



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURSO DE PEDAGOGIA**

ANA JÚLIA DE ALMEIDA ROSA

CAMPESINATO E LIVRO DIDÁTICO EM MIRANORTE

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2020

ANA JÚLIA DE ALMEIDA ROSA

CAMPESINATO E LIVRO DIDÁTICO EM MIRANORTE

Monografia apresentada à UFT –
Universidade Federal do Tocantins –
Campus Universitário de Miracema para
obtenção do título de Licenciatura, sob
orientação do Prof. Dr Antônio Miranda de
Oliveira.

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- R788c Rosa, Ana Júlia de Almeida.
Campepinato e livro didático em Miranorte. / Ana Júlia de Almeida Rosa.
– Miracema, TO, 2020.
91 f.
- Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2020.
Orientador: Antônio Miranda de Oliveira
1. Pensando o campepinato. 2. Discutindo representações sociais. 3.
Historiando o uso do livro didático no Brasil. 4. Escola pesquisada e seu
projeto pedagógico. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESEFVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

ANA JÚLIA DE ALMEIDA ROSA

CAMPESINATO E LIVRO DIDÁTICO EM MIRANORTE

Monografia apresentada à UFT –
Universidade Federal do Tocantins –
Campus Universitário de Miracema para
obtenção do título de Licenciatura, sob
orientação do Prof. Dr. Antônio Miranda de
Oliveira.

Data da apresentação: 27/10/2020

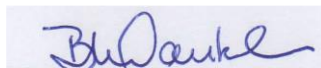
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Antônio Miranda de Oliveira, Orientador, UFT



Prof.ª Dr.ª Layanna Giotuana Bernardo Lima, Examinadora, UFT



Prof.ª Dr.ª Brigitte Ursula Stach Haertel, Examinadora, UFT

Dedico este trabalho a minha família, meu pai Antônio Aparecido Rosa, minha mãe Simone Maria de Almeida, as minhas amigas de curso: Aucione (In memoriam) Ana Karolynne e Bianca por estarem sempre presente comigo nessa longa caminhada, pelos dias difíceis e alegres que estivemos uma ao lado da outra. Obrigada por fazer parte da minha trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que sempre me deram apoio para continuar firme nessa caminhada.

Aos meus professores que são exemplos de perseverança e dedicação.

Aos meus colegas de turma pelos momentos que convivemos durante todos esses anos.

As docentes Layanna e Brigitte pela leitura e contribuições na defesa desse trabalho.

E em especial ao meu professor orientador Dr. Antônio Miranda de Oliveira, obrigada pela dedicação, apoio, paciência e conselhos nos momentos que eu duvidei de mim mesma.

RESUMO

Esse estudo tem como tema campesinato e livro didático em Miranorte -Tocantins. Seu objetivo geral foi analisar as representações sociais acerca do campesinato a partir do livro didático dos anos iniciais utilizados na rede de ensino municipal de Miranorte-TO. Seus objetivos específicos: analisar o livro didático de geografia utilizado pelos alunos do 3º ano C, descrever quais conteúdos presentes no livro que estão relacionados ao camponês e discutir as origens do campesinato e a situação atual e que representações acerca dessa população perpassam o livro didático de geografia dos anos iniciais utilizado na rede municipal de ensino de Miranorte. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo para a compreensão teórica acerca do tema. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola urbana, com o uso da entrevista com docentes, observação em sala e estudo do PPP da escola e análise do livro didático de geografia do 3º ano C. As reflexões indicam que a escola fez opção pelo uso de um livro didático que fortalece a invisibilidade do campesinato e representações sociais marginalizadoras acerca das crianças oriundas do campo, inclusive pensando o campesinato como uma categoria em extinção.

Palavras-chave: Campesinato. Livro didático. Representações sociais.

ABSTRACT

This study has the theme of peasantry and textbook in Miranorte -Tocantins. Its general objective was to analyze the social representations about the peasantry from the textbook of the early years used in the municipal education network of Miranorte-TO. Its specific objectives: to analyze the geography textbook used by students of the 3rd year C, to describe what contents in the book are related to the peasant and to discuss the origins of the peasantry and the current situation and what representations about this population run through the textbook of geography of the early years used in the municipal school system of Miranorte. It is a qualitative, bibliographic and field research for theoretical understanding of the topic. The field research was carried out in an urban school, using the interview with teachers, classroom observation and study of the school's PPP and analysis of the 3rd year geography textbook C. The reflections indicate that the school chose to use from a textbook that strengthens the invisibility of the peasantry and marginalizing social representations of children from the countryside, including thinking of the peasantry as an endangered category.

Keywords: Peasantry. Textbook. Social

LISTA DE QUADRO

Quadro 1- O que pensa a professora, diretora e coordenadora sobre quem é o camponês	57
Quadro 2 – Características que se aplicam ao camponês na visão da professora, diretora e coordenadora	58

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do Livro de geografia: Conectados Geografia	64
Figura 2 – Sumário do livro de geografia: Conectados Geografa	64
Figura 3 – Paisagens do campo e da cidade	68
Figura 4 – Foto da usina de cana de açúcar e plantação de cana em Pedro Afonso – TO ..	70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PENSANDO O CAMPESINATO	13
2.1 As origens históricas do campesinato	13
2.2 O debate do campesinato a partir dos clássicos dos estudos rurais	16
3 DISCUTINDO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	27
4 HISTORIANDO O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	36
4.1 O livro didático: suas origens e seu papel na escola	36
5 ESCOLA PESQUISADA E SEU PROJETO PEDAGÓGICO	48
5.1 Discutindo Projeto Pedagógico	48
5.2 Concepções sobre o Camponês no trabalho da Escola	56
5.3 Análise do livro didático de Geografia	63
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICES	87

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu a partir de nossa participação nas atividades de ensino e pesquisa do Curso de Pedagogia da UFT-Campus de Miracema. Além das relações com as diferentes disciplinas do currículo do curso, nosso interesse no campo da pesquisa foi importante neste processo e tivemos apoio do Grupo de Pesquisa EDURURAL, o que permitiu nossa participação no PIBIC- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, estudando o tema das representações sociais de camponeses na escola.

Na proposta desse estudo retomamos as leituras realizadas no plano de trabalho do PIBIC e o problematizamos com a temática: Representações sociais de camponeses a partir do livro didático de Geografia, no âmbito da monografia de conclusão do curso de Pedagogia. A pesquisa de campo foi realizada no segundo semestre de 2019¹, na turma do 3ºano C, vespertino, com crianças na faixa etária de idade entre 7 a 8 anos, e teve o intuito de analisar o livro didático de geografia utilizado pelos alunos, bem como as representações acerca do campesinato a partir do livro didático dos anos iniciais utilizados na rede de ensino municipal de Miranorte- TO.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, com acesso a uma literatura específica que discute campesinato e representações sociais. Fez-se uso de entrevista com trabalhadores da escola (docente, diretora e coordenadora) e observação em sala de aula, de acordo com os anexos 1 e 2.

Esse estudo está dividido em 4 capítulos, sendo que, o primeiro capítulo apresenta as origens históricas do campesinato e as concepções teóricas que lhe dão sustentação no Brasil e principalmente com os clássicos dos estudos rurais.

No capítulo dois, discute-se o conceito de representação social buscando articulá-lo ao debate do campesinato.

Já o terceiro capítulo tem o objetivo de apresentar, mesmo sem o aprofundamento necessário, um pouco da história do livro didático no Brasil, considerando seus usos, legislação e também algumas implicações que esse instrumento utilizado no cotidiano da sala de aula traz para a formação dos indivíduos. Para isso fizemos uma pesquisa bibliográfica buscando a leitura de autores que tratam dessa temática com a finalidade de apresentar as transformações ocorridas com o livro didático desde o século XIX até a

¹ Iniciei as atividades desta pesquisa monográfica durante o segundo semestre de 2019. Neste período dei maior atenção a leituras acerca do campesinato e a coleta de dados da pesquisa de campo realizada na escola. Os restantes das atividades foram realizadas durante o período da pandemia (março a outubro de 2020), com trabalho remoto e muita dedicação de minha parte e do meu orientador.

atualidade e uma pesquisa de campo em uma escola pública de anos iniciais na cidade de Miranorte.

O quarto e último capítulo situa um debate sobre a escola e a pesquisa de campo realizada com o objetivo de identificar e discutir as representações elaboradas acerca das crianças que vivem no campo e estudam na escola urbana e por fim apresenta a análise do livro de geografia do 3º ano utilizado pela escola.

CAPÍTULO I

2 PENSANDO O CAMPELINATO

Neste texto nosso objetivo principal é o de explicitar as origens históricas do campesinato e das concepções teóricas que lhe dão sustentação no Brasil e principalmente com os clássicos dos estudos rurais.

2.1 As origens históricas do campesinato

A história da formação e do desenvolvimento da sociedade brasileira vem demonstrando que o mundo rural não acabou e que também o campesinato está ai, vivo e se reproduzindo. Moura (1986, p. 17-18) diz que “é mais correto falar em recriação, redefinição e até diversificação do campesinato do que fazer uma afirmação finalista. Nem mesmo nas sociedades socialistas é possível falar numa abolição do trabalho familiar camponês”. Portanto, precisamos buscar elementos para enfrentar essa história de frente sem excluir quem tem muito a contribuir.

Martins (1981), na obra *Os camponeses e a política no Brasil*, diz que esse conceito foi introduzido em nosso contexto a partir da segunda metade do século XX. Para este autor, até pouco tempo, quando se falava de camponês era comum se recorrer a palavras como “caipira”, “caiçara”, “tabaréu”, “caboclo”, “roceiro”, entre outras dependendo da região a que se referia. Eram termos utilizados para designar os que “viviam lá longe no campo, fora das povoações e das cidades, e que por isso também são rústicos, atrasados ou, então ingênuos, inacessíveis”. Podia ainda ter o sentido de “tonto, preguiçoso, que não gosta do trabalho” (MARTINS, 1981, p. 21-22).

O que vemos na realidade brasileira, assim como aqui no sertão do Tocantins e na região de Miranorte, é que os camponeses raramente se autodeterminam deste modo. Ao contrário eles se definem por outros nomes, que também não estão livres de outras interpretações, mas é comum a nomenclatura de: lavrador, trabalhador rural, agregado, aforante, ribeirinho, beiradeiro, meeiro, foreiro, agricultor, posseiro e muitos outros.

Percebemos que em muitas situações, essas categorias utilizadas pelos próprios camponeses para se auto definirem, indicam um forte processo de marginalização sofrido por eles e a consequente aceitação de uma visão depreciativa de seu modo de vida. A professora Margarida Maria Moura, na obra denominada *Camponeses*, diz o seguinte:

Consciente de sua condição subalterna, o camponês se vê como o pobre e o fraco; reservando o antônimo destas categorias para os proprietários de grandes extensões de terra, os profissionais que representam as agências do Estado, e de modo mais ou menos genérico, os habitantes do meio urbano (MOURA, 1986, p. 16).

Vemos, no entanto, que ao longo da história brasileira, essa designação de pobre, fraco foi superada todas as vezes que o campesinato se apresentou socialmente nas importantes lutas políticas e sociais, inclusive gerando contribuições importantes para a sociedade nacional em especial nos processos de luta pela reforma agrária.

Alguns autores quando descrevem o campesinato e as suas relações sociais de produção, o definem como o “conjunto daqueles que trabalham a terra e possuem seus meios de produção: ferramentas e a própria terra” (BOTOMORE, 1988, p. 42). Ou ainda: “cultivadores de pequenas extensões de terra, às quais controla diretamente com sua família” (MOURA, 1986, p. 12); ou ainda: “o cultivador que trabalha a terra, opondo-o àquele que dirige o empreendimento rural” (MOURA, 1986, p. 13). Esta autora diz ainda:

Há autores que distinguem camponês de pequeno produtor. Enquanto para eles o conceito de camponês é vago e indefinido, os de pequeno produtor e pequena produção se inserem de modo imediato na polêmica sobre os modos de produção. Argumentam que o pequeno produtor é o ator fundamental da produção mercantil simples, que precede a produção mercantil ampliada; esta por sua vez, caracteriza o capitalismo (MOURA, 1986, p. 13).

Compreendemos que todo conceito tem uma história e no caso do campesinato este é um conceito que se materializa em sujeitos reais que participam do processo político, social e econômico nacional. Neste processo, concordamos com Moura (1986, p. 14) quando afirma que “não é possível preterir o conceito de camponês para falar apenas em pequeno produtor”.

É importante clarear as origens do surgimento do campesinato, para melhor situá-lo em nosso contexto nacional e local. Leite (1993) diz que em cada formação histórica, o campesinato se constituiu de maneira diferenciada. Segundo este autor,

(...) na Europa Ocidental, em linhas gerais, na medida em que as relações sociais pré-capitalistas foram se desintegrando, os servos que continuaram na terra se transformaram em um campesinato cujo acesso à terra passou a se fazer por meios extra-econômicos, através de uma relação de dependência com um grande proprietário de terras. Em países como a Índia e China, o campesinato constituiu-se dentro de um modo de produção que não o feudal. No Brasil, por sua vez, assim como nos países latino-americanos, o campesinato surgiu num contexto em que o modo de produção capitalista tinha suas feições já configuradas. Ainda que não possuísse todas as características que possui hoje no campo. (...) O

campesinato não surge em nosso contexto marcado por relações feudais, como afirmam alguns autores (LEITE, 1993, p. 30-31).

No contexto brasileiro, os primeiros camponeses vão surgir no período em que predominou a mineração e a monocultura agro - exportadora que tinha por base o trabalho escravo. Neste contexto surgem as “brechas camponesas”, ou seja, no contexto das atividades econômicas desenvolvidas nas colônias escravistas e conforme o sistema de *plantation* havia a possibilidade dos excluídos da terra utilizarem pequenas áreas (principalmente ao longo das margens de estradas) de terras para cultivar produtos para a alimentação (LEITE, 1993).

Martins (1981) fala que os primeiros camponeses em nosso país, além dos escravos e ex-escravos, foram os “bastardos”. Aqueles que não tinham sangue limpo, pois eram filhos de brancos com índias e nasciam de relações ilícitas e por isso ficavam privados do direito à herança, que era basicamente terra, por essa razão perambulavam se apossando de terras consideradas “livres”, as “brechas” que sobravam dos grandes senhores e que eram abundantes naquele contexto.

Além desse processo que expressa a origem do campesinato no contexto do período colonial é preciso também lembrar que houve, a partir da crise do trabalho escravo, a estimulação por parte do estado e das elites agrárias da imigração de trabalhadores/camponeses de países da Europa para o sul e sudeste do Brasil. Muitos desses trabalhadores foram conquistados pela propaganda oficial que dizia ser possível ter acesso a terra, no entanto foram trabalhar em fazendas de café em São Paulo e outros foram deslocados para os estados da região sul e passaram a se dedicar a produção de alimentos com base no trabalho familiar. Sabemos que muito mais tarde os descendentes desses imigrantes, somados aos que vieram do nordeste, passam a disseminar as unidades de produção camponesa nas regiões norte e centro oeste do Brasil. A formação do campesinato que temos hoje no Tocantins é herdeira dessa tradição. Embora haja presença marcante das bandeiras, somos muito mais próximos da formação sócio territorial dos nordestinos que aqui chegaram e foram constituindo uma população sertaneja que basicamente tinha na agricultura seu sustento (LEITE, 1993).

Embora esses elementos acima citados sejam importantes neste processo de pensar as origens do campesinato brasileiro, é necessário considerar ainda outros componentes que atuaram influenciando esse processo de deslocamento de pessoas nas diferentes regiões brasileiras e que contribuíram para a formação de um campesinato nacional, como diz Leite (1993):

1. A crença, por parte de segmentos sociais, existência de riquezas facilmente apreendidas ou construídas em áreas ao Oeste e ao Norte do País. Tal crença, e a difusão atualizada do mito do eldorado, mobilizaram, nas últimas décadas, inúmeros segmentos para estas áreas citadas;
2. A expectativa da parte de pequenos produtores familiares, de se conseguir terras tidas como “livres”, as quais poderiam ser facilmente apropriadas por aqueles que quisessem utilizá-las nas regiões Norte e Centro Oeste do Brasil;
3. A existência de fronteiras internas, bem como a busca por um trabalho que os camponeses supõem autônomo, também atuou como mobilizador de populações para o Norte e Centro Oeste do País nas últimas décadas;
4. Há que considerar, ainda, a participação do Estado neste processo. Este atuou decisivamente, através de implantação de infra-estrutura física e social, assim, como propagando supostas facilidades de ascensão social para aquelas famílias que optassem por viver nas regiões referidas, contribuindo assim para o deslocamento de inúmeros segmentos para as regiões mencionadas (LEITE, 1993, p. 35).

Lembra-se que no processo de formação do Estado do Tocantins esse processo esteve muito presente e articulado com as ações do Estado. Em um determinado período o Governo do Estado do Tocantins, com o objetivo de atrair investimentos, divulgou na mídia nacional propaganda de que “este era o lugar certo para se investir, pois era o lugar da livre iniciativa e havia espaço para todos”. Muito cedo os pobres, que aqui já existiam e aqueles que vieram animados pela propaganda oficial, perceberam que as coisas não seriam tão fáceis e que precisavam de muita luta.

2.2 O debate do campesinato a partir dos clássicos dos estudos rurais

Consideramos importante trazer aqui para o debate outra forma de olhar o campesinato que é buscando entender como autores clássicos de estudos rurais, desta área, falaram desses sujeitos nas realidades onde viveram. Assim, mesmo que brevemente, buscou-se ter contato com a leitura de três autores: Kautsky, Lênin e Chayanov. Esses autores procuraram, cada um a seu modo e no seu tempo, debater o desenvolvimento do capitalismo e suas influências no campo, na Rússia do século XIX e XX. Ao fazer isso, também criaram teorias e concepções acerca do campesinato que deixaram influências muito marcantes, ainda hoje, no modo de pensar sobre o campesinato.

Daí a importância de se compreender como essa discussão do campesinato permeou os embates teóricos, políticos e acadêmicos no pensamento dos principais autores clássicos marxistas (Lênin, Kautsky, Chayanov) quando se dispuseram a pensar a questão agrária e o desenvolvimento do capitalismo no seu tempo.

Assim, vamos apresentar de forma resumida, as discussões de Kautsky (1972), a partir de uma obra publicada originalmente em 1899 na qual defende a superioridade da

grande propriedade; em seguida apresenta-se o pensamento de Lênin (1985) em obra originada em 1899 que vê a desintegração do campesinato com o desenvolvimento do capitalismo e a obra de Chayanov (1974) originada em 1925 na qual compreende que o camponês trabalha baseado na lógica do equilíbrio entre necessidade e consumo.

Compreendemos que esses autores tiveram o mérito de estudar a introdução do modo de produção capitalista no campo e as suas consequências para o campesinato europeu. Esses estudos, embora datados no tempo e no espaço são importantes para a discussão da questão agrária entre nós ainda hoje, inclusive para lançar luzes acerca de preconceitos políticos, acadêmicos e ideológicos presentes no debate do desenvolvimento do capitalismo no campo.

Kautsky (1972), em sua obra “*A Questão Agrária*” publicada em 1899, descreve a influência do capitalismo sobre a agricultura, as transformações que estavam ocorrendo no campo no final do século XIX, e procura pensar como ficará a situação do campesinato com relação à introdução do capitalismo em suas relações de produção.

A ideia central desenvolvida em sua obra é a tese de que a grande propriedade agrícola é superior tecnicamente em relação à pequena propriedade e tem como causa a penetração do capitalismo no campo e como consequência, a “industrialização da agricultura”. Neste caso, o autor trabalha com a ideia de que a grande propriedade é o espaço adequado para se desenvolver as atividades capitalistas e que a pequena propriedade, com o desenvolvimento do capitalismo no campo e o processo de industrialização, tende a diminuir ou desaparecer.

O autor cita algumas das consequências diretas e mais evidentes dos desequilíbrios da produção capitalista que os camponeses enfrentavam ao se inserirem nos moldes do sistema capitalista:

(...) o processo de integração indústria-agricultura, o extermínio ou diminuição da pequena produção camponesa, o surgimento de manufaturas e objetos industrializados para a produção agrícola, o aumento do êxodo rural, aumento de empregos nos centros urbanos que oferecem melhores remunerações e melhores condições de vida. (...) *quanto mais esse processo avança mais se dissolve a indústria doméstica e mais aumenta a necessidade de dinheiro para o camponês, ou seja, a obrigação cada vez maior do camponês ter capital para realizar suas atividades. Esse processo determina um novo ritmo na vida do camponês* (KAUTSKY, 1972, p. 26, grifo do autor).

Ao longo da obra, o autor vai mostrando como de fato ocorre o avanço das formas de produção capitalistas no campo, a subordinação e expropriação do camponês e prevendo a inserção completa do capitalismo na agricultura e sua produção sendo regida pela

dinâmica industrial, afirma que: “A grande exploração agrícola é a que melhor satisfaz as necessidades da grande indústria agrícola. Essa, muitas vezes, quando não tem uma grande exploração deste gênero à sua disposição, cria-a” (KAUTSKY,1972, p. 124).

É neste processo que se institui a integração indústria-agricultura. Nesse movimento o camponês acaba sendo envolvido pelo sistema capitalista deixando de ser camponês tornando-se um agricultor voltado para a produção do mercado, ficando dependente de atributos que antes não tinha e na maioria das vezes deixa de ser o ator principal do seu processo de produção, pois a tecnificação e a indústria vai eliminando até o ponto de suprimir o trabalho camponês neste processo. Nesse conjunto de mudanças, o camponês para Kautsky (1972):

(...) deixa, portanto de ser o senhor da sua exploração agrícola: esta torna-se um anexo da exploração industrial pelas necessidades da qual se deve regular. O camponês torna-se um operário parcial da fábrica (...) ele cai ainda sob a dependência técnica da exploração industrial (...) lhe fornece forragens e adubos. Paralelamente a esta dependência técnica produz-se ainda uma dependência puramente econômica do camponês em relação à cooperativa (KAUTSKY, 1972, p. 128-129).

O autor não deixou de pensar acerca das formas pré-capitalistas e não-capitalistas da agricultura, questionando também a função destas no interior de uma sociedade capitalista. Nesse sentido, faz uma distinção entre a pequena e a grande exploração e afirma que “quanto mais o capitalismo se desenvolve na agricultura, mais aumenta a diferença qualitativa entre a técnica da grande e da pequena exploração” (KAUTSKY,1972, p. 129). E neste movimento, o autor faz previsões sobre a pequena propriedade, afirmando que “está condenada a desaparecer diante da superioridade da grande fazenda capitalista”.

Kautsky (1972) sinaliza para a evolução do modo capitalista na agricultura e diz que a grande exploração tem melhores condições para satisfazer as necessidades da indústria contrariamente a pequena produção. Mas, não significa o fim da pequena propriedade, pelo contrário, a grande exploração necessita de um número de pequenas propriedades para a exploração industrial, que forneçam matéria prima e que vendam para a indústria para ela revender posteriormente e ainda, como reserva de mão-de-obra para os períodos que a grande exploração precisar de assalariados.

Embora o autor admita a superioridade da grande empresa agrícola, não nega também o processo de diferenciação social e deixa clara a possibilidade de sobrevivência da pequena empresa familiar, sobretudo se esta for capaz de se associar e cooperar.

Para tornar isso possível, o autor sugere que os camponeses se organizem, em ligas, ou em uma organização coletiva do campo visando superar essas dificuldades, pois compreende que somente uma organização socialista da produção, com uma organização social forte para enfrentar o capitalismo agrário poderá um dia resolver esses problemas (KAUTSKY, 1972).

Outra obra que marca o estudo do processo de penetração do capitalismo na agricultura é a de Vladimir Ilich Lênin - “*O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia*” (1985), publicada em 1899, na qual o autor analisa a formação do mercado para o capitalismo e mostra que a desintegração do campesinato é um processo determinado pelas relações de produção em direção ao capitalismo, fazendo ainda uma análise das consequências mais importantes da inserção do sistema capitalista na agricultura.

Lênin realizou seu estudo na Rússia e indicou que o processo capitalista estava provocando o que denominou de diferenciação uma “decadência do estabelecimento, a ruína do camponês e sua transformação em operário além da ampliação da unidade agrícola e a transformação do camponês em empresário rural” (LÊNIN, 1985, p. 83).

No capítulo II de sua obra, intitulado “*A Desintegração do Campesinato*” Lênin aborda a situação do camponês frente ao processo capitalista, mostrando que o camponês na economia mercantil fica inteiramente subordinado ao mercado, dependendo deste, tanto para seu consumo próprio, como também para sua atividade agrícola. Na compreensão desse autor, esse processo de diferenciação/desintegração do campesinato cria um mercado interno para o capitalismo que subordina e expropria o camponês.

O processo de desintegração do campesinato foi consequência de diversos fatores, estudados por Lênin a partir de um conjunto de dados sobre “arrendamento, compra de terras, implementos agrícolas aperfeiçoados, atividades temporais, o progresso da agricultura mercantil, o trabalho assalariado” Lênin (1985, p. 94). Através dessas informações ele formula a tese da desintegração do campesinato na Rússia, afirmando que esse processo ocasiona um empobrecimento do camponês e que esse:

Não era antagônico ao capitalismo, mas, ao contrário, é a sua base mais profunda e sólida. A mais profunda porque é no seu interior mesmo, (...) que constatamos a formação constante de elementos capitalistas. A mais sólida porque é sobre a agricultura em geral e o campesinato em particular que pesam mais intensamente as tradições da Antiguidade, (...) é aí que a ação transformadora do capitalismo se manifesta mais lenta e mais gradualmente (LÊNIN, 1985, p. 113).

O movimento dessas transformações decorrentes do processo capitalista no campo fez com que ocorressem mudanças nas classes sociais rurais, e nesse sentido Lênin (negando a própria dinâmica da realidade e a capacidade que o campesinato tem, no interior do capitalismo, de se reconstruir) afirma que “o campesinato antigo não se “diferencia” apenas: ele deixa de existir, se destrói, é inteiramente substituído por novos tipos de população rural, que constituem a base de uma sociedade dominada pela economia mercantil e pela produção capitalista” (LÊNIN, 1985, p. 114).

Neste sentido, o estudo de Lênin mostra que a inserção do capitalismo na agricultura provocou um antagonismo nas classes sociais rurais. Havendo uma oposição de classes, de um lado a burguesia rural e de outro, operários agrícolas. Então “os agricultores se metamorfoseiam cada vez mais depressa em produtores submetidos às leis gerais da produção mercantil” (LÊNIN, 1985, p. 202). Assim, a principal tese leninista se baseia na desintegração do campesinato, que cria um mercado interno para o capitalismo ocasionando a diferenciação social no campo.

Essa perspectiva de leitura de Lênin acerca do campesinato no contexto de desenvolvimento do capitalismo no campo trouxe consequências importantes para o pensamento social no Brasil e na América Latina. Muitos pesquisadores, agentes de movimentos sociais, partidos políticos, especialmente os de fundamentação marxista, considerados de esquerda, nas décadas de 1960 e 1970 e até meados da década de 1980, assumiram essa leitura do fim do campesinato elaborada por Lênin para analisar o campesinato russo e passaram a aplicar esse ideário à realidade brasileira. A própria história e realidade cotidiana do campesinato brasileiro tem demonstrado que não é o caminho mais adequado a importação de ideias, pois mesmo estando sob a lógica do capitalismo no campo e nas cidades, esta tese não explica por completo a condição do campesinato brasileiro, que insiste em continuar existindo.

No contexto da reprodução e existência camponesa destaca-se ainda o estudo da obra de Alexander Chayanov (1974) “*A Organização da Unidade Econômica Camponesa*”, publicada em 1925, que constitui um importante referencial sobre a questão camponesa e coloca como elemento fundamental, a caracterização do campesinato a partir do núcleo familiar e do balanço trabalho-consumo existente na unidade doméstica. Diferentemente de Kautsky (1972) e Lênin (1985), este autor não parte do princípio da subordinação dos camponeses pela renda da terra e de sua inserção na dinâmica capitalista. O autor parte da necessidade de consumo, da subsistência da família para entender o trabalho camponês. No caso da circulação da produção camponesa, onde reside sua

subordinação ao capital e a consequente expropriação do camponês, esta é considerada “marginal” na sua compreensão.

A teoria da organização da unidade econômica camponesa de Chayanov está baseada em estudos realizados nas economias de produção familiares russas, no início do século XX. Essa teoria fundamenta-se no entendimento de que a família trabalha para preencher as necessidades fundamentais dos seus membros e em um segundo plano, para acumular capital. Nesse caso, Chayanov classifica a unidade econômica camponesa como não-capitalista, pelo fato, da ausência do trabalho assalariado.

A explicação dessa racionalidade camponesa para Chayanov diz respeito a uma diferenciação demográfica, ou seja, o número de trabalhadores - consumidores da família camponesa como nexos explicativos da sua existência. A questão está deslocada para o consumo e número de membros da família, revelando outro conteúdo no trabalho camponês, outra lógica, constituindo-se, portanto, num trabalho que serve às demandas necessárias à manutenção da família e não na produção de valor de troca. Esta não deixa de ser uma perspectiva importante para compreender o trabalho camponês.

Na lógica da produção de valor de uso, a força de trabalho da família é o elemento mais importante no reconhecimento da unidade camponesa. É a família que define o máximo e o mínimo de esforço a ser despendido na atividade econômica da unidade, o tamanho da família (número de consumidores) tem relação direta com a atividade econômica da unidade de produção. Portanto, a produção camponesa possui uma dinâmica diferenciada e particular que seria reconhecida pela diferenciação demográfica no balanço trabalho-consumo, constituindo-se em outro modo de produção.

Chayanov reconhece que o campesinato está fora do modo de produção capitalista². Para ele o campesinato é um modo de produção, pois suas características são: a força do trabalho familiar - unidade econômica camponesa -, pequena propriedade como local das atividades, a própria família produz seu meio de produção, às vezes, devido a diversos fatores, membros da família se veem obrigados a empregarem sua força de trabalho em atividades rurais não agrícolas. Assim, a atividade econômica camponesa não se assemelha a de um empresário rural o qual investe seu capital recebendo uma diferença entre a entrada bruta e os gastos gerais de produção, gerando lucro. Mas sim, apenas uma simples

² Compreendemos que o campesinato não é um elemento estranho e externo ao capitalismo. Pelo contrário faz parte deste e integra a lógica da produção desse sistema. No entanto, também podemos observar que há diferentes maneiras de organizar a produção pelos camponeses, principalmente no sentido de que esses não exploram força de trabalho assalariado para gerar lucro, mas para garantir sua existência.

remuneração que o permite determinar o tempo e a intensidade do trabalho (CHAYANOV, 1974).

O aumento da produtividade do trabalho camponês se deve à pressão exercida pelas necessidades do consumo familiar. Nesse sentido, a lógica da organização da unidade econômica camponesa está baseada na racionalização entre quantidade e qualidade de terra, força de trabalho e capital. Neste processo, qualquer distorção nesta relação é compensada pela ocupação da força de trabalho em atividades não agrícolas complementares ou pela intensificação do trabalho (CHAYANOV, 1974).

Este autor vê nas cooperativas coletivas as únicas alternativas para introduzir a exploração camponesa no ambiente da industrialização agrícola em grande escala. Assim, para continuar no modo de produção camponesa o meio é através da unidade econômica camponesa familiar e caso ingresse no capitalismo, indústria-agricultura, os camponeses devem se aliar e unir-se em cooperativas.

Em outro texto, bastante conhecido, denominado “Sobre a teoria dos Sistemas Econômicos não capitalistas” Chayanov (1974), aqui lido a partir de Silva e Stolcke (1981), aponta as diferenças entre o campesinato e a lógica do capitalismo, afirmando que a

(...) teoria econômica da sociedade capitalista moderna é um complexo sistema de categorias econômicas inseparavelmente vinculadas entre si: preço, capital, salários, juros e renda. (...) não se pode aplicar em seu significado habitual qualquer das categorias acima mencionadas a uma estrutura econômica que não possua a categoria preço. Numa economia natural, a atividade econômica humana é dominada pela exigência de satisfazer necessidades da unidade de consumo. (...) Na exploração agrícola familiar, a família, equipada com meios de produção, emprega sua força de trabalho no cultivo da terra e recebe como resultado de um ano de trabalho certa quantidade de bens. Uma simples observação da estrutura interna da unidade de trabalho familiar é suficiente para compreender que é impossível, sem a categoria salários, impor a esta estrutura o lucro líquido, a renda e o juro do capital, como categorias econômicas reais, no sentido capitalista da palavra (SILVA; STOLCK, 1981, p. 136-138).

Pensar o campesinato como classe social do campo supõe compreendê-lo como parte de um todo que é a sociedade nacional, portanto como classe de dentro das contradições do capitalismo.

Tomando como referência o território que hoje forma o Estado do Tocantins, foi somente a partir da década de 1950 até o final da década de 1970, que ocorreram grandes mudanças no meio rural. Grande parte dessas mudanças estão articuladas com o processo de expansão e domínio do capitalismo sobre o campo. O êxodo rural e o abandono dos

pobres nas periferias das pequenas e médias cidades foi um dos aspectos danosos deste processo.

Segundo Martins (1995) as palavras “camponês” e “campesinato” são recentes em nosso país e “são oriundas do vocabulário da política”. Principalmente pelos partidos e movimentos de esquerda que fizeram sua introdução em definitivo há algumas décadas, quando a mesma resolveu apoiar os trabalhadores do campo na luta por um pedaço de terra para trabalhar que irromperam em vários pontos do país nos anos de 1950. Antes disso, um mesmo trabalhador que na Europa e na América Latina tinha a mesma classificação aqui tinha denominações próprias, e distintas na diferentes regiões do país.

Por exemplo, temos o *caipira*, que segundo Martins (1981), provavelmente tenha origem indígena, utilizada para designar o camponês dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Paraná e do Mato Grosso do Sul. Já para o litoral paulista, essa mesma denominação é conhecida como *caiçara*. No Nordeste chama-se de *tabaréu*. Em outras regiões é denominado como *caboclo*, palavra assim como a de *caipira* muito difundida, porém, com vários sentidos em diferentes épocas e em diferentes lugares. Por exemplo, no Estado de São Paulo do século XVII era uma palavra com conotação depreciativa porque se nomeavam os mestiços de índios e brancos; no Norte e no Centro-Oeste era empregada para distinguir o pagão do cristão, sendo nome que se dava ao índio mesmo em contato com o branco; em outras regiões designa o homem do campo, o trabalhador. (MARTINS, 1981, p. 21-22).

Segundo ainda, Martins carregadas de sentidos não somente políticos, mas também econômicos, culturais e que muitas vezes expressam o preconceito contra essas pessoas, pois:

São palavras que têm duplo sentido. Refere-se aos que vivem lá longe, no campo, fora das povoações e das cidades, e que por isso, são também rústicos, atrasados ou, então, ingênuos, inacessíveis. Têm também o sentido de tolo, de tonto. Às vezes querem dizer também “preguiçoso”, que não gosta do trabalho. No conjunto, são palavras depreciativas, ofensivas. (MARTINS, 1981, p. 22).

Moura (1986) descreve que na Roma antiga, o vocábulo *paganus* designava o habitante dos campos, bem como o civil, em oposição à condição de soldado. Seguindo seu raciocínio o “vocábulo *paganus* converteu-se em *paysan*, no idioma francês: e, para a língua inglesa, é traduzido por *peasant*. Ambos significam camponês em português.” (LEITE, 1993, p. 30).

Para o português o vocábulo *paganus* tornou-se ainda *paisano*: o que não é militar. Assim como se tornou *pagão*, que significa não cristão, aquele que precisa ser convertido. Moura (1986) relata que na Alemanha do século XIII a *declinatio rústica* tinha seis concepções para a palavra camponês: vilão, rústico, demônio, ladrão, bandido, os saqueadores; e no plural, miseráveis, mendigos, mentirosos, vagabundos, escórias e infiéis.

Portanto, etimologicamente, a palavra “camponês” vem de campo (*campus* em latim). Por outro lado o vocábulo “lavrador”, que contém na raiz, a palavra latina *labor*; que não quer dizer só trabalho, possui também a conotação de esforço cansativo, dor e fadiga.

Para outros autores como, Botomore (1988: 42) apud Leite (1993: 29) que define tanto campesinato como suas relações sociais (produção) “como um conjunto daqueles que trabalham a terra e possuem seus meios de produção: ferramentas e a própria terra”. Moura (1986: 12) apud Leite (1993: 29) define como “cultivadores de pequenas extensões de terra, às quais controla diretamente com sua família”.

E por fim temos Leite (1993, p. 29) que traz por sua vez a definição partindo de quatro elementos principais, corroborando o que diz Graziano da Silva (1978): a) “utilização do trabalho familiar, ou seja, a família se configura como unidade de produção”; b) a posse dos instrumentos de trabalho ou de parte deles; c) produção direta de parte dos meios necessários a subsistência, seja produzindo alimentos para o autoconsumo, seja produzindo (alimentos ou outras mercadorias) para a venda. Deve ficar claro que, embora a produção se destine em grande parte para o autoconsumo, não se trata unicamente de produção de alimentos; por outro lado, não se trata de vender o que sobra do consumo, mas sim de realizar uma produção voltada para o mercado com a terra, a mão-de-obra e os meios de trabalho subtraídos da produção para a subsistência. Sob este aspecto a produção camponesa pode ser vista como uma produção mercantil simples; e d) não é fundamental a propriedade, mas sim a posse da terra, que mediatiza a produção, como mercadoria. Sendo assim, não só o proprietário, como também o parceiro, o arrendatário, o posseiro, podem se configurar como forma de produção camponesa.

No entanto, entre nós, ainda é comum ouvirmos nos dias atuais pessoas fazerem uso pejorativo para se referir ao homem e a mulher do campo, como: “caipiras”, “caboclos”, “roceiros”, dentre outros, dependendo da região do país. Estes termos servem para caracterizar segundo visão dessas pessoas os que vivem - longe da cidade - no campo. E que por isso também são rústicos, atrasados, ingênuos, inacessíveis. Podem ainda ser tachado de “tontos, preguiçosos, que não gostam de trabalhar” (MARTINS, 1981, p. 21-22). Contudo, são raras as vezes que os camponeses se auto determinaram deste modo.

Todavia, muito das vezes eles se auto definem por outros nomes: lavradores rurais, agregados, ribeirinhos, pequenos produtores etc (LEITE, 1993, p. 28-29).

Em muitas situações, as expressões utilizadas pelos próprios homens do campo para se auto definirem indicam, não raro, a submissão de uma visão subalterna/depreciativa de seu modo de vida. Como descreve Moura (1986, p. 16): Consciente de sua condição subalterna, o camponês se vê como o pobre, e o fraco; reservando o antônimo destas categorias para os proprietários de grandes extensões de terra, os profissionais que representam as agências do estado, e de modo mais ou menos genéricos, os habitantes do meio urbano.

Portanto, esta denominação de pobre, fraco ou outras parecidas pode, contudo, desaparecer, como se verifica em várias localidades brasileiras, no momento em que o campesinato se identifica política e socialmente enquanto classe social que se organiza e cria, a partir das suas especificidades, uma pauta de reivindicações, conscientemente por seus direitos.

Todavia, é bom ressaltar que o termo campesinato é concebido, neste trabalho, como uma classe social (do campo), ou seja, não devemos compreendê-la como uma das classes sociais do mundo rural, do agronegócio de hoje. Pois, o significado de classe social é diferente ao de estrato social. Este último é determinado pela capacidade econômica para possuir bens e serviços no mercado, ou seja, está diretamente ligada ao poder de compra. (PINTO, 1981: 73).

Sendo assim, podemos afirmar que o campesinato é sim, segundo esse ponto de vista uma classe social, e não puramente um grupo de produtores situados no campo. Porém, caracterizá-lo como agricultor também não é o bastante para explicar suas características, tampouco, as relações que mantém com outras categorias sociais e, menos ainda com os seus interesses reais (PINTO, 1981, p. 74). Neste sentido precisamos entender o campesinato não como uma classe social homogênea e uniforme, mas como um conjunto social complexo, constituído por várias frações, cuja especificidade se origina do processo de desenvolvimento histórico da sociedade, no qual distintos modos de organização da produção conduzem a diferentes tipos de relações sociais.

Com isso temos que ter em mente que as diferenças e contradições existem dentro do grupo sociais camponeses assim como em qualquer outro grupo social, porém, não chegam a serem antagônicas. Partindo dessa posição teórica pode-se verificar a complexidade do campesinato como uma classe trabalhadora do campo no mundo contemporâneo. Percebe-se que a cada momento histórico forma-se um grupo distinto

dentro do modelo desenvolvimentista do capitalismo, pelo o qual o país constitui-se em formações sócio-econômicas específicas da época. Que segundo, Pinto (1981):

Representam elas vestígios não capitalistas³ e/ou pré-capitalista de diferentes períodos de desenvolvimento, que permanecem através de suas formas próprias, apesar das relações atuais predominantes serem capitalistas. Em outras palavras, a relação de apropriação e de exploração do trabalhador é uma relação essencialmente capitalista, seja quando se dá reiteradamente, durante o processo de trabalho (no caso dos trabalhadores agrícolas), seja mediante a apropriação dos excedentes econômicos durante a troca (no caso dos camponeses), seja pelo processo de subsunção do trabalho camponês ao capital. (PINTO, 1981, p. 76).

Oliveira (1997) descreve o mesmo raciocínio em relação a esse assunto da seguinte forma,

O capital, interessado em sujeitar a renda da terra, primeiro estabelece a condição fundamental para fazê-lo: apropria privadamente a terra. Nesse processo os posseiros têm travado lutas sangrentas contra o capital e seus asseclas. O objetivo dessa luta é livrar-se do destino de alguns de seus companheiros: se tornar assalariados; ser “boia-fria”. Primeiramente, o capital sujeita a renda da terra e em seguida subjuga o trabalho nela praticado. (OLIVEIRA, 1997, p. 13).

Esta tem sido a longa história de lutas dos camponeses no território brasileiro. Esse processo contraditório tem se manifestado de forma mais importante e com respostas politicamente mais fortes quando o campesinato como classe social se manifesta assumindo seu lugar político e econômico neste processo.

A seguir discute-se o conceito de representação social buscando articulá-lo ao debate do campesinato.

³Segundo, Oliveira (1997), é o trabalho familiar praticado pelo pequeno lavrador camponês, bem como a parceria.

CAPÍTULO II

3 DISCUTINDO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Considera-se também importante articular reflexões sobre representações sociais ao entendimento sobre campesinato, no contexto da discussão teórica e da pesquisa de campo que vamos proceder mais a frente neste trabalho. Para isso, recorreremos a autores que analisam a temática em estudo, e adotaremos, principalmente, a perspectiva de: Serge Moscovici e Denise Jodelet, entre outros estudiosos que se dedicaram ao estudo dessa área.

O termo Representação teve origem com a Sociologia de Durkheim. De acordo com Passos (1995, p. 14), Durkheim caracterizou o termo representação como “o equivalente a um sistema mental, advindo de opiniões e saberes coletivos, e que não levam em consideração as características cognitivas”.

Salientamos, no entanto que, Durkheim denominava essa teoria como Representações Coletivas, e a mesma “somente explicava os fatos de maneira isolada, isso porque eram vistos como dados, não como fenômenos; com um fim em si mesmo, os fatos estudados não permitiam análises posteriores” (NAUJORKS, 2010, p. 404).

Todavia, com o passar dos anos e, diante de muitas pesquisas das ciências humanas envolvendo esse termo, o mesmo foi aperfeiçoado, principalmente na Psicologia Social. E, com alguns estudos de Serge Moscovici, e ainda com o lançamento da sua famosa e importante obra *La psychanalyse, son image et son public*, publicada no ano de 1961 na França, que abordava a respeito da Representação Social da Psicanálise em distintos grupos sociais da cidade de Paris. Com isso, originou o que hoje se conhece por “Representação Social”.

O conceito de Representações Coletivas estudadas pelo sociólogo Durkheim foi o ponto de partida para que Moscovici substituísse o conceito de Representações Coletivas por Representações Sociais. Essa considerável mudança se justifica porque, na visão de Moscovici, a descrição do conceito usado pelo sociólogo Durkheim era incapaz de explicar a complexidade existente na então sociedade moderna de Paris, local onde se desenrolou esses fatos.

De acordo com Sá, citado por Passos (1995, p. 15), a vertente adotada por Moscovici “passou a preocupar-se tanto com os comportamentos individuais quanto com os fatos sociais, e, ainda, com a participação dos indivíduos na construção da realidade social, bem como seus processos de elaboração”. O que nos permite afirmar que,

Moscovici concedeu grande importância ao que envolve os fenômenos sociais numa sociedade determinada.

A partir dessas alterações, o conceito em conformidade com a perspectiva de Serge Moscovici passou a ser denominado de outro modo. Dessa maneira, de acordo com Naujorks (2010), Moscovici passou a denominar Representações Sociais como:

Um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originárias do cotidiano, no decurso de comunicações intersubjetivas, podendo ser comparada a uma versão contemporânea do senso comum. É um sistema de elaboração cognitiva (parcela individual da elaboração do conhecimento), afetiva (elaboração simbólica e aceitação do imaginário) e social (constituição compartilhada das imagens registradas). (NAUJORKS, 2010, p. 404).

Assim, podemos inferir que Representação Social é um conhecimento que é construído a partir das ações do dia a dia, com a finalidade de explicar algum fenômeno. A sua elaboração compreende aspectos cognitivos, afetivos e sociais dos sujeitos. E ainda pode ser comparada ao conceito do senso comum. Passos (1995, p.19), compartilha de um pensamento semelhante quando afirma que “o estudo da Representação Social permite compreender como se opera a transformação de um saber (científico) em outro (senso-comum) e como ela se reflete sobre a comunidade e sua função (prática).” Nesse contexto, estudar essa teoria é fazer, também, uma leitura do senso comum, como um tipo de saber que pode criar perspectivas de relações mais iguais entre seus elaboradores e usuários.

Outro ponto importante de destaque é o fato de que, essa nova definição elaborada por Moscovici é diferente da ordenada por Durkheim, no sentido de que Moscovici passou a conceder importância às representações surgidas de forma coletiva, o que considera o ser humano como um ser social, que recebe influências do seu meio de vivência.

Assim a Teoria da Representação Social permite compreender as concepções que fazem parte da nossa vivência enquanto seres participantes de algum grupo social. Dito de outra maneira, as representações se articulam com os contextos sociais, o que implica afirmar que sua existência não ocorre de forma vazia, e sem um contexto próprio.

Buscando esclarecer melhor essa declaração, Minayo *apud* Silva (2010, p. 67) menciona “que as representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais.” O que nos faz concluir que, para se conhecer uma representação que algum grupo faz sobre algo, é preciso conviver com tal grupo com o objetivo de observar, suas ações do cotidiano, daí nosso interesse no

estudo das representações construídas no meio escolar acerca de crianças filhas de camponeses a partir de observações em uma escola dos anos iniciais na cidade de Miranorte.

Visto que as representações se manifestam em ações do dia a dia, podemos afirmar que todos nós no curso da nossa vida, e de nossa vivência enquanto ser social formamos ou concordamos com alguma representação. Emitimos, por exemplo, nossa opinião sobre um assunto considerado polêmico, classificamos uma situação que vivemos constantemente em nosso cotidiano. E tudo isso, pode ser classificado como uma representação.

Assim, percebemos que a todo instante estamos elaborando ou mesmo reproduzindo uma Representação Social sobre algo existente em nosso meio de convivência. Tal Representação pode ser de fato de um determinado grupo social, de um objeto, pessoa ou qualquer outra coisa cabível de se elaborar qualquer representação. Isso adquire mais clareza quando Souza Filho, citado por Passos (1995), também define Representação Social como:

Um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originadas no dia-a-dia, durante interações sociais, a respeito de um objeto, pessoa ou grupo para torná-lo familiar e garantir comunicação unívoca no interior de um grupo e, também interagir com outros grupos e pessoas externas ao mesmo. (PASSOS, 1995, p. 16).

O trecho acima ainda nos permite concluir que essas representações surgem, sobretudo, nas interações sociais, e que a utilidade da elaboração de qualquer representação está basicamente na necessidade de uma comunicação semelhante no interior de um grupo. A principal característica para que “as representações sejam sociais é o fato de serem compartilhadas de maneira coletiva por um grupo de pessoas, num dado contexto social, que desenvolvem as mesmas maneiras de pensar e compreender a realidade a sua volta” (DRUMOND, 1997, p. 18).

Ainda falando a respeito das funções das Representações Sociais, Drumond (1997, p. 15), menciona que a principal função dessa teoria “(...) é trazer para um contexto conhecido ou familiar, algo estranho, desconhecido”. O que sugere dizer que, o “estranho” é transformado em algo que todos possam entender e utilizá-lo no meio ao qual pertencem.

Não podemos deixar de mencionar que as representações possuem muita relação com os comportamentos individuais ou grupais. Já que de acordo com Abric, citado por Passos (1995, p. 19) “os comportamentos individuais ou de um grupo são diretamente determinados pelas representações elaboradas na situação e a propósito dela e do conjunto

de elementos que a constitua”. Nesse sentido, não podemos desconsiderar a influência que a existência das representações sociais desempenha nas condutas dos sujeitos. Esta de fato, desempenha uma importante função na forma de comportamento dos sujeitos sociais.

Jodelet, citado por Naujorks (2010) nos esclarece mais sobre Representações Sociais, quando define a mesma como:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designado como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada entre outras formas de conhecimento científico. (JODELET, 2010 apud NAUJORKS, 2010, p. 404-405).

Isto significa dizer que, representação social é um conhecimento semelhante ao conhecimento popular denominado senso comum, no entanto possui suas particularidades. O que não nos permite afirmar que seja um conhecimento inútil, e sem utilidade quando comparado ao conhecimento científico, já que é apresentado “como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais” (NAUJORKS 2010, p. 405).

Não podemos deixar de mencionar também, que a Representação Social abarca alguns processos importantes em sua estrutura. Os mesmos nos auxiliam na compreensão mais clara da definição dessa teoria. Tais processos se tratam dos processos de formação, dimensões e determinantes da Representação Social.

Ressalta-se os processos de formação que se referem à objetivação e ancoragem. Objetivação significa transformar algo que é abstrato em algo que é reconhecível. É o mesmo que tornar concreto, um conceito que antes era abstrato. Já o processo de ancoragem, está relacionado à integração do objeto representado. Essa integração é o mesmo que trazer algo anteriormente estranho ao contexto social usual, interpretando-o a conceitos que já existem.

De acordo com Drummond (1997), os processos citados anteriormente: objetivação e ancoragem possuem a característica de trazer para o meio conhecido algo que não está classificado, nem tampouco denominado. O fato desse algo não estar classificado, nem denominado faz com que o mesmo seja incompreensível. Porém, cabe mencionar que esses processos não são apenas cognitivos e simbólicos, porque a tarefa de classificação e

denominação de algo, não é um processo neutro, pois possui uma ideologia, na medida em que o sujeito toma por parâmetro seus valores pessoais e culturais.

Dessa maneira, é necessário no estudo das Representações Sociais, levar em consideração seu caráter ideológico. Já que o conceito dessa teoria faz uma junção dos “aspectos culturais, sociais, cognitivos, valorativos e ideológicos. É um conceito dinâmico e explicativo da realidade social, incorpora a dimensão histórica e transformadora” (DRUMOND, 1997, p. 21).

O que nos faz afirmar que ao elaborarmos nossas próprias representações, estas, estão fundamentadas em um contexto de nossos próprios valores e ideias que consideramos importantes, e que adquirimos no curso de nossa vivência enquanto ser histórico e ao mesmo tempo social, cabível de transformação ao longo dos tempos. Levando em consideração que ao mesmo tempo somos moldados, de acordo com as concepções ou mesmo opiniões dos grupos presentes e defendidas em nosso contexto social.

Essa afirmativa adquire mais clareza quando Jodelet (1997 *apud* DRUMOND, 1997) nos concede mais detalhe sobre o que envolve o entendimento das Representações Sociais, quando cita que:

As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais ela vai intervir. (JODELET, 1997 *apud* DRUMOND, 1997, p. 21).

O que implica dizer que não é possível separar qualquer representação do contexto social do sujeito que a elaborou e que a mesma se estruturou. Já que, não é admissível adquirir conhecimento dos seres humanos sem considerá-los em sua dimensão histórica, o que leva em consideração sua construção de opiniões a partir de sua experiência pessoal e/ou coletiva, e de acordo com as influências que o mesmo recebeu.

No que se refere à dimensão da Representação Social, essa se refere a: atitude, informação e campo de representação ou imagem. Como afirma Rangel e Souza Filho (*apud*, PASSOS, 1995), a atitude reflete o tipo de posicionamento que o sujeito admite diante do objeto que está representado; a informação está relacionada de maneira direta com o conhecimento organizado que o sujeito (individual ou grupal) adquiriu sobre um determinado objeto social; e por último, o campo de representação se refere ao modo como o sujeito hierarquiza e coordena os significados e atitude, tendo como base certo prisma do objeto de representação.

Ainda tratando a respeito da estrutura das Representações Sociais, há o aspecto de: Determinantes da representação social. Essa se refere às condições em que as representações se formam, e são destacadas em três aspectos:

Dispersão da informação, a pressão à inferência e o engajamento. A dispersão da informação é o resultado da circulação da informação, enfatizando certos aspectos do objeto de representação; a pressão à inferência, diz respeito à pressão social exercida sobre os grupos sociais, devido à necessidade de agir e tomar posição ou obter o reconhecimento e a adesão dos outros; e, o engajamento ou a focalização se refere à maneira como o sujeito interage ou à opinião concernente ao objeto de representação, em função dos interesses e da implicação dos sujeitos. (JODELET; SOUZA FILHO *apud* PASSOS, 1995, p. 18).

Os processos descritos acima, nos permitem afirmar que a elaboração de uma Representação Social, como já mencionado anteriormente, está basicamente articulada em uma conjuntura social. Uma vez, que o significado do seu próprio conceito nos remete a esse importante aspecto.

Souza e Filho, citado por Passos (1995, p. 18), menciona que a representação preenche algumas funções importantes, as mesmas podem ser descritas de quatro maneiras:

1. Funções de produção de um saber ou função cognitiva, específica para compreender e explicar esse saber;
2. Funções de orientação, como resultados de três fatores: a definição da finalidade da situação, a produção de um sistema de antecipações e de expectativas e a prescrição de condutas e práticas sociais;
3. Funções de justificação, face às tomadas de posição e condutas prévias;
4. Funções indenitárias, primordiais na definição da identidade social e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos. (PASSOS, 1995, p. 18).

Essa afirmativa nos permite compreender melhor as ideias mencionadas no início do texto, a respeito do fato de que as Representações Sociais servem como explicação de alguns fatos ocorridos dentro de um grupo situado em um contexto histórico e ao mesmo tempo social.

Gilly (2001) destaca a importância da noção de representação social para a compreensão dos fenômenos educacionais não apenas numa perspectiva macroscópica, mas também para análises mais detalhadas de aspectos do cotidiano escolar, da turma, dos saberes, instituições educacionais, relações pedagógicas, entre outros. Atualmente a teoria vem se difundindo nos meios acadêmicos brasileiros solidificando-se em diferentes domínios como História, Antropologia, Saúde e Educação.

O conceito de representação social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social. Uma definição muito bem aceita dentro do campo de estudos das representações sociais e que resume suas principais características é dada por Jodelet (1984, p. 361-362) ao afirmar que:

As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tais, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. (JODELET, 1984, p. 361).

Falar em representações sociais implica em considerá-las enquanto emergentes na dimensão simbólica da vida social, pois, tal como afirma acima Jodelet (1984), servem para agir sobre o mundo e sobre os outros. As representações sociais nascem no cotidiano, nas interações que estabelecemos seja na família, no trabalho, na escola, nas relações com a saúde, etc., seja onde quer que exista uma realidade a ser apropriada e partilhada. Segundo Moscovici (2003), no cotidiano as pessoas analisam, comentam filosofias de vida não oficiais, que têm um decisivo impacto em suas relações sociais, em suas escolhas, na forma como educam seus filhos, etc. Eventos, ciências e ideologias alimentam as representações sociais, mas as informações que chegam devem sofrer um processo de transformação, para serem apropriadas e utilizadas na vida cotidiana.

O objetivo principal de lançarmos mão de representações sociais é buscar compreender o mundo a nossa volta. Os processos responsáveis pela formação das representações sociais são a objetivação e a ancoragem. Isto significa dizer que objetivamos o desconhecido dando-lhe forma, tornando-o quase palpável, e o ancoramos em nosso próprio sistema de referência pré-existente, utilizando essa estrutura como guia de nossas ações. No entanto, o que se caracteriza como desconhecido, ou usando o termo moscoviciano “não familiar”, deve estar associado a um grau suficientemente alto de relevância para um determinado grupo, para que então possa gerar as conversações e seu consequente domínio (WAGNER, 1998).

Assim, de acordo com o que já vimos anteriormente, as Representações Sociais nascem na convivência dos indivíduos, e em diferentes grupos sociais. E, considerando que essa teoria nos ajuda na compreensão de concepções comuns, criadas e partilhadas em algum grupo social, essa por sua vez, no contexto das relações sociais e de formação

instituídas na universidade nos ajudará a compreender que representações a comunidade escolar tem construído acerca desse importante segmento social que é o campesinato.

O contexto educacional ou o espaço de uma instituição educativa é um ambiente propício para a elaboração e manutenção de distintas representações. Isso porque, nesse espaço com encontros e desencontros de pessoas com opiniões e vivências diversas. Nesse mesmo local existe a convivência de docentes e técnicos como trabalhadores da instituição, mas também os discentes e todos em momentos formais e informais que geram uma dinâmica importante nos processos de relações sociais. Nessas relações há a possibilidade da emissão de conversas sobre diferentes assuntos. Assim, nesses momentos pode ocorrer à construção de opiniões sobre determinado assunto, essas opiniões podem ser em virtude, por exemplo, da vivência do sujeito que elabora essa opinião. E, a partir disso há o surgimento das representações sociais.

Isso fica mais nítido quando Alves (2006, p. 102) afirma, especificamente sobre a escola, que: “Todos os sujeitos da escola trazem consigo representações sociais que nomeiam e classificam objetos, situações, pessoas, grupos da sociedade, instituições entre outros, de acordo com as convenções e prescrições derivadas dos grupos nos quais convivem diariamente”.

Nesse sentido, convém afirmar que no espaço de uma instituição educativa existe a presença de diversas representações. Já que nesse espaço convivem pessoas que fazem parte de vários grupos sociais. Essas representações podem ser, por exemplo, de professores sobre professores, de alunos sobre alunos, de professores sobre alunos ou mesmo de alunos sobre professores, entre outras diferentes formas. Nosso foco são as representações construídas pela comunidade interna da universidade acerca do campesinato, uma categoria que há princípio está fora desse espaço.

Lembrando que “a proposição teórica de que uma representação é social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto)” (SÁ, 1998, p. 24). Convém mencionar que, ainda de acordo com Sá (1998), não é possível falar em representação de algo, sem também falar o sujeito, que é o conjunto social que mantém a representação.

Naujorks (2010, p. 406) afirma que “a teoria criada por Serge Moscovici nos mostra que as Representações Sociais são sempre representações de alguma coisa e de um sujeito social. As características do sujeito e do objeto nela se manifestam”. Dessa maneira, é importante levar em consideração o sujeito e o objeto da representação que se pretende investigar. Não há como desvincular um do outro no estudo das representações.

Outro aspecto fundamental digno de menção aqui é o fato de que quando falamos sobre representação social acerca do campesinato convém lembrar que trata-se de uma categoria de pessoas tradicionalmente marginalizadas na sociedade e que considerando as características sócio históricas e de formação dessa região onde vivemos, é muito provável que seja possível encontrar, no interior de uma escola a elaboração de representações que assumem um caráter político de dominação sobre os camponeses.

Assim, esse campo de conhecimento denominado Representações Sociais, e explorado aqui nesse estudo, constitui-se como um importante referencial para o desenvolvimento dos objetivos de nossas leituras e do contexto de nossa pesquisa de campo. Como já observamos anteriormente, os fundamentos dessa teoria permite, sobretudo, conhecer opiniões criadas por sujeitos sobre algo de sua vivência diária, levando em consideração que esses mesmos sujeitos estão situados em um determinado contexto social.

Dessa maneira, e em conformidade com as leituras realizadas até o presente momento, com o intuito de construir o referencial teórico acima discutido, podemos concluir que essa mesma teoria, com os aspectos que nos fornecem pode servir para compreensão dos acontecimentos que sobrevêm de maneira coletiva. Estamos considerando que esse mesmo referencial teórico referente a essa importante teoria, permite compreender essas representações acerca do campesinato elaboradas no âmbito da unidade escolar.

CAPÍTULO III

4 HISTORIANDO O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Este texto tem o objetivo de apresentar, mesmo sem o aprofundamento necessário, um pouco da história do livro didático no Brasil, considerando seus usos, legislação, como também algumas implicações que esse instrumento utilizado no cotidiano da sala de aula traz para a formação das pessoas. Para isso fizemos uma pesquisa bibliográfica buscando a leitura de autores que tratam da temática com a finalidade de apresentar as transformações ocorridas com o livro didático desde o século XIX até a atualidade e uma pesquisa de campo em uma escola pública de anos iniciais na cidade de Miranorte.

4.1 O livro didático: suas origens e seu papel na escola

Sabemos que definir Livro Didático é uma tarefa aparentemente simples, pois trata-se dos materiais textuais adquiridos, normalmente, no início do ano letivo e utilizados no trabalho escolar. Muitos desses livros são acompanhados de materiais de apoio como cadernos de atividades, CD-Roms, solucionários e folhetos destinados aos professores. Nesse aspecto, Batista e Galvão (2009, p.43) ressaltam que “(...) um fator parece criar uma homogeneidade para os textos escolares: trata-se sempre, a um primeiro exame, de material impresso, empregado para o desenvolvimento de processos de ensino e de formação”.

De acordo com Ossenbach e Somoza (2000 *apud* BIANCHI, 2006), há muitas denominações para os livros escolares. No entanto, a mais utilizada atualmente na Educação Básica, no Brasil, é **livro didático**. Funcionando como verdadeiros manuais, os livros didáticos orientam também o planejamento e a prática do professor, embora venha se difundido, segundo Batista e Galvão (2009):

Um forte discurso contrário à utilização de livros didáticos, [sendo essa] vista como um dos principais fatores responsáveis pela desqualificação profissional de professores: os livros didáticos criaram uma dissociação entre aqueles que executam o trabalho pedagógico – os docentes – e aqueles que os concebem, planejam e estabelecem suas finalidades – os autores de livros didáticos e as grandes editoras. (BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 44).

Batista e Galvão (2009, p. 48) trazem uma classificação da produção didática brasileira ao longo do tempo em quatro categorias:

I. *Os manuais e seus satélites*: são obras que funcionam como suporte para o trabalho em sala de aula. Em geral destinadas a uma disciplina em um nível específico, esses materiais se referem a um programa preciso, cuja progressão significa “vencer” todos os conteúdos necessários para avançar ao nível seguinte. Os satélites são objetos de apoio que gravitam em volta do livro didático (manual do professor, cadernos de exercícios...). O livro selecionado como objeto de estudo da pesquisa pertence a essa categoria.

II. *As edições clássicas*: edições de obras latinas, gregas, estrangeiras ou em língua materna, escolhidas pelos professores de acordo com as aptidões de seus alunos e seu próprio gosto.

III. *As obras de referência*: obras que podem ser utilizadas em sala de aula ou em casa e não se limitam a uma série, mas sua utilização se estende por um ciclo ou grau de ensino, como dicionários e atlas.

IV. *As obras paradidáticas*: auxiliares facultativos da aprendizagem, cuja função é resumir, aprofundar ou intensificar o conteúdo transmitido pela escola. (BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 48).

Sabemos que o livro didático é um elemento que também traz muitas contradições e considerando a importância desse material didático para a formação dos alunos desde o período imperial, também é importante demonstrar sua vinculação ideológica com os projetos do Estado em todos os períodos abordados, desde a implantação das Escolas de Primeiras Letras no início do Império, precisamente a partir de 1827, até a década de 1980, com o advento do processo de redemocratização do país, estendendo-se até os dias atuais.

Os livros didáticos foram utilizados em diferentes momentos da história do Brasil como instrumentos de reprodução ideológica das classes dominantes. Transmitem valores ligados a esses grupos, constituindo uma mercadoria bastante lucrativa e que ainda hoje representa os interesses de determinados segmentos da sociedade. Atualmente, apesar de serem escolhidos pelos professores de maneira democrática, muitas vezes não contemplam a realidade social e histórica das escolas e das comunidades existentes no Brasil. Além disso, ainda é importante considerar que para muitos alunos, o livro didático representa a única referência para a introdução à chamada sociedade letrada, afirmando-se como um instrumento educacional complexo e ambíguo.

Nesta perspectiva, consideramos que as leituras que fizemos foram importantes, pois permitiram construir um olhar sobre a trajetória desse objeto de ensino, assim como da educação no Brasil e, além disso, permitiu fazer algumas reflexões sobre o papel do livro didático na escola brasileira, especialmente aquela situada na cidade de Miranorte-Tocantins e que sofre influência das transformações tecnológicas com impactos consideráveis para o ambiente que envolve o trabalho do professor e o espaço da sala de aula.

Quando buscamos a história do livro didático no Brasil, precisamos retomar a suas origens durante o império e a primeira república. Neste contexto de acordo com Silva (2012),

Têm-se registros do uso de livros didáticos no Brasil no período imperial desde 1820, quando foram instaladas as primeiras escolas públicas no país. Nessa década se iniciou também a produção de manuais editados nas gráficas brasileiras, ocorrendo a maturidade de sua produção entre os anos de 1860 e 1880, com a ampliação do Ensino Primário no Brasil. É a partir do período imperial que o livro didático passa a ser utilizado de maneira mais sistemática no Brasil, principalmente com a criação em 1838 do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. (SILVA, 2012, p. 807).

Sabemos que neste período a educação já privilegiava a elite, sendo a Europa a referência de cultura para esse extrato social, especificamente a sociedade francesa; assim, era frequente os livros didáticos aqui utilizados serem importados da França. Além disso, ainda de acordo com Silva (2012, p. 808) a imprensa brasileira “não oferecia ainda boas condições para a produção e publicação de livros didáticos no século XIX”.

Bittencourt (1993) faz importante argumentação indicando que os

(...) projetos educacionais elaborados a partir de 1827, quando foram criadas as Escolas de Primeiras Letras, estendendo-se até a primeira década do século XX, apresentavam as contradições de uma sociedade influenciada pelo ideário liberal europeu, buscando adaptá-lo à realidade da elite brasileira. E que o estabelecimento da educação escolar foi planejado e acompanhado pelo poder governamental, responsável por criar mecanismos efetivos de controle em relação ao que deveria ser ensinado. E neste contexto, os livros didáticos configuraram-se como um desses mecanismos, servindo como instrumento privilegiado de controle do Estado. (BITTENCOURT, 1993, p. 17).

Assim, é importante salientar na trajetória do livro didático no país a criação também em 1838 do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro –IHGB – nascido numa conjuntura na qual havia a necessidade de fortalecimento da centralização administrativa pelo governo monárquico, devido ao surgimento de vários movimentos contestatórios e rebeliões do período regencial. A finalidade principal desse instituto consistia em reunir documentos sobre a história do Brasil e construir a memória do país (BITTENCOURT,1993).

A produção de livros didáticos a partir da criação desse instituto esteve também alinhada com a ideologia de construção da identidade brasileira, tendo como autores principais intelectuais movidos pelo espírito nacionalista. Dentre esses intelectuais, destaca-se Joaquim Manuel de Macedo, romancista e autor dos primeiros livros didáticos de História do Brasil. Esses autores contribuíram para a produção de livros didáticos e livros

de leitura para o Ensino Primário e Secundário durante o período imperial e início da Primeira República com obras voltadas para a construção da identidade nacional, movidos por interesses do Estado. Desta maneira, assim como outros elementos presentes na cultura escolar, os livros didáticos também reforçaram e contribuíram para a formação do sentimento de nacionalidade, imbuídos desde o momento inicial de visões patrióticas na produção da história do Brasil (BITTENCOURT, 1993).

Segundo esta autora,

A elaboração dos livros didáticos no país durante o período abordado caracterizou-se então pela existência de duas fases importantes – consistindo a fase inicial em projetos que defendiam a necessidade de se elaborar livros segundo modelos estrangeiros, principalmente franceses e alemães. A partir de 1870 e 1880 as críticas em relação à utilização de obras estrangeiras se ampliaram, dando início à outra fase: conclamando a produção de obras nacionais, atreladas às transformações ocorridas na sociedade brasileira no final do século XIX, como o crescimento da rede escolar, urbanização, imigração, esfacelamento do trabalho escravo e modernização tecnológica da imprensa (BITTENCOURT, 1993, p. 20).

Outro aspecto importante que merece destaque apresentado por Bittencourt (1993) é que,

Permaneceu a crença na força do livro didático escolar como peça importante na viabilização dos projetos educacionais. Considerando a importância dos livros didáticos para a formação de professores e alunos durante o século XIX, sua elaboração deveria ser feita de maneira cuidadosa, articulada aos interesses do Estado. Neste sentido, deveriam ser produzidos com o intuito de suprir as necessidades de professores mal formados. (BITTENCOURT, 1993, p. 22).

Ainda hoje essa argumentação que concebe o livro didático como uma “muleta” para o professor com formação deficitária, continua atual. Esta mesma autora diz que os livros também passaram a ser instrumento de apoio para o trabalho dos professores, de outro lado apresenta a ideia de que após a criação das Escolas Normais surgiram outras concepções para a elaboração de livros didáticos, que ultrapassavam a utilização exclusiva em sala de aula; com a elaboração de obras para formação de professores, além de livros versando sobre leis e regulamentos da instrução pública (BITTENCOURT, 1993). Diz ainda que é importante:

(...) ressaltar que inicialmente as obras didáticas tinham a finalidade de atender ao professor, tentando sanar as defasagens em relação à sua formação. No decorrer do século XIX é que a ideia de estender as obras didáticas aos alunos foi expandida, cabendo aos responsáveis pelos projetos educacionais a preocupação de como esses livros didáticos deveriam ser elaborados, assim como quem escreveria os textos destinados aos alunos. A tarefa para a elaboração de livros

didáticos vinha imbuída da ideologia de construção da nação brasileira, constituindo desta forma algo ufanista. Neste intuito, destacados intelectuais eram encarregados de sua produção. Foi durante o governo de Dom Pedro I, em 1827 que uma das primeiras obras didáticas brasileiras foi elaborada por um cidadão de destaque, denominada *Escola brasileira ou instrução útil a todas as classes*, de José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairu, destinada aos professores de Primeiras Letras. Utilizava como principal referência as Sagradas Escrituras. Nela, Cairu demonstrava sua preocupação em disseminar a alfabetização, vista como fundamental para a vida civilizada. Além disso, buscava controlar o “perigo do livro”, capaz de difundir as “luzes” para as classes inferiores, gerando perda da mão-de-obra braçal. (BITTENCOURT, 1993, p. 27-28).

Sabemos que também houve influência de manuais didáticos norte-americanos na educação brasileira e que isso é perceptível pela edição em português do livro de Norman Allison Calkins, aqui denominado como *Lição de coisas*. A tradução executada por Rui Barbosa teve sua primeira edição publicada em 1886 (SOUZA, 2005, p. 24). Com a obra *Lição de coisas* pretendia-se introduzir no Brasil o método intuitivo. Neste método, os objetos são empregados como meio de desenvolver as faculdades cognitivas dos alunos:

Essa aplicação prática consistia em oferecer aos professores lições sobre objetos, apresentados na forma de perguntas e respostas, compreendendo séries graduadas tendo em vista o grau de dificuldade e a progressão gradativa do aluno. As lições sobre objetos diversos – vidro, couro, açúcar, esponja, água, pão, sementes, leite, arroz, sal, caneta, cadeira, chave, copo, tesoura, maçã, cola, mel, manteiga, ferro, agulha, pimenta, óleo, vinagre, tinta, vela, lã, chumbo, ouro, prata, cobre, entre outros – eram apresentadas aos professores enfatizando a observação e tendo em vista o desenvolvimento da linguagem, número e forma. Cada passo deveria ser iniciado e controlado pelo adulto e muitas lições enfatizavam um aspecto moral. (SOUZA, 2005, p. 26).

Já Bittencourt (1993), argumenta que durante a Primeira República somente as pessoas alfabetizadas poderiam votar, portanto, a alfabetização era premissa para participação na vida política do país, excluindo a maioria do povo das decisões políticas. E em relação aos livros utilizados na escola de Primeiras Letras ou Escola Elementar, Bittencourt (1993) afirma que,

Existia o livro didático da disciplina organizado por nível de idade, cuja complexidade dos conteúdos buscava acompanhar as diversas fases de aprendizagem do aluno, evoluindo segundo os programas de ensino. O outro gênero foi o denominado livro de leitura, um tipo específico de literatura para a infância. (BITTENCOURT, 1993, p. 46).

Ainda segundo Bittencourt (1993), para a alfabetização nas chamadas escolas de Primeiras Letras eram utilizadas obras semelhantes aos catecismos, de acordo com a tradição religiosa, procurando garantir inicialmente o conteúdo moral. Além disso, as escolas deveriam seguir o método de ensino mútuo ou lancasteriano, criado no início do

século XIX. A partir de 1870 as discussões sobre os métodos de alfabetização se ampliaram, devido ao aumento do número de alunos interessados em escolarização. A partir deste período, houve a adoção de um método denominado analítico, caracterizado principalmente pela utilização de cartilhas, cujos defensores foram os intelectuais positivistas e grupos anticlericais, atuando em defesa da nacionalização dos materiais e métodos de ensino no Brasil. As primeiras cartilhas brasileiras foram elaboradas por professores paulistas e fluminenses no final do século XIX. Essas cartilhas, segundo Mortatti (2006, p. 5) “baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país por muitas décadas”.⁴

Segundo Mortatti (2006) no início do século XX, as cartilhas fizeram parte do segundo momento da história da alfabetização no Brasil, que se estendeu até meados da década de 1920, caracterizando-se pela adoção do “método de marcha analítica (processos de palavração e sentencição), adaptando-se às instruções oficiais.” (MORTATTI, 2006, p. 7).

Para esta autora,

Apesar da existência das cartilhas, para o curso elementar o Livro de Leitura passou a ser o material didático fundamental, capaz de formar o espírito dos alunos. Para isso, estes materiais deveriam ser elaborados com a finalidade de fornecer conhecimentos variados e despertar nos alunos o gosto pela leitura, além de seus conteúdos possibilitarem o desenvolvimento moral. Neste sentido, as traduções de obras sobre a vida de santos foram utilizadas inicialmente. Com o advento da escola laica, as fábulas ganharam espaço nas obras didáticas, substituindo os conteúdos morais e religiosos por conteúdos morais e cívicos (MORTATTI, 2006, p. 14).

O período do Estado Novo foi um momento importante para o desenvolvimento do livro didático no Brasil. De acordo com Silva (2012),

A partir de 1930, houve um grande incentivo para a produção didática nacional, movida principalmente pelo novo cenário político. Getúlio Vargas “preocupou-se em fortalecer a ideia de nação forte e unida”. Economicamente, a crise de 1929 havia causado elevação no preço das importações de livros, forçando a produção de obras didáticas nacionais. A partir de então, os livros didáticos passaram a ser produzidos em larga escala, com autores brasileiros, seguindo o programa nacionalista criado no início da década de 1930 (SILVA, 2012, p. 808).

Para este autor a preocupação com a produção, distribuição e conteúdo do livro didático aparece no decorrer da história do Brasil desde os tempos imperiais, mas foi

⁴ Método lancasteriano também conhecido como ensino mútuo ou monitorial, teve como objetivo ensinar um maior número de alunos, usando pouco recurso, em pouco tempo e com qualidade.

durante a década de 1930 que o Estado criou uma legislação específica para o livro didático, por meio da criação de um órgão público capacitado para legislar sobre tais assuntos: o Instituto Nacional do Livro – INL – órgão que tinha por função zelar e ampliar a produção do livro didático no país (SILVA, 2012).

De acordo com Miranda e Luca (2004, p. 124), com o decreto-lei n. 1006, de 30/12/1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD – “cujas atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do livro didático” e nesse momento, o livro didático é uma ferramenta essencial para concretização e reprodução ideológica do Estado Novo. Em relação a esta questão Filgueiras (2013, p.166), constata que a CNLD, tinha, entre outras funções:

[...] examinar e autorizar o uso dos livros didáticos que deveriam ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias de todo país. A CNLD deveria ser integrada por sete membros, designados pelo presidente da República, divididos em especializações: metodologia das línguas, metodologia das ciências e metodologia das técnicas. (FILGUEIRAS, 2013, p. 166).

Neste sentido pode-se inferir que o livro didático era utilizado como um agente em sintonia com interesses econômicos e políticos, fator a condicionar a história ensinada em sala de aula e que em 1966, por meio de um acordo entre o MEC e USAID (Agência norte-americana para o desenvolvimento internacional), foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático – Colted que dispôs de recursos suficientes para a distribuição de 51 milhões de livros no Ensino Fundamental, contemplando entre seus objetivos o aumento da produção do livro didático e o barateamento de seu preço. (FILGUEIRAS, 2013, p. 168).

No ano de 1976 foi extinto o INL, tornando-se a Fename – Fundação Nacional do Material Escolar responsável pelo Programa do Livro Didático – PLD. “A Fename mesclava, assim, a função de produtora de livros didáticos e financiadora do mercado editorial privado. Com tal fusão, a Fename tornou-se uma das mais importantes instituições no âmbito educacional do MEC.” (FILGUEIRAS, 2013, p. 12).

Nos anos 1980, novos ares de democracia começaram a soprar em terras brasileiras e, nesse momento, as mudanças também adentraram o campo escolar. Em 1983, a Fename (Fundação Nacional do Material Escolar – criada em 1967) foi incorporada pela Fundação de Assistência ao Estudante – FAE – que tomou o Plifed (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental – criado em 1971) sob sua administração. Seguindo o rumo de uma

tímida democracia em ascensão, o Plifed deu lugar em 1985 ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (MIRANDA; LUCA, 2004).

Sobre o período da criação do PNLD, Miranda e Luca (2004, p. 126) afirmam que “a partir desse momento, progressivamente foram sendo incluídas no programa as distintas disciplinas componentes do currículo escolar e o programa foi se delineando no sentido de incorporar os professores no processo de escolha dos livros didáticos”. É apropriado afirmar, concordando com Fernandes (2011), que:

O PNLD - Programa Nacional do Livro Didático – criado em 1985, é um programa de referência para a compreensão do processo de redemocratização brasileira, no campo da política educacional, posto que vem atravessando todos os governos nos últimos 25 anos da história da educação brasileira. (FERNANDES, 2011, p. 2).

As leituras acerca do livro didático indicam que o mesmo cumpriu diferentes papéis ao longo do tempo, pois durante o período imperial e Primeira República, percebeu-se que o livro didático foi utilizado como uma ferramenta capaz de formar um espírito de nacionalidade, visto que nele eram divulgados os heróis nacionais, responsáveis em zelar pela honra e grandiosidade de um país em formação. A partir disso, seu uso em sala de aula era fomentado pela ideia de se concretizar uma história nacional, como também esconder percalços dessa história não tão gloriosa.

Durante o século XX, com as novas instituições e legislação próprias para a regulamentação editorial e de uso escolar do livro didático, com a preocupação em se divulgar a ideologia do Estado do período, reproduzindo palavras e ideias relativas à ordem, à cidadania, à moral e bons costumes. Dentro desse contexto, o financiamento da escola pública e de livros didáticos para crianças carentes, que começaram a frequentar a escola, tornou-se um eficaz meio de controle social no ambiente escolar.

Já no século XXI, a escola progressivamente democratizada participa efetivamente da escolha dos livros didáticos que chegam a ela, desfocando o problema da quantidade de material para a qualidade do material na escola, pois, mesmo com um programa responsável por selecionar os livros possíveis de serem escolhidos pelos professores, ainda assim chegam às escolas livros didáticos descontextualizados da realidade social na qual o aluno está inserido. Frequentemente o professor acaba utilizando este material como currículo único aplicado em sala de aula.

Albuquerque e Ferreira (2019) fazem boas reflexões acerca do uso, bem como das origens do livro didático no Brasil. Juntamente com essas autoras consideramos importante considerar que

A história do livro didático no Brasil foi marcada por uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais. Pode-se afirmar que, oficialmente, é o Decreto-lei nº 1.006, de 10/12/38 (BRASIL, 1939), que revela a primeira preocupação com esse material. A criação de órgãos como COLTED, CNLD, INL e FENAME são alguns dos exemplos efetivos que dizem respeito à construção das políticas sobre o livro didático, desde que passou para o âmbito governamental a responsabilidade de sua avaliação, compra e distribuição. (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019, p. 252).

Ao longo da história do livro didático essas autoras apontam que os mesmos “assumiram determinadas características de acordo com o contexto social, político e econômico, no qual a sociedade se insere em determinado momento histórico” (253). No entanto mudanças significativas ocorreram a partir de 1985, com a criação do PNLD, uma delas é a indicação do livro pelos professores.

Em 1985, a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mediante o Decreto-Lei nº 91.542 (BRASIL, 1985), estabeleceu as seguintes mudanças no Programa do Livro Didático (PLIDEF): indicação dos livros pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do descartável; aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando à maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019, p. 253).

O PNLD é quem define as diretrizes que vêm orientando as relações do Estado com o livro escolar e obviamente com as escolas (ROJO; BATISTA, 2003). Nesse sentido, de início, ficou sob sua responsabilidade a aquisição dos livros com os recursos federais e sua distribuição gratuita às escolas públicas brasileiras. Foi só a partir de 1996, que o MEC passou a se preocupar com a questão da qualidade desse material, o que resultou no estabelecimento de critérios para avaliá-lo.

Sabemos que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é executado pelo Governo Federal, promovido pelo Ministério da Educação e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC, tendo por objetivo “prover as escolas das redes federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado com obras didáticas de qualidade” (FNDE, 2007).

Por meio deste programa, que existe desde 1929 – embora tenha apresentado outras denominações e formatos anteriormente – e teve algumas modificações ao longo de seu funcionamento, o governo distribui livros de todas as disciplinas constantes do currículo aos estudantes de ensino fundamental das escolas da rede pública, configurando-o como um dos maiores projetos de distribuição gratuita de livros escolares em todo o mundo. Batista (2001, p. 11) assinala que “o PNLD, tal como hoje se caracteriza, é o resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro” e aponta como marco na história recente dessas relações a criação do Decreto-Lei no 91.542, de 1985, a partir do qual boa parte do traçado atual do PNLD foi instaurado,

(...) o desenvolvimento do programa esteve, desde então, condicionado, dentre outros fatores, pelo modo por meio do qual respondeu a dois problemas centrais: a questão da qualidade dos livros que eram adquiridos e a das condições políticas e operacionais do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros (BATISTA, 2001, p. 12).

O PNLD não se restringe apenas à distribuição de obras aos estudantes de ensino fundamental da rede pública, sendo responsável também pela seleção de livros adequados e que atendam às exigências metodológicas de ensino e aprendizagem que cada disciplina impõe.

O processo seletivo do livro didático é fruto de uma avaliação criteriosa, pedagógica e metodológica, organizada pela Secretaria de Educação Básica e realizada por equipes de especialistas que detenham os conhecimentos necessários para tal julgamento em cada área de conhecimento. Inicialmente, essas comissões foram incumbidas de estabelecer critérios de avaliação coerentes e discuti-los com editores e autores para a formulação do processo avaliativo.

Cassiano (2007, p. 57) demonstra a importância desse processo de avaliação ao definir sua função, ponderando que

Em suma, a implementação oficial da avaliação dos livros didáticos, além de assegurar a ausência de erros conceituais, de preconceitos e de inconsistências metodológicas, cumpre também outros papéis, porque além da difusão da Reforma Curricular também a legitima, na medida em que a avaliação foi instituída em função da questionável qualidade dos livros comprados anteriormente (CASSIANO, 2007, p. 57).

Inicialmente, a avaliação foi pautada por critérios de ordem conceitual (os livros não podiam conter erro ou induzir ao erro) e de ordem política, no que deveriam ser isentos de

preconceito, discriminação, proselitismo político e religioso. A partir de 1999, um terceiro critério foi adicionado: o de natureza metodológica, ou seja, as obras deveriam propiciar situações de ensino e aprendizagem adequados, coerentes e que envolvessem o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019, p. 254).

Na perspectiva de Albuquerque e Ferreira (2019, p. 255) a partir desse contexto, “os livros inscritos no programa passaram a ser submetidos a um trabalho de análise e avaliação pedagógica, realizado por um grupo de pesquisadores e professores de instituições universitárias e de redes públicas de ensino, aos quais cabe a tarefa de estabelecer critérios, julgar a qualidade e recomendar/excluir os manuais didáticos a serem usados no Ensino Fundamental”. Os livros didáticos são avaliados a cada três anos e, aqueles recomendados para serem usados pelos professores, passam a compor o Guia de Livros Didáticos, que auxiliam os docentes na escolha dos livros em todo Brasil.

Também é importante considerar que há críticas ao uso do livro didático, por várias razões, como afirmando por Albuquerque e Ferreira (2019),

A década de 1980 foi marcada, no campo pedagógico, por um forte discurso contrário ao uso de livros didáticos, uma vez que tal uso estava vinculado à desqualificação profissional de professores (BATISTA, 1999). Os livros também passaram a ser criticados por apresentarem erros conceituais e por se constituírem em um campo da ideologia e das lutas simbólicas, revelando um ponto de vista parcial e comprometido sobre a sociedade. No caso das cartilhas de alfabetização, a crítica referia-se, principalmente, aos textos constituídos de uma junção de frases soltas, desconectadas e artificiais, criadas para ensinar a ler e a escrever a partir do controle no uso dos padrões e letras ensinados (ALBURQUERQUE; FERREIRA, 2019, p. 256).

Na escola objeto de nossas reflexões neste trabalho, um dos elementos importantes é o processo de alfabetização, o domínio da leitura e da escrita, tendo em vista que nossa preocupação é o trabalho com crianças dos anos iniciais. Segundo os mesmos autores:

Os livros didáticos destinados ao ensino da leitura e da escrita estão presentes no cenário brasileiro desde o século XIX. Ao longo desse tempo, esses materiais foram imprimindo diferentes concepções sobre o ensino/aprendizagem e, ao mesmo tempo, revelando importantes aspectos para se compreender a educação no país. Mesmo sendo um material que durante muito tempo teve seu acesso restrito, os livros e os manuais didáticos integram, até hoje, as práticas de ensino nas escolas, quando não são tomados, muitas vezes, como o instrumento principal que guia a ação docente. (ALBURQUERQUE; FERREIRA, 2019, p. 250).

O livro didático tem por essência um papel social que é o de ser um facilitador no processo de desenvolvimento do conhecimento historicamente acumulado pelo homem,

mas, ou talvez por isso, ele também é utilizado por forças políticas e econômicas como uma ferramenta de poder ideológico.

Afinal, como bem sintetiza Batista (2001),

(...) é necessário que o livro didático seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais. Isso significa colocar o livro didático como subsídio da escola para a consecução do objetivo de promover o exercício da cidadania, vale dizer, a serviço da sua proposta pedagógica que é, em última instância, o projeto coletivo necessário à constituição da identidade da unidade escolar. (BATISTA, 2001, p. 17).

É necessário que o livro didático seja pensado em cada contexto social no qual é utilizado e em cada função que desempenha. O livro didático deve ser analisado como um material que foi escrito e estruturado como mercadoria, ou seja, o livro antes de tudo é uma mercadoria a ser vendida, mesmo que tenha simultaneamente um papel simbólico de importância crucial. Nesta ferramenta pedagógica convergem interesses díspares da nossa sociedade. Entender os mecanismos de sua produção, circulação e usos na escola nos possibilita compreender nossa própria realidade.

No texto a seguir apresenta-se a escola e pesquisa de campo realizada com o objetivo de identificar e discutir as representações elaboradas acerca das crianças que vivem no campo e são transportadas para estudar na escola.

CAPÍTULO IV

5 ESCOLA PESQUISADA E SEU PROJETO PEDAGÓGICO

Neste texto nosso objetivo é apresentar os resultados da pesquisa de campo que realizamos junto a Escola Municipal de Tempo Integral Antônio Pereira de Sousa, localizada no município de Miranorte, tomando como referência seu projeto pedagógico e as práticas docentes de formação das crianças dos anos iniciais, dando ênfase principal ao modo como estes articulam em suas práticas o uso do livro didático de Geografia.

5.1 Discutindo Projeto Pedagógico

Sobre o que é um projeto político-pedagógico, Veiga (1995), afirma que:

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente. (VEIGA, 1995, p. 10).

Portanto, percebe-se que as escolas já assumiram a ideia de que a construção de uma proposta pedagógica deve ser coletiva e que possa ser um documento que norteia as ações desenvolvidas pela escola, tornando-se um desafio, por exigir esforço e participação coletiva da equipe escolar. Segundo Vasconcelos (2004, p. 43) “o projeto político pedagógico é um instrumento teórico metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e o que é essencial participativa”.

A literatura da área, mas também as práticas no ambiente escolar dão conta de que o Projeto Político Pedagógico é um processo que precisa ser discutido, elaborado e assumido coletivamente para alcançar os objetivos da escola. Nesse contexto, a escola deve ser pensada como fruto da sociedade, levando em conta os saberes construídos socialmente e culturalmente pelas pessoas que estão fora e dentro dela. Assim, torna-se fundamental pensar em mudanças dentro da unidade de ensino, refletindo uma proposta pedagógica que

seja construída a partir do cotidiano dos alunos. Veiga (1995) complementa citando uma análise de como deveria ser organizada uma proposta pedagógica, diz essa autora que,

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por está intimamente articulado ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população. (VEIGA, 1995, p. 13).

Portanto compreende-se que no processo de elaboração do PPP, ao sistematizar conceitos e princípios legais e pedagógicos de forma participativa, os educadores alcançam uma melhor compreensão acerca de suas prioridades e estratégias de ação, afasta-se do senso comum e aproximam-se da consciência crítica, da autonomia e da interação com as demais áreas do conhecimento. Na visão de Gadotti (2002), o Projeto Político Pedagógico da escola deve apoiar-se em alguns elementos importantes, como

1. No desenvolvimento de uma consciência crítica;
2. No envolvimento das pessoas: comunidade interna e externa à escola;
3. Na participação e na cooperação das várias esferas do governo;
4. Na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto (GADOTTI, 2002, p. 36).

Assim, a escola é responsável pela promoção do desenvolvimento do cidadão, no sentido pleno da palavra. Então, cabe a ela definir-se pelo tipo de cidadão que deseja formar, de acordo com a sua visão de sociedade. Cabe-lhe também a incumbência de definir as mudanças que julga necessário fazer nessa sociedade, através das mãos do cidadão que irá formar. Veiga (1995, p. 56), alerta que “no que diz respeito à escola, é preciso que as decisões institucionais, para que se efetivem, partam da prática cotidiana, sendo, portanto, necessário conhecê-las, identificando suas características e formas de expressão”.

O projeto político-pedagógico deve ser fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, que estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade. É, antes de tudo, um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe técnica, alunos, seus pais e a comunidade como um todo. No entanto, essa prática de construção de um projeto, deve estar amparada por concepções teóricas sólidas e supõe o aperfeiçoamento e a formação de seus agentes. Só assim serão rompidas as resistências em relação a novas práticas educativas. Os agentes educativos devem sentir-se atraídos por

essa proposta e então terão uma postura comprometida e responsável. Trata-se, portanto, da conquista coletiva de um espaço para o exercício da autonomia.

Neste sentido, Veiga (1995), aponta cinco princípios norteadores do projeto político-pedagógico que a nosso ver também são importantes para a escola:

- a) Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- b) *Qualidade* que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao projeto político-pedagógico da escola é o de propiciar uma qualidade para todos.
- c) *Gestão democrática* é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange a dimensão pedagógica, administrativa e financeira.
- d) *Liberdade* é um princípio constitucional. O princípio da liberdade está sempre associado à ideia de autonomia.
- e) *Valorização do magistério* é um princípio central na discussão do projeto político-pedagógico. (VEIGA, 1995, p. 16 -19).

Compreendemos que esses princípios norteadores são fruto de um longo processo de ações políticas, práticas, bem como de estudos dos pesquisadores da área. Esse movimento está presente no âmbito das escolas e das instituições formadoras de professores desde a década de 1980, e na escola objeto de preocupação de nossa pesquisa não é diferente, embora as escolas de nossa região e os processos de gestão pública da educação não queiram reconhecer que estes princípios estão presentes também na forma de exigência legal e não somente no desejo das equipes escolares.

Especificamente no caso da escola em estudo, buscando o seu PPP percebemos alguns elementos importantes, como por exemplo, aspectos da história da escola e neste sentido pudemos perceber que a Escola Municipal de Tempo Integral Antônio Pereira de Sousa, foi criada pela Lei N° 007-89 em 25 de outubro de 1989 e recebeu esse nome em homenagem a um dos principais pioneiros do Município de Miranorte-TO. Antes era uma extensão da Escola Estadual Nossa Senhora da Providencia e pertencia a administração estadual funcionando apenas com os anos iniciais.

Ainda durante a fase de implantação da escola, personagens históricos da educação infantil do município de Miranorte foram incorporados à equipe de colaboradores e todos contribuíram bastante em tempos de grandes desafios para a educação infantil do então Norte Goiano.

Com o passar dos anos e o aumento do desenvolvimento da comunidade houve necessidade de implantar mais um grau de escolaridade, sendo assim, no ano de 2002 passou a funcionar o que hoje chamamos de segunda fase do ensino fundamental, onde

foram construídas quatro novas salas de aula e ampliação do quadro de funcionários para atender a crescente demanda.

No ano de 2016, houve o credenciamento da unidade escolar, sendo assim, funcionando de forma legal perante as exigências do Ministério da Educação através da resolução CME-TO Nº 13 – 206, de 05 de julho de 2016, passando a funcionar com o nome atual Escola Municipal de Tempo Integral Antônio Pereira de Sousa.

A partir dessa mudança, ocupa dois espaços, a sede que é o prédio antigo da escola e o novo polo que é o anexo da instituição. Sendo que na sede o espaço é próprio, já em relação ao anexo, o espaço é cedido pelo estado. Funciona de acordo com o calendário escolar elaborado, anualmente, em conjunto com a secretaria Municipal de educação (SEMED).

A escola, de acordo com o disposto no regimento escolar e as disposições da legislação atual, segue um calendário com 200 dias letivos, funcionando nos seguintes turnos: Matutino- com 310 alunos matriculados, sendo 14 turmas entre JARDIM II e 5º ano do ensino fundamental; Vespertino com 239 alunos matriculados, sendo turmas entre JARDIM II e 5º ano do ensino fundamental, no ano de 2019.

Os alunos atendidos por esta unidade de ensino são compostos de pessoas vindas de várias regiões do Brasil, sendo bem diversificada a condição social dos alunos, sendo mais proeminentes famílias de média e baixa renda e filhos de trabalhadores rurais, residentes na periferia da cidade e no campo. Apresentando situações sociais das mais diversas naturezas, como, por exemplo, filhos de mães solteiras, pais separados, pais estudados, pais analfabetos, crianças sob a responsabilidade de avós e tios, etc.

Sendo assim, a escola é um ambiente de diversidade, recebendo alunos bem diferentes uns dos outros, alguns com grandes dificuldades outros alunos demonstram menos, mas percebe-se que a escola de certa forma se esforça para dar apoio a todos.

Procurando de forma geral, formar cidadãos capazes de utilizar os conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, social, ao tentar explicar as relações entre o meio social e a educação, comprometendo-se com a transformação dessa realidade. Assim, especificamente, busca Possibilitar uma formação pedagógica e social, de forma em que o aluno possa atuar como cidadão e como profissional consciente e responsável: pautando-se por princípios de ética democrática, dignidade, respeito mútuo, justiça, participação, responsabilidade, dialogo e solidariedade.

A escola Municipal Antônio Pereira de Sousa, com base nos seus princípios norteadores: **Igualdade, Qualidade, Gestão Democrática, Liberdade e valorização do**

saber, visa oferecer um ensino de qualidade que incentiva a criatividade e a participação de todos, garantindo a permanência com sucesso dos alunos, formando cidadãos críticos, conscientes e capazes de agir na transformação da sociedade, como prevê seu Projeto pedagógico.

Nesse sentido, a escola é responsável por promover o processo de educação/formação com liberdade e igualdade dos sujeitos; construção do conhecimento; exercício da cidadania e do compromisso/responsabilidade com a transformação social.

E tendo em vista algum destes objetivos fica evidente o esforço da instituição em realmente cumprir seu papel tanto educacional como social. Porém, mais evidentes ainda são as falhas tanto da escola-instituição, como dos seus profissionais (professores, coordenadores, diretores), é nítida em determinados casos, a falta de conhecimento e de preparo da escola como um todo no atendimento aos alunos e as famílias oriundas do campo, mesmo que não seja situação exclusiva desta classe (e não é!).

Portanto percebe-se o quão importante é buscar e conhecer a escola, desde seus princípios e objetivos, passando pelos perfis de alunos e tentando também formar um perfil da instituição estudada. Pois após este levantamento, pode-se ter maior conhecimento crítico a respeito das práticas da escola, e se realmente a instituição está a fazer aquilo que por princípio, se pré-dispôs a fazer.

O documento Projeto Político Pedagógico é pensado pela escola “como fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, que estabelece através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade”. É antes de tudo, um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos, no processo educativo: professores, equipe técnica, alunos, pais e a comunidade como um todo. Neste projeto político pedagógico, estaremos propondo nossas metas, ações, objetivos e detalhando o trabalho da Unidade Escolar quanto de todos que dela fazem parte. Com o apoio e colaboração de todos buscaremos desenvolver com êxito as propostas almejadas (PPP da Escola, 2019, p. 4).

Na página 12 do PPP ao caracterizar a escola encontramos as seguintes informações utilizadas para caracterizar a comunidade escolar atendida,

A escola atende alunos de Jardim II ao 5º ano do ensino fundamental, distribuídos em dois turnos: matutino e vespertino. A clientela atendida por esta Unidade de Ensino é composta de pessoas vindas de várias regiões do Brasil, sendo bem diversificada, famílias de média e baixa renda, filhos de trabalhadores rurais, apresentando situações sociais das mais diversas naturezas, como, por exemplo, filhos de mães solteiras, pais separados, pais estudados, pais analfabetos, crianças sob a responsabilidade de avós e tios (PPP da Escola, 2019, p. 12).

Referindo-se especificamente aos alunos, o PPP diz que “Muitos dos nossos alunos vêm da Área Rural que são transportados nos transportes escolares” (p.12). E em relação ao trabalho com a proposta pedagógica, o PPP indica que “A equipe docente se compromete pela busca do método adequado para conseguir alcançar o sucesso da aprendizagem de seus alunos” (p. 26). Neste sentido a comunidade escolar elegeu como prioridade o respeito aos pontos abaixo elencados:

- 1 – A história particular do aluno deve ser considerada no processo de ensino;
- 2 – O autoconceito do aluno influi em sua capacitação de aprender;
- 3 – A aprendizagem deve ser significativa, relevante para a vida do aluno;
- 4 – Aprender motiva mais quando o aluno já tem alguma ideia do que está sendo ensinado e foi informado sobre como os novos conhecimentos podem fazer sentido em sua vida;
- 5 – Elogios são armas poderosas para promover a aprendizagem dos alunos;
- 6 – A aprendizagem vivenciada é duradoura;
- 7 – As aprendizagens precisam se repetir para serem dominadas;
- 8 – A aprendizagem é mais sólida quando se conhecem os erros cometidos;
- 9 – Quando o estilo cognitivo do aluno é entendido, ele pode aprender melhor;
- 10 – “Aprender a aprender” é fundamental para que o aluno conquiste autonomia para continuar aprendendo (PPP da Escola, 2019, p. 26-27).

O documento diz ainda que “No decorrer do planejamento das aulas os professores utilizam as orientações do Referencial Curricular do Ensino Fundamental do Estado do Tocantins, a BNCC, observando, obviamente as peculiaridades da região, trabalhadas por meio dos temas transversais e disciplinas afins” (PPP da Escola, 2019, p. 27).

Como sabemos o Projeto Pedagógico é um documento que aponta direções, intencionalidades importantes para o trabalho educativo da escola, neste sentido o PPP da escola definiu missão, visão de futuro e os valores básicos que alicerçam o seu trabalho são os seguintes:

Missão: Garantir a todos os alunos o acesso e permanência com qualidade na educação básica através do saber sistematizado e inovador no contexto de uma gestão democrática.

Visão de Futuro: Seremos uma unidade escolar de referência pela eficácia dos serviços educacionais prestados, pela transparência, seriedade e responsabilidade com a gestão pública democrática, e por ações inovadoras, visando o pleno desenvolvimento do educando.

Valores: amor, responsabilidade, respeito, organização, companheirismo, amizade, participação e justiça (PPP da Escola, 2019, p. 30).

Do ponto de vista da gestão da escola, o PPP aponta a necessidade de pensar o acesso, mas também estratégias que garantam a permanência na escola, neste sentido, definiram os seguintes princípios que norteiam a Gestão Democrática da escola,

Descentralização: A administração, as decisões, as ações devem ser elaboradas e executadas de forma não hierarquizada.

Participação: Todos os envolvidos no cotidiano escolar devem participar da gestão: professores, estudantes, funcionários, pais ou responsáveis, pessoas que participam de projetos na escola, e toda a comunidade ao redor da escola.

Transparência: Qualquer decisão e ação tomada ou implantada na escola têm que ser de conhecimento de todos (PPP da Escola, 2019, p. 33).

Pelo que é anunciado como princípios que alimentam o projeto educativo da escola, vê-se que, contraditoriamente, os interesses estão mais voltados para as exigências de uma escola democrática, mesmo que ao final o que se vê predominando seja uma formação exigida pelo mercado. De certo modo isso evidencia um desencontro entre as intenções da escola, de seus trabalhadores, mas também das famílias.

Portanto, é no projeto educativo da escola que reside parte significativa dos desencontros, bem como os motivos dessa relação. É no projeto da escola que se anuncia a formação intencionada. Sabe-se que há dificuldades de realizar de forma coerente essa formação cumprindo o projetado, inclusive porque a instituição escolar é abandonada pelo poder público que, não coloca à disposição dos trabalhadores da escola e das comunidades internas e externas, os recursos necessários para o desenvolvimento de suas atividades.

Compreende-se também que há outros elementos que jogam “contra” a escola e a comunidade nesse processo, por isso que somente parte dos (des)encontros estão no seu projeto educativo. O que pensar/dizer acerca da formação de professores no Tocantins e em Miranorte? Que papel desempenha, no contexto do trabalho escolar, as condições de trabalho dos trabalhadores da escola (são contratados, indicados por políticos, são concursados)? A formação dos professores nos cursos de formação inicial das instituições de ensino superior⁵ no Tocantins indica que rumos na constituição das identidades docentes e como aparece em seus projetos de cursos a educação de crianças vindas do campo?

Consideramos importante neste processo o debate acerca do currículo. Apropriando-se do debate da obra de Arroyo (2011), “Currículo, território em disputa” compreende-se que as classes populares, assim como os docentes no contexto do seu trabalho compreenderam que há disputas não somente por direitos mais amplos na sociedade, mas que também o próprio projeto de escola e educação faz parte desse processo, como diz o autor:

⁵ A maioria dos cursos de graduação da UFT- Universidade Federal do Tocantins são de licenciatura. O Câmpus de Miracema oferta o Curso de Pedagogia e somente agora (2019) aparece na proposta pedagógica desse curso (com definição de disciplinas específicas) preocupação com a formação de populações indígenas e do campo.

Se há muita vida lá fora, também há muita vida disputada nas salas de aula. Há muitas disputas lá dentro e muitas disputas fora sobre a função da escola e sobre o trabalho de seus profissionais. Sinal de que o território da escola ainda é importante para a sociedade e, sobretudo, para as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos populares e para seus professores (as). A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. Nós mesmos, como profissionais da escola, somos o foco de tensas disputas (ARROYO, 2011, p. 12-13).

Para este autor, entender a centralidade do currículo como território em disputa, supõe levar em conta três questões que se articulam como elementos que contribuem para o entendimento dos conflitos no interior da escola:

Primeiro: O campo do conhecimento se tornou mais dinâmico, mais complexo e mais disputado. Não estamos apenas em uma cultura da sociedade do conhecimento, mas em uma acirrada disputa pelo conhecimento, pela ciência e tecnologia;

Segundo: A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, de gênero, campo, periferias.

Terceiro: Há ainda um motivo mais particular e que nos toca de perto para a escolha do currículo como território de disputa: a estreita relação entre currículo e trabalho docente (ARROYO, 2011, 14-15).

O entendimento desses elementos trazidos para o debate a partir do pensar de Arroyo nos ajuda nas reflexões acerca dos conflitos vividos pela escola como instituição educativa, mas também para compreender a dinâmica do trabalho docente e como muitas vezes passa-se a exigir dos professores que façam coisas que eles ainda não estão conseguindo visualizar. Na escola objeto de nossa pesquisa percebemos que isso pode ser um dos elementos que faz com que as crianças do campo sejam tomadas como gente já adaptada ou que somente precisa se adaptar.

Por outro lado é importante considerar as reflexões de Martins (2004/2005) no sentido de ter clareza que a crise é da escola que temos e que não é somente a criança que vive no campo e estuda na cidade que sofre processos de marginalização, embora esse processo seja negado pela escola em estudo. Esse autor diz,

O ensino deveria ser mais flexível e culturalmente adaptado do que é, tanto no campo quanto na cidade. A educação básica na cidade é quase que apenas projeção da ideologia de classe média do educador. O mesmo acontece no campo. Prevalece ainda entre nós a concepção de que o educador não precisa ser educado, não precisa ser ressocializado para a sua missão de educar.

Nesse sentido, quase que se pode considerar a escola urbana, inadaptada, como um campo de concentração onde se realiza o trabalho forçado da aculturação compulsória dos educandos, tendo por referência uma cultura urbana em grande

parte postiça, mais ficção do ideário urbano do professor e da política educacional do que expressão da realidade urbana em que o aluno vive (MARTINS, 2004/2005, p. 31-32).

Especificamente em relação ao trabalho com crianças que vivem no campo e à escola onde as mesmas estudam, diz este autor,

O mesmo acontece no campo e, talvez, de modo agravado em consequência de uma ideologia educacional que desvaloriza o mundo rural e o trabalho rural. A ideologia do educador, no campo, é via de regra a ideologia que considera a cultura, os costumes, o saber da população que ele quer educar como cultura primitiva de povos ignorantes, formas incivilizadas de conhecer a vida e interpretar o mundo. Não raro, o educador é o grande responsável por abrir um amplo abismo cultural entre as gerações do mundo rural. A escola deveria ser uma instituição do diálogo cultural com sua clientela, com os circunstantes, e deveria considerar clientela não só o aluno burocraticamente matriculado, como preferem os educadores burocratas, mas também a comunidade de referência, a que pertencem os alunos (MARTINS, 2004/2005, p. 32).

Considerando essas questões podemos ver que estamos distante de ter uma escola que se constitua como um espaço de diálogo voltado para seu público interno e externo. Há muito que se fazer para que a escola articule um trabalho que não seja somente reprodutor de ideologias que dominam.

No item a seguir apresenta-se a pesquisa de campo realizada na escola.

5.2 Concepções sobre o Camponês no trabalho da escola

Na pesquisa de campo, realizamos entrevistas com a Diretora e a Coordenadora da escola, bem como com a professora da turma. Fizemos dois questionamentos: o primeiro sobre o que elas entendem como camponês, suas características, suas representações. Na sequência, foram realizados questionamentos acerca do livro didático utilizado na escola. As questões tinham o objetivo geral de saber o que essas pessoas, responsáveis pelo processo pedagógico pensam sobre o camponês e o livro didático utilizado na escola.

No quadro a seguir apresentamos as respostas da professora, coordenadora e diretora acerca de quem é o camponês. Analisando o conteúdo das entrevistas, vemos que a docente expressa uma visão bem diferente do modo como pensam a Diretora e a Coordenadora da Escola quando são solicitadas a indicar o que elas entendem por camponês. No questionamento feito a elas indicou-se alguns quesitos e as mesmas poderiam optar por mais de uma resposta. As respostas dadas ao primeiro questionamento estão apresentadas no quadro 1º a seguir

Quadro 1 - O que pensam a professora, diretora e coordenadora sobre quem é o camponês

Marque o que você entende que se aplica ao camponês	Professora	Diretora	Coordenadora
São trabalhadores/as que vivem no campo e trabalham na roça com a família	X	X	
São produtores rurais e plantam para comercializar seus produtos			
São pessoas que vivem nas periferias das cidades e trabalham como assalariados em fazendas próximas do local onde vivem			
São trabalhadores assentados da reforma agrária		X	
São produtores rurais que praticam uma agricultura moderna e que tem como base a comercialização de seus produtos			X
São pequenos produtores, pobres, sem conhecimento de técnicas agrícolas e são responsáveis pelo atraso na agricultura nacional.			X

Fonte: Entrevista realizada com a Professora, Diretora e Coordenadora da Escola, em outubro/novembro de 2019 (ROSA, 2020).

Conforme o quadro acima podemos perceber algumas representações criadas pela escola baseado nas respostas das entrevistadas, quanto ao que se aplica ao camponês. É importante discutirmos algumas visões equivocadas ou generalizadas sobre o camponês. A escola não deveria reproduzir uma imagem equivocada a respeito desses povos, devemos ressaltar as dificuldades encontradas por eles e refletir seu papel diante de todos os impasses enfrentados, para que dessa forma, as crianças tenham consciência do que vem a ser um camponês. Como demonstra a indicação da coordenação da escola acerca dos camponeses afirmando que estes “são produtores rurais que praticam uma agricultura moderna e que tem como base a comercialização de seus produtos”.

Dito isso, fica evidente os problemas com as imagens representativas criadas e que cada profissional de ensino atribui a respeito do camponês. Compreendemos que essa diversidade de opiniões é algo problemático se pensarmos no ponto de vista de inclusão do aluno campesino. Pois são estes profissionais que no dia a dia da escola precisam trabalhar pela integração positiva e assertiva destes estudantes, o que fica muito complicado sendo que não possuem nem ao menos um conceito de camponês ajustado entre si. Felizmente concordam que a terra é o principal instrumento de trabalho do camponês; O que não ameniza o fato de chegarem a afirmar que os camponeses são trabalhadores assentados da

reforma agrária; ou que são pequenos produtores, pobres, sem conhecimento de técnicas agrícolas e são responsáveis pelo atraso na agricultura nacional.

Estes são alguns dos “pré-conceitos” que os camponeses têm de lidar no seu cotidiano, simplesmente mais não somente, por falta de conhecimento, até mesmo daqueles que deveriam ser fartos deste. Ai esta uma clara demonstração de que é necessária uma maior capacitação dos profissionais de ensino que tem de lidar com alunos oriundos do campo. Pois se é identificado que existe exacerbada dificuldade dos estudantes camponeses no ambiente escolar, como os profissionais iram agir sem um conhecimento amplo e preciso acerca do campesinato? Eis a questão.

No quadro 2 a seguir, mostra que como o redigido anteriormente os profissionais de ensino da escola até concordam que a terra é o principal instrumento de trabalho do camponês, porem, novamente, se sobressaem concepções marginalizadoras sobre o camponês.

Quadro 2 - Características que se aplicam ao camponês na visão da professora, diretora e coordenadora

Características que se aplicam ao camponês	Professora	Diretora	Coordenadora
Analfabeto, resistente a mudança, sem cultura e alienado da vida política			
Atrasado, sem educação, destruidor da natureza; não tem boa relação com a terra			
A terra é seu principal instrumento de trabalho	X	X	
Sua produção de bens materiais e imateriais é tão pequena que não é importante para a sociedade nacional			
Tem fácil acesso a crédito e apoio de políticas públicas para continuar produzindo alimentos			X
Tendo em vista o desenvolvimento do capitalismo e da produção no campo, o campesinato é uma classe em extinção.			X

Fonte: Entrevista realizada com Professora, Diretora e Coordenadora da Escola, em outubro/novembro de 2019 (ROSA, 2020).

Mais uma vez, com base nas respostas das entrevistadas, percebemos o equívoco da escola em relação ao tipo de representação social que se propaga no ambiente escolar, ao afirmarem, por exemplo, que devido ao desenvolvimento do capitalismo o campesinato é uma classe em extinção ao mesmo tempo em que se tem inúmeros alunos residentes do

campo nas salas de aula, nos fazendo refletir sobre o quanto a vida desses sujeitos são pouco conhecidas, suas culturas, seus modos familiares, o compromisso e a dedicação ao seu trabalho.

Segundo a diretora, coordenadora e professora, os camponeses têm fácil acesso a crédito e apoio de políticas públicas para continuar produzindo alimentos; porém a realidade é bem diferente, a começar que não é fácil ter acesso a esse crédito, sem mencionar as altas taxas de juros. A Coordenadora indica que tendo em vista o desenvolvimento do capitalismo e da mecanização da produção no campo, o campesinato é uma classe em extinção. Porém, esta é uma afirmação demasiada exagerada; De fato ocorre no Brasil um movimento de regresso dos camponeses aos centros urbanos, e sim, o sistema capitalista tem grande influência neste processo. Mas, esta classe ainda representa uma grande taxa da produção agrícola que é consumida nos lares Brasil a fora, pois o que é produzido pelas grandes fazendas agrícolas dificilmente é vendido na rua ou na feira aos domingos.

Além disso, historicamente, o Tocantins estado onde estamos inseridos, não demonstra um êxodo preocupante, este de fato existe, porém de densidade inferior ao que acontece em grandes centros econômicos das regiões sul e sudeste do Brasil.

Quando se perguntou se existem alunos filhos de camponeses que estudam na escola e foi solicitado que falassem sobre a presença deles na escola, a professora respondeu que “Sim e que há uma parceria entre a unidade escolar e os alunos”. Já a resposta da coordenadora e diretora foi assim:

Sim. Em relação a presença infelizmente é uma situação complicada, as faltas são constantes, em função do transporte escolar (Diretora da Escola).

Sim. Devido à distância percorrida pelo transporte escolar para trazê-los, achamos cansativo, mas são iguais as demais (Coordenadora da Escola).

Segundo Alves (2006, p.102) afirma, especificamente sobre a escola, que: “Todos os sujeitos da escola trazem consigo representações sociais que nomeiam e classificam objetos, situações, pessoas, grupos da sociedade, instituições entre outros, de acordo com as convenções e prescrições derivadas dos grupos nos quais convivem diariamente”.

Sendo assim, não dá para dizer que a escola tem uma parceria com os alunos do campo. Pois, é nítido que a questão da distância atrapalha, tanto que a assiduidade dos alunos não é a mesma porque eles chegam cansados. Às vezes muitos profissionais pedagogos que estão dentro da escola poderiam fazer algo a mais para ajudar, buscando

uma solução para esse tipo de problema. Mais eles simplesmente se acomodam e ficam esperando que outras pessoas venham de fora para fazer o que é papel deles, ou seja, lutar pelos direitos dos alunos camponeses.

Buscando trazer para as reflexões, o cotidiano da sala de aula e as impressões da professora acerca das crianças do campo neste espaço, foram feitas as seguintes questões: como o professor pode ajudar um aluno camponês?; Quais as orientações que a escola ou a Secretaria Municipal de Educação oferta aos professores para trabalhar com as crianças do campo? e ainda se a realidade do aluno do campo e da cidade é a mesma?. A professora respondeu que a melhor forma de ajudar o aluno do campo é “Trabalhando sua realidade” e que “não há orientações para os professores”; disse ainda “Que a realidade do campo e da cidade é a mesma e que usando as tecnologias não há diferença”.

Já a Diretora e Coordenadora pensam semelhante ao que foi informado pela professora, pois as mesmas disseram que “Não há uma orientação específica que separe os alunos do campo e os da cidade e que eles recebem a mesma forma de trabalho que os demais”. E que em relação aos alunos que vivem no campo ou na cidade, que “Não há diferenças, poucas hoje em dia. Apenas diferença comportamental quase inexpressiva”.

Ficou evidente nestas respostas a inaptidão tanto da Secretaria Municipal de Educação, como também da escola e do corpo docente para a efetividade de um trabalho pedagógico que leve em conta a diversidade do seu público. Orientações gerais para se trabalhar com esses alunos são essenciais e imprescindíveis; outro ponto a ser visto como preocupante é que não é possível um corpo docente acreditar que as realidades do campo e da cidade são as mesmas, trabalhar a realidade do aluno camponês supõe ter noção disso. Definitivamente não dá! É necessário que o município crie políticas e ações pedagógicas que alicercem os profissionais de ensino do município.

Sobre o uso das tecnologias, é bem verdade que nos dias atuais poucas crianças têm dificuldades. Ainda assim, acredito que uma atenção demasiada especial ainda é necessária para com os alunos camponeses no uso de máquinas e objetos tecnológicos no espaço escolar.

Portanto muito do que se viu na observação, está intrinsecamente ligado a ação de intolerância social e cultural, a falta de respeito para com os colegas que vivem no meio rural, e a falta de apoio tanto dos governantes que não conseguem inserir verdadeiramente na sociedade, políticas públicas que busquem uma melhor inserção destes alunos vindo do campo, como também dos professores que muitas vezes por falta de preparo e recursos pedagógicos são incapazes de proporcionar uma melhor interação entre os alunos que estão

vindo do campo com costumes e culturas totalmente diferentes dos alunos que já estão inseridos nos espaços urbanos.

Questionadas sobre o acolhimento aos alunos do campo pela escola ou se já houve caso de marginalização, a Diretora disse: “Os alunos são muito bem acolhidos, não há diferença entre o tratamento dos alunos do campo e os da cidade”. Já a Coordenadora informou que “Nunca são excluídos; são tratados de igual forma”.

Porém, o que se pôde constatar com as visitas as dependências da escola é que os alunos são sim alvo de preconceitos e brincadeiras de mal gosto. Existe o bulling, existe a exclusão, existe conceitos errôneos, tudo isso entre os alunos; não por maldade, mais sim, por falta de instrução. Assim, a escola tem papel imprescindível, na integração dos alunos camponeses.

Em relação ao livro didático a professora, coordenadora e diretora colocaram as seguintes informações, quando questionadas sobre como é feita a escolha/seleção do livro didático utilizado na escola. A professora simplesmente informou que a escolha é feita “Pelos professores”, sem mais informações. Já a coordenação e direção disseram o seguinte: “Vários livros de várias editoras são expostos na escola e num dia (x) todos os professores através do manuseio, escolhem os livros” (Diretora). “É feita uma análise de exemplares no final do ano para escolha do livro didático” (Coordenadora).

Retomando o que fora afirmado pelas integrantes da escola, Miranda e Luca (2004, p. 126) afirmam que com a criação do PNLD, “... progressivamente foram sendo incluídas no programa as distintas disciplinas componentes do currículo escolar e o programa foi se delineando no sentido de incorporar os professores no processo de escolha dos livros didáticos”. É apropriado afirmar, concordando com Fernandes (2011, p. 2), que:

O PNLD - Programa Nacional do Livro Didático – criado em 1985, é um programa de referência para a compreensão do processo de redemocratização brasileira, no campo da política educacional, posto que vem atravessando todos os governos nos últimos 25 anos da história da educação brasileira.(FERNANDES, 2011, p.2)

Já no século XXI, a escola progressivamente democratizada participa efetivamente da escolha dos livros didáticos que chegam a ela, desfocando o problema da quantidade de material para a qualidade do material na escola, pois, mesmo com um programa responsável por selecionar os livros possíveis de serem escolhidos pelos professores, ainda assim chegam às escolas livros didáticos descontextualizados da realidade social na qual o

aluno está inserido. Frequentemente o professor acaba utilizando este material como currículo único aplicado em sala de aula.

Em 1985, a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mediante o Decreto-Lei nº 91.542 (BRASIL, 1985), estabeleceu as seguintes mudanças no Programa do Livro Didático (PLIDEF): indicação dos livros pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do descartável; aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando à maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019, p. 253).

Perguntou-se à professora como aparecem retratados no livro didático as populações camponesas e como o livro didático de Geografia é trabalhado com as crianças? A mesma respondeu que o “Livro didático só mostra a verdadeira realidade deles e que é lido e explicado em sala”.

Sobre os conteúdos trabalhados em sala, ou seja, aluno/professor, a professora afirma que trabalha os livros didáticos apenas lendo com os alunos e explicando as temáticas. Destaca-se que não foram registrados nenhuma outra forma de se trabalhar os conteúdos, o que representa uma falha da instituição. O professor afirma que os camponeses são retratados nos livros assim como são no seu cotidiano, porém, é sabido que estes são retratados de forma muito superficial e na maioria das vezes de forma errada e preconceituosa.

O livro de fato não mostra a realidade da vida no campo, trás apenas conteúdos resumidos sobre a história do campo. O que esta faltando nas instituições de ensino é a inovação, onde o professor deveria deixar de lado o uso do livro didático e procurar recorrer a outros meios bibliográficos, tais como: revistas, jornais, documentos e filmes mostrando a historia do meio rural através de outros recursos e deixando de lado o método tradicional de dar aula.

Dando sequência aos questionamentos com os profissionais de ensino da escola, foi solicitado aos sujeitos da pesquisa que avaliassem o transporte escolar dos alunos do campo. As respostas merecem reflexão, pois a professora simplesmente informou que “A avaliação é ótima”. Já a diretora e a coordenadora buscaram trazer mais elementos para o debate. A diretora disse: “Os pontos negativos são porque os ônibus são velhos, além do mais, os alunos residem bem distantes da escola/zona urbana”. E por fim, acabou dizendo que “quando os antigos ônibus se quebram todos são informados”. A coordenadora disse

que “Os pontos negativos não se aplicam ao transporte, mas sim, às rotas que são longínquas e com vias bastante deterioradas”.

O transporte escolar é uma política pública no campo da educação que está articulada, por um lado com as lutas das populações que vivem no campo para garantir educação para seus filhos, mas por outro lado também é utilizada como instrumento para atender aos interesses políticos dos grupos locais a serviço da apropriação dos recursos públicos e dos seus interesses econômicos.

Em nossa região, e o caso de Miranorte não está excluído desse processo, acrescenta-se a isso as dificuldades relacionadas às grandes distâncias, estradas ruins, veículos velhos e sem manutenção e outros problemas próprios quando se fala do atendimento a população que vive no campo.

Sabemos que o abandono e a marginalização das populações rurais é o que sobressai nas relações com o poder público. O testemunho dos integrantes da escola demonstra isso, embora também revelem uma concepção de naturalização dessa situação. Não acreditamos que essa situação seja natural ou que não existe outra forma de funcionamento.

É urgente que a comunidade escolar, pais e todos os envolvidos no campo educacional em Miranorte, avaliem se o investimento que o governo municipal e as famílias estão fazendo para a educação de suas crianças é o necessário para garantir uma educação que possa contribuir para a superação dos problemas vividos pela comunidade.

Compreendemos ainda que os alunos do campo são sim excluídos, marginalizados por diversos fatores, inclusive pela negligência! Principalmente por parte do governo.

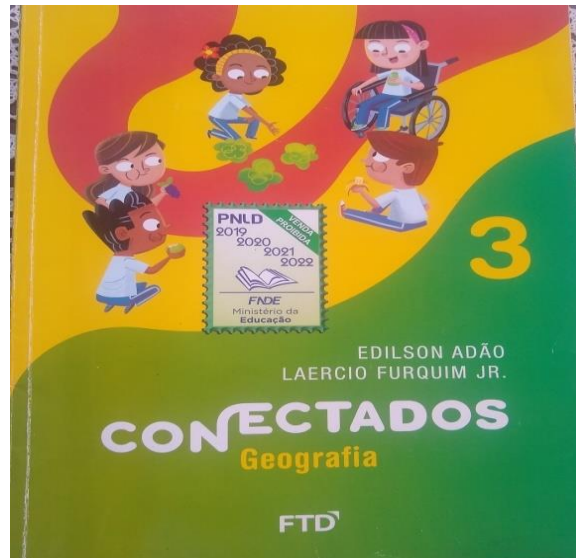
5.3 Análise do livro didático de Geografia

O livro didático utilizado pelo professor do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental é *Conectados Geografia*, tendo como autores Edilson Adão e Laercio Furquim JR, os quais são mestres em educação, ambos atuando no ensino médio e superior.

O livro integra o PNLD, do FNDE-MEC para os anos de 2019 a 2022. Na apresentação os autores falam de suas expectativas com o uso do livro: “Esperamos que ele seja tão importante como as outras fontes de estudo para o auxiliar a identificar e reconhecer os lugares onde você vive”.

A obra foi publicada pela editora FTD, 1ª (primeira) edição, em São Paulo, no ano de 2018, conforme demonstrado na figura 1 e figura 2 que mostram a capa e o sumário da obra respectivamente.

Figura 1: Capa do Livro de Geografia: Conectados Geografia,



Fonte: Editora FTD. (ROSA,2020)

Figura 2: Sumário do Livro de Geografia utilizado pela escola: Conectados Geografia

SUMÁRIO	
UNIDADE 1 O QUE É PAISAGEM	8
Capítulo 1 • As paisagens são diferentes	10
As paisagens naturais e seus elementos.....	12
As paisagens humanizadas e seus elementos.....	14
Você leitor! • Memórias de um caminho.....	16
Você escritor! • Memórias do meu caminho.....	17
Você cidadão! • A mineração e a degradação do ambiente.....	19
Os planos da paisagem.....	20
A paisagem de longe e de perto.....	22
Capítulo 2 • As representações da paisagem	24
Para representar a paisagem.....	26
Paisagens e pontos de vista.....	29
Você conectado! • A observação de imagens aéreas.....	32
De olho no mapa! • Outra representação da paisagem.....	34
Integrando com... Matemática • Da maquete ao croqui.....	36
UNIDADE 2 AS TRANSFORMAÇÕES NAS PAISAGENS	38
Capítulo 1 • O ser humano e as paisagens	40
Você leitor! • Mudanças nas paisagens.....	42
Você escritor! • Transformar as paisagens.....	43
Como as pessoas modificam as paisagens.....	44
De olho no mapa! • Uma represa vista do alto.....	52
Você cidadão! • A recuperação de matas e florestas.....	54
Capítulo 2 • A natureza e as paisagens	56
A água e as paisagens.....	58
A luz solar e as paisagens.....	61
Você conectado! • Registrar mudanças na paisagem.....	64
Integrando com... Arte • Uma imagem, duas paisagens.....	66
UNIDADE 3 PAISAGENS DO CAMPO E DA CIDADE	68
Capítulo 1 • O campo	70
De olho no mapa! • Uma fazenda vista do alto.....	72
Transformações nas paisagens no campo.....	74
O que é produzido no campo.....	76
Você leitor! • O turismo rural.....	82
Você escritor! • O meu roteiro de turismo.....	83
Quem vive e trabalha no campo.....	84
Capítulo 2 • A cidade	90
Você cidadão! • Espaços de convivência.....	92
O que é produzido na cidade.....	94
Você conectado! • A vida virtual.....	100
Quem vive na cidade.....	102
Integrando com... História • A tecnologia no campo.....	104
UNIDADE 4 OS IMPACTOS NO AMBIENTE	106
Capítulo 1 • Agropecuária e extrativismo	108
O desmatamento.....	110
A água e a produção de alimentos.....	112
O empobrecimento dos solos.....	116
A extração predatória.....	118
Você conectado! • Produtos orgânicos.....	119
De olho no mapa! • Para fazer uma planta cartográfica.....	120
Capítulo 2 • Indústria e comércio	122
A poluição de rios na cidade.....	124
A emissão de gases.....	125
O que é jogado fora.....	126
Você cidadão! • A compostagem.....	129
Você leitor! • Os recados da Terra.....	130
Você escritor! • O meu recado para a Terra.....	131
Integrando com... Língua Portuguesa • Uma receita sem desperdício.....	132
Referências.....	134
Material para Recorte.....	135

Fonte: Editora FTD. (ROSA,2020)

O livro está organizado em quatro unidades (como visto na imagem acima) e tem como foco o estudo da paisagem, pois em três unidades a discussão é acerca dessa dimensão da relação do ser humano com o espaço. Cada unidade conta com dois capítulos. A unidade 1 discute o que é paisagem e suas representações. A unidade 2 apresenta as relações do ser humano com as paisagens e a natureza. Já a unidade 3, que interessa mais diretamente aos objetivos desse estudo, anuncia a discussão das paisagens do campo e da cidade. Na unidade 4 trata dos impactos no ambiente abordando a agropecuária, o extrativismo, a indústria e o comércio.

As unidades temáticas e os capítulos do volume referente ao 3º ano são distribuídos da seguinte forma:

- Unidade 1, **O que é paisagem**. Apresenta os capítulos: **As paisagens são diferentes** (as paisagens naturais e seus elementos, as paisagens humanizadas e seus elementos, memórias de um caminho, memórias do meu caminho, a mineração e a degradação do ambiente, os planos da paisagem, a paisagem de longe e perto) e **As representações da paisagem** (para representar a paisagem, paisagens e pontos de vista, a observação de imagens aéreas, outra representação da paisagem, da maquete ao croqui).

- Unidade 2, **As transformações nas paisagens**. Com os capítulos: **o ser humano e as paisagens** (mudanças nas paisagens transformar as paisagens, como as pessoas modificam as paisagens, uma represa vista do alto, a recuperação de matas e florestas), **A natureza e as paisagens** (A água e as paisagens, a luz solar e as paisagens, registrar mudanças na paisagem, uma imagem, duas paisagens).

- Unidade 3, **Paisagens do campo e da cidade**. Tem os capítulos: **O campo** (uma fazenda vista do alto, transformações nas paisagens no campo, o que é produzido no campo, o turismo rural, o meu roteiro de turismo, quem vive e trabalha no campo), **A cidade** (espaços de convivência, o que é produzido na cidade, a vida virtual, quem vive na cidade, a tecnologia no campo).

- Unidade 4, **Os impactos no ambiente**. Apresenta os capítulos: **agropecuária e extrativismo** (o desmatamento, água e a produção de alimentos, o empobrecimento dos solos, extração predatória, produtos orgânicos, para fazer uma planta cartográfica), **indústria e comércio** (a poluição de rios e cidade, a emissão de gases, o que é jogado fora, a compostagem, os recados da terra, o meu recado para a terra, uma receita sem desperdício).

Cada capítulo do livro Conectados Geografia do 3º ano, aborda assuntos relacionados à paisagem, sendo elas: as paisagens naturais, culturais e seus elementos. O

meio rural, o meio urbano. As circulações de mercadoria são apresentadas ao estudante no decorrer do livro. Também apresenta textos, imagens e atividades de um jeito divertido e interativo, e um conjunto de perguntas que introduzem os estudantes no tema que será trabalhado em sala.

Também podemos observar na parte final, as referências bibliográficas dos autores que foram abordados no livro e diversas imagens para recorte, utilizadas nas atividades presente no livro didático.

Copatti e Callai (2018, p. 241) argumentam que muitos dos conteúdos dos livros didáticos que chegam a estas escolas são elaborados para atender de modo geral a todas as instituições de educação pública do Brasil, e não há uma tradição de produção de livros específicos para as escolas do campo. Considerando a extensão territorial e a diversidade brasileira, Callai questiona se “[...] É possível um livro único que oriente todos os alunos de todo o território brasileiro considerando a nossa diversidade geográfica numa perspectiva global, mas também em escala local?” (COPATTI; CALLAI, 2016, p. 295). Diante disso, como estabelecer o que é mais adequado para determinado lugar/determinada região?

No livro utilizado pela escola não vimos muito esforço para trazer os modos de vida dos alunos filhos de camponeses e que moram no campo para a realidade da sala de aula. Não aparecem os contextos em que vivem as crianças e os jovens do campo, algumas peculiaridades que poderiam ser mais bem expostas no sentido de contemplar as vivências destes grupos. Por exemplo que experiências têm estas crianças e jovens do campo? Que diversões experimentam? O que é significativo para eles?

As peculiaridades, os modos de vida singulares aos diferentes contextos camponeses não aparecem na grande maioria dos livros de Geografia. Tendo a diversidade regional do Brasil comprometida, tanto nos textos principais e complementares quanto na proposição de atividades, é preciso um trabalho investigativo do professor no sentido de suprir estas lacunas. Em seu planejamento ele pode definir estratégias de como abordar a diversidade, principalmente daqueles grupos pouco visíveis no material utilizado (COPATTI; CALLAI, 2018, p. 242).

De modo geral o mercado editorial não produz livro didático regionalizado e aumenta a pressão sobre os professores para fazer as mediações necessárias desse processo em sala de aula, como mencionam essas autoras.

Nessa perspectiva, a mediação do processo educativo em sala de aula pelo professor contribui para que as lacunas do livro didático sejam reduzidas na educação do campo. Nesse trabalho, o professor precisa desenvolver sua autonomia, levando em consideração os objetivos e as finalidades da escola do

campo, a partir da sua definição curricular, da Geografia que se pretende para os jovens e as crianças do campo. É preciso considerar ainda que, a escola do campo, como espaço de educação diferenciada, depende também de iniciativas que incluem políticas educacionais específicas, material didático de qualidade e adequado à educação do campo, formação profissional específica, participação da comunidade e dos estudantes. Estes elementos configuram-se como objetivos ainda a serem alcançados para que a educação nesse contexto avance ainda mais e torne-se, paulatinamente, espaço de formação dos cidadãos de modo a se engajarem socialmente a partir do seu lugar de vivência (COPATTI; CALLAI, 2018, P. 245).

Em nossa compreensão essas questões não podem ser somente de responsabilidade do professor, a escola em sua totalidade precisa redimensionar sua atuação, avançar em propostas de formação para a cidadania e para o cotidiano da vida, visto que se constitui como espaço de educação diferenciada para estas populações. Assim sendo, na condição de profissionais inseridos em escola com a presença de populações do campo precisamos ir além ao sentido de potencializar debates sobre a essas questões e o ensino de Geografia, contribuindo para pensar a cidadania, sem necessariamente negar esse contexto sócio espacial (COPATTI; CALLAI, 2018).

Olhando a estrutura do livro podemos verificar que os autores fazem a opção pelo conceito de paisagem, e a partir dele discutem as transformações que estão ocorrendo na cidade e no campo. Embora as concepções de campo e cidade apresentadas no livro sejam reforçadoras de uma representação que pensa o campo como espaço a serviço da dominação urbana, representada pela indústria e pela modernização excludente conduzida pelo agronegócio. O capítulo que trata sobre o campo (na unidade três, página 70 a 84), começa mostrando a imagem de uma fazenda, vista do alto e não há nenhuma menção no livro a camponês. As páginas 68 e 69 apresentam uma imagem de abertura da unidade 3: Paisagens do campo e da cidade.

Figura 3: Unidade 3: paisagens do campo e da cidade.



Fonte: Editora FTD. (ROSA,2020)

A imagem acima faz uma representação de maneira singular a uma única realidade do campo, ou seja, de modo “camuflado”, trazem apenas a concepção modernizada deste, deixando de apresentar as diversas realidades existentes no campo. Sendo assim, os autores reproduziram no livro didático uma imagem que nega a existência do campesinato, percebemos que essa perspectiva de pensar o campo sem camponeses acaba sendo reforçada pela escola e pelos professores na sala de aula na medida em que não se tem uma representação real a respeito desse espaço. As perguntas associadas à imagem são vagas e desvalorizam as características existentes no campo, pois na imagem apresentada não é possível que os alunos observem os elementos do campo, pois não há elementos na imagem que possam ser explorados ou mesmo conhecidos. Diante desse contexto, seria importante que os professores complementassem o debate sugerindo e trazendo informações e características presentes no campo que não estão sendo representados na imagem. A forma como o campo e a cidade são representados a partir do livro didático, reforça cada vez mais a ideia de dois conceitos que se opõem de maneiras específicas, deixando de lado as particularidades de cada um e as semelhanças existentes entre eles.

A reflexão de Endlich (2006) é importante neste contexto.

(...) a cidade é compreendida como sede de trabalho intelectual, de organização das atividades políticas e administrativas, da elaboração de conhecimento científico, de ideia de civilização, urbanização, de aglomeração demográfica, onde uma parcela significativa da população está envolvida em atividades secundárias e terciárias e, da diversidade de ocupação industrial. Já o campo é

visto como sinônimo de atrasado, ultrapassado, imóvel no tempo, rude, com uma vida de privação, onde a sobrevivência só é possível com muito trabalho. (ENDLICH, 2006, p.11-31).

O campo está vivendo um processo de urbanização. Sendo assim, rural e urbano se confundem, se completam e interdependem-se, pois um não existiria sem o outro. No entanto é sempre importante se perguntar acerca de qual campo estamos falando, pois o capitalismo não se desenvolve do mesmo modo em todos os lugares.

Os autores do livro didático ao debaterem as transformações nas paisagens no campo o fazem mostrando duas imagens, ambas do Estado de São de São Paulo. A primeira com trabalhadores na colheita manual do café, em 1902, na cidade de Ribeirão Preto. A segunda, com uma máquina (trator) sendo utilizada na colheita do café na cidade de Alvinlândia, em 2016. Na sequência das imagens os autores fazem o seguinte questionamento: “quais são as diferenças entre as duas paisagens mostradas nas fotos?”. E pede para assinalar a resposta, dentre as seguintes indicações: “presença de cultura de trigo; uso de máquinas; existência de silos; quantidade de trabalhadores” (ALVINLÂNDIA, 2016, p. 74). Infere-se que os autores esperam a marcação de duas alternativas como corretas: “Uso de máquinas e Quantidade de trabalhadores”. Muitos outros elementos poderiam ser explorados para trazer esse debate para o espaço onde a escola e os alunos estão articulados, mas também para trazer mais aprofundamento para essa discussão, por exemplo, discutindo a natureza do trabalho manual no campo, não somente com a cultura do café e a introdução do uso de máquinas para o processo produtivo no campo e suas consequências para as pessoas.

Que implicações esse processo trouxe ou está trazendo para o uso da terra e as pessoas na região de Miranorte? Sabe-se que esses elementos podem ser levantados pelo trabalho do professor. Isso significa buscar outras referências de leituras e análises desses processos na sociedade brasileira. No entanto também é preciso se questionar se o pedagogo em sua formação básica está habilitado a trabalhar com os conteúdos geográficos levando em conta essas possibilidades. A nosso ver não é isso que vemos em nossa formação.

Ainda na unidade 3, ao discutir sobre o que é produzido no campo Silva e Junior (2018, p. 76) indicam “que as principais transformações nas paisagens do campo têm a ver com a formação de áreas para o plantio e para a pastagem de animais”. Complementam dizendo que “em geral, essas são atividades econômicas que predominam no campo”.

Novamente podemos ver aqui, na perspectiva dos autores, uma visão simplista do campo, que o reduz a espaço para a pecuária e agricultura. Há muito que em todas as regiões do Brasil não é mais possível tomar o campo, o meio rural, como sinônimo de pecuária e agricultura. Esta é uma visão parcial que faz exatamente a defesa do campo como espaço do agronegócio, pois na lógica das atividades apresentadas a seguir no livro o que se vê é o esforço de falar de um campo moderno como na imagem da usina de açúcar e plantação de cana na cidade de Pedro Afonso – TO apresentada na página 79.

Figura 4: foto da usina de cana de açúcar e plantação de cana, em Pedro Afonso - TO, 2017.



Fonte: Editora FTD. (ROSA,2020)

Pedro Afonso é um município do Estado do Tocantins situado a 215 km de distância da capital, Palmas. Sua história começou a ser construída a partir do ano de 1847. A cidade fica localizada na confluência de dois rios o Sono e o Tocantins; possui uma população estimada em 13.380 habitantes, sendo que deste total, menos de dois mil vivem no campo, segundo dados obtidos através do IBGE (2018).

A empresa citada, a Bunge Açúcar e Bioenergia, possui 08 usinas distribuídas e localizadas nas regiões sudeste, norte e centro- oeste do país e é considerada uma das companhias líderes na produção de etanol, açúcar e bioenergia no Brasil. Em sua história de 12 anos no setor sucroalcooleiro, a Bunge Açúcar e Bioenergia aumentou sua capacidade de moagem de cana-de-açúcar, de 2 milhões de toneladas para 22 milhões.

A usina Pedro Afonso está estrategicamente localizada no estado e no município de Pedro Afonso próxima a uma importante rodovia federal, linha ferroviária e linha de transmissão. Os principais produtos produzidos nessa região Norte do Brasil são o etanol

hidratado, o etanol anidro e a eletricidade, atendendo aos mercados de etanol no Norte e no Nordeste do Brasil.

Fica muito clara no livro a opção dos autores em apresentar um campo moderno e tecnológico. Diversos, mas articulado a perspectiva mercadológica, pois ao informar “quem vive e trabalha no campo” os mesmos afirmam que

Diferentes pessoas vivem e trabalham no campo. Há famílias que se dedicam à agricultura e à pecuária. Elas vivem, em geral, em chácaras, sítios ou fazendas. Algumas são donas das terras e outras trabalham nelas em troca de salário. Muitas outras famílias não têm condições de comprar as terras e vivem em assentamentos rurais⁶. No campo existem também comunidades tradicionais, como quilombolas, ribeirinhos, seringueiros, além de diversos povos indígenas (SILVA; JUNIOR, 2018, p. 84).

Na citação vemos que os autores desconsideram a dinâmica e as contradições existentes entre o campo e a cidade, inclusive quando mencionam que há “pessoas que vivem e trabalham no campo”. Não é essa a realidade que vemos hoje pelo Brasil afora e aqui no Tocantins também. Há pessoas que moram na cidade e vivem, trabalham no campo e o inverso também é verdadeiro. Os autores negam as possibilidades de conquista da terra pelas ações dos movimentos sociais, pois afirmam que “muitas famílias não tem condições de comprar a terra e por isso vivem em assentamentos”. Embora confirmem que a terra no Brasil é muito mais uma mercadoria para negócio do que espaço de vida e de trabalho para todos.

Esses elementos nos ajudam a inferir que embora haja esforço de superação da marginalização dos pobres e dos camponeses, o livro didático continua apresentando um ideário de campo e das possibilidades de existência das pessoas que vivem neste e deste universo que nega sua afirmação como espaço de vida e de produção. Lamentavelmente torna-se necessário um enorme de professores, estudantes e seus familiares no sentido de negar essas representações que continuam excluindo essas pessoas que vivem no campo de contribuir ainda mais com a sociedade.

Consideramos importante pensar que o meio rural, o campo e conseqüentemente as pessoas que vivem e trabalham neste espaço não são responsáveis pela reprodução da

⁶ Os autores trazem a seguinte definição de Assentamentos Rurais: áreas de produção agrícola e pecuária destinadas pelo governo brasileiro a pequenos produtores que não possuem a propriedade da terra (p. 84). Isso confirma a opção dos autores em negar a existência do campesinato. Por outro lado todos sabem que assentamento rural é parte do processo de luta pela Reforma Agrária empreendida, principalmente, pelos camponeses, e que tem sido a resposta do estado comandado pela oligarquia agrária. Mas assentamento não é doação do governo, é fruto de muita luta dos trabalhadores, inclusive com muita violência e mortes em todo o Brasil.

pobreza e da miséria no Brasil. No entanto ainda hoje é possível encontrar pessoas que reproduzem a representação de que o campo é o lugar do atraso. Na compreensão de Linhares e Silva (1999, p. 26), “tanto para os grandes teóricos do liberalismo, quanto para os marxistas o campo era visto como o que sobrou do antigo regime feudal a ser superado”.

Tomando uma expressão muito cara e repetida pela burguesia política, urbana e rural no Brasil e também no Tocantins, o campo é o lugar do atraso. Na verdade, ainda hoje fundamos nossas relações com o campo baseados em estereótipos, vindos da cidade e projetados sobre o homem do campo que o coloca na condição de réu e condenado a extinguir-se, como nos indica Oliveira (2013). Essas “são visões idealizadas, baseadas largamente num culto partilhado entre marxistas e liberais, pelo progresso, pelo urbano-fábril, como imagem única da nova época da existência humana” (LINHARES; SILVA, 1999, p. 33). Daí a importância de se “compreender que o campo e seus sujeitos construíram e continuam construindo muitas especificidades e é exatamente esta condição que requer e exige que se pense uma educação que atenda a esses elementos que distinguem o camponês de outros sujeitos” (OLIVEIRA, 2013, p. 141).

Mesmo considerando as transformações que ocorreram no campo e na cidade ao longo dos anos, isso não permite pensa-los como espaços separados, estanques e com lógicas distintas. Ambos são criados e recriados o tempo todo na lógica de uma sociedade capitalista, embora isso também não queira significar que seja absoluto e por isso sempre há alguma possibilidade de rompimento com a lógica dominante. Oliveira (2013, p. 145), citando Moreira (2005), diz que

(...) o rural e o urbano não constituem mais mundos desnivelados, à medida que as tecnologias são assimiladas por toda parte. Isso significa que convivemos com duas lógicas produtivas mediando a vida do trabalhador rural: uma que responde pela modernização agrícola acoplada aos interesses do lucro da empresa capitalista e, uma outra, que embora não desconheça esta lógica anterior, é originada de uma lógica não necessariamente capitalista, pois foi fundada na concepção de que a terra é para o trabalho, produção de vida e alimento e não para o mercado de negócios. (MOREIRA, 2005 apud OLIVEIRA, 2013, p. 145).

Podemos ver também que cada lógica de produção e de relação com a terra gera diferentes paisagens e que do ponto de vista da ciência geográfica, a discussão sobre paisagem, na compreensão de Schier (2003, p. 80) vem desde o século XIX e sempre esteve articulada com a ideia de se “entender as relações sociais e naturais em um determinado espaço”.

Segundo Puntel (2007, p. 293 *apud* Bertrand, 1995, p. 99), a paisagem é um sistema,

ao mesmo tempo social e natural, subjetiva e coletiva, espacial e temporal, produção material e cultural, real e simbólica. Uma análise que separa os elementos que constituem as diferentes características espaciais, psicológicas, econômicas, ecológicas não permite que se domine o conjunto. A complexidade da paisagem é o tempo morfológico (forma), constitucional (estrutura) e a funcionalidade que não pode ser reduzida em partes. A paisagem é um sistema que imbrica o natural e o social.

Bertrand (2004, p. 141) discute que há dificuldades de ordem epistemológicas para o estudo da paisagem e aponta que o estudo da paisagem é parte da Geografia física global e que “é preciso frisar bem que não se trata somente da paisagem natural, mas da paisagem total integrando todas as implicações da ação antrópica”. Diz ainda que:

A paisagem não é a simples adição de elementos geográficos disparatados. É, em uma determinada porção do espaço, o resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, perpétua evolução (BERTRAND, 2004, p. 141).

Vimos que no livro didático em análise os autores focam seu trabalho no conceito de paisagem, explorando seus elementos naturais e antrópicos, no campo e na cidade. Para a professora Lana Cavalcanti (2004, p. 99):

Cada tipo de paisagem é a reprodução de níveis diferentes de forças produtivas; a paisagem atende a funções sociais diferentes, por isso ela é sempre heterogênea; uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos momentos; ela não é dada para sempre, é objeto de mudança, é resultado de adições e subtrações sucessivas, é uma espécie de marca da história do trabalho, das técnicas; ela não mostra todos os dados, que nem sempre são visíveis, a paisagem é um palimpsesto, um mosaico. (CAVALCANTI, 2004, p. 99).

Por isso compreendemos que do ponto de vista do trabalho educativo da escola, portanto passando pela mediação do trabalho docente, não podemos deixar de articular, no ambiente da sala de aula, esses distintos e contraditórios processos sociais que são construídos pelos homens nos espaços onde vivem. As crianças filhas de camponeses que vivem no campo mediando suas vidas pela lógica da produção camponesa não deveriam, portanto terem suas vidas negadas pela escola e pelo livro didático.

Cabe ressaltar que o professor enquanto mediador deve ampliar e aprofundar as temáticas e conteúdos presentes no livro didático de geografia, pois, embora estejam presentes discussões importantes no corpo do livro didático, tais discussões poderiam e

deveriam ser mais exploradas no sentido de desenvolver ainda mais a produção do conhecimento, refletindo e associando com a realidade local dos estudantes.

Uma das grandes dificuldades que os professores relatam na entrevista é a falta de livros com atividades e ilustrações mais regionais, visto que, a maioria dos livros se refere a grandes metrópoles e os principais centros urbanos. Nesse sentido, os conteúdos tratados no livro didático acabam não conseguindo abranger a totalidade de alunos que comumente fazem parte de outra realidade. Seria importante uma reestruturação do livro didático pensado e elaborado conforme a especificidade de cada região em que a instituição de ensino está inserida. Considerando que vivemos em uma região periférica, distante dos grandes centros produtores do mercado editorial de livros didáticos, sabemos que essa perspectiva, embora adequada, torna-se muito difícil de efetivar na realidade. Daí a importância, a nosso ver, de no período de formação do educador dos anos iniciais busque-se aprofundamento dessa e outras questões.

Diante disso, Silva e Sampaio (2014) destacam que:

(...) é muito relevante que o livro didático de Geografia para os anos iniciais contemple a realidade e o cotidiano do estudante. Segundo Pontuschka, (1984), para que o livro didático parta do “meio vivido” pelo estudante e faça desta vivência um recurso para o ensino e a aprendizagem da Geografia o mesmo precisa ser elaborado especificamente para o município/local onde aquele estudante vive (SILVA; SAMPAIO, 2014, p. 2).

Segundo Callai e Moraes (2014); o livro didático é um importante recurso na educação básica e, em muitas realidades, é o único material que chega até os alunos, situação frequente também nas escolas do campo e da cidade na região onde vivemos.

Concordamos com Copatti e Callai (2018, p. 225) quando afirmam que,

A Geografia, como componente escolar, tem como centralidade a análise e a compreensão das relações que se efetivam no espaço e a partir do contato com outros seres humanos que convivem cotidianamente e que habitam o planeta. Entre suas incumbências, especificamente em escolas do campo, precisa ser desenvolvida de modo diferenciado, fortalecendo as relações com o lugar, considerando a cotidianidade e as particularidades ali evidenciadas, sem desconsiderar outras dimensões do espaço. Para tanto, deve ser alicerçada em orientações da legislação, nas orientações curriculares, além das determinações contidas no plano político-pedagógico, elaborado a partir das expectativas quanto à escola e à participação da comunidade escolar; ainda, ancora-se em conhecimentos específicos de cada componente curricular e sua ciência-base, nos conhecimentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos que o professor precisa ter construído para atuar no processo educativo. (COPATTI; CALLAI, 2018, p. 225).

Sendo assim, o professor tendo o livro didático como um dos principais recursos de ensino disponível, deve buscar usufruir melhor dos conteúdos presentes nele, elaborando outras formas de trabalhar, buscando outros meios de pesquisa, visando incluir e estimular diferentes contextos sociais e culturais presentes na sala de aula.

Conforme Silva e Sampaio (2014),

Nos anos iniciais, o livro precisa ser atrativo, despertar emoções, eliminar conceitos errados, sintetizar assuntos importantes, trazer linguagem acessível ao universo infantil, diálogos e imagens que complementem o texto e prendam a atenção do leitor. A concretização dos processos de ensino e de aprendizagem precisa de um livro organizado, com qualidade gráfica, leitura agradável, conteúdos críticos e completos. O livro do professor deve ser um suporte sobre como o docente pode ampliar o trabalho com os conteúdos em sala, de forma diversificada e atrativa (SILVA; SAMPAIO, 2014, p. 2).

Trazendo o debate especificamente em relação ao livro didático de Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental, alguns autores alertam que “alguns cuidados devem ser tomados em sua elaboração”, como dito a seguir,

A começar pela capa que, principalmente, para os anos iniciais, precisa ser atrativa, ou seja, despertar interesse na criança. O livro de Geografia precisa também ser bem ilustrado com mapas, gráficos, fotografias e desenhos, visto que essa ciência estuda o espaço geográfico e as relações que ocorrem no mesmo, pois há necessidade de representar esse espaço de modo que o discente venha a compreender o mesmo. Todavia, essas representações devem estar em sintonia com o texto, ou seja, precisam ter um objetivo e não aparecerem no livro simplesmente para enfeitá-lo (SILVA; SAMPAIO, 2014, p. 10-11).

O livro do 3º ano apresenta textos curtos, imagens sugestivas e poucos gráficos. Entretanto há uma grande quantidade de paisagens, pinturas, imagens e histórias em quadrinhos que complementam os textos. Já as atividades presentes no livro estão relacionadas aos textos expostos, elas incentivam os alunos a buscarem as respostas para os questionamentos que são feitos em outras fontes, desenvolvendo a capacidade de pensar.

Concordamos com Copatti e Callai (2018, p. 235) quando afirmam “que, para desenvolver o pensamento, as potencialidades cognitivas, é preciso desenvolver os conteúdos, mas somente os conteúdos não constituem o que se define por currículo”. De acordo com José Gimeno Sacristán:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O

currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Compreendemos que esta perspectiva resulta numa escola que não tem uma identidade consolidada e, ainda, que nos diferentes componentes curriculares não apresenta uma estrutura voltada para a formação também dos cidadãos que vivem no campo (COPATTI; CALLAI, 2018, p. 236).

Acreditamos que para a formação das crianças e dos jovens do campo para a cidadania, a Geografia tem papel significativo, pois contribui na constituição dos sujeitos a fim de que compreendam, de modo consciente e crítico, o espaço em que vivem, atuam e no qual se relacionam socialmente, estabelecendo relações com outras dimensões do espaço e com outras realidades, como aponta Cavalcante.

A referência à formação da cidadania como uma das tarefas da escola já é uma ideia bastante consolidada e, por isso mesmo, é importante delimitar os significados mais concretos desse conceito. Formar cidadão é um projeto que tem como centro a participação política e coletiva das pessoas nos destinos da sociedade e da cidade. Essa participação está ligada à democracia participativa, ao pertencimento à sociedade. Assim, nesse conceito, pressupõe-se a conexão entre espaço público e construção da identidade dos cidadãos (CAVALCANTI, 2012, p. 46).

Callai e Moraes (2014) defendem que

(...) compreender como é o mundo e como ele se apresenta a cada um de nós e aos grupos em que nos inserimos, exige que se considerem as escalas de análise que podem ser a chave que indica e leve à compreensão de que o que acontece num determinado lugar decorre de questões mais amplas e significativas no contexto da realidade brasileira e do mundo (CALLAI; MORAES, 2014, p. 8).

Através da observação feita na sala de aula, pude perceber que a professora mostrou “certo desinteresse” em relação aos **conteúdos do livro didático** como: o que é produzido no campo? Quais os alimentos encontrados no campo? Quem vive e trabalha no campo? ou seja, muito desses temas presentes no livro são complexos para o entendimento do aluno, mas também da professora e muitas das vezes a mesma acaba não trabalhando certos assuntos. Foi o que aconteceu com a professora do 3º ano, a mesma, fazia a leitura do texto em voz alta, depois copiava as tarefas do livro para o quadro, e em seguida esperava os alunos responder no caderno, depois de um certo tempo fazia a correção no quadro dando a resposta sem sequer sugerir e mediar um diálogo entre professor aluno, ou entre os próprios alunos. Dessa forma, ficou claro que não houve esforço de interação, discussão,

socialização, reflexão ou questionamento sobre o tema apresentado a partir do conteúdo do livro. De acordo com os conteúdos do livro, é fundamental discutir sobre a realidade do campo para que os alunos possam conhecer e os alunos do campo possam se integrar e sentirem seu modo de vida valorizado.

Por outro lado, não podemos deixar de considerar que o termo campo, expressando lugar, território onde muito dos alunos vivem, tem apresentado outras concepções e isso é verdadeiro também em relação às pessoas que vivem no campo. O campo pode ser pensado como um cenário próspero e real, repleto de perspectivas, diferente daquela imagem formada tempos atrás. Para Arroyo e Fernandes o campo hoje deve ser pensado na direção de compreendê-lo a partir de outras referências:

Não mais lugar de atraso, de tradicionalismo, de inércia, mas como território social e cultural dinâmico, como lugar de produção de vida, trabalho, cultura, saberes e valores. Como terra que educa, lugar de educar e não a educar. De produção de solidariedade e identidades culturais. De formação de sujeitos humanos. O campo como espaço pedagógico – a pedagogia da terra. Reconhecer o campo como território educativo. Este é o sentido da expressão Educação do campo (ARROYO; FERNANDES, 2006, p. 10).

No livro didático mostra as evoluções e modificações do campo. Sendo elas muito importante para que as crianças conheçam os diferentes tipos de realidade e não vejam o campo com uma só visão. É importante ressaltar que apesar de toda essa evolução existem ainda lugares esquecidos e que as pessoas vivem em situações de vulnerabilidade.

Nas paisagens do campo é comum encontrarmos plantações, criações de animais, matas e rios. Há também moradias, silos, currais e usinas. As paisagens do campo variam de acordo com as atividades desenvolvidas e com o modo de vida das pessoas que lá vivem. As paisagens do campo são transformadas ao longo do tempo. Em muitos casos, a vegetação é derrubada para dar lugar a moradias, vias de circulação, cultivos, pastos ou indústrias. Ao longo do tempo, também, novas máquinas e equipamentos são inventados e passam a fazer parte de muitas paisagens do campo (SILVA; JÚNIOR, 2018, p. 70).

O campo é tão dinâmico quanto o espaço urbano. É lógico que não é a mesma coisa, mas isso não significa que vamos negar às pessoas do campo (especialmente às crianças filhos de camponeses) conhecimento sobre a vida urbana e também dificultar as possibilidades de realizar diálogos mais proveitosos entre as crianças do campo e da cidade quando as mesmas dividem o mesmo espaço de sala de aula. A paisagem da escola também vive processos de mudanças significativos e um deles poderia se articular com o fortalecimento da diversidade cultural existente dentro dela e, portanto na sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão de curso - monografia foi realizado no contexto das exigências curriculares do curso de Pedagogia da UFT-Campus de Miracema e seu objetivo principal foi analisar as representações sociais acerca do campesinato a partir do livro didático de Geografia dos anos iniciais utilizados na rede de ensino municipal de Miranorte-TO.

A temática do campesinato e representação social entrou no campo de interesse de minha formação, no decorrer das leituras em algumas disciplinas como Antropologia e Educação, Capitalismo e campesinato, cultura camponesa, e posteriormente, foram amadurecidas com as atividades de iniciação a pesquisa desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa, Educação, Cultura e Mundo Rural – EDURURAL.

O texto foi organizado em quatro capítulos articulados para trazer os resultados de algumas leituras sobre campesinato e representações sociais, bem como o debate da pesquisa de campo realizada em uma escola dos anos iniciais na cidade de Miranorte, que buscou apreender como a comunidade escolar pensa sobre o camponês, mediado pelo livro didático utilizado e pelo trabalho efetivo realizado na sala de aula.

No primeiro capítulo intitulado “*pensando o campesinato*”, apresentou-se, com a ajuda de uma literatura da área, as origens históricas do campesinato e seu debate a partir dos clássicos dos estudos rurais.

No segundo, denominado “*discutindo representações sociais*”, mostra os resultados das leituras acerca do conceito de representações sociais articulando esse debate com o campesinato e apontando as reflexões para a pesquisa de campo realizada na escola.

No terceiro capítulo intitulado “*Historiando o uso do livro didático no Brasil*” apresentou um pouco da história do livro didático no Brasil, considerando seus usos, legislação e também algumas implicações que esse instrumento utilizado no cotidiano da sala de aula traz para a formação dos indivíduos. Para isso fizemos uma pesquisa bibliográfica buscando a leitura de autores que tratam dessa temática com a finalidade de apresentar as transformações ocorridas com o livro didático desde o século XIX até a atualidade e uma pesquisa de campo em uma escola pública de anos iniciais na cidade de Miranorte.

O quarto e último capítulo denominado “*Escola pesquisada e seu projeto pedagógico*” situou o debate sobre a escola e a pesquisa de campo realizada, identificando e discutindo representações elaboradas acerca das crianças que vivem no campo e estudam

na escola urbana e por fim apresentou a análise do livro didático de Geografia do 3º ano, utilizado pela escola.

Essa pesquisa nos possibilitou analisar, descrever e discutir o trabalho docente e o uso do livro didático no que diz respeito ao ensino de geografia na Escola Municipal Antônio Pereira de Sousa no município de Miranorte- TO. De modo geral trabalhamos no texto com a ideia de que o campesinato não deve ser compreendido como uma das classes sociais mantenedoras do status quo do mundo rural, como é o caso dos defensores do agronegócio de hoje. O campesinato tem suas origens e desenvolvimento voltados para uma perspectiva de produção e para a busca de sua reprodução material e simbólica e não para alargar sua capacidade econômica para possuir bens e serviços no mercado, ou seja, diretamente ligado ao poder de compra e não é essa a lógica da existência camponesa.

A escola pesquisada foi apresentada como uma instituição educativa e de formação humana, um espaço plural e propício para a elaboração e reprodução de representações sociais mediadas pelas vivências de todos os envolvidos em suas atividades.

A pesquisa de campo realizada na escola indica a elaboração de representações sociais acerca do campesinato identificadas como partes de um modo de pensar de um grupo social que expressa suas ideias e concepções a partir do ideário de uma cultura dominante, por isso, várias manifestações estão carregadas dos preconceitos de classe e de uma visão deturpada construída pela sociedade nacional acerca do campesinato. Um exemplo disso pode ser visualizado no próprio livro didático escolhido pela escola, que nega a existência do campesinato, além de em algumas falas dos representantes da escola ficar explícita as seguintes concepções sobre o camponês: “São produtores rurais que praticam uma agricultura moderna e que tem como base a comercialização de seus produtos” e “São pequenos produtores, pobres, sem conhecimento de técnicas agrícolas e são responsáveis pelo atraso na agricultura nacional”. Por outro lado, também tem importância o fato dos trabalhadores da escola informarem que o camponês é alguém que “a terra como seu principal instrumento de trabalho”.

Não é correto, numa região como a nossa, onde o campesinato tem uma longa história de luta pela sua existência e reprodução, bem como no espaço da escola pública, as pessoas fazerem a defesa ou fortalecer o imaginário de que o campesinato não existe ou está em extinção. De certo modo esse modo de pensar pode ser fruto da ação que os meios de comunicação e outros veículos ideológicos mostram todos os dias no sentido de afirmar para a sociedade que no meio rural só existe a grande produção, o agronegócio. Por outro lado, no caso da escola, todos os docentes têm formação inicial, portanto vivenciaram

experiências formativas em universidades públicas e ou privadas que não lhes possibilitaram o contato com esse debate para superar os preconceitos.

Quando trouxemos as reflexões e questionamentos para o cotidiano da sala de aula vimos que as impressões dos representantes da escola confirmam um discurso que não se coaduna com a efetividade do trabalho, pois a professora respondeu que a melhor forma de ajudar o aluno do campo é “Trabalhando sua realidade” e que “não há orientações específicas da Secretaria Municipal de Educação para os professores” e ainda “Que a realidade do campo e da cidade é a mesma e que usando as tecnologias não há diferença”. Essas são questões que reafirmam uma perspectiva urbanocêntrica da escola, o que nega seu caráter plural e a diversidade de seu público. Em Miranorte a realidade do campo e da cidade não é a mesma coisa. Um sintoma dessa diferença é que a própria escola afirma que há muito sofrimento para as crianças do campo, pois as distâncias são longas e o transporte as vezes não está em condições de buscar os estudantes.

Em relação ao livro didático, vê-se que este é um elemento que tem uma história de presença importante no trabalho escolar; que ao longo do tempo seu uso foi manipulado por diferentes grupos e agentes do estado e do mercado que se apropriaram dessa política pública para ter rendimentos financeiros e, ao mesmo tempo, fazer a defesa do ideário de uma sociedade que continua dominando os mais pobres.

No caso específico do livro de Geografia escolhido pela escola, viu-se que os autores não fizeram muito esforço para trazer os modos de vida dos alunos filhos de camponeses e que moram no campo para a realidade da sala de aula. Aliás, no livro não aparece a palavra Camponês, portanto, também não aparecem os contextos em que vivem as crianças e os jovens do campo, algumas peculiaridades que poderiam ser mais bem expostas no sentido de contemplar as vivências destes grupos.

Uma questão que consideramos importante no contexto da pesquisa é o significado dessas representações acerca dos camponeses e seus filhos na formação escolar das crianças e para o trabalho escolar. Considera-se importante que haja aprofundamento desta temática na formação docente nas universidades, no trabalho escolar e no planejamento educacional no âmbito de órgãos gestores da educação, como é o caso da Secretaria municipal de educação de Miranorte. Não demais lembrar que grande parte dos pedagogos possivelmente irão trabalhar com o público que tem sua história de vida mediada pelas relações sociais do meio rural.

Para concluir, mas mantendo o debate em aberto, acreditamos que em municípios como Miranorte e em todo o Tocantins, vem ocorrendo uma forte expansão do capitalismo

no campo e junto com isso, distintos processos de produção-reprodução da cultura camponesa, mesmo considerando as barreiras e contradições articuladas pelos diferentes interesses em jogo no interior dos processos educacionais, a existência dessas pessoas não pode ser negada e que, portanto os filhos e filhas de camponeses têm direito a uma educação que respeite suas identidades, sem lhe negar o mundo.

REFERENCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD):** mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. Ver. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 250-270, abr/jun. 2019.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações Sociais e a Construção da Consciência Histórica.** São Paulo, 2006. 133p. Dissertação (Mestrado em Educação) USP.
- ARROYO, Miguel G. **Curriculo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília: Peres, 2006.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil – elementos para uma história.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- BERTRAND, Georges. **Paisagem e geografia física global, esboço metodológico.** R. RA'EGA, Curitiba, n. 8, p. 141-152, Editora UFPR, 2004.
- BIANCHI, Maria Isabel Zanutto. **Uma reflexão sobre a presença da História da Matemática nos livros didáticos.** Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico.** 1993.
- BOTTOMORE, 1988, p.13 BOTTOMORE, Tom, etalli. **Dicionário do pensamento Marxista.** Trad. Waltensir Dutra. Zahar: Rio de Janeiro, 1988.
- CALLAI, H. C e MORAES, M. M. Educar para a Formação Cidadã Na Escola. Scripta Nova **Revista electrónica de geografía y ciencias sociales** Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito Legal: B. 21.741-98 Vol. XVIII, núm. 496 (02), 1 de diciembre de 2014 [Nueva serie de Geo Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humano

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007).** Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: PUC-SP, 2007.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas: Papirus, 2004.

CHAYANOV, A. **La organizacion de La unidad campesina.** Buenos Aires: Nueva Vision, 1974 (1925).

COPATTI, Carina; CALLAI, Helena Copetti. **O ensino de Geografia em educação do campo e o livro didático.** Revista Contexto & Educação. Unijuí: v. 33, n.105, 2018: p. 222-247.

DRUMOND, Viviane. **Representações Sociais da infância: um estudo com pais e professores.** Mato Grosso, 1997. 260 p. Dissertação (Mestrado em Educação) UFMT.

ENDLICH, Ângela Maria. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: ENDLICH, Ângela Maria, SPOSITO, Maria E. B. e WHITACKER, Arthur M. **Cidade e Campo: relações entre urbano e rural.** São Paulo: Expressão Popular, 2006, p. 11-31.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos de 1940.** Revista Brasileira de História da Educação, v. 13, n. 1 [31], jan./abril. 2013, p. 159-192.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Livro Didático: Programas de livros didáticos.** 2007. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 15 de novembro de 2019.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da escola: princípios e propostas.** 5. ed. São Paulo: corte; instituto Paulo Freire, 2002.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais.** Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 321-341.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. **Censo demográfico do IBGE**. Rio de Janeiro: IBGE. 2009. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em Agosto de 2011.

JODELET, D. Représentations sociale: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Org.). **Psychologies sociale** (p. 357-378). Paris: Presses Universitaires de France. 1984.

KAUTSKY, K. **A questão Agrária**. Porto: Portucalense, 1972 (1899).

LÊNIN, V. I. **O desenvolvimento do Capitalismo na Rússia**: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria. 2. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985 (1899).

LEITE, José Carlos. **Resistência e Transformação do Campesinato no Sudoeste Mato-Grossense**: aspectos educativos da luta pela terra: o caso do assentamento Mirassolzinho-Jauru/MT. Cuiabá: ed. da UFMT, 1993.

LINHARES, Maria Yedda Leite, SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. **Terra Prometida: uma história da questão agrária no Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

MARTINS, José de Souza. (1981) (organizador). **Introdução Crítica à Sociologia Rural**. São Paulo: Hucitec. 1981.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**: as lutas sociais no campo e o seu lugar no processo político. 5.ed. Petrópolis: Vozes. 1995.

MARTINS, José de Souza. **Cultura e Educação na roça, encontros e desencontros**. REVISTA USP, São Paulo, n.64, p. 28-49, dezembro/fevereiro 2004/2005.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. **O livro didático de história hoje**: um panorama a partir do PNLD. Revista Brasileira de História, v. 24, n. 48, dez. 2004, p. 123-144.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006.

MOSCOVICI, S. A história e a atualidade das representações sociais. In S. Moscovici (Ed.). **Representações sociais**: Investigações em psicologia social (p.167-214). Petrópolis: Vozes: 2003.

MOURA, Margarida Maria. **Camponeses**. São Paulo: Ed. Ática: 1986.

NAUJORKS, Maria Inês. **Avaliação Educacional, inclusão escolar e representações sociais**. Revista Educação Especial. Santa Maria. V.23, n. 38, p.399-408, set/dez.2010. Disponível em: <<<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em 22 abr.2020.>>

OLIVEIRA, Antonio Miranda de. **Territorialidades camponesas na educação de assentados: assentamento Brejinho em Miracema do Tocantins**. Tese (doutorado) Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós-Graduação em Geografia: Uberlândia-MG, 2013.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: contexto, 1997.

PASSOS, Vânia Maria de Araújo. **O professor do curso de magistério: sua concepção de ser professor e a prática docente**. Brasília, 1995. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) UNB.

PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Tempo Integral Antonio Pereira de Sousa, Miranorte, 2019.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**.ed. Rio de Janeiro: EdUREJ,1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHIER, Raul Alfredo. **Trajetórias do Conceito de Paisagem na Geografia**. R. RA'EGA, Curitiba, n. 7, p. 79-85. Editora da UFPR. 2003.

SILVA, Edilson Adão Cândido da; JUNIOR, Laércio Furquim. **Conectados Geografia**, 3º ano: Componente curricular: Ensino fundamental, anos iniciais. 1. Ed. São Paulo: FTD, 2018.

SILVA, José Graziano da; STOLCK, Verena (Orgs.) **A questão Agrária: Weber, Engels, Lênin, Kautsky, Chayanov, Stalin**. Trad. de Edgard Afonso Malagodi, Sandra Brizolla. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SILVA, Lair Miguel; SAMAPAIIO, Adriany de Ávila Melo. **Livros didáticos de Geografia**: uma análise sobre o que é produzido para os anos iniciais do ensino fundamental. *Caminhos de Geografia, Uberlândia* v. 15, n. 52 Dez/2014. p. 173–185.

SILVA, Marco Antônio. **A fetichização do livro didático**. *Educação e Realidade*, v. 37, n. 3, set./dez. 2012, p. 803-821.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Tecnologias de ordenação escolar no século XIX** – currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 5, n. 1 [9], jan./junho de 2005, p. 9-42.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. São Paulo: Papyrus, 1995.

WAGNER, W. Socio-gênese e características das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. de Oliveira (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**(p. 16-26). Goiânia, GO: AB Editora. 1998.

APÊNDICES I - QUESTIONÁRIO DIRETORA/COORDENADORA

APÊNDICES II - QUESTIONÁRIO PROFESSORA

APÊNDICE I

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
PESQUISA MONOGRÁFICA
QUESTIONÁRIO DIRETORA/COORDENADORA**

TEMÁTICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CAMPONESES NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DOS ANOS INICIAIS EM MIRANORTE

AUTORA: ANA JÚLIA DE ALMEIDA ROSA(anajuliauft@gmail.com)

ORIENTADOR: Prof. Antônio Miranda de Oliveira

Senhor/a participante/colaborador/a da pesquisa

Esse estudo é uma pesquisa monográfica de conclusão do Curso de Pedagogia. Seu objetivo principal é “Analisar as representações sociais acerca do campesinato a partir do livro didático dos anos iniciais utilizados na rede municipal de ensino de Miranorte-TO”. Respondendo a este questionário você nos autoriza a utilizar essas informações no relatório da pesquisa e em atividades de extensão construídas a partir dela. Nos comprometemos a retornar com as informações ao final do trabalho. Para sua identificação vamos usar nome fictício. A qualquer momento você pode nos desautorizar a usar as informações prestadas. Muito obrigada.

1. Nas questões abaixo marque aquelas que você entende que se aplica aos camponeses:

- () São trabalhadores/as que vivem no campo e trabalham na roça com a família
- () São produtores rurais e plantam para comercializar seus produtos
- () São pessoas que vivem nas periferias das cidades e trabalham como assalariados em fazendas próximas do local onde vivem
- () São trabalhadores assentados da reforma agrária
- () São produtores rurais que praticam uma agricultura moderna e que tem como base a comercialização de seus produtos
- () São pequenos produtores, pobres, sem conhecimento de técnicas agrícolas e são responsáveis pelo atraso na agricultura nacional.

2. Nos quesitos abaixo marque aqueles que você considera que se aplica ao camponês:

- () Analfabeto, resistente a mudança, sem cultura e alienado da vida política
- () Atrasado, sem educação, destruidor da natureza; não tem boa relação com a terra
- () A terra é seu principal instrumento de trabalho
- () Sua produção de bens materiais e imateriais é tão pequena que não é importante para a sociedade nacional
- () Tem fácil acesso a crédito e apoio de políticas públicas para continuar produzindo alimentos
- () Tendo em vista o desenvolvimento do capitalismo e da produção no campo, o campesinato é uma classe em extinção.

3. Como é feita a seleção/escolha do livro didático a ser usado na escola?

4. Existem alunos filhos de camponeses que estudam nesta escola? Fale sobre a presença deles aqui.

5. Os alunos do campo são bem acolhidos por todos na escola? Já vivenciou ou tomou conhecimento de alguma situação de marginalização deles?

6. Como a senhora avalia o transporte escolar dos alunos do campo? Quais pontos positivos e negativos para eles?

7. O livro didático utilizado pela escola nos anos iniciais traz conteúdos que tratam da vida das pessoas que vivem no campo?

8. Que orientações a escola/Secretaria de Educação dar aos docentes para trabalhar com os alunos do campo?

9. Para o aluno que vive no campo ou na cidade a realidade é mesma?

APÊNDICE II

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA PESQUISA MONOGRÁFICA QUESTIONÁRIO PROFESSORA

TEMÁTICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CAMPONESES NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DOS ANOS INICIAIS EM MIRANORTE

AUTORA: ANA JÚLIA DE ALMEIDA ROSA(anajuliauft@gmail.com)

ORIENTADOR: Prof. Antônio Miranda de Oliveira

Senhor/a participante/colaborador/a da pesquisa

Esse estudo é uma pesquisa monográfica de conclusão do Curso de Pedagogia. Seu objetivo principal é “Analisar as representações sociais acerca do campesinato a partir do livro didático dos anos iniciais utilizados na rede municipal de ensino de Miranorte-TO”. Respondendo a este questionário você nos autoriza a utilizar essas informações no relatório da pesquisa e em atividades de extensão construídas a partir dela. Nos comprometemos a retornar com as informações ao final do trabalho. Para sua identificação vamos usar nome fictício. A qualquer momento você pode nos desautorizar a usar as informações prestadas. Muito obrigada.

1. Nas questões abaixo marque aquelas que você entende que se aplica aos camponeses:

- () São trabalhadores/as que vivem no campo e trabalham na roça com a família
- () São produtores rurais e plantam para comercializar seus produtos
- () São pessoas que vivem nas periferias das cidades e trabalham como assalariados em fazendas próximas do local onde vivem
- () São trabalhadores assentados da reforma agrária
- () São produtores rurais que praticam uma agricultura moderna e que tem como base a comercialização de seus produtos
- () São pequenos produtores, pobres, sem conhecimento de técnicas agrícolas e são responsáveis pelo atraso na agricultura nacional.

2. Nos quesitos abaixo marque aqueles que você considera que se aplica ao camponês:

- () Analfabeto, resistente a mudança, sem cultura e alienado da vida política
- () Atrasado, sem educação, destruidor da natureza; não tem boa relação com a terra
- () A terra é seu principal instrumento de trabalho

- () Sua produção de bens materiais e imateriais é tão pequena que não é importante para a sociedade nacional
- () Tem fácil acesso a crédito e apoio de políticas públicas para continuar produzindo alimentos
- () Tendo em vista o desenvolvimento do capitalismo e da produção no campo, o campesinato é uma classe em extinção.
3. Como é feita a seleção/escolha do livro didático a ser usado na escola?
 4. Existem alunos filhos de camponeses que estudam nesta escola? Fale sobre a presença deles aqui.
 5. Como é trabalhado o livro didático de geografia com as crianças?
 6. Como aparecem retratados no livro didático as populações camponesas?
 - 4° Quais aspectos da herança camponesa ficam mais evidentes no cotidiano da turma?
 - 5° A respeito do livro estudado, quais objetivos esperados com o ensino sobre campesinato, povos indígenas e quilombolas?
 7. Como o professor pode ajudar um aluno do campo?
 8. Sobre o transporte dos alunos do campo, quais avaliações deste transporte?
 9. Que orientações a escola/Secretaria de Educação dar aos docentes para trabalhar com os alunos do campo?
 10. Para o aluno que vive no campo ou na cidade a realidade é mesma?