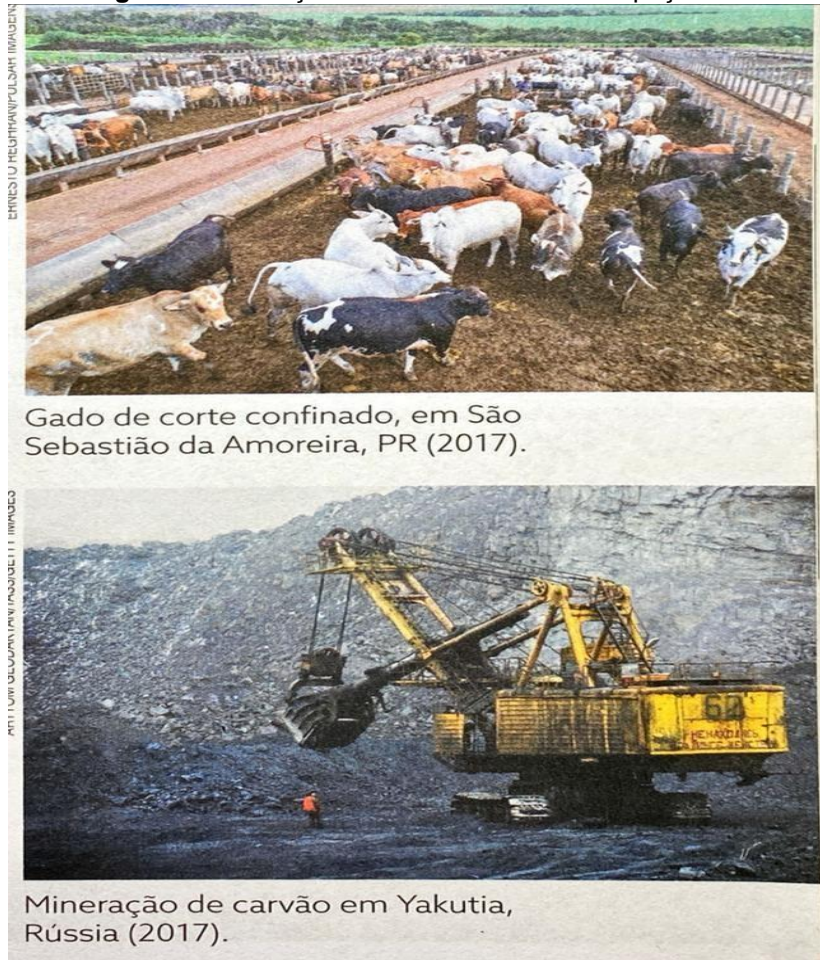
Esta maneira de apresentar o conteúdo pode não possibilitar ao estudante a compreensão sócio e histórica das relações de produção capitalista, para que ele reflita sobre as questões socioambientais, políticas, econômicas e culturais, materializadas no espaço geográfico do campo brasileiro.

Concebe-se que a dimensão do trabalho no espaço geográfico camponês deve estar articulada com os conteúdos, pois, a apropriação da natureza (setor primário da economia) e sua transformação em produtos para atender às necessidades humanas

precisam estar direcionadas para os interesses socioeconômicos não só globais, mas também nacionais, regionais e locais.

Assim, as relações socioeconômicas que são produzidas podem ser analisadas também pela existência das desigualdades e conflitos revelados nestas paisagens, como visualizadas na Figura 13.

Figura 13 – Relações socioeconômicas no espaço rural



Fonte: Dellore (2018, p. 165).

As relações socioeconômicas no espaço rural estão representadas pela pecuária de corte e pela mineração de carvão. Por mais que estas atividades estejam mais acentuadas no campo, estas imagens parecem ignorar que as paisagens rurais não se caracterizam apenas desta forma.

Fazendo uma análise mais profunda sobre a mineração de carvão na Rússia, há dois pontos importantes a destacar: a questão espacial, em que esta atividade passa a ser abordada a partir de outro país; e a questão ambiental, em que há o ocultamento da problemática sobre as mineradoras que devastam o campo.

Por que não traduzir esta atividade a partir da realidade brasileira? Por que não apontar os impactos que a mineração provoca no ambiente? Por que não denunciar a situação dos trabalhadores nas minas? Por que não evidenciar as condições de vida da classe trabalhadora e camponesa? E sua história? E sua cultura?

A este respeito, na realidade brasileira existem vários projetos de mineração em Minas Gerais, no Pará e em outros estados que estão colocando em colapso as condições de vida da população, da água, dos biomas, ou seja, do planeta Terra como um todo.

Existe a preocupação de que se as pessoas do campo e da cidade não se organizarem e partirem para lutas coletivas e massivas, ocorrerão cada vez mais tragédias semelhantes às que aconteceram em Bento Rodrigues⁷⁰ em Mariana e Brumadinho⁷¹ na região metropolitana de Belo Horizonte.

Esta constatação evidencia que as lutas de classe também estão vinculadas à questão ambiental. As lutas por recursos ambientais ocorrem concomitantemente à luta por recursos territorializados e pela significação do meio ambiente e do espaço. O ato de designar uma ação ambientalmente sustentável exige uma luta simbólica e material para legitimar ou contestar determinados usos no espaço e, assim, redefinir ou manter as relações de poder.

Acseirad (2004) pontua que os conflitos ambientais envolvem grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, originados quando pelo menos um dos grupos percebe que sua forma social de apropriação do meio está ameaçada por impactos ambientais indesejáveis, decorrentes das práticas de outros grupos.

Em geral, estes conflitos são fenômenos sociais inerentes aos grandes projetos de desenvolvimento. Deste modo, as atividades de mineração não estão isentas desta realidade conflitiva e conturbada que ocorre em diversas regiões do Brasil.

⁷⁰ No dia 5 de novembro de 2015, o rompimento de uma barragem de rejeitos de minério provocou uma onda de lama que destruiu o subdistrito de Bento Rodrigues em Minas Gerais, deixando um rastro de devastação ambiental e vários óbitos. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-10/tragedia-de-mariana-faz-5-anos-e-populacao-ainda-aguarda-reparacoes>

⁷¹ Desastre ambiental ocasionado em razão do rompimento da barragem de Brumadinho, no dia 25 de janeiro de 2019. Com um saldo de mais 250 mortos, o acidente trouxe inúmeros prejuízos às comunidades ao redor da cidade mineira. Disponível em: www.stoodi.com.br/blog/atualidades/barragem-de-brumadinho

Neste conflito ambiental, o território tem que ser visto como o objeto em disputa, no qual os sujeitos dão significados, servindo de suporte aos recursos naturais a serem apropriados. Neste caso, o ator que impõe suas práticas espaciais é quem detém o controle sobre o território, isto é, quem exerce o poder, sendo de forma material ou simbólica, como explica Souza (1995, p. 77):

As razões específicas para se desejar territorializar um espaço e manter o controle sobre ele são várias, sempre ligadas ao substrato espacial em seu sentido material e, eventualmente, também aos significados atribuídos às formas espaciais: as características geoecológicas e, em particular, os recursos naturais de uma certa área; o que se produz ou quem produz em um dado espaço; as ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço ou objetos geográficos específicos (SOUZA, 1995, p. 77).

Atentando para os conflitos envolvendo as mineradoras e os povos tradicionais, constata-se que não há uma disputa por um mesmo recurso, mas uma disputa pelo território e seus atributos materiais e simbólicos, com significados históricos, culturais, ambientais, econômicos e sociais.

Nestes termos há de se afirmar que esta disputa se configura em uma expropriação das terras e territórios de povos tradicionais, sendo um dos traços do desenvolvimento econômico capitalista no Brasil.

Para Marx (2013 *apud* SANTOS; SILVA, 2021, p. 346), este fenômeno “[...] transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados”. Este modo de atuação de capital acaba requisitando necessariamente o uso da violência para impor seus mecanismos históricos.

Durante o governo Bolsonaro (2019/2022), estas disputas violentas foram constantes, legitimando ações predatórias da mineração no Brasil, com impactos diretos sobre as populações originárias, quilombolas e do campo, em diversas localidades. O garimpo ilegal provocou várias mortes por conflitos no campo em 2021, como aponta o relatório Conflitos no Campo Brasil (CPT).

Em 2020, o Centro de Documentação da CPT – Dom Tomás Balduino havia registrado 9 mortes em decorrência de conflitos no campo, a maior parte deles no estado do Amazonas (6). Em 2021 foram registradas 109 mortes em decorrência de conflitos, o que significa um aumento de 1.110%. Do total, 101 mortes foram registradas no estado

de Roraima. Todas elas de indígenas Yanomamis. Todas causadas por ação de garimpeiros (BRASIL, 2021).

Conforme consta no relatório, as categorias que mais sofreram violência foram os povos indígenas e comunidades quilombolas. Esta situação reflete a ofensiva no campo, contra áreas de destinação de recursos naturais, compreendida não como uma sucessão aleatória de conflitos, mas como um processo dinâmico, coordenado, regido pela lógica dos interesses econômicos e fundiários da classe ruralista com omissão e conivência do Estado.

Esta análise reforça o amplo compromisso do Estado com a mineração predatória e o agronegócio naturalizando a violência inerente a processos de expropriação e criminalização das lutas sociais.

A empresa mineradora, na lógica capitalista na qual está inserida, se interessa pelo valor do minério, almejando a reprodução do capital. Contudo, é impossível explorá-lo sem o controle total da área, sem provocar mudança nos recursos naturais ou desestruturar os espaços simbólicos. Portanto, o território é o centro de disputa, em que controlá-lo compreende usar o recurso natural, controlar determinada área geográfica e sujeitos ali presentes (RAFFESTIN, 1993).

Por mais que a atividade extrativista seja ponto forte na economia do campo, outras dimensões precisam ser analisadas, porque produzir matéria-prima e fornecer alimentos para o urbano não é mais a única expressão econômica do campo, sendo imprescindível vê-lo também, por exemplo, como espaço para atividades de produções culturais e lazer.

Conhecer as diferentes atividades produtivas e comerciais e do turismo no campo é importante no ensino de Geografia. Por muito tempo elas foram consideradas absolutamente urbanas e por isto pouca contextualização sobre isto pode ser encontrada no livro didático. No entanto, há constatações de que no campo há um número significativo de pessoas que trabalham em estabelecimentos voltados para o lazer, diversão e entretenimento, tais como bares, pousadas, hotéis e até resorts com piscinas e dormitórios.

E por que isto é silenciado nos livros didáticos? Por que há ocultamento das demais atividades produtivas e de consumo no campo?

A inexistência desta temática acaba minimizando a concepção crítica sobre a potencialidade do espaço geográfico constituído no campo. Considera-se esta

atuação inapropriada para o entendimento sobre as diferentes atividades econômicas, em suas diversas variáveis.

As pessoas que trabalham diretamente nas atividades produtivas da agricultura e criação de pequenos animais acabam vendendo seus produtos nas feiras livres, o que as tornam, da mesma forma e ao mesmo tempo, comerciantes. As feiras livres são, historicamente, o local de comercialização do excedente da produção agrícola pelos camponeses e local de socialização destes com a população consumidora da cidade.

Esta conexão entre as atividades econômicas na cidade e no campo pode ser observada em outras situações, como por exemplo quando os moradores do campo criam galinhas caipiras para depois vendê-las a outros comerciantes que as utilizam para serem consumidas como pratos típicos dos diversos restaurantes, localizados tanto nas cidades como no campo.

Daí a importância da contextualização de todas as atividades desenvolvidas nestes espaços. Na educação não é mais apropriado que o campo seja representado apenas enquanto local hegemônico do agronegócio, da monocultura e do latifúndio. Ele precisa ser tratado como um espaço geográfico de diversidade e complexidade, um espaço de grande potencial de vida.

Sobre isto, Marques (2002, p. 97) enfatiza que “a grande diversidade social de nosso campo se associa à sua diversidade natural, o que se reflete na complexidade de sua problemática social e ambiental, ao mesmo tempo em que representa um imenso potencial para o seu desenvolvimento”.

Não estranhamente, o livro didático apresentado expressa o desenvolvimento do campo tão somente através da modernização da agricultura. Esta constatação está explícita no Capítulo 13, contendo textos e imagens sobre o conteúdo, o espaço rural e suas paisagens.

Inicia-se apresentando as diferentes paisagens encontradas no campo, caracterizadas principalmente pelo tipo de atividade desenvolvida, citando as atividades do setor primário de produção como a agricultura. Mas, em nenhum momento enfatiza a questão agrária como um dos pilares da Educação do Campo.

Este posicionamento ainda é mais agravante quando o livro didático respalda categoricamente o agronegócio como moderno empregador e tecnologia positiva para o aumento lucrativo da produção agropecuária, sem imputar-lhe as graves

consequências negativas para a população do campo, como demonstra o texto extraído da página 166 e exposto na Figura 14.

Figura 14 – Caracterização do agronegócio

As empresas agrícolas utilizam muita tecnologia no processo de produção e também são conhecidas pelo termo **agronegócio**. Caracterizam-se pela seleção de sementes, pela aplicação de fertilizantes, pelo uso de máquinas no preparo do solo, no plantio e na colheita, além do acompanhamento de todas as etapas da produção por técnicos e engenheiros agrícolas, o que contribui para o aumento da produtividade.

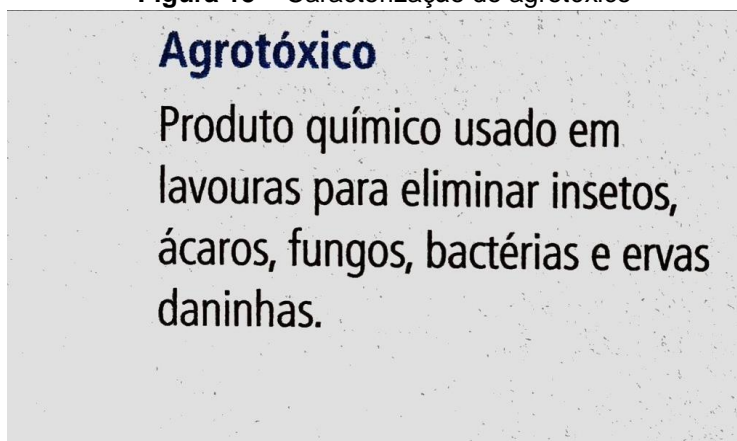
Fonte: Dellore (2018, p. 166).

O interesse de atribuir ao agronegócio a característica de aumentar a produtividade no campo, através de uma modernização conservadora⁷² do capitalismo agrário, não tem nenhuma relação com o melhoramento das condições de vida do trabalhador do campo, mas tão somente a penetração do progresso técnico na unidade de exploração agrícola, sem que houvesse qualquer fragmentação na estrutura fundiária nacional, como bem explica Guimarães (1977, p. 3):

[...] a 'estratégia de modernização conservadora', assim chamada, porque, diferentemente da reforma agrária, tem por objetivo o crescimento da produção agropecuária mediante a renovação tecnológica, sem que seja tocada ou grandemente alterada a estrutura agrária.

O pacote tecnológico do agronegócio é composto também pela utilização de agrotóxicos que são produtos químicos. Sendo assim, ao tratar sobre o agrotóxico, o livro didático tece um conceito exageradamente positivo sobre ele, ao destacar sua capacidade de eliminar problemas que afetam as lavouras (Figura 15). Deliberadamente, o agrotóxico passa a ser entendido como a salvação agrícola, já que garante a produtividade, evita doenças e possíveis pragas.

⁷² Na agricultura, a expressão clássica da modernização conservadora é a revolução verde, ou segunda revolução agrícola, em que a produção agrícola foi modernizada, por meio de implementos agrícolas, pacotes agroquímicos, sementes modificadas etc.

Figura 15 – Caracterização do agrotóxico

Fonte: Dellore (2018, p. 166).

Contudo, será que este entendimento sobre o agrotóxico está correto? O que está por trás desta ideia absurda? A quem ela protege? Quem realmente ganha com esta prática, já que o uso de agrotóxicos é considerado um dos principais causadores da degradação ambiental, ao contaminar o solo, rios, lagos e o lençol freático?

Esta referência está muito dissociada das lutas dos movimentos sociais, da questão agrária e, portanto, da Educação do Campo como atestam as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação.

A partir do modelo de desenvolvimento econômico que se estabeleceu no Brasil, passou-se a dar maior atenção ao latifúndio, ao agronegócio, à monocultura. É claro que o agronegócio tem assumido papel importante no que diz respeito ao comércio exterior. Contudo, é preciso enfrentar o desafio de uma Educação do Campo contextualizada, particularmente destinada a fortalecer a agricultura familiar. Em outras palavras: há necessidade de trabalhar diferentes modelos para a Educação do Campo, superando a ideia de que existe uma superioridade da cidade sobre o campo (BRASIL, 2013, p. 268).

Uma vez que a análise sobre o agronegócio esteja conectada com a ideia de modernização da agricultura, ela sempre será elevada aos interesses capitalistas, corroborando com o que Fernandes (2013) menciona sobre o agronegócio, que este tem se apropriado dos latifúndios e das terras do campo para se incorporar ao território, dificultando a realização da reforma agrária promovida pelos movimentos sociais de luta pela terra.

O agronegócio representado pela burguesia agrária e articulado ao capital financeiro internacional, visível na abordagem textual do livro didático, descaracteriza por exemplo a importância da agricultura familiar. Na verdade, o livro não apresenta

esta categoria, demonstrando desinteresse e/ou a intencionalidade política dos autores por este tema.

A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) vem denunciando a nova ofensiva do agronegócio sobre a educação. Através da campanha “De olho no material escolar”, representantes do agronegócio se articulam para interferir no currículo e no material didático de escolas públicas e particulares. Segundo a matéria publicada pela AGB, em maio de 2021, as articulações desencadeadas por esta campanha se desdobraram em diversas ações no MEC com o intuito de promover alterações nas orientações curriculares e no PNLD. Dentre elas, produção de dossiês contra materiais didáticos, a partir do envio de vídeos de “mães do agro”⁷³; frente nacional das escolas particulares, com o objetivo de alterar os materiais sobre o agronegócio; parceria com a Sociedade Rural Brasileira (SRB) para incentivar a produção de material didático próprio e pressionar o mercado editorial; parceria com profissionais do agronegócio para a realização de palestras em escolas e visitas a propriedades rurais; e criação de uma biblioteca virtual sobre o agronegócio voltada para a formação de professores.

Assim, como já constatado, o PNLD tem despertado o interesse pelo agronegócio, menosprezando dados importantes sobre a agricultura familiar, que segundo o Censo Agropecuário (IBGE, 2017) é responsável por 77% dos estabelecimentos agropecuários do país. Além disto, de toda força de trabalho ocupada em atividades agropecuárias, 67% fazem parte da agricultura familiar.

A agricultura familiar⁷⁴ é de grande importância social e econômica, responsável pelo abastecimento de alimentos no Brasil e no mundo. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), mais de 80% de todos os alimentos produzidos no mundo tem como origem propriedades familiares. Só no Brasil, o Censo agrícola do IBGE indica que a agricultura familiar é a base econômica de 90% dos municípios brasileiros com até 20 mil habitantes, com uma produção muito diversificada.

⁷³ Um grupo de mulheres ligadas ao agronegócio, fundadoras da campanha “De olho no material escolar”.

⁷⁴ Na agricultura familiar, a produção deve utilizar mão de obra de sua própria família nas atividades econômicas e a propriedade não pode ser maior que quatro módulos fiscais. A direção do empreendimento agropecuário deve ser realizada por membros da família e uma parte mínima da renda familiar precisa ser gerada pela propriedade rural. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br>

O agricultor familiar foi reconhecido como profissão no Brasil, a partir da aprovação da Lei nº 11.326/2006, definindo seus limites da exploração da atividade rural realizada em pequenas propriedades para permitir o acesso a programas governamentais de incentivo a esta prática agrícola, como linhas de crédito, assistência técnica e programa de aquisição de alimentos.

Embora a agricultura familiar tenha toda esta relevância no campo brasileiro, no livro didático ela não indica esta expressividade. Constata-se também que o agronegócio é o modelo produtivo apresentado com maior destaque e potencialidade, mostrando como o ensino de Geografia ainda tem muito que avançar em direção à Educação do Campo, com discussões sobre trabalho e condições de vida dos camponeses.

O período conhecido como Revolução Verde⁷⁵, exposto pelo objeto de análise deste estudo, é apresentado através de expressões positivas que traduzem benefícios para a sociedade, podendo ser visualizado no trecho da página 166: “o grande salto para a modernização da agricultura ocorreu após a década de 1960, durante um período de grandes avanços científicos, que provocou várias mudanças na produção agrícola”.

A contextualização sobre a Revolução Verde é realizada a partir da mecanização do trabalho, com a substituição do trabalho humano por máquinas; utilização do sistema de irrigação; do uso contínuo de fertilizantes químicos; da aplicação de venenos químicos para o controle de pragas agrícolas; e do plantio de sementes de alta produtividade, desenvolvidas com técnicas de melhoramento genético, que aumentam a produtividade por hectare.

Deste modo, não há nenhuma intencionalidade em expor pontos negativos que esta Revolução ocasionou ao meio ambiente, tais como o esgotamento do solo, alterações no ecossistema vigente, priorização ao latifúndio, menosprezo à questão agrária e o desmatamento.

Através dos estudos apropriados pela Educação do Campo, entende-se que esta chamada Revolução Verde resultou em graves consequências, cujos resultados afetaram a agricultura praticada pelos pequenos agricultores.

⁷⁵ Expressão criada por William Gown, durante uma conferência que ocorreu na cidade de Washington em 1966. Teve início na segunda metade do século XX, entre as décadas de 1960 e 1970 e consistiu na modernização da agricultura em escala global, efetivada por meio da incorporação de inovações tecnológicas na produção. Teve como base as sementes geneticamente modificadas, os maquinários agrícolas e os insumos químicos, como fertilizantes e agrotóxicos.

Ao fazer esta análise percebe-se como Andrades e Ganimi (2007) têm razão ao sinalizarem que por trás dela existe uma intencionalidade inserida dentro de um processo histórico, a visão da produtividade e a reprodução do capital através da indústria.

O agronegócio expandido cada vez mais pela Revolução Verde contribui fortemente para o enfraquecimento da questão agrária, distanciando as condições de competitividade entre os agricultores, beneficiando os grandes produtores e a indústria estrangeira.

Enfim, a Revolução Verde se apropriou do campo, com o propósito de instituir a agricultura sem o agricultor: “[...] esse modelo reproduziu as desigualdades distributivas na propriedade e na renda, gerou êxodo rural, desemprego nos campos e nas cidades, marginalização urbana, exclusão social e econômica e desarticulação regional dos processos de desenvolvimento econômico” (SCHNEIDER; ESCHER, 2011, p. 204).

No entanto, no livro didático não há esta problematização, mostra apenas os efeitos da modernização da agricultura, correlacionando-os a propostas atuais de fortalecimento e valorização do trabalhador do campo.

Trata-se de uma disputa ideológica do agronegócio, cujo propósito está aliado aos pilares do capital, silenciando qualquer perspectiva crítica sobre as suas implicações econômicas, sociais e ambientais.

Ou seja, o livro didático acaba não produzindo debate sobre desmatamento e queimadas, sobre trabalho escravo e superexploração do trabalho, concentração fundiária, da riqueza e da renda e sobre a violência no campo, como se nada disto existisse na realidade do campo brasileiro.

Há fragmentos de textos relacionando as atividades agrícolas com a indústria (Figura 16), maximizando a produção, porém, sem caracterizar estas paisagens de maneira ampla, faltando otimizar o agroecossistema⁷⁶ em seus componentes socioculturais, econômicos, técnicos e ecológicos, bem como os impactos socioambientais.

⁷⁶ Para Marten (1988), um agroecossistema é um complexo de ar, água, solo, plantas, animais, microorganismos e tudo mais que estiver na área modificada pelo ser humano para propósitos de produção agrícola.

Figura 16 – Relação da atividade agrícola e industrial



Algumas paisagens têm predominância de atividades agrícolas. Mas a atividade industrial também está presente no campo. Usina de cana-de-açúcar em Pedro Afonso, TO (2012).

Fonte: Dellore (2018, p. 30).

Sobre as diferentes paisagens rurais, o conteúdo faz abordagens sobre a agricultura tradicional e modernização, mas não sobre a agroecologia⁷⁷ como campo de conhecimento que pretende contribuir na construção de modelos de agricultura de base ecológica e na elaboração de estratégias de desenvolvimento rural, tendo-se como referência os ideais da sustentabilidade numa perspectiva multidimensional.

Neste sentido, Gliessman (2006, p. 56) acrescenta que se a agroecologia é por um lado "o estudo de processos econômicos e de agroecossistemas, por outro, é um agente para as mudanças sociais e ecológicas complexas que tenham necessidade de ocorrer no futuro a fim de levar a agricultura para uma base verdadeiramente sustentável".

A inexistência de contextualização da agroecologia no livro didático acaba anulando-a como necessária para o desenvolvimento agrícola em harmonia com a preservação do meio ambiente e que, em contraposição ao sistema de agricultura tradicional, ela integra a compreensão e avaliação do efeito das tecnologias sobre os sistemas agrícolas e a sociedade como um todo.

Seguindo o estudo, o tema sobre a modernização da agricultura mostra as mudanças na paisagem, a partir da modernização do campo, abordando as formas de uso e ocupação do solo, evidenciando as técnicas utilizadas como transformadoras dos espaços e das relações sociais e de trabalho. Além disto, traz informações sobre

⁷⁷ No Brasil, a atual política nacional de agroecologia está em vigor desde a publicação do Decreto presidencial nº 7.794, de 20 de agosto de 2012.

o agronegócio, mas não sugere o contraponto a esta prática, por meio de um desenvolvimento sustentável da economia.

Para Santos (2015), isto revela que o rural é representado como um local destinado às monoculturas de exportação, ao agronegócio, privilegiando a perspectiva dos detentores da propriedade da terra, dos empresários do setor agropecuário, preocupados com o estímulo para a tecnologia e o capital.

No que se diz respeito ao uso do solo na agricultura, traz referências a algumas técnicas de manejo sustentável, sem fazer relação com a agroecologia, sem explicitar o uso de biofertilizantes, defensivos agrícolas naturais e rotação de culturas como característica de uma prática sustentável com a terra. A abordagem conceitual está desconectada com a valorização do conhecimento das populações tradicionais, como indígenas e camponeses (as), acerca da aplicação das tecnologias sociais na agricultura brasileira.

Esta afirmação pode ser constatada na página 168, ao desenvolver a temática sobre o uso do solo na agricultura, a partir das tecnologias sociais de rotação de terras, sem fazer nenhuma referência às técnicas de manejo agroecológico do solo, através de uma abordagem espacial pautada na realidade de outros países, sendo necessário identificá-las também no espaço brasileiro, como mostra a Figura 17.

A rotação de terras consiste em alternar, de forma ordenada, diferentes espécies vegetais em determinado espaço de tempo, na mesma área e na mesma estação do ano. As espécies escolhidas devem ter, ao mesmo tempo, propósito comercial e de recuperação do solo, contribuindo com o controle de pragas e doenças da lavoura.

Figura 17 – O uso do solo na agricultura (rotação de terras)

Rotação de terras

Essa técnica é utilizada em diversas regiões do mundo, em especial em países onde há a preocupação com a preservação do meio ambiente e a legislação ambiental é mais rigorosa. A rotação de terras visa trocar os cultivos estabelecidos em uma mesma área agrícola, alternando-os a cada novo ciclo. Suas principais vantagens são permitir maior oferta e variedade de produtos alimentícios e evitar que o solo se esgote rapidamente, pois a alternância implica necessidades de adubação distintas, mantendo-o fértil por mais tempo. No entanto, trata-se de uma técnica agrícola que exige custos mais elevados e maior planejamento.

ESQUEMA DE ROTAÇÃO DE TERRAS, QUE ALTERNA OS TIPOS DE CULTIVO A CADA NOVO CICLO

Elaborado com base em dados obtidos em: HOW To Start A Vegetable Crop Rotation. Vegetable Growing. Disponível em: <<https://www.vegetablegrowing.co.uk/start-vegetable-crop-rotation.html>>. Acesso em: 1º maio 2018.

Fonte: Dellore (2018, p. 168).

Por sua vez, o terraceamento, também chamado cultivo em terraços, é uma técnica agrícola de plantio e de conservação do solo empregada em terrenos muito inclinados, permitindo o seu cultivo e, simultaneamente, o controle da erosão hídrica. Esta técnica é aplicada ao parcelar uma área inclinada em várias rampas. Com isto, as águas das chuvas, ao escoarem superficialmente, perdem sua força, removendo menos sedimentos do solo e causando menos impactos sobre ele (Figura 18).

Figura 18 – O uso do solo na agricultura (terraceamento)

Terraceamento

Técnica realizada em locais cujo relevo é bastante inclinado. Trata-se do parcelamento das encostas de montanhas íngremes em diversos terraços onde são estabelecidos os cultivos agrícolas. A prática ajuda a controlar a erosão provocada pelo escoamento superficial das águas e a conservar melhor os solos. Essa forma do uso do solo foi utilizada amplamente pela civilização Inca nas encostas da Cordilheira dos Andes, há mais de 500 anos. Atualmente, ainda pode ser encontrada em diversos locais da região, bem como em países do continente asiático, onde predominam o relevo montanhoso e os elevados índices de pluviosidade, como na China, no Vietnã e na Tailândia.

Terraceamentos utilizados para o cultivo de arroz na China (2017).

Fonte: Dellore (2018, p. 168).

5.2.2 Condições de vida no livro didático

Ao fazer análise do conteúdo paisagem, espaço e lugar, no Capítulo 1, constata-se que embora uma das habilidades explícitas na BNCC seja comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos destes lugares em diferentes tempos, das vinte imagens, a grande maioria (ou seja, 75%) apresenta tão somente a paisagem urbana. Isto significa que as condições de vida da população do campo pouco estão retratadas nelas. Como bem destaca Lima (2013, p. 610):

Historicamente as escolas do campo foram pensadas a partir do modelo de educação implementado na cidade, desconsiderando as especificidades sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais do mundo rural. Parte desse processo está associada à perspectiva de negação do campo enquanto espaço de produção cultural, econômica e política, influenciado pelo capitalismo que insiste em compreender as comunidades rurais como espaço do atraso, subdesenvolvimento e de improdutividade.

Embora a paisagem revele a realidade do espaço em um determinado momento do processo e ao longo do tempo de vida das pessoas, muito pouco está visível sobre a forma como vive a população do campo e como estabelece a sua relação com a natureza.

Isto pode ser constatado na página 12, na qual as fotografias apresentadas aparecem muito distantes desta concepção. Uma explora os elementos construídos pela ação da natureza, sem nenhuma interferência da ação humana. A outra faz uma demonstração dos elementos culturais da cidade de Recife, um espaço extremamente urbano, uma das capitais brasileiras.

Este fato pode levar o estudante a pensar sobre os elementos culturais como se eles só pudessem ser produzidos nos espaços urbanos, sem considerar a sua existência também em outros espaços, como no rural, como bem ilustrados na Figura 19.

Figura 19 – Elementos naturais e culturais: urbano e rural



Fonte: Dellore (2018, p. 12).

As imagens permitem explorar analiticamente as seguintes questões: o rural como o espaço idílico, bucólico, rústico, não povoado; a visão da cidade como lócus da cultura, do civilizado. Nelas, é possível perceber a dicotomia campo-cidade, em que as relações entre estes dois espaços não são evidenciadas. Para Mota e Schmitz (2002), esta dicotomia sugere um isolamento, oposição ou independência de um em relação ao outro, configurando entender que o campo é lugar de atraso e a cidade é lugar do moderno.

Para Fernandes (2005), esta visão dicotômica de não considerar as inter-relações entre estes espaços surgiu a partir de um paradigma do ensino, no qual o rural é considerado como apêndice produtivo do urbano.

A educação oferecida à população rural era implementada a partir de um viés urbanocêntrico e instrumentalista, a fim de resolver questões, tais como contenção de migração, exploração dos recursos naturais ou com o objetivo de urbanizar o campo.

Além disto, a fotografia que retrata a Chapada dos Veadeiros⁷⁸, localizada em uma região de Cerrado⁷⁹, mantida por várias ações antrópicas, apresenta em sua legenda uma paisagem constituída apenas por elementos naturais, já que não realiza nenhum comentário sobre a interferência humana.

⁷⁸ Localizada no nordeste de Goiás, próximo de Brasília, guarda a maior porção de Cerrado contínuo do mundo.

⁷⁹ O Cerrado é o bioma brasileiro que mais sofreu alterações com a ocupação humana, de acordo com o Ministério do Meio Ambiente.

A Figura 19 contribui de forma insatisfatória na análise das distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais e da transformação da biodiversidade. É como se na Chapada dos Veadeiros, um local que tem elementos naturais, não pudesse ter a interferência humana, como desmatamentos, garimpos, expansão da agricultura e da pecuária, por exemplo.

Por sua vez, os elementos da paisagem humanizada são apresentados a partir dos espaços urbanos, como se só neles pudessem aparecer o registro da história e do modo de vida das pessoas que ali têm habitado. Assim, são muitas as situações que demonstram a desigualdade de tratamento entre as paisagens da cidade e do campo, com claro prejuízo para as últimas.

No que se refere aos aspectos sobre os quais incide a presente pesquisa, as principais questões dizem respeito à adoção de práticas voltadas para a valorização do ambiente do campo, em sua complexidade histórica, cultural, social e econômica, no processo de aprendizagem.

Dando continuidade à análise sobre a paisagem, pode-se também constatar que na página 13 ocorre a revelação das condições de vida, em uma obra de revitalização do porto da cidade do Rio de Janeiro, como mostra a Figura 20.

Figura 20 – Paisagem humanizada no espaço urbano



Fonte: Delloro (2018, p. 13).

As condições de vida de um povo interferem muito na aparência da paisagem, que é um momento do processo de construção do espaço. Através dela é possível

observar o resultado de toda uma trajetória, de movimentos da população em busca de sua sobrevivência e da satisfação de suas necessidades (CASTROGIOVANNI, 2000). Portanto, é necessário que o livro também apresente imagens sobre as construções e significados dos movimentos dos povos do e no campo.

Os resultados que emergem desta conexão permitem criar conceitos práticos e significativos, importantes na construção da Educação do Campo, como bem ressalta Alencar (2010, p. 209):

A pretensão é que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. Que seja um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, aproximando, da escola, as discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos, bem como reconheça os saberes já produzidos na comunidade rural presentes nos alunos e nos saberes docentes.

Verificou-se que no Capítulo 1, “Paisagem, espaço e lugar”, embora não houvesse uma explanação autêntica sobre o espaço do campo, há uma indicação de atividade sobre ele, quando é solicitado que o estudante imagine e desenhe uma paisagem com elementos transformados por atividades humanas, como uma casa no campo.

No entanto, como não houve a oportunidade de visualizar esta situação, a partir de textos e imagens, entende-se que esta atividade esteja desconectada com toda abordagem realizada anteriormente, ficando descontextualizada e imprópria, a partir da caracterização esperada.

Em outra face, quando a questão é sobre a predominância de elementos naturais ou culturais, é apresentada uma imagem urbana em que o estudante deverá fazer uma análise comparativa sobre as mudanças e as permanências, não dando a ele oportunidade de visualizar as alterações também em um espaço rural⁸⁰.

Estas ideias podem ser contextualizadas a partir do que Lima (2013) menciona sobre a Educação do Campo. Para ele, historicamente as escolas do campo compactuaram com o modelo de educação implementado na cidade, em que os aspectos sociais, culturais, dentre outros, são relevantes quando apresentam

⁸⁰ A expressão “Espaço rural” está sendo marcada pelo livro. Há de considerar a sua conexão com o “campo” a partir de um espaço político.

especificidades urbanas. Por outro lado, as especificidades rurais, e de forma singular, tendo referência o campo, são sempre ocultadas, silenciadas e estigmatizadas.

Esta negação do campo enquanto espaço de produção cultural, econômica e política está respaldada pelo ideal capitalista, especialmente na modernização conservadora, que como o autor afirma “insiste em compreender as comunidades rurais como espaço do atraso, subdesenvolvimento e de improdutividade” (LIMA, 2013, p. 610).

Outro importante aspecto a descrever no âmbito da Educação do Campo constitui-se em uma estratégia para a cidadania dos sujeitos que vivem ou trabalham no campo e pode colaborar com a formação da juventude, seu entendimento sobre os problemas no meio ambiente e atitudes que possibilitem o desenvolvimento ambiental sustentável.

Frente a isto, a erosão hídrica está entre os mais relevantes processos determinantes da degradação das terras agrícolas brasileiras, o que torna a adoção de práticas adequadas para seu controle um dos grandes desafios para a sustentabilidade da agricultura, de forma particular a familiar.

Importante destacar que no livro didático não há apresentação de fotografias, textos ou atividades que representem a importância da agricultura familiar. Pelo contrário, os modos de produção agrícola remetem ao agronegócio como uma nova fronteira agrícola, sendo uma agricultura moderna; e a agricultura familiar é apresentada como um estereótipo de agricultura atrasada.

Ao longo da abordagem do conteúdo foram apresentados os pontos negativos dos problemas ambientais no campo, sempre associados às práticas humanas na transformação da natureza. Porém, em nenhum momento, o livro didático remete ao lixo produzido no campo, como se a sua população residente não produzisse resíduos sólidos, como se não participasse do processo de consumo ou consumismo.

Entende-se que mesmo a produção de lixo no campo sendo em menor proporção do que na cidade, de certa maneira o seu descarte inadequado traz grande prejuízo ao solo e a saúde da população fica comprometida. A falta de abordagem sobre isto e da sua relação com as formas de consumo acaba ocultando as condições de vida da população do campo.

Neste sentido, perde-se a oportunidade de refletir sobre que tipo de lixo é produzido naquele espaço; quais alternativas eficazes na diminuição do lixo e/ou aproveitamento dele; e quais as formas corretas do seu descarte, para a melhor

conservação do meio ambiente. Enfim, a compreensão desta relação estabelecida com a natureza, a partir de suas práticas cotidianas no espaço rural.

Em contrapartida, no Capítulo 14, ao apresentar o espaço urbano e suas paisagens, existe uma discussão sobre a produção do lixo, presumindo que a população da cidade é a única que consome bens e produtos.

Seria isto um tipo de silenciamento sobre o comportamento ambiental dos povos do campo? É provável que sim, visto que subtende-se a desnecessidade de saber o que eles fazem com o lixo produzido e nem de formar cidadãos para atuarem de modo consciente sobre suas atitudes no ambiente. No que diz respeito à questão sobre cidadania ambiental, Callai e Copatti (2018) defendem:

Se o que pretendemos é formar cidadãos para atuarem de modo consciente no mundo, realizando a leitura das dinâmicas sociais e naturais (e suas interações), tanto na cidade quanto no campo, precisamos, de imediato, pensar no modo como a Geografia auxilia nesse processo. Assim, ao interpretar diferentes informações e entrar em contato com distintos conceitos e conteúdos, os alunos tendem a compreender as transformações que envolvem e estão envolvidas pelas relações que o ser humano constrói em sociedade, modificando-se de acordo com o tempo histórico e as influências do lugar. Nesse processo, ao interpretar o mundo, o aluno se interpreta, podendo perceber-se como parte das relações que ocorrem no espaço; compreende-se como cidadão, que precisa tomar decisões, agir e interagir socialmente (CALLAI; COPATTI, 2018, p. 237).

Da mesma forma, no conteúdo sobre o espaço urbano e suas paisagens há uma abordagem sobre as diferentes formas de apropriação dos recursos hídricos, o que estranhamente ficou ausente no Capítulo sobre o espaço rural.

Como não tratar da água em um local onde mais se utiliza dela, nas atividades agrícolas, por meio da irrigação? Como não elucidar sobre o uso da água no espaço onde mais se concentra este recurso hídrico? E mais, como não abordar sobre a intensificação de conflitos no campo relacionados à disputa pela água?

De acordo com o relatório de Conjuntura dos Recursos Hídricos no Brasil, da Agência Nacional de Águas (ANA, 2021), a irrigação é responsável pelo uso de 50% dos recursos hídricos no Brasil, sendo a grande parte desta água utilizada na manutenção da produção agrícola e pecuária.

O uso da água para fins de irrigação é imprescindível para o abastecimento mundial de alimentos, mas também é nesta atividade em que ocorre o maior desperdício de água. Neste tocante, os conflitos no campo encontram na disputa

pelas águas um elemento emblemático para visibilizar o duplo sentido das resistências populares e comunitárias.

São várias as ferramentas de violência em torno das dinâmicas de captura e contaminação da água, que vão desde a apropriação particular, uso e preservação, barragens e açudes e até mesmo cobrança. No ano de 2021, o relatório da CPT registrou 304 conflitos pela água e terras em todo território nacional, sendo 128 deles só no Nordeste do Brasil.

No campo brasileiro há uma dimensão sobre a contaminação das águas pelos empreendimentos minerários e do agronegócio, afetando em sua qualidade e quantidade os aspectos paisagísticos e econômicos relacionados à vegetação, trazendo prejuízos para as populações do campo. Mas, também existem diversas reivindicações realizadas por estes povos acerca do cuidado e da preservação dos recursos hídricos.

Portanto, como não realizar um debate sobre o combate à seca e a convivência com o semiárido, realidade tão presente no campo do Nordeste brasileiro? E como não permitir inferências sobre a Caatinga, considerada como único bioma exclusivamente brasileiro (ZAPPI, 2008), o que significa que grande parte do seu patrimônio biológico não pode ser encontrado em nenhum outro lugar do planeta? De fato, não tem como aceitar esta forma de abordagem do conteúdo geográfico, sendo satisfatória na aprendizagem dos estudantes.

Um dos fatores marcantes da paisagem é a vegetação de Caatinga, inóspita e semiárida. Trata-se de um bioma com alta biodiversidade, em que se destaca a formação vegetal xerófila com folhas pequenas que reduzem a transpiração, caules suculentos para armazenar água e raízes espalhadas para capturar o máximo de água, características que se adaptam à escassez de chuva.

Continuando a análise do livro didático sobre os principais problemas urbanos, na página 181, é importante fazer algumas considerações acerca das moradias precárias e seu ocultamento nas pequenas cidades e nas localidades rurais.

O delineamento do universo habitacional, urbano e rural, tem balizado particularidades de ações que impactaram ambos locais. Segundo Buonfiglio (2022), o Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR)⁸¹, em comparação às outras políticas públicas de habitação, não tem sido teorizado criticamente como deveria ser,

⁸¹ A Lei nº 11.977/2009 que instituiu o Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV) dividiu-o em dois: o Programa Nacional de Habitação Urbana (PNHU) e o Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR).

uma vez que ele delimitou uma nova fronteira na política de habitação, para além dos perímetros urbanos, alcançando diversas localidades rurais.

Brandão (2019 *apud* BUONFIGLIO, 2022) explica que o PNHR impacta demograficamente a manutenção de famílias e comunidades tradicionais no campo. Deste modo, entende-se que este programa deveria ter maior visibilidade social, elevando as lutas e narrativas do campo, como principais responsáveis por mobilizar esta reivindicação.

A falta de investimento público nas moradias rurais pode ser um fator de repulsão da população do campo para a cidade, agravando ainda mais o êxodo rural. Observa-se então que há uma relação intrínseca entre estes dois espaços na conjuntura habitacional do país. Para Buonfiglio (2022, p. 14), devendo “o universo de potencialidades que o desenvolvimento rural pode trazer à sociedade brasileira” ser atentamente analisado em variados aspectos.

Partindo do entendimento que a moradia rural é um elemento de fixação da população do campo à terra, o PNHR se torna uma política habitacional importante para amenizar problemas sociais urbanos, como por exemplo a incidência de favelas⁸².

Observando as características sobre as favelas, nota-se a ausência de evidências que marcam a sua origem a partir da relação campo e cidade. Além disto, suas descrições são todas do ponto negativo, relacionadas à falta de infraestrutura, como ausência da coleta de lixo, rede de esgoto e ruas asfaltadas. Na maioria das vezes, podendo serem vistas como espaço de violência, tráfico e criminalidade.

Entretanto, estes estereótipos não correspondem à totalidade de uma realidade tão diversa. Entender a favela como um espaço de criminalidade é restringi-la a um único aspecto. Até porque todas as descrições, negativamente pontuadas, existem também em outros espaços. Tal ideia respalda as diversidades urbanas atreladas às desigualdades de classes sociais.

Outra análise está vinculada à espacialidade das favelas, a qual considera em muitas situações que suas habitações estão localizadas nos morros, nos grandes centros urbanos. No entanto, nota-se que sua territorialização se amplia cada vez

⁸² Segundo o IBGE é uma forma de ocupação irregular de terrenos de propriedade alheia — públicos ou privados — para fins de habitação em áreas urbanas e, em geral, caracterizados por um padrão urbanístico irregular, carência de serviços públicos essenciais e localização em áreas restritas à ocupação.

mais, ocorrendo próximas a espaços apropriados por condomínios fechados e imóveis de alto padrão. Um exemplo seria o Bairro da Paz que é uma favela, situada na Avenida Paralela, em uma das áreas mais nobre da capital baiana.

Neste paradigma, os estudantes precisam perceber os contrastes econômicos do nosso país, configurando as desigualdades sociais. Entender também que nem todos os espaços do campo são iguais, assim como os da cidade. Uma cidade pequena pode apresentar uma qualidade de vida melhor que uma cidade grande, ou vice-versa. Da mesma forma no campo, já que podem existir condições melhores para se viver do que nas cidades.

Uma situação importante a destacar é que os estereótipos sociais também fazem parte da realidade local, quando (por exemplo) são correlacionados às construções das casas populares, em um bairro de classe economicamente baixa, na cidade de Amargosa.

Mesmo não sendo precárias e nem construídas em terreno inapropriado, estas moradias são identificadas e consolidadas por preconceito e violência social. Muitas pessoas utilizam a expressão “favela” quando querem se reportar a estas casas, gerando um descontentamento por parte de seus moradores, muitos deles estudantes das escolas públicas municipais.

A partir deste contexto, percebe-se como o livro didático, muitas vezes, deixa de mostrar aspectos positivos das favelas e dos seus moradores, tais como solidariedade, criatividade, diversidade cultural, auto-organização, trazendo uma linguagem permeada por estereótipos que impossibilitam a construção de elementos que afirmam e valorizam a identidade dos estudantes. Cabe aos professores ter atenção a esta visibilidade seletiva e às formas de contextualizar os conteúdos de Geografia, fazendo-lhes as alterações, adaptações e interferências necessárias.

No livro didático, a forma da apresentação textual e imagética configura a paisagem urbana, na qual objetos e grupos sociais podem ganhar uma visibilidade seletiva, ao passo que outros são mantidos à margem, tornando-se invisíveis.

Para Gomes (2013), os regimes desta visibilidade potencializam aquilo que se deve ver no espaço, caracterizando no sujeito o seu pertencimento a um lugar, com o objetivo de classificar, organizar, hierarquizar e, até mesmo, ordenar. É a partir deles que certos objetos ou imagens adquirem maior visibilidade, ou tornam-se cada vez mais ocultos diante dos olhares alheios.

Tanto é que muitas pessoas preferem utilizar a expressão comunidade ao referir-se à favela. Entende-se que este termo cria possibilidades de pertencimento social ao permitir a identificação com o grupo ao qual a pessoa convive, porque não carrega os estigmas negativos relacionados à favela.

Nestes pressupostos há de se destacar também as características positivas das favelas, porque embora estes espaços de vivência tenham suas limitações, problemas e desafios, os seus moradores precisam ser respeitados e reconhecidos como sujeitos importantes na sociedade. Portanto, levando em consideração a realidade dos estudantes que moram no campo e estudam na cidade, qual reflexão pode-se fazer sobre este contexto da favela?

Em um contexto subjetivo e por não estar apresentado no livro didático, faz-se a inferência de que não há elementos que correlacionem a existência e expansão das favelas com o êxodo rural.

A migração da população do campo para a cidade é um fenômeno muito decorrente dos processos de mecanização do meio rural e de concentração fundiária, ou seja, com a industrialização do campo, o seu trabalhador passa a ser substituído cada vez mais pela máquina, fazendo com que ele busque emprego e moradia em áreas urbanas. Assim, em vários momentos as favelas são povoadas pelos migrantes do campo, expulsos de suas terras ou compelidos a morar na cidade.

A industrialização nas grandes cidades também está diretamente relacionada a tal ocorrência. Isto porque as pessoas passaram a buscar moradia e melhores condições de vida nas principais cidades do país, aquelas com maior industrialização, contribuindo para a sua rápida urbanização e para a ocorrência da macrocefalia urbana⁸³.

Santos (2004) define a macrocefalia urbana como sendo a concentração técnica e produtiva que ocorre em determinadas cidades, sendo atrativo populacional, redirecionando o fluxo de pessoas para estes centros. A partir deste movimento, desencadeia-se uma série de problemas característicos de áreas com inchaço urbano, que vão do desemprego às ocupações precárias e questões relacionadas à segurança pública.

A origem das favelas relacionada à ocupação desordenada em determinados espaços da cidade, além de estar associada à industrialização e à urbanização das

⁸³ A macrocefalia urbana está diretamente vinculada a dois fenômenos geográficos: êxodo rural e metropolização, ambos muito intensos no século XX (SANTOS, 2004).

sociedades, também é uma consequência histórica do processo de escravidão que marcou a história do Brasil.

O final da escravidão está diretamente associado à formação das primeiras ocupações irregulares. Os ex-escravizados passaram intensamente a habitar os morros, por estes localizarem mais próximos de zonas que ofereciam vagas no mercado de trabalho.

Contudo, entende-se que a formação de favela não é resultante do excesso de população e sim de sua concentração em função de diversos fatores, além de ser uma consequência direta das desigualdades econômicas e históricas que se materializaram no processo de produção do espaço geográfico.

Dito isto, é necessário que esta abordagem sobre problemas urbanos também esteja vinculada à saída das pessoas do campo para morar na cidade, muitas vezes, até por falta de opção para permanecer no campo. Camponeses são forçados a venderem suas terras para os grandes latifundiários, já que o campo é um território de disputas, em que o modelo exploratório capitalista avança cada vez mais.

Camacho (2019) chama a atenção para a necessidade de identificar as relações dos territórios/territorialidades camponesas, para a construção de uma concepção teórica-política-ideológica de Educação do Campo, com reciprocidade à lógica material e simbólica de reprodução da classe camponesa, cooperando para a dinâmica de seu processo de resistência social, política, econômica e cultural.

O território camponês está articulado com a cidade, com regional e com o global. Esta relação se expressa por meio de uma (multi) territorialidade/escalaridade. À Educação do Campo, portanto, cabe construir uma pedagogia a partir das especificidades da territorialidade do campesinato que está inserido no interior da totalidade das relações sociais sob o modo de produção capitalista globalizado (CAMACHO, 2019, p. 40).

A unidade do livro que traz o conteúdo sobre extrativismo e agropecuária desenvolve questões sobre o mundo do trabalho e condições de vida, entre outras temáticas. Para isto, a abordagem sobre “recursos naturais e atividades econômicas” e “agricultura e a pecuária” se tornam de grande relevância nesta discussão.

Ao utilizar os conhecimentos geográficos para se aprofundar nas temáticas que envolvem as práticas econômicas realizadas no espaço do campo, é preciso dar ênfase ao papel dos recursos naturais frente a estas atividades.

A partir da página 188 constata-se que os textos possuem a preocupação de apresentar como os recursos naturais desempenham papel fundamental na vida humana e na dos demais seres vivos e como as atividades econômicas transformam as paisagens e o espaço geográfico, com maior ou menor intensidade.

Diante desta exposição, é possível fazer algumas ressalvas no que tange às imagens e às discussões realizadas a partir delas. Percebe-se que as fotografias apresentadas sobre atividades econômicas relacionadas ao extrativismo, sejam elas de madeira de reflorestamento ou de carvão mineral, não correspondem às atividades dos camponeses (Figura 21).

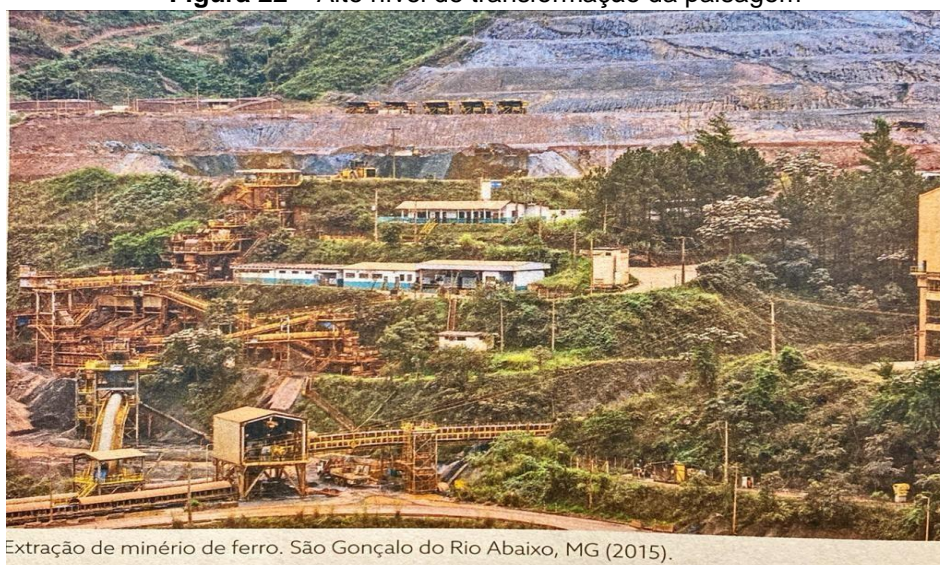
Figura 21 – Recursos naturais nas atividades extrativistas



Fonte: Dellore (2018, p. 189).

As produções em larga escala são próprias de grandes empreendimentos econômicos, conduzindo a expansão do capitalismo, sem benefícios compartilhados para os sujeitos do campo, contribuindo para a territorialização do capital no campo, do acirramento das disputas territoriais e do uso corporativo do território. Esta análise pode também ser constatada na Figura 22, sobre a extração de minério de ferro.

Figura 22 – Alto nível de transformação da paisagem



Fonte: Dellore (2018, p. 188).

Estas atividades extrativistas fazem parte de empresas que são responsáveis por redefinir a dinâmica territorial e ampliar a desarticulação do território camponês, a exploração do trabalhador e da natureza, a concentração hídrica e fundiária, a injustiça e vulnerabilidade socioambiental, entre outros. Ou seja, interferem diretamente nas condições de vida dos povos do campo.

Na correspondência destas atividades com o trabalho dos camponeses, entende-se que não existe preocupação em tratar dos seus aspectos econômicos, distanciando-as da realidade dos estudantes que moram no campo.

Camacho (2019) compreende o modo de vida do sujeito como parte integrante do projeto da Educação do Campo. Portanto, na identidade territorial do camponês existe a apropriação dos recursos naturais, através da interação da sociedade com a natureza, em que as paisagens se transformam pelo trabalho humano, a partir da agricultura, da criação de animais, da pesca.

Para além disto, constata-se que o ocultamento do modo de vida do povo do campo desfavorece a construção da habilidade EF06GE10, presente na BNCC, que é a de analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físicos-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.

Nas transformações desta biodiversidade, um aspecto importante sobre a atividade extrativista é a pesca. Verifica-se na Figura 23 a intencionalidade de inferiorizar esta produção econômica em detrimento de outras.

Figura 23: Pesca, renda e sobrevivência

A atividade pesqueira é importante para a economia de vários países. No Brasil, essa atividade é pouco significativa para a economia do país, mas fundamental para a sobrevivência de muitas pessoas.

Fonte: Dellore (2018, p. 197).

Qual a intenção em afirmar que a atividade pesqueira⁸⁴ é pouco significativa para a economia do Brasil, logo em um país que possui uma das maiores extensões em litoral do mundo? Por que ocultar a sua importância econômica, visto que muitas pessoas vivem diretamente da pesca?

Esta irrelevância econômica da pesca é confrontada por Oliveira e Silva (2012) quando as autoras expõem que além de seu produto ser voltado para a alimentação imediata da família do pescador, serve também como fonte importante de meios econômicos para toda a comunidade envolvida.

Outro nível de falsidade da conclusão sobre a inexpressividade da pesca artesanal verifica-se pela importância da continuidade de uma atividade tradicional, característica de certas comunidades que se identificam como pesqueiras. É a pesca artesanal, além de fonte de condições objetivas de subsistência, uma maneira de manutenção de vínculos humanos. É através do conhecimento do mar, passado geração a geração, que grupos familiares ganham identidade e afinidade — os pescadores (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 332).

Deste modo, não se pode compreender a atividade pesqueira como pouco significativa para a economia do Brasil, uma vez que ela é uma atividade responsável pela criação e manutenção de empregos nas comunidades do litoral e naquelas localizadas à beira de rios e lagos, além de ser importante para a segurança alimentar e para a cultura de centenas de comunidades.

Nestes termos, o ocultamento da sua importância enquanto atividade econômica pode favorecer a diminuição e até mesmo a extinção das comunidades

⁸⁴ Regulamentada no Brasil pelo Decreto-Lei nº 221/1967 (Código de Pesca) e pela Lei de Pesca nº 11.959/2009.

pesqueiras, trazendo graves consequências para quem vive dela, como bem atestam Oliveira e Silva (2012, p. 348):

O desaparecimento das comunidades pesqueiras acarreta não apenas a migração de grande contingente para as cidades, a ocuparem subempregos. Tem também por consequência o afastamento do pescador do mar. Com isso, o ganho é necessariamente de ramos da especulação imobiliária, que pretende a aquisição das terras próximas à orla para a construção de grandes empreendimentos.

O tratamento dado à atividade pesqueira, como o que é exposto no livro didático, agride diretamente os pescadores, que trabalham com técnicas manuais, muitas vezes privando-os de seus direitos e de proteção, especialmente em situações adversas, como a que ocorreu durante a pandemia pelo novo coronavírus. A interdição de praias, restaurantes e feiras afetou consideravelmente estes trabalhadores, o quais não tiveram seus direitos trabalhistas assegurados.

Considerando que muitos camponeses vivem também da pesca e que esta atividade está vinculada às condições sociais e econômicas de cada lugar, o livro didático não poderia menosprezá-la. Mas, deveria apresentar a fragilidade das políticas públicas relacionadas a ela, uma vez que o Brasil ainda não conseguiu construir uma política de Estado sobre o trabalho dos pescadores. A exemplo do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)⁸⁵, criado em 2000 e extinto em maio de 2016, e do Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA)⁸⁶, criado em 26 de junho de 2009, e extinto pela Lei nº 13.266, de 05 de abril de 2016.

Nesta linhagem, para estabelecer relações entre as condições de vida do povo do campo e o ensino de Geografia, é mister contestar os interesses que se alinham à sua exploração e apresentar um projeto de campo em que as diversas atividades dos camponeses, desenvolvidas nos territórios, façam parte da engrenagem social e política do país.

⁸⁵ O Ministério do Desenvolvimento Agrário foi o responsável, no governo federal, pela proposição e implementação das políticas públicas voltadas à reforma agrária e à promoção do desenvolvimento sustentável e o fortalecimento do segmento rural constituído pelos agricultores familiares.

⁸⁶ O Ministério da Pesca e Aquicultura foi um órgão da administração federal responsável pela implantação de uma política nacional pesqueira e aquícola, transformando esta atividade econômica em uma fonte sustentável de trabalho, renda e riqueza.

O Capítulo 18 do livro didático aborda o “Comércio e a prestação de serviços”. Na página 226 traz uma discussão sobre o comércio realizado nas feiras livres, com poucas inferências em relação ao campo.

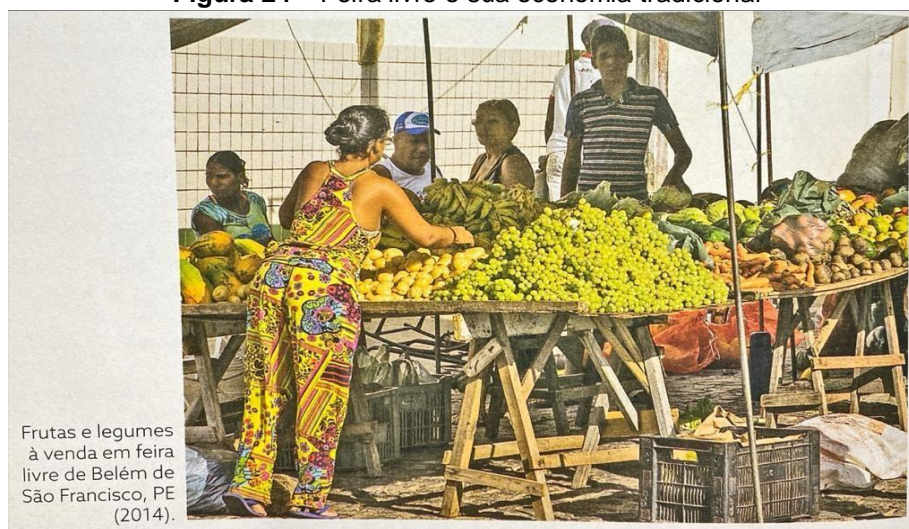
O que ocorre é que estas atividades do setor terciário da economia são apropriadas como urbanas, distanciando-as do rural, como se não houvesse uma dinâmica de dependência entre estes dois contextos, indo de oposição aos pressupostos da Educação do Campo, como bem explica Caldart (2002, p. 12):

A Educação do Campo entende campo e cidade enquanto duas partes de uma única sociedade, que dependem uma da outra e não podem ser tratadas de forma desigual. Contudo existem dois elementos que fundamentam a Educação do Campo: a superação da dicotomia entre o rural e o urbano; e a necessidade de recriar os vínculos de pertença ao campo. A concretização desses fundamentos exige a implementação de políticas que compreendam a Educação e a Escola do Campo a partir de alguns princípios citados nas Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo.

A atividade comercial faz parte da história da humanidade, se tornando com o passar dos anos mais diversificada e complexa, sobretudo nos espaços urbanos. Contudo, é preciso levantar outras possibilidades, no que diz respeito à sua interação com o espaço rural.

Considerando as inter-relações construídas nas feiras livres, em que se realiza a comercialização de vários produtos, tais como alimentos, roupas, plantas e animais, há de se afirmar que este é um ambiente pautado por discussões muito interessantes sobre o trabalho, condições de vida e pertencimento cultural dos sujeitos do campo.

Com relação a isto, no livro didático há uma imagem que representa de forma satisfatória a feira livre na cidade de Belém de São Francisco, no estado de Pernambuco, podendo fazer uma correlação também com a realidade local, como pode ser observado na Figura 24.

Figura 24 – Feira livre e sua economia tradicional

Fonte: Dellore (2018, p. 226).

No município de Amargosa, das várias formas de comercialização de produtos agropecuários da região, a mais usual é a feira livre. É neste local em que se reúnem produtores, vendedores, compradores, caminhoneiros, transportadores, prestadores de serviços ou simples transeuntes.

A feira livre tem caráter diversificado. Os trabalhadores do campo trazem seus produtos para vender nas proximidades do mercado municipal, onde é possível observar a cultura advinda deste tipo de comercialização. Por exemplo, o feirante, ao expor suas mercadorias opera com a lógica da economia tradicional, distinta da lógica da racionalidade econômica capitalista. Isto pode ser perceptível nas feiras e mercados populares nas diferentes cidades no Brasil através do ato da “pechincha”, o que não acontece nos demais espaços comerciais.

Em relação a estas abordagens, salienta-se que elas precisam apresentar embasamento em tópicos didáticos, que venham contribuir de forma crítica para multiplicação de experiências, capazes de enfrentar resistências diversas e marcadas pela fragmentação de conteúdo. Tais considerações demonstram que é preciso repensar o ensino de Geografia no 6º ano, a partir do livro didático, visto que ele por muitas vezes se distancia da pauta da Educação do Campo.

Quando a escola reconhece as condições de vida e valoriza a cultura dos camponeses, ela oferece oportunidade para que estudantes e professores percebam que eles são parte da formação da sociedade brasileira, por meio de diversos tipos de manifestações históricas e culturais.

Do ponto de vista de uma Educação do Campo, é urgente superar a concepção de currículo compreendido apenas como um conjunto de conteúdo, que não considera as histórias e as necessidades cotidianas, vividas pelas pessoas em suas comunidades, e que sustenta práticas discriminatórias por meio de silêncios, omissões ou mesmo de forma explícita.

A proposta pedagógica que não dialoga com a realidade da sociedade brasileira não faz sentido para a comunidade na qual a escola está inserida. Tal concepção de currículo e de proposta pedagógica que nega a diversidade dos sujeitos tem consequências danosas para a comunidade escolar, em especial para aqueles que trazem nos corpos e nos modos de ser o traço de suas singularidades, como as pessoas do campo.

O foco deste vértice de pensamento é estimular o reconhecimento e a valorização de outras perspectivas, conhecimentos, histórias e culturas, alimentando o diálogo com os sujeitos e contextos locais.

No processo de ensino e aprendizagem, a escola precisa priorizar conteúdos que promovam um ambiente mais sintonizado com a realidade, com a diversidade de trabalho, condições de vida e pertencimento cultural. Neste sentido, a Geografia tem muito a contribuir para fomentar discussões sobre a valorização e respeito da identidade camponesa dos estudantes, porque esta ciência desenvolve o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação.

Para Cavalcanti (1998), a ciência geográfica estuda o espaço produzido e reproduzido pela sociedade ao longo da história, sendo capaz de instigar os fatos sociais para um verdadeiro aporte à cidadania. Sobre o professor de Geografia recai a responsabilidade de ampliar a discussão sobre os conteúdos, a partir de abordagens sobre a valorização da diversidade camponesa no espaço brasileiro, agregando valores para o pertencimento cultural, permeando a Educação do Campo.

Voltando à análise sobre a abordagem dos conteúdos, verifica-se na página 229, ao tratar da prestação de serviço, que não há correlação deste setor com o campo, fazendo com que os estudantes não percebam esta temática neste espaço de vivência, como mostra a Tabela 4.

Tabela 4 – Expressões relacionadas à prestação de serviços

Expressões
Saúde
Educação
Transporte
Lazer
Setor terciário
Turismo
Informática
Telecomunicações
Hotelaria

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Estas expressões revelam a intencionalidade de relacioná-las exclusivamente às dinâmicas da cidade. No entanto, a realidade mostra que todas estas atividades também estão presentes no campo. Isto posto, é imprescindível desenvolver discussões sobre as potencialidades de cada um destes espaços.

Mediante este contexto, o livro didático oferece o mínimo necessário para que ocorra o desenvolvimento da aprendizagem sobre identidade camponesa. Esta situação remete ao entendimento de pontuar e traçar novas perspectivas pedagógicas ao ensino de Geografia, que venham atender à diversidade cultural e à realidade dos sujeitos do campo.

Em um comportamento coletivo, a escola deve assumir explicitamente o compromisso com uma educação para a diversidade e não discriminatória. Dentro de seu espaço, deve manter o foco nas interações, nas relações entre as pessoas, nas atitudes e comportamentos, no entorno de gestos, palavras e imagens.

Deste modo, a partir do diálogo com a comunidade, estabelece a ligação entre o cotidiano e as políticas públicas de valorização de cada cultura presente na sociedade brasileira, buscando caminhos para que as pessoas revejam modos de pensar e agir, sempre pautados no respeito ao outro.

Uma forma de desenvolver esta ideia é promover discussões que permitam a visibilidade da representação dos povos do campo. Neste sentido, o dicionário da Educação do Campo traz grandes contribuições, pois, ao contextualizar agricultura camponesa e familiar, agroecologia, assentamento rural, campesinato, cooperação

agrícola, cultura camponesa, desenvolvimento sustentável, território camponês, permite a afirmação e valorização destes sujeitos.

Durante o processo de observação e análise dos capítulos selecionados, verificou-se a insuficiência ou ainda contradição e alienação das expressões que representam o espaço de vivência do campo, mesmo elas sendo significantes para a contextualização do espaço geográfico, em suas diferentes abordagens.

Do ponto de vista teórico, as palavras que identificam as condições de vida e o pertencimento cultural dos povos camponeses foram pouco apropriadas, sequer citadas no livro didático, como mostra a Tabela 5.

Tabela 5 – Expressões representativas dos povos do campo

Palavras	Quantidade de vezes citadas
Agricultura camponesa	0
Agricultura familiar	1
Agroecologia	0
Assentamento rural	0
Campesinato	0
Cooperação agrícola	0
Cultura camponesa	0
Desenvolvimento sustentável	1
Território camponês	0

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Diante do exposto, percebe-se a ausência destas expressões como um forte conduto para o ocultamento dos referenciais cotidianos que influenciam no conhecimento, afirmação e valorização dos povos do campo.

De outra forma, a contextualização destes termos, a partir da sua aplicabilidade no espaço geográfico, proporciona um estudo construtivo, em que os estudantes são levados a refletirem sobre diferentes realidades e conflitos existentes no campo, tomando para si a responsabilidade de entendê-los. Ressalte-se ainda que esta questão não pode ser algo particular, que interessa somente às pessoas camponesas, mas ela deve ter uma dimensão social, política e cultural a partir do ensino de Geografia.

Não há de se negar a existência de uma sociedade hierarquizada, em que os privilégios servem apenas a uma parte da população. Portanto, este estudo revela em grande parte como se dá a insignificância ou o ocultamento dos povos do campo no livro didático.

Uma forma de justificar este entendimento é através das expressões encontradas no objeto de estudo desta pesquisa, tais como agroindústria, agronegócio, agropecuária, degradação do solo, desmatamento, agrotóxicos, que acabam sendo potencializadas e internacionalizadas, a partir de um viés urbanocêntrico e capitalista agrário.

Compreendendo que o meio social no qual a escola está inserida influencia no comportamento das pessoas, a ampliação das diferentes abordagens em suas mais variadas relações, sejam no bairro, na família, escola ou trabalho, se faz necessário a partir da revisão do currículo escolar que atenda com mais propriedade a realidade dos estudantes.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, é preciso ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (BRASIL, 2004), a partir de uma prática pedagógica contextualizada com os diferentes componentes do saber, em que estes estejam pautados na diversidade cultural dos povos camponeses.

Ao constatar a inexistência de informações sobre a identidade camponesa no livro de Geografia, tal resultado demonstra que os estudantes terão dificuldade de compreender o seu significado, comprometendo ao mesmo tempo seu entendimento sobre a identidade brasileira, visto que os estudantes de 6º ano não reconhecerão de forma satisfatória a importância da cultura camponesa para a formação social do Brasil.

Sobre esta situação, vários equívocos e preconceitos sociais são decorrentes, em grande parte, das lacunas do conhecimento, quando não do próprio desconhecimento sobre os sujeitos que vivem no campo. Deste modo, o estudo sobre as expressões supracitadas cria oportunidades para questionar as desigualdades sociais, mas sempre mostrando a importância de respeitar as diferenças culturais existentes entre as pessoas.

O campo apresenta um vasto território cultural. Entretanto, há um grande desafio de desenvolver práticas pedagógicas que venham romper com o modelo

desigual e inferior usado para trabalhar a cultura camponesa nas instituições escolares.

Porém, é de extrema necessidade salientar que os conteúdos, ao explorarem tão somente a valorização de aspectos culturais, correm o risco de deixar de lado as formas de luta e de resistências dos camponeses que marcam a história do Brasil.

Cabe aos professores propiciar aos estudantes do campo a capacidade de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural, apresentando-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, em que a valorização da cultura camponesa esteja presente.

A escola deve reconhecer e abordar de forma crítica a pluralidade de culturas, conhecimentos e histórias da população do campo, ainda pouco presentes em seu contexto ou tratadas, muitas vezes, apenas a partir de uma perspectiva folclórica e exótica.

A atuação do ensino de Geografia chama a atenção para o papel fundamental dos seus conteúdos programáticos na construção de uma educação não discriminatória. Neste sentido, há várias questões que devem estimular a reflexão sobre as concepções da Educação do Campo e suas perspectivas no cotidiano escolar.

A desconstrução das hierarquias e da ideia de que somente os conhecimentos do livro didático são legítimos e universais também deve acontecer. O currículo precisa ser contextualizado, plural e significativo, definindo os temas, os conteúdos e as questões que serão abordadas pela escola.

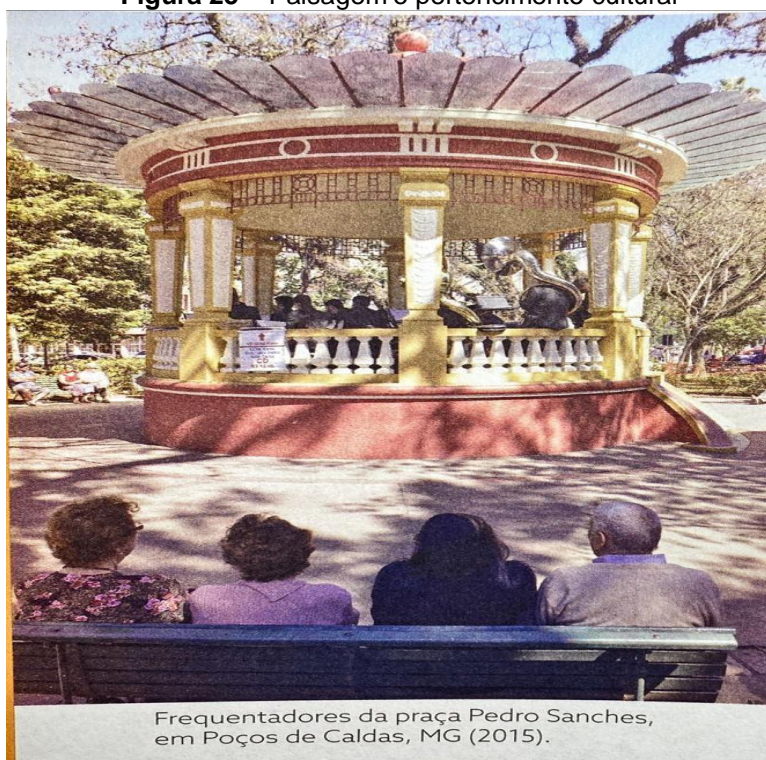
A proposta político-pedagógica deve respaldar aprendizagens aos estudantes, que façam sentido na sua vida. A exemplo, o ensino de Geografia precisa ser desenvolvido como possibilidade de análise do espaço produzido, conduzindo às representações sobre as transformações do campo, as expectativas dos estudantes e de sua família, valorizando seus elementos e seu lugar de vivência.

Da mesma forma, os professores de Geografia têm um compromisso de permitir o desenvolvimento das relações com o espaço do campo, seja em nível local como também global, capacitando os estudantes para a transformação do meio social, a partir da leitura da sua realidade, e das suas variadas condições de vida e pertencimento cultural.

5.2.3 Pertencimento cultural no livro didático

O pertencimento cultural é fomentado nas páginas 20 e 21 pelo estímulo à associação do conceito de lugar ao espaço de vivência, sem, contudo, apresentar as relações pessoais e os vínculos afetivos que são construídos e vivenciados no campo, como bem explicitados na Figura 25.

Figura 25 – Paisagem e pertencimento cultural



Fonte: Dellore (2018, p. 20).

Nesta imagem aparecem os frequentadores da Praça Pedro Sanches em Poço de Caldas, Minas Gerais, que foi inaugurada na década de 1920. Este espaço é um dos principais pontos turísticos desta cidade, com a realização de apresentações teatrais, shows e até mesmo manifestações. Com arquitetura do século 20, teve o coreto construído em 1921. De quinta a domingo, o local recebe grande número de visitantes que aproveitam para dançar no entorno do coreto e reviver a arte e a musicalidade de Poços de Caldas. Todo este histórico promove a visualização da relação da identidade destas pessoas com a cidade. E isto é muito significativo no entendimento sobre o pertencimento cultural. Entretanto, neste mesmo modelo não são demonstradas imagens que indiquem, nesta mesma proporção, a relação da identidade cultural com o campo.

Santos (2007) entende que os seres humanos, através de sua maneira de se organizar em territórios, de influenciar determinados espaços, de usufruir de lugares específicos, de se deslocar e viver na cidade, vão formando sua imagem sobre ela e construindo sua prática espacial. Os significados materiais e imateriais sobre a cidade são construídos pelas ideologias dominantes, pela internet e pelas fotografias presentes nos livros didáticos.

Na Figura 26 existe a constatação do quanto o espaço de vivência impregnado no livro didático aparece tão distante da realidade dos estudantes, conectado a outros países (Índia e Coréia do Sul) e ao continente Asiático, demonstrando aspectos do pertencimento cultural que não dão significado à sua realidade, ou seja, um estranhamento a este espaço de vivência.

Figura 26 – Índia, um espaço (estranho) de vivência e pertencimento cultural



Crianças em campo de futebol em Rajasthan, Índia (2016).

Fonte: Dellore (2018, p. 20).

Esta imagem apresenta Rajasthan, que é o maior Estado da Índia em área territorial. Em pesquisa no Google encontra-se que a Índia é um dos maiores países do mundo em extensão e o segundo mais populoso, com mais de 1,3 bilhão de habitantes.

Além disto, é um país essencialmente rural, com a maior parcela da população vivendo no campo e que depende sobretudo das atividades primárias, como a agricultura e a exploração de recursos naturais, ou seja, são 857 milhões de pessoas, correspondendo a 68% da população. Assim, apenas um terço dos indianos mora em cidades.

Apesar desta característica, não fica perceptível na Figura 26 se o local apresentado se trata de uma área rural ou urbana, mostrando que não é de interesse dos autores fazerem esta distinção.

No entanto, fazendo uma observação subjetiva sobre a vida pacata, o espaçamento entre as casas, o ocultamento de veículos automotores e a brincadeira na rua, há de se considerar que se trate de uma área do campo ou de uma pequena cidade do interior.

Concomitante a esta análise apresenta-se a imagem na qual a legenda indica crianças jogando futebol. Entretanto, embora este tipo de esporte seja tão conhecido e praticado no Brasil, apenas com a imagem não dá para garantir que realmente as crianças estejam fazendo este esporte, visto que a partir de uma visão cultural, elas estão com vestimentas emblematicamente inadequadas a esta atividade. Diante deste contexto, há de se questionar se esta imagem efetiva conexões entre o lugar das crianças indianas e a experiência dos estudantes no Brasil.

A análise é de que há uma multiplicidade de relações e especificidades da produção espacial global que precisa ser contextualizada num espaço/tempo. Sem esta contextualização dificilmente o estudante conseguirá perceber os conflitos, as contradições econômicas, sociais, ambientais e políticas presentes na sociedade atual, principalmente no nosso país.

Dito isto, é preciso extrair destas imagens os sentidos ocultos e engessados de um documento do real, de uma representação fidedigna, buscando ressignificá-las nos livros didáticos. Submeter estas interpretações à reflexão e análise dentro das aulas de Geografia é função do professor. Para Kaercher (2013, p. 19):

Estamos acostumados a reclamar das ausências e lacunas dos livros didáticos [...]. Sabemos ser impossível um livro dar conta de todo conteúdo. O protagonismo é do professor. É ele que precisa selecionar os conteúdos, sempre tão vastos e interessantes. Também a metodologia, as perguntas, as maneiras de abordar o assunto, caberá ao professor escolher e propor.

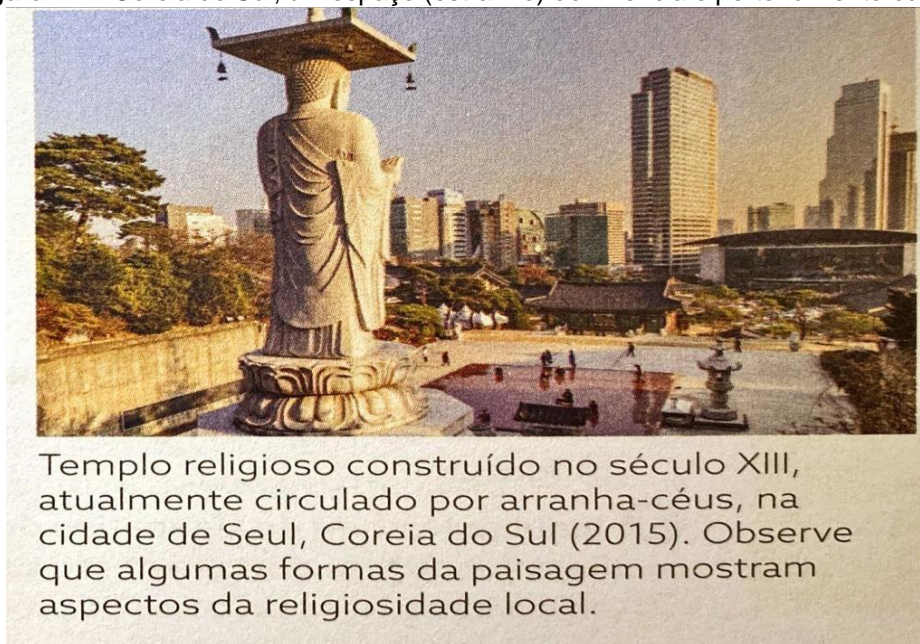
Os livros didáticos são produzidos por autores interessados que as suas intenções didáticas sejam reproduzidas, mesmo que elas não estejam devidamente apoiadas em contextos reais dos estudantes.

Somado a isto, existem as interferências dos editores e ainda a dimensão mercadológica, que ditam os procedimentos de produção de texto e do livro como

todo. Isto implica afirmar que nem sempre as produções serão bem articuladas pelos professores, visto que nem sempre há tempo e disponibilidade para se apropriar delas.

É o caso da Figura 27, em que mais uma vez as impressões ilustrativas apresentam-se distantes da realidade brasileira. Os símbolos (templo religioso e os arranha-céus) expressam obras arquitetônicas e religiosidade da capital e maior cidade da Coreia do Sul.

Figura 27 – Coreia do Sul, um espaço (estranho) de vivência e pertencimento cultural



Templo religioso construído no século XIII, atualmente circulado por arranha-céus, na cidade de Seul, Coreia do Sul (2015). Observe que algumas formas da paisagem mostram aspectos da religiosidade local.

Fonte: Dellore (2018, p. 21).

Através de uma pesquisa no Google sobre Seul encontra-se que é uma grande metrópole com arranha-céus, metrô de alta tecnologia, cidade mais conectada do mundo e com o sistema de metrô mais extenso do planeta.

Tomando este parâmetro, em um plano de análise geográfico, a demonstração desta imagem para os estudantes requer pensar que o espaço não deve se limitar a entender seu aspecto econômico, arquitetônico e/ou religioso, mas também o aspecto socioespacial, no sentido de possibilitar a transformação das relações sociais, buscando a justiça e a qualidade de vida dos cidadãos que nele vivem cotidianamente.

Cada dia o fluxo de informações é mais intenso, pessoas, materiais e energia, etc., entre as diferentes regiões geográficas, tanto no que se refere ao espaço global, como aos espaços regionais, o que acelera a transformação de padrões específicos de valores e comportamentos. No entanto, “tal processo não resulta na uniformização

das diferentes áreas, podendo-se observar especificidades locais” (MOTA; SCHMITZ, 2002, p. 393).

Ademais, a imagem traduz aspectos das cidades grandes, tão desconectados do espaço de vivência de quem mora no campo. Como afirma Carlos (2007), o lugar é a base preponderante da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar. Sendo assim, é inconcebível representar o lugar sem estabelecer referências ao campo, sobretudo a partir de uma identidade regional e nacional.

Há pertinência em trazer para a Geografia concepções da identidade cultural de outros países. Nos casos ilustrados, não deixa de ser interessante abordar sobre a cultura indiana e coreana, não há dúvida sobre isto. Entretanto, é inapropriado ampliar a discussão sobre o pertencimento cultural de povos de outros países, sem ao mesmo tempo dar este enfoque sobre os diferentes povos brasileiros e aos próprios sujeitos do campo.

Isto se deve à condição de que sem uma abordagem consistente sobre a identidade do campo, sem imagens que reflitam as suas características locais, regionais ou nacionais, o estudante não conseguirá se perceber como um indivíduo que, através do seu corpo, de seus sentidos, também constrói e se apropria do espaço e do mundo. Portanto, todas as representações do campo são necessárias, no reconhecimento de um povo e conseqüentemente no fortalecimento do seu pertencimento cultural.

Induzir o campo exclusivamente às atividades agrícolas e pecuárias é negar a sua multifuncionalidade, deixando de compreendê-lo como território que também promove e valoriza as produções lúdicas e de lazer.

As múltiplas funcionalidades do campo estão relacionadas com o desenvolvimento local, considerando suas limitações, potencialidades e possibilidades, transferindo-se da perspectiva exclusivamente agrícola para diversas atividades, correlacionadas com outras formas de produção e apropriação deste espaço e com as identidades dos seus atores sociais.

Nesta direção, percebe-se que o campo pode ter diferentes usos e funções. De acordo com Wanderley (2009, p. 215-216), ele pode ser um espaço de produção, de consumo e de bem coletivo.

Uma primeira, que atribui prioridade à destinação produtiva do meio rural [...]. Uma segunda posição associa o meio rural a uma melhor qualidade de vida a que pode aspirar ao conjunto da sociedade, inclusive e, sobretudo, os habitantes das grandes áreas metropolitanas. Assim, os espaços rurais deixariam de ser propriamente produtivos para se tornarem um espaço de consumo, voltados, sobretudo, para as atividades relacionadas às funções de residência e de lazer, que vão desde as diversas formas de turismo rural até a ocupação do campo, para se tornarem um 'patrimônio' da sociedade, acessível a todos. Finalmente, uma terceira percepção também situa os espaços rurais como um bem coletivo, visto agora não apenas como um lugar de moradia de boa qualidade, mas como parte integrante do patrimônio ambiental a ser preservado, contra todos os usos considerados predatórios, produtivos ou não (WANDERLEY, 2009, p. 215-216).

Ampliando esta discussão, a autora explica que as mais diversas potencialidades que são criadas no campo são advindas, dentre outras, da produção: cultural, científica, tecnológica e educacional, produção de energia renovável, produção patrimonial e preservação ambiental, despertando para a capacidade “de atrair outras atividades econômicas e interesses sociais e de ressignificar suas funções sociais” (WANDERLEY, 2000, p. 97).

Ao fazer pouca ou nenhuma abordagem sobre a economia solidária, cultura e arte, o livro didático impossibilita a concepção crítica sobre os interesses sociais e culturais do sujeito do campo. Nesta direção, na tentativa de selecionar uma fotografia que evidenciasse outros usos do campo, diferentemente da produção agrícola, observou-se uma certa dificuldade. Foi possível apenas por conta de uma única imagem que mostra crianças indígenas brincando de peteca em uma reserva indígena, em Porto Seguro (BA) (Figura 28).

Figura 28 – Vivências lúdicas no campo e pertencimento cultural



Fonte: Dellore (2018, p. 20).

A brincadeira no campo é uma atividade carregada de significações. A compreensão é de que existe uma relação entre o desenvolvimento das pessoas (e os processos que fazem parte do seu repertório, como o brincar) e o seu contexto ambiental e sociocultural.

Esta vivência pode ser pensada como uma situação experimentada de forma diferente por cada sujeito, envolvendo a sua experiência e a forma como ele se deixa ser afetado, ancorada no meio físico, social e cultural, que constrói a subjetividade de quem vivencia. Assim, o brincar, visto como uma situação concreta, configura-se como vivência, está ligado ao meio e reflete sobre este contexto no qual o sujeito se desenvolve: os brinquedos, as pessoas, os animais, o ambiente, os elementos da natureza.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho trilhado trouxe diversas reflexões que teceram relações entre o que foi pesquisado. Com a convicção de que o caminho a percorrer ainda é vasto, as análises desenvolvidas poderão ser elementos importantes da Educação do Campo, no ensino de Geografia, visto as evidências que mostram um descompasso a ser corrigido.

O ensino de Geografia na educação básica é um instrumento valioso para elevar a criticidade dos estudantes, pois, trata de assuntos intrinsecamente polêmicos e políticos, quebrando a tendência secular da escola como algo tedioso e desligado do cotidiano.

Neste sentido, há de entender a Geografia também como componente curricular valioso para a Educação do Campo. Através de seus conceitos, os estudantes que moram no campo são potencializados a refletirem sobre a importância do seu espaço em relação ao mundo, contribuindo para que estes sujeitos se reconheçam e se valorizem como tal.

Assim, em vias de considerações possíveis aponta-se que a educação para os sujeitos do campo esteve excluída das políticas educacionais até meados do século XX, impulsionando a manutenção das relações desiguais no campo e para o acirramento das relações entre campo e cidade.

Tomando como referência a BNCC, observou-se que na abordagem da Geografia no 6º ano do ensino fundamental — embora preveja a valorização das realidades, experiências e autonomia locais —, a Educação do Campo, que tem caráter crítico, contra-hegemônico, muito pouco se estabeleceu.

As categorias analíticas da Geografia apresentadas neste estudo (espaço, território, lugar e paisagem) trouxeram conhecimento sobre as relações do campo e cidade, principalmente se consideradas nas mais diversas dimensões, como as formas de trabalho, de uso e luta pela terra, das tradições culturais, modos de vida, as contradições existentes, os diferentes projetos de desenvolvimento do campo, entre outros, de forma a valorizar e reconhecer o campo e seus sujeitos como seres históricos, pertencentes a espaços e tempos distintos, com conhecimentos e vivências fundamentais para o entendimento da construção e constituição do território brasileiro.

Contudo, a forma como a BNCC foi executada criou modelos padronizados, a partir de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, centralizados

pela União, que privilegiam formas homogêneas de abordagem dos conteúdos, que dão pouco espaço à autonomia local, dificultando o despertar do senso crítico dos estudantes que moram no campo.

Diante desta conjuntura, Caldart (2015) salienta que muitos desafios político-organizativos se colocam para o fortalecimento da Educação do Campo, que vão desde o aperfeiçoamento da sua forma organizativa, de maneira coletiva; a garantia do protagonismo das organizações de trabalhadores do campo; organização de ações coletivas de combate ideológico ao agronegócio; ações de denúncia e resistência às reformas empresariais da educação em curso no Brasil; e aplicação de práticas que explicitem o confronto da matriz formativa na especificidade do campo.

Apesar de a população do campo ter direito a ser educada no lugar onde vive, há um descaso político pelas escolas do campo, dado ao fechamento de várias delas no decorrer dos anos. Mas, não só isso. A pesquisa revelou que as escolas localizadas na cidade recebem um quantitativo importante de estudantes que moram no campo. No entanto, a dicotomia entre estes dois espaços traz interpretações didáticas que traduzem um como lugar de atraso e o outro como lugar de progresso, aprofundando o preconceito sobre a população do campo, não contribuindo na valorização da identidade dos estudantes, que é estabelecida pelo sentimento ao lugar de vivência.

Esta problemática, vinculada ao contexto histórico da educação rural, evidencia que por muito tempo ela prevaleceu nas escolas com o intuito de atender às necessidades do capital, enquanto a Educação do Campo representa os movimentos organizados do campo, a partir de uma proposta construída por eles próprios.

Sendo assim, diferentemente da educação rural que percebe o espaço agrário apenas como um espaço de produção, a Educação do Campo busca compreender o pluralismo existente neste espaço, bem como a emancipação social dos sujeitos.

A luta pela Educação do Campo tem sido constante ao longo da história do Brasil. Entretanto, ainda é necessário avançar no debate desta temática para que se alcance uma educação de qualidade, visto que a escola do campo possui um papel fundamental, atuando como uma das principais formas de se manter os estudantes no campo, promovendo a reprodução social destes sujeitos.

Há de se refletir que a população do campo também tem o direito a uma educação pensada com a sua participação, vinculada à sua cultura. Neste sentido, um elemento importante consiste em potencializar o ensino de Geografia como ferramenta para a valorização dos estudantes que moram no campo e estudam na

cidade, enquanto sujeitos de experiências e saberes, fato que se constitui como um dos pilares da Educação do Campo.

A pesquisa se debruçou em evidenciar as dimensões trabalho, condições de vida e pertencimento cultural dos povos do campo, a partir dos conteúdos do 6º ano. Face a isto, foram apresentadas e contextualizadas 23 (vinte e três) fotografias e textos do livro didático, relacionadas às dimensões supracitadas.

As marcas de sentido perpassaram pela análise dos conteúdos aprisionados ao conhecimento urbanocêntrico, em que embora tivessem potencialidade para contextualizar não só a realidade e experiências da cidade, como também do campo, se apropriaram com maior interesse dos elementos que caracterizam a dinâmica urbana, considerando a forma como vivem as pessoas, o tipo de relação que existe entre elas e que estabelecem com a natureza.

Isto está muito bem exposto nas fotografias e expressões, em que na maioria das vezes as características das paisagens, do lugar e do território são ilustradas de forma a favorecer o desenvolvimento das áreas urbanas, mostrando a falta de conexão e indiferença com o campo e sua população.

As fotografias privilegiam a propriedade da terra, a partir da aplicação de alta tecnologia e larga produtividade, cultivo de monoculturas, do agronegócio. Além disto, os elementos culturais da paisagem são apresentados com mais precisão nos espaços urbanos.

As paisagens do campo sugerem isolamento entre as pessoas, enquanto as da cidade mostram uma interdependência entre elas. Daí, entende-se que as figuras imagéticas não incorporaram o campo como lugar de cooperação coletiva e de luta do povo.

Ao ampliar o debate acerca do texto da Base Nacional Comum Curricular sobre o ensino de Geografia ficou constatado o descompasso entre a teoria e a prática. A habilidade da BNCC de analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários, foi desprezada nos textos, nas expressões e fotografias do livro didático.

Observa-se que por outro lado, as habilidades da BNCC voltadas para as características das paisagens da cidade estão muito presentes. A exemplo, a habilidade de identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização está muito detalhada nas fotografias.

Há uma intencionalidade de dar visibilidade às atividades produtivas em que o trabalhador não mantém vínculo com a terra, como o agronegócio.

Nesta direção, a BNCC para a Geografia determina os conteúdos a serem desenvolvidos com os estudantes por meio de competências, habilidades, unidades temáticas e objetos de conhecimentos, pautados no imediato, percepções particulares, permitindo entender que a proposta está distante da concepção de ser humano enquanto sujeito histórico social.

Há um descompasso entre o que efetivamente consta na BNCC e o que lhes é apresentado no livro didático. De modo geral, a abordagem dos conteúdos não contempla uma efetiva aproximação entre os conceitos da Geografia e a realidade do campo.

Os textos teóricos apresentam poucas inferências ao espaço geográfico do campo. Em contrapartida, atribuem diferentes formas e funções da cidade, através de significados sobre bairros industriais, por exemplo.

Apesar da inconsistência teórica sobre o campo, os conteúdos do livro didático oportunizam diversas reflexões, podendo os professores, a partir de outras estratégias, introduzirem e debaterem questões referentes ao cotidiano da escola e da comunidade.

Sendo o lugar uma importante categoria no ensino de Geografia, seu conceito e contextualização precisa evidenciar o campo. No entanto, deve-se destacar que a abordagem dos conteúdos também apresenta inconsistências em relação ao conceito de lugar, por exemplo, quando as fotografias não são símbolos que auxiliam na identidade de comunidades quilombolas e ribeirinhas.

Importante enfatizar que mesmo o livro didático não sendo material advindo do PNLDCampo, ele deveria conter elementos potenciais sobre a realidade do campo, visto que o ensino da Geografia não pode ser seletivo, privilegiando os atributos da cidade.

A complexidade do campo no Brasil torna difícil contemplar todas as suas comunidades, mas referenciá-las com imagem ou exercício não deveria ser descartado. Esta ausência ou insuficiência dificulta o fortalecimento, a consolidação identitária dos sujeitos do campo.

Considera-se, portanto, uma falha didática, evidenciando que os autores e a editora não têm interesse em estabelecer relações entre a Educação do Campo e a

Geografia, não contribuindo para a superação da falta de dialogicidade campo-cidade no ensino.

Uma questão que merece ser pontuada consiste no fato de que no livro didático há termos aplicados ao território, no entanto, não existe abordagem sobre seu conceito multifacetado, tornando a sua abordagem, enquanto ordenamento político administrativo e o conseqüente poder ali exercido, um tanto que insuficiente.

A pesquisa mostra que não há produções de PNLDCampo para atender ao ensino fundamental, anos finais, estando a proposta geográfica para a Educação do Campo reduzida ao ensino fundamental, anos iniciais.

Tendo em vista o que foi apresentado, entende-se que a Geografia se constitui em componente curricular valioso para a Educação do Campo. Através de seus conceitos pode-se promover nos estudantes que moram no campo uma reflexão acerca da importância do seu espaço em relação ao mundo, contribuindo para que eles se reconheçam como sujeitos do campo e cidadãos conscientes de seu lugar no mundo. Assim, reconhecendo-se como tal, os sujeitos podem transformar a sua realidade, se assim desejarem.

Diante desta perspectiva, outras estratégias devem surgir, como a possibilidade de formação continuada em Geografia; um treinamento com os professores para melhorar suas habilidades na seleção do livro didático, pautado na Educação do Campo, em parceria com a SEMED; acompanhamento ou monitoramento dos livros didáticos propostos para o PNLD, tanto no sentido de possuírem uma consistência teórica mais significativa, como na representatividade das populações do campo; inclusão da cultura do campo no currículo escolar; produção de materiais didáticos de Geografia voltados para a realidade do estudante que mora no campo.

Face a estratégia de produção de material didático, a possibilidade de converter o Capítulo 5 em catálogo geográfico surge como potente expressão na dinâmica de autorreferência política do campo, bem como na sua relação com o trabalho, condições de vida e pertencimento cultural dos seus sujeitos.

Neste efeito, através de fotografias, o catálogo evidenciará as formas de luta, a divisão social do trabalho, em termos de pertença de gênero, colocando a mulher do campo também como protagonista social; apresentará expressões que prestigiem a existência e experiências da juventude do campo, bem como aquelas que denunciam as práticas de preconceito e violência, que atravessam todas as estruturas. Há

também de incorporar as expressões do campo, relacionadas às condições de vida, pertencimento cultural e produção do conhecimento.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para dar visibilidade à importância do Programa Nacional do Livro Didático e do ensino de Geografia. Assim, a intenção é de alertar os gestores das secretarias de educação sobre a necessidade de promover formações contínuas, que capacitem os docentes para a escolha do livro didático, alinhada aos princípios da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Apresentação. As práticas espaciais e o campo dos conflitos ambientais. In: ACSELRAD, Henri (Org.). **Conflitos Ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/FASE, 2004.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro eletrônico]. Recife: Anpae, 2018.

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do Campo e Formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ci. & Tróp.**, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010.

ALMEIDA, Márcia Batista de. **Indicadores de avaliação da implementação das Diretrizes para Educação do Campo em Amargosa**. 2015. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2015).

ALVARENGA, Estelbina Miranda. **Metodologia da Investigação Quantitativa e Qualitativa: Normas Técnicas de apresentação de Trabalho Científico**. Tradução de Cesar Amarilhas. Assunção, Paraguai: A 4 Diseños, 2011.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da globalização: o capital e suas contradições**. Londrina: Práxis, 2004.

AMARGOSA. **Plano Diretor De Desenvolvimento Municipal De Amargosa (PDDM)**. Relatório do Plano Diretor. Relatório Final. Dinâmica Urbana Consultoria. Amargosa, 2006.

ANDERY, Maria Amália. et al. **Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica**. 16ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2012.

ANDRADES, Thiago Oliveira de.; GANIMI, Rosângela Nasser. Revolução Verde e a Apropriação Capitalista. **CES Revista**, Juiz de Fora, v. 21, p. 43-56, 2007.

ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de; KUNZ, Sidelmar Alves da Silva. Para onde vai o Ensino da Geografia no Horizonte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Educação Geográfica em Foco**, [S.l.], v. 5, n. 9, 2021. Disponível em: <http://periodicos.pucrio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1094> Acesso em: 05 set. 2021.

ARROYO, Miguel. Tempos humanos de formação. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 733-740.

ARROYO, Miguel. Diversidade. Em: CALDART, Roseli (et all) (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Editora Expressão Popular. 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDELLI, Maria Lúcia Falconi da Hora. Contribuição ao debate sobre o urbano e o rural. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (Org.). **Cidade e campo**: relações e contradições entre urbano e rural. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 33-52. (Geografia em movimento).

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel H. Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino DE Freitas. **Povos indígenas & Educação**. 2. Ed. Porto Alegre: Editora mediação, 2012. P. 33.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Do sertão à cidade: os territórios da vida e do imaginário do camponês tradicional. In: MESQUITA, Zilá; **Territórios do Cotidiano**: uma introdução a novos olhares e experiências. Porto Alegre: Editora Mediação, 1995.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas transversais de Geografia**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Parecer nº 36 de 2001 e a Resolução nº 01 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 10 mar. 2004.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 de fevereiro de 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “ História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 11 de mar. 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html> Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Manual de Combate ao Trabalho em Condições Análogas às de Escravo**. Brasília: MTE, 2011.

BRASIL. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2014a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014b. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 19 mar. 2021.

BRAY, Silvio Carlos. As escolas geográficas em São Paulo e no Brasil: 1934 e 1976 (uma tentativa de classificação). *In*: SPOSITO, Eliseu; SANT’ANNA, João (Org.). **Uma geografia em movimento**. São Paulo: Expressão Popular, 1976.

BRUNET, Roger (Org.). **Les Mots de la Géographie, Dictionnaire Critique**. Montpellier, Paris: La Documentation Française/Reclus, 1992.

BUONFIGLIO, Leda. Programa nacional de habitação rural (pnhr): fronteira da política habitacional no Brasil. **GEOgraphia**, v. 24, n. 52, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2022.v24i52.a51223>

CALAZANS, M. Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma trajetória. *In*: TERRIEN, Jaques; CALAZANS, M. Julieta Costa. **Educação e Escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002a. p. 25-36. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4)

CALDART, Roseli Salete. Ser Educador do povo do Campo. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002b. p.129-133. (Coleção Por Uma educação do Campo, nº4)

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA Mônica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. *In*: III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Luziânia, Goiás, 2012. Anais [...]. Luziânia –GO. 2012.

CALLAI, Helena. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. **Revista NERA**, v. 22, n. 48, p. 38-57, 2014.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O paradigma originário da educação do campo e a disputa de territórios materiais/imateriais com o agronegócio. **Revista NERA**, v. 22, n. 50, p. 64-90, 2019.

CANUTO, Antônio. Agronegócio: a modernização conservadora que gera exclusão pela produtividade. **Revista Nera**, a. 7, n. 5, 2004.

CARLOS, A. F. **O Lugar no/do Mundo**. São Paulo: FFLCH/USP, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002. (Coleção pensamento crítico)

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e construção de conhecimento**. São Paulo: Papirus, 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: I seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais. **Anais...** Belo Horizonte: UFG, 2010. p. 1-16. Disponível https://www.academia.edu/8125597/ANAIS_DO_I_SEMIN%C3%81RIO_NACIONAL_CURR%C3%8DCULO_EM_MOVIMENTO_Perspectivas_Atuais_Belo_Horizonte_novembro_de_2010. Acesso em: 09 jun. 2022.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

CLAVAL, Paul. A Geografia Cultural. Tradução de Luiz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

CONCEIÇÃO, Vanuza Silva Souza; PAIXÃO, Luis Henrique Couto. Dinâmica rural do município de Amargosa. In: V Simpósio Cidades Médias e Pequenas da Bahia. **Anais...** UESB, 2014. Disponível em <http://anais.uesb.br/index.php/ascmpa/article/view/5553> Acesso em: ago. 2021.

COPATTI, Carina; CALLAI, Helena Copetti. O ensino de geografia em educação do campo e o livro didático. **Revista Contexto & Educação**, v. 33, n. 105, p. 222–247, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2018.105.222-247>

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

COUTO FILHO, Vítor de Athayde. **Os novos mundos rurais baianos**. Salvador: SEI, 1999. (Série Estudos e Pesquisas)

CRESPO, Matheus Pepe. Um estudo sobre o conceito de território na análise geográfica. In: Encontro de Geografia, 3, Semana de Ciências Humanas, 6, Rio de Janeiro, RJ, 2010. **Anais...** Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/ENGEO/article/view/1680/863> Acesso em: 10 jun. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002.

DELLORE, Cesar Brumini. **Araribá Mais Geografia**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

ENDLICH, Angela Maria. Perspectivas sobre o urbano e o rural. *In*: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (Org.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 11-31. (Geografia em movimento)

EYNG, Ana Maria. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 44, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A Reforma Agrária que o governo Lula fez e a que pode ser feita. *In*: SADER, Emir (Org.). **Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo: Editora Boitempo, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, Presidente Prudente, a. 8, n. 6, p. 14-34, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. *In*: BUAINAIN, Antônio Márcio (Ed.). **Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano. O MST e as reformas agrárias do Brasil. **Revista Nera**, a. 9, n. 24, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo: um (re) Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista**. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

FROW, Jonh; MORRIS, Meaghan. Estudos Culturais. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 315-343.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

GOMES, Flávio dos Santos; REIS, João José. **Roceiros, camponeses e garimpeiros quilombolas na escravidão e na pós-emancipação**. *In*: STARLING, Heloisa M. Murgel; RODRIGUES, Henrique Estrada; TELLES, Marcela (orgs.). *Utopias Agrárias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Paulo César da Costa. **O Lugar do olhar: elementos para uma Geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 319p.

GONÇALVES, Amanda; MELATTI, Claudia. Instrumentos para análise e escolha do Livro Didático de Geografia pelo professor: aspectos da formação cidadã. *In*: TONINI, Ivaine. **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 39-59.

GONCALVES, Taisa Grasiela Gomes Liduenha & HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Educação do campo: contribuições para o estado da arte da produção científica (2007-2015). *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade* [online]. 2016, vol.25, n.46, pp.207-225. ISSN 0104-7043.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel González de. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

HOLZER, Werther. **Um estudo Fenomenológico da paisagem e do lugar: a crônica dos viajantes no Brasil do século XVI**. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2020**. Brasília: IBGE, 2020.

KAERCHER, Nestor A. Os movimentos que meus mestres me ensinam: DDD's, signos, alimentos, escadas, luzes, grenais. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio C.;

TONINI, Ivaine M.; KAERCHER, Nestor A. (Orgs.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre; Compasso-Lugar-Cultura, 2013.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, v. 26, n. 69, p. 3-7, 1996.

LIMA, Elmo de S. Educação do campo, currículo e diversidades culturais. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 3, p. 608-619, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> Acesso em: 14 abril 2022.

MACHADO, Luiz Carlos Pinheiro; MACHADO FILHO, Luiz Carlos Pinheiro. **Dialética da Agroecologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. O conceito de espaço rural em questão. **Revista Terra Livre**, São Paulo, v. 18, n. 19. P. 97. 2002.

MARQUES, Siomara Aparecida. Mulheres em contextos rurais: experiências e teorias. *In*: **Fazendo Gênero 10**. Desafios atuais dos feminismos. 16 a 20 de setembro de 2013. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373293695_ARQUIVO_TextoCompletoparaFazendogenero10.pdf. Acesso em: jun. 2022.

MARRACH, Sônia Alem. Neoliberalismo e Educação. *In*: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MENEZES, Priscylla Karoline de. O ensino de geografia e os contextos da educação do campo. *In*: 14^o Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Política, Linguagens e Trajetórias. Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019. **Anais...** Unicamp, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas públicas. *In*: CALDART, Roseli (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Taxa de analfabetismo no campo é três vezes maior do que a das áreas urbanas. **Rede Comunitária**, 2011. Disponível em: https://redecom.blogspot.com/2011/05/blog-post_06.html. Acesso em: 02 mar. 2021.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1985.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAIS, Eduardo Henrique Modesto de; MORAIS, Juliana Lopes Lelis de. O ensino de geografia no contexto da educação do campo: um relato sobre a escola família

agrícola de Natalândia - Minas Gerais. **Revista eletrônica da graduação/pós-graduação em educação UFG/REJ**, v. 14, n. 2, 2018.

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista cultural La Laguna Espanha**, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal>. pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

MOREIRA, Rui. **Geografia: teoria e crítica: o saber posto em questão**. Petrópolis: Vozes, 1988.

MOTA, Dalva; SCHMITZ, Heribert. Pertinência da categoria rural para análise do social. **Revista Ciências Agrotécnicas**, Lavras, v. 26, n. 2, p. 392-399, 2002.

NASCIMENTO, Caroline; CASTRO, César Nunes. Educação: contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil. **Boletim regional, urbano e ambiental**, n. 21, 2019. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9661/1/BRUA21_Ensaio5.pdf. Acesso em: jun. 2022.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O Sortilégio da cor: Identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

NEVES, Delma; MEDEIROS, Leonilde. (Orgs.). **Mulheres camponesas: trabalho produtivo e engajamentos políticos**. Niterói: Alternativa, 2013.

OLIVEIRA, Alexandra Maria de. **Campesinato, ensino de geografia e escolas do campo: o conhecimento geográfico como um saber em conjunto**. Universidade Federal do Ceará. Departamento de Geografia, GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, Nº 30, pp. 62 - 75, 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar; SILVA, Vera Lúcia da. O Processo de Industrialização do Setor Pesqueiro e a Desestruturação da Pesca Artesanal no Brasil a partir do Código de Pesca de 1967. **Sequência**, n. 65, p. 329-357, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/seq/a/vzfC9T7bcPdbTZxLHmsh9zg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 março 2022.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PERAFÁN, Mireya E. Valencia; OLIVEIRA, Humberto. **Território e Identidade**. Salvador: Secretaria de Cultura, Governo do Estado Bahia, 2013. (Coleção Política e Gestão Culturais)

PINTO, Carlos Vinícius; ROCHA, Betty Nogueira; PIRANI, Nikolas de Camargo. Indicadores sociais e desenvolvimento rural: um estudo sobre o índice de desenvolvimento humano municipal rural no Brasil. *In*: IPEA. **Boletim regional, urbano e ambiental**, 2018. p. 97-105. Disponível em:

http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8472/1/BRU_n18_Indicadores.pdf .Acesso em: jul. 2022.

PLOEG, Jan Douwe Van Der. **Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PRADO, A. A. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5–27, 1995.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ed. Ática, 1993.

REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues. **Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2001. p. 74-98.

REBOUÇAS, Jaqueline. **(Re) criando identidades: Amargosa, de Pequena São Paulo à Cidade Jardim (1930 a 1950)**. 2013. 168 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2013.

RIBEIRO, Marlene. Questões regionais e do Brasil. *In*: RUA, João (Org.). **Para ensinar geografia**. Rio de Janeiro: ACCESS Editora, 1993.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia e participação: princípios, fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. *In*: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Orlando. Região e rede urbana: formas tradicionais e estruturas novas. **Revista de Geografia**, Rio de Janeiro, p. 157-165, 1967.

RODRIGUES, Tatiane Consentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n 1, p. 15-35, 2013.

ROSS, Jurandyr L. Sanches (Org.). **Geografia do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

SALES, C. V. Mulheres Rurais: Tecendo Novas Relações e Reconhecendo Direitos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 437-443, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. – CEBRAP**, São Paulo, n. 79, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Nem “tabaréu/oa”, nem “doutor/a”**: o(a) aluno(a) da roça na escola da cidade - um estudo sobre identidade e escola. 2005, f. 221. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS, Josiane Soares; SILVA, Everton Melo da. Agro acima de tudo, minério acima de todos: as ameaças do governo Bolsonaro às áreas legalmente protegidas na Amazônia. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n.2, p. 343-366, ago. 2021.

SANTOS, Lílian Souza Conceição. **Agroecologia**: estratégia de luta para fortalecimento e resistência da juventude camponesa, 2020, f. 128. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2020.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p.185-212, 2018. Disponível em: www.scielo.br/j/ensaio/a/QZR6mRFKcL7NlLvr3DhQhb/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 20 jul. 2021.

SANTOS, Milton (Coord). **A Região de Amargosa**. Bahia: Comissão de Planejamento Econômico, 1963.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1978.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: EDUSP, 1997a.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1997b.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** - do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. **O Espaço Dividido**: Os Dois Circuitos da Economia Urbana dos Países Subdesenvolvidos. 2. ed. São Paulo: EdUSP, 2004.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. Técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora Edusp, 2007.

- SANTOS, Maria Aparecida dos; FILHO, José Eustáquio Ribeiro Vieira. O agronegócio brasileiro e o desenvolvimento sustentável. **Repositório do conhecimento (IPEA)**, a. 13, ed. 87, 2015.
- SCHNEIDER, Sergio; ESCHER, Fabiano. A contribuição de Karl Polanyi para a sociologia do desenvolvimento rural. **Sociologias**, v. 13, n. 27, p. 180-219, 2011.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SILVA, Amanda Scofano de Andrade. Trilhando a paisagem: uma abordagem de conceitos e diálogos. **Revista Eletrônica História, Natureza e Espaço**, v. 5, n. 2, 2016. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/niesbf/article/download/31935/22633>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- SILVA, Mario César Tompes da. O método e a abordagem dialética em Geografia. **Revista Geografia**, Campo Grande, 1995.
- SILVA, Márcia Regina da; HAYASHI, Maria Cristina. **Neobibliometria no contexto do neodocumentalismo**. Ciência da Informação e documentação. Campinas: Alínea, 2011.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. O Território: Sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Geografia: Conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- TAVARES, Matheus Avelino; SILVA, Aldo Dantas. Introdução ao pensamento de Milton Santos: Reflexões sobre o “trabalho do geógrafo...”. **GEOUSP – Espaço e tempo**, São Paulo, n. 30, p. 139-148, 2011.
- THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.
- TONINI, Ivaine Maria. Identidades étnicas: a produção de seus significados no livro didático de geografia. ANPED, 2009. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/T1349798707998.doc Acesso em: 22 jun. 2022.
- VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ZAPPI, Daniela. Fitofisionomia da Caatinga associada à Cadeia do Espinhaço. **Megadiversidade**, v. 4, n. 1-2, 2008.
- WANDERLEY, Maria Nazaerth Baudel. **O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. v. 1.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: TEDESCO, João Carlos (Org.). **Agricultura familiar: realidades e perspectivas**. Passo Fundo: UPF, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2009.

Sites consultados

ABREU, Raphael Lorenzeto - Image Bahia MesoMicroMunicip.svg, own work, CC BY 2.5, **Wikimedia**, 2006. Disponível em:

<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=1132631> Acesso em: jul. 2021.

ACTIONAID Brasil. Acesso à terra, território e recursos naturais: a luta das quebradeiras de coco babaçu. **ActionAid**, 2015. Disponível em:

https://actionaid.org.br/wp-content/files_mf/1493418575quebradeiras_actionaid_port_rev1.pdf Acesso em: out. 2022.

AGB. A nova ofensiva do agronegócio sobre a educação – GEOAGRÁRIA e GTAGRÁRIA. **Associação dos Geógrafos Brasileiros**, 2021. Disponível em:

<https://agb.org.br/a-nova-ofensiva-do-agronegocio-sobre-a-educacao-geoagraria-e-gtagraria> Acesso em: 30 abril. 2022.

AZEVEDO, Julia. Cerrado: o que é e suas características. **Ecycle**, s/d. Disponível em: <https://www.ecycle.com.br/cerrado> Acesso em: 10 ago. 2021.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Disponível em: <http://www.cptnacional.org.br> Acesso em: jul. 2022.

CONSULTAS - Territórios De Identidade. **Observatório do Trabalho**, DIEESE, s/d. Disponível em: <https://geo.dieese.org.br/bahia/territorios.php> Acesso em: jul. 2022.

GUITARRARA, Paloma. Macrocefalia urbana. **Brasil Escola**, s/d. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/macrocefalia-urbana.htm> Acesso em: jul. 2022.

ÍNDIA. **Wikipedia**, s/d. Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Demografia_da_%C3%8Dndia Acesso em: 10 ago. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Agricultura Familiar. Censo Agropecuário 2017. **IBGE**, 2017. Disponível em:

https://censoagro2017.ibge.gov.br/templates/censo_agro/resultadosagro/pdf/agricultura_familiar.pdf Acesso em: jul. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Gênero. Censo Agropecuário 2017. **IBGE**, 2017. Disponível em:

https://censoagro2017.ibge.gov.br/templates/censo_agro/resultadosagro/pdf/genero.pdf Acesso em: jul. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PNLD, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld> Acesso em: 10 ago. 2021.

NAVAS, Daniel. Uso muito o computador e celular. Isso causa problema de visão? **Viva Bem UOL**, 2019. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2019/07/23/fico-muito-tempo-vendo-a-tela-do-computador-posso-ter-problema-nos-olhos.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em: 10 jul. 2021.

NORBERTO, Cristiane. Com governo Bolsonaro, Brasil registra maior número de conflitos por terra. **Correio Braziliense**, 2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/04/5001328-com-governo-bolsonaro-brasil-regista-maior-numero-de-conflitos-por-terra.html> Acesso em: jun. 2022.

OCEANA. Governança da pesca no Brasil ainda é um desafio. **Oceana Brasil**, 2019. Disponível em: <https://brasil.oceana.org/pt-br/blog/governanca-da-pesca-no-brasil-ainda-e-um-desafio> Acesso em: 10 jul. 2021.

PNUD Brasil, s/d. Disponível em: <http://www.pnud.org.br> Acesso em: maio 2021.

SANTANA, Ana Lucia. Estudos Culturais. **Info Escola**, s/d. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociologia/estudos-culturais> Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVA, Alex. Conheça Poços: Praça Pedro Sanches. **Poços Já**, 2017. Disponível em: www.pocosja.com.br/divirta-se/2017/06/08/conheca-pocos-praca-pedro-sanches Acesso em: 11 ago. 2021.

ANEXO

ANEXO 1

ESCOLA MUNICIPAL ALMEIDA SAMPAIO				
Quantitativo de matrícula no ano 2020/SEMED-Amargosa-BA				
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Estudantes que moram no campo	190	87	31	37
Estudantes que moram na cidade	177	148	60	61
Total de estudantes	367	235	91	98
Quantitativo de matrícula no ano 2021/SEMED-Amargosa-BA				
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Estudantes que moram no campo	105	177	80	28
Estudantes que moram na cidade	178	203	115	76
Total de estudantes	283	380	195	104

ESCOLA MUNICIPAL PROFª. DINORAH LEMOS DA SILVA				
Quantitativo de matrícula no ano 2020/SEMED-Amargosa-BA				
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Estudantes que moram no campo	23	15	14	12
Estudantes que moram na cidade	66	72	49	33
Total de estudantes	89	87	63	45
Quantitativo de matrícula no ano 2021/SEMED-Amargosa-BA				
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Estudantes que moram no campo	23	18	14	12
Estudantes que moram na cidade	39	74	76	50
Total de estudantes	62	92	90	62

ESCOLA MUNICIPAL MONSENHOR ANTÔNIO JOSÉ DE ALMEIDA				
Quantitativo de matrícula no ano 2020/SEMED-Amargosa-BA				
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Estudantes que moram no campo	10	10	13	04
Estudantes que moram na cidade	68	52	46	28
Total de estudantes	78	62	59	32
Quantitativo de matrícula no ano 2021/SEMED-Amargosa-BA				
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Estudantes que moram no campo	18	11	10	13
Estudantes que moram na cidade	48	67	43	47
Total de estudantes	66	78	53	60

Assinado por 3 pessoas: VANESSA MORAIS PAIXÃO BATISTA, VALDOMIRO DE JESUS SANTOS e ELIZANA SOUZA SILVA DOS SANTOS

Para verificar a validade das assinaturas, acesse <https://amargosa.1doc.com.br/verificacao/> e informe o código 756F-E2C8-7B9C-7072