

ARTIGO <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i42.6279>**CRUZAMENTOS E DISSOCIAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO RURAL E A
EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO DA COLEÇÃO DIDÁTICA “CAMPO
ABERTO”****CROSSINGS AND DISSOCIATIONS BETWEEN RURAL AND COUNTRYSIDE
EDUCATION: A STUDY OF THE “CAMPO ABERTO” DIDACTIC SERIES****INTERSECCIONES Y DIFERENCIAS ENTRE LA EDUCACIÓN RURAL Y LA
EDUCACIÓN DEL CAMPO: UN ESTUDIO DE LA COLECCIÓN DIDÁCTICA “CAMPO
ABERTO”***Willia Barbosa de Menezes*

Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Brasil

Francisco Vieira da Silva

Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Brasil

Simone Maria da Rocha

Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Brasil

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar os principais cruzamentos e dissociações entre a educação do campo e a educação rural, com vistas a problematizar um possível processo histórico de modificação da educação rural para a educação do campo, a partir do estudo dos livros didáticos do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental da coleção “Campo Aberto”, instituído pelo Plano Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo), em 2016. Para tanto, a pesquisa pauta-se teoricamente nas reflexões de Arroyo, Caldart e Molina (2011), Freitas (2012), Calazans, Castro e Silva (1981), Leite (2002) e Rodrigues (2009), dentre outros. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo descritivo-interpretativo de natureza documental, haja vista a análise dos livros didáticos, os quais são documentos que ainda não passaram por um crivo analítico. A análise aponta que os cruzamentos repousam em determinados tratamentos ofertados pelos livros da coleção didática que desconsideram as particularidades dos sujeitos do campo. Já as dissociações ocorrem quando se reconhecem as expressões culturais e a identidade dos povos camponeses como aspectos relevantes na consecução de uma educação do campo em sua integridade.

Palavras-chave: Educação rural. Educação do campo. Livro didático.

Abstract: This research aims to analyze the main crossings and dissociations between countryside and rural education. We intend to discuss a possible historical modification process from the rural to countryside education starting from studies of the “Campo Aberto” didactic series of the 1st, 2nd and 3rd grade in the elementary school, incorporated by the National Plan of the Didactic Countryside

Book – PNLD Campo, 2016 (Brazilian textbook program). Our theoretical support is justified in the reflections of Arroyo, Caldart and Molina (2011), Freitas (2012), Calazans, Castro and Silva (1981), Leite (2002) and Rodrigues (2009), among others. From our methodology's point of view, this is a descriptive-interpretative research with documental character due to the analysis of the didactic books, which are documents that have not been under an analytic sieve. The results point out that the crossings lie in certain treatments offered by the book collection that disregard the particularities of the countryside individuals. As to the dissociations, they occur when is possible to recognize cultural expressions and identities of the countryside people, such as relevant aspects in the consecution of a country education on its own integrity.

Key-words: Rural Education. Countryside Education. Didactic Book.

Resumen: El presente estudio tiene como objetivo analizar las principales intersecciones y diferencias entre la educación del campo y la educación rural, con la finalidad de problematizar el posible proceso histórico de modificación de la educación rural para la educación del campo, a partir del estudio de los libros didácticos de 1º, 2º y 3 años de la educación primaria de la colección “Campo Aberto”, instituido por el Plan Nacional del Libro Didáctico del Campo PNLD Campo), en 2016. Para este propósito, la investigación se sustenta teóricamente en las reflexiones de Arroyo, Caldart y Molina (2011), Freitas (2012), Calazans, Castro y Silva (1981), Leite (2002) y Rodrigues (2009), entre otros. Desde un punto de vista metodológico, este es un estudio descriptivo-interpretativo de naturaleza documental de los libros didácticos, debido a la escasa existencia de trabajos previos. El análisis señala que las intersecciones descansan en ciertos modos de expresiones usados en los libros de la colección didáctica que ignoran las particularidades de los sujetos del campo. Las diferencias, por otro lado, ocurren cuando las expresiones culturales y la identidad de los pueblos campesinos se reconocen como aspectos relevantes en el logro de una educación rural en su totalidad.

Palabras clave: Educación rural. Educación campo. Libro didáctico.

Introdução

Então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história. (Paulo Freire, 2002)

É com a epígrafe de um dos maiores pensadores da educação, Paulo Freire (2002), cuja memória tem sido diuturnamente aviltada, que relacionamos o presente trabalho às reflexões sobre a luta dos agricultores, ribeirinhos, indígenas, extrativistas e assentados brasileiros que foram inviabilizados pelas políticas educacionais, durante muitos anos, e descobrem que são sujeitos dotados de uma história e de uma cultura.

Posto isso, a discussão aqui esboçada reconhece o homem do campo como um sujeito histórico (FREIRE, 2002) capaz de transformar a realidade do povo que luta pelos seus direitos e por uma educação que reconheça as suas expressões culturais, particularidades e saberes. Essa questão perpassa a constituição de uma série de documentos normativos e políticas públicas educacionais. Conforme estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Brasileira (LDB) 9394/96, no art.28, a educação básica para os povos do campo deve promover as adaptações necessárias de acordo com as peculiaridades da vida rural “[...] adequando os conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” (BRASIL, 1996, s.p).

Essa diversidade sociocultural faz com que as práticas educacionais possam contemplar todos os alunos, considerando as suas especificidades e singularidades como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): “para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que constituem” (1998, p. 15). De forma análoga, as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo (2002, p. 282) assinalam que as propostas pedagógicas “[...] contemplarão as diversidades do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, gênero e etnia”.

Fundamentada na LDB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na segunda versão (2016), apresenta a necessidade adequações às peculiaridades da vida do campo, tais como: currículo, calendário escolar e condições climáticas. Já o Plano Nacional da Educação (2014, p.20), no que se refere à educação do campo, tem como estratégia “[...] estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades”, visando à implementação de programas de formação para os profissionais que atuam nas escolas do campo.

Não obstante, ainda que sejam louváveis essas políticas educacionais, nem sempre esse processo de democratização do ensino no campo foi considerado, visto que o direito por uma educação do campo efetuou-se por meio de diversas lutas dos grupos e movimentos sociais camponeses. Paralelamente a esses movimentos, tem-se o reconhecimento dos povos no campo não como objetos reprodutores do mercado agrário, mas como sujeitos ativos capazes de intervir na realidade e preservar a identidade cultural compreendida como “aquilo que somos” e “construídas em meio às interações e identificações com diferentes pessoas e grupos com que convivemos ou travamos contato” (MOREIRA; CÂMARA, 2018, p. 41).

Noutros termos, a educação do campo, ao considerar as peculiaridades dos modos de ensinar e aprender no campo, distingue-se frontalmente de uma perspectiva educacional que leva em conta a distinção rural-urbano e compreende o sujeito do campo como passivo e atrasado. Pensamos ainda que os materiais didáticos voltados para a educação do campo necessitam estar em sintonia com as especificidades desses grupos, sem, contudo, negligenciar o caráter universal da construção do saber. Nesse sentido, políticas como o Plano Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) têm como objetivo a distribuição de “materiais didáticos para os estudantes e professores do campo que permitam o

desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, em consonância com os princípios da política e as diretrizes operacionais da educação básica” (PRONACAMPO, s.d, s.p).

Frente a esses aspectos, este artigo busca responder aos seguintes questionamentos: Como se estabeleceu historicamente as relações entre a educação rural para a educação do campo no Brasil? De que modo a coleção *Campo Aberto*, constante no Plano Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo 2016) pode manifestar os cruzamentos e a dissociações entre educação rural e a educação do campo?

Para responder às inquietações presentes no parágrafo anterior, o presente trabalho tem como objetivo investigar, a partir da análise da coleção “Campo Aberto”, constante no PNLD Campo, em 2016, para o 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, os cruzamentos e a dissociações entre educação rural e a educação do campo, levando em consideração o percurso histórico da educação rural e do campo no Brasil. Partimos da hipótese de que há uma descontinuidade na constituição das políticas públicas no Brasil e que isso pode se refletir na produção de materiais didáticos. Na educação básica para povos do campo, cremos que há a interrelação entre duas perspectivas, quais sejam: a educação rural, a qual desconhece as particularidades dos sujeitos campestre, que consideramos obsoleta, e a educação do campo, cujo foco reside no reconhecimento das particularidades da vida campestre como aspectos de fundamental relevância na consecução de um ensino de qualidade.

Esse estudo justifica-se principalmente pelo número ainda reduzido de trabalhos que analisam materiais didáticos da educação do campo. Em fevereiro de 2020, realizamos uma busca no Catálogo de Tese e Dissertações da Capes, a partir da entrada “livro didático da educação do campo”, e não encontramos nenhuma pesquisa diretamente relacionada com o tema. No mesmo período, fizemos uma pesquisa no *Google* e nos deparamos com o estudo de Sarmiento e Battisti (2016), que investiga o PNLD Campo em relação ao ensino de língua portuguesa, bem como o trabalho de Gonçalves e Germinari (2019) acerca de materiais didáticos de História na educação do campo. Numa busca feita no portal *Scielo* Brasil, chamou-nos a atenção a pesquisa de Oliveira (2017), que analisa as questões de gênero, raça e colonialidade em livros da educação do campo. Os artigos resultantes desse breve levantamento centram-se sobre determinadas especificidades das disciplinas da educação do campo e se voltam para o exame de aspectos sociais como o gênero e a raça. No trabalho aqui proposto, ampliamos o escopo para pensarmos de maneira mais abrangente sobre as

características da educação do campo e como esses livros podem se articular com as idiossincrasias dessa modalidade educacional.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo descritivo-interpretativo e segue uma abordagem prioritariamente qualitativa fundamentada nos princípios de Lüdke e André (1986), uma vez que esse tipo de abordagem enfatiza mais o processo de produção e compreensão dos fenômenos do que os aspectos quantitativos e/ou a relação entre variáveis. Trata-se ainda de um estudo de natureza documental, haja vista que os livros didáticos são documentos que ainda não passaram por um crivo analítico. A escolha pela coleção *didática Campo Aberto* deu-se em virtude de esta integrar as políticas públicas relacionadas à produção e distribuição de materiais didáticos voltados à educação do campo na atualidade. Os procedimentos metodológicos incluíram a seleção da coleção e a descrição das unidades e das atividades que possam mostrar os movimentos de cruzamentos e dissociações entre a educação rural e do campo.

Em relação à estrutura do texto, vale frisar que se encontra organizado do seguinte modo: analisamos, no primeiro tópico, o processo histórico que assinala o percurso da educação rural para a do campo no Brasil, conforme os pressupostos de Calazans, Castro e Silva (1981), Leite (2002) e Rodrigues (2009). No segundo tópico, “Educação rural *versus* Educação do campo: concepções e diferenças”, tratamos das principais distinções entre a educação rural e do/no campo, a partir de autores como Arroyo, Caldart e Molina (2011), Freitas (2012), entre outros. Em seguida, realizamos a análise acerca da coleção didática “Campo Aberto” e, posteriormente, apresentamos as considerações conclusivas para o trabalho.

Breve contextualização histórica da educação rural e da educação do campo no Brasil

O percurso histórico da educação rural brasileira acompanhou o desenvolvimento econômico do país no intuito de atender o mercado da produção agrícola que implantou uma educação técnica para suprir as necessidades do sistema capitalista, reduzindo a formação dos alunos a trabalhadores rurais, com vistas a atender aos interesses econômicos. Isso engendrou uma proposta de ensino que não se voltava para a pluralidade dos sujeitos do campo e para a construção crítica. Assim, a sociedade brasileira começou a preocupar-se com a educação no meio rural de forma mais sistematizada, conforme Calazans, Castro e Silva (1981), de forma tardia, “[...] Observa-se uma preocupação do governo em se aparelhar convenientemente a fim de ‘reformular a dependência estrutural que caracterizava o subsistema econômico

brasileiro da época', ao se iniciar um incipiente processo de industrialização (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981, p. 57).

Para compreendermos o processo de transformação da educação rural para a educação do campo, retornamos à história da educação brasileira, que se inicia com a chegada da companhia Jesuíta, cuja missão era instruir e catequizar os povos indígenas de acordo com os princípios cristãos. Posto isso, a educação no período colonial foi imposta pelos jesuítas, desconsiderando as formas particulares de organização social, cultural e econômica dos índios. Essa prática de imposição é reproduzida até os dias atuais, como será abordado ao longo do texto.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos por Marquês de Pombal que, influenciado pelas ideias iluministas, implantaram a reforma pombalina e criou as aulas régias, limitadas ao ensino das primeiras letras (latim, grego e filosofia) e organizadas na casa dos professores ou numa sacristia (SAVIANI, 2008). Naquele período, o processo de escolarização ocorria em salas heterogêneas e sob condições precárias.

Com a chegada da família real portuguesa ao país, em 1808, a educação escolar assinalou-se cada vez mais por um perfil elitizado e excludente, já que as poucas universidades atendiam a um público específico e o acesso ao ensino, de modo geral, era restrito aos filhos das classes economicamente mais abastadas.

Em 1923, foi adotado no país o método mútuo ou monitorial, instigado pelo inglês Joseph Lancaster, que visava à expansão da educação de toda a população trabalhadora para fundamentar a ordem social, com o objetivo de ensinar o maior número de pessoas; ao mesmo tempo, com esse método, o aluno mais adiantado recebia as instruções do professor e repassava para os demais estudantes (SAVIANI, 2008). No mesmo período, no campo, o ensino das primeiras letras restringia-se aos filhos dos fazendeiros e era ministrado por professores com baixa formação ou por alguém que se considerasse capaz de instruir os filhos dos patrões.

Na época, foram-se popularizando, sobretudo nas cidades, os grupos escolares, organizados de forma seriada, por idade e por nível de domínio das aprendizagens esperadas e, geralmente, com as crianças separadas por sexo. Nos povoados e vilas, como também na zona rural, esses estabelecimentos escolares permaneceram funcionando nas escolas isoladas, a fim de atender aos problemas de ordem demográfica, em locais com baixa densidade populacional, consolidando o modelo de organização de classes multisseriadas, pois,

[...] o Estado construiu os primeiros Grupos Escolares ou Escolas-modelos para funcionar a escola primária de quatro séries (ensino fundamental atual). Ainda que na literatura referente a esse período não se distinga o tipo de prédio escolar do meio urbano ou meio rural, mantiveram-se aqueles com uma única sala de aula e um professor para atender a uma ou mais séries no mesmo horário (classes multisseriadas). (AZEVEDO; QUEIROZ, 2010, p. 60).

Sobre a educação rural, em conformidade com Leite (2002), um dos fatores que a desencadearam foi o processo de aceleração e desenvolvimento industrial a partir da Segunda Guerra Mundial que gerou como consequência o crescimento econômico nos centros urbanos e a redução da produção agrícola. Assim, “[...] observa-se que a grande crise do campo e da vida campesina aconteceu com a queda da produção agrícola e como êxodo rural em massa, a partir da década de 1960” (LEITE, 2002, p.65).

Uma vez que os centros industriais atraíram os trabalhadores do campo para as regiões urbanas, desencadeou-se o êxodo rural e o inchaço populacional nas cidades. Para conter a migração nesse período, como descrito por Rodrigues (2009, p. 46-47), “começaram a ser investidos diversos projetos e cooperativas rurais com o principal objetivo de ‘segurar’ o homem no campo e impulsionar o desenvolvimento da nossa agricultura”.

Entretanto, as políticas públicas voltadas para educação campesina constituíram-se por meio de uma transposição das práticas e currículos da cidade aplicada ao âmbito rural (RODRIGUES, 2009), pois, ao invés de se pensar em uma educação voltada para o contexto do campo que reconheça a cultura e suas particularidades, foi implantada uma extensão da educação ofertada na zona urbana.

Observa-se uma preocupação do governo em se aparelhar convenientemente a fim de ‘reformular a dependência estrutural que caracterizava o subsistema econômico brasileiro da época’, ao se iniciar um incipiente processo de industrialização. (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981, p 57).

Esses autores mencionam vários programas implantados na década de 1940, os quais foram criados com o fito de fortalecer a educação rural, tais como: a Comissão Brasileira de Educação em Populações Rurais (CBAR)¹, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)², o Serviço Social Rural (SSR)³ e a Aldeia Rural⁴. No âmbito da região Nordeste, foi

¹ O CBAR foi um acordo firmado entre o governo brasileiro e os Estados Unidos em 1945 para fortalecer a educação rural, cujas atribuições incluíam a implantação de centros de treinamento para trabalhadores rurais, impulsionando a economia de ambas partes.

² Um programa implantado no Brasil, em 1952, para capacitar os professores/técnicos e atender as necessidades da educação rural.

³ Um órgão criado pela Lei nº 2.613 de 23 de setembro de 1955 subordinado ao Ministério da Agricultura que mantinha um sistema de conselhos regionais sediado nas capitais dos estados brasileiros (RODRIGUES, 2009, p. 48 *apud* CALAZANS, 1993).

implantado o Programa de Melhoria da Educação no Meio Rural (EDURURAL/NE), como proposta pedagógica para expandir o acesso à escola dos jovens e adolescentes em situação de “males crônicos como a pobreza, as caóticas condições físicas, burocráticos-administrativas e pedagógicas” (AZEVEDO; QUEIROZ, 2010, p. 63).

Decerto, todas essas políticas públicas tinham um cunho educativo, mas o objetivo maior era formar técnicos para atender o mercado econômico e controlar o fluxo migratório do campo para a cidade, o que desencadeou o movimento em defesa da educação dos camponeses, mais conhecido como Ruralismo Pedagógico⁵, o qual apoiava um ensino integrado às condições locais, objetivando promover somente a fixação do indivíduo no campo.

Nesse sentido, Calazans, Castro e Silva (1981) consideram que as políticas públicas na época são assumidas para atender os interesses do sistema governamental e não para suprir as necessidades da população, reproduzindo, assim, uma educação hegemônica da classe dominante como estão explícitas nas colocações dos autores:

- a) contribui para formar a força de trabalho.
- b) contribui para inculcar a ideologia hegemônica, pelo mecanismo das práticas escolares;
- c) contribui para reprodução material da divisão em classes; e
- d) contribui para manter as condições ideológicas das relações de dominação (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981, p. 182).

Para se contrapor a esse modelo educacional, em meados dos anos de 1960, são organizados os movimentos dos camponeses no Brasil, cuja maior expressão foi o Movimento das Ligas Camponesas,⁶ que coincidiu com o movimento de educação popular e de base, influenciado pelas ideias de Paulo Freire. Esse intelectual desenvolveu a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, realizada no município de Angicos, no Rio Grande do Norte, através de um projeto de alfabetização de adultos que propiciou a educação pelas periferias e no campo (AZEVEDO; QUEIROZ, 2010).

Contrariamente a esses movimentos de educação popular, já no período da ditadura militar, o governo implantou, em 1970, o Movimento Brasileiro de Alfabetização

⁴ Um projeto que atendia as necessidades culturais, administrativas e industriais das aldeias que faziam parte do plano de colonização em 1945 e administrado pela a Sociedade Cooperativa Agropecuária de Colonização (RODRIGUES, 2009, p. 47).

⁵ Movimento educacional que surgiu no fim do século XIX e início do século XX com o intuito de fixar um homem no campo a partir de propostas educacionais proporcionando conhecimentos e habilidades para manusear a terra.

⁶ O movimento surgiu nos últimos anos do governo ditatorial de Getúlio Vargas (1937-1945), com forte influência do Partido Comunista, que buscava organizar os trabalhadores do campo pela luta da reforma agrária no Brasil.

(MOBRAL), cuja finalidade era erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. Essa concepção foi bastante condenada como proposta pedagógica por ter como preocupação principal apenas o ensino instrumental da leitura e da escrita, sem nenhuma relação com a formação crítica e humana. Ademais, O MOBRAL chegou ao campo de maneira ainda mais precária que na cidade, pois, naquela época, o conteúdo curricular não era compatível com a realidade das escolas rurais. Desse modo, conforme frisam Queiroz e Azevedo (2010), as normas, os conteúdos curriculares, a avaliação de rendimento escolar e os materiais didáticos estavam relacionados às vivências da cidade.

Após o período ditatorial, os movimentos de massa dos anos de 1980 empreenderam variadas lutas pelas terras e pela educação dos trabalhadores do campo. Segundo Fernandes, Caldart e Cerioli (2011), surgiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra (MST), a organização indígena e a Central Única dos trabalhadores (CUT). Em virtude das manifestações sociais camponesas, tem-se, em 1997, o primeiro encontro nacional dos educadores rurais da reforma agrária do MST tratando sobre a educação camponesa, e no ano seguinte, em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação do campo em Goiás com o objetivo de realizar ações e políticas públicas para a educação do campo.

A discussão principal, é garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida do campo. Nisto está em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve e o vínculo necessário desta educação com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo. (FERNANDES, 2011; CALDART; CERIOLI, 2011, p. 23).

Essa conferência foi um marco histórico para a educação brasileira, porquanto proporcionou um novo olhar para o povo que vive e trabalha no campo, de modo a tentar superar a proposta da educação rural e constituir um modelo que considerasse a cultura e as aspirações dos sujeitos do campo. Na visão de Molina (2011, p. 8), tal evento ocorreu “para denunciar o esquecimento por parte dos órgãos governamentais, o desinteresse e silenciamento da educação do campo”. Embora esse silenciamento tenha se reduzido nos últimos anos, os educadores estão continuamente se mobilizando, debatendo e refazendo concepções e práticas educativas nas comunidades rurais.

Para isso, os movimentos sociais pela educação do campo vêm se contrapondo ao modelo hegemônico da educação rural que privilegiou os interesses capitalistas do agronegócio. Nessa via, as lutas dos trabalhadores do campo manifestam-se como uma necessidade de ressignificar o campo enquanto um espaço de transformação social. Assim, os sujeitos do campo não são meros reprodutores do mercado agrícola, mas sujeitos com

princípios e expressões culturais que têm direito a uma escola não apenas *no* campo, mas *do* campo, pois não basta somente oferecer escolas no local em que vivem, mas convém construir uma educação do campo “com projeto-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, a história e a cultura do povo trabalhador do campo” (FONSECA; MOURÃO, 2012, p. 291).

Diante disso, podemos destacar que a modificação da história da educação rural à educação do campo encontra-se atrelada às lutas e aos movimentos sociais que buscam melhores condições de vida para que as crianças, jovens e adultos tenham direito a uma educação que construa o conhecimento numa relação dialógica com a cultura, o trabalho e a realidade do campo. Esse processo passa a ser instituído por meio da Constituição Brasileira de 1988 em seus artigos 205 e 208, de modo a consolidar o compromisso do Estado e sociedade, garantir o direito e promover do ensino em todas as modalidades, respeitando as particularidades e especificidades culturais e regionais.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, a educação do campo representa uma conquista do povo camponês, pois, como aponta o artigo 28, é necessária a constituição de uma proposta educacional que atenda às adaptações dos conteúdos curriculares e metodologias de ensino condizente com a realidade do campo. Esses direitos, conforme Caldart (2002), representam uma importante conquista para os movimentos da educação do campo, das lutas dos trabalhadores jovens das e mulheres por políticas educacionais para os camponeses.

O movimento desencadeado pelos sujeitos coletivos de direito do campo interroga a tradicional escola rural na sua forma de ensinar, de lidar com o conhecimento, de tratar as relações sociais que dentro dela ocorrem, de recusar vínculos com a comunidade que está ao seu redor (MOLINA; FREITAS, 2012, p. 20).

Após essa breve contextualização sobre o processo de modificação da educação rural para a do campo, percebemos que a primeira concepção não atende as reais necessidades dos camponeses, pois uma proposta pedagógica direciona-se a mão de obra tecnicista sem nenhuma ligação com a cultura e historicidade desses sujeitos. Já a educação do campo vem-se contrapondo à visão tradicional da educação rural, com vistas a construir metodologias de ensino que reconheçam a identidade cultural e particularidade do povo no campo, ancoradas na perspectiva de formação emancipatória e transformadora.

No próximo tópico, aprofundaremos algumas distinções entre a educação do/no campo, além dos conceitos referentes à educação rural e do campo, respaldados nos princípios de teóricos que tratam sobre a temática.

Educação rural e Educação do campo: concepções e diferenças

Em princípio, convém frisar que as transformações ocorridas no processo de modificação da educação rural para a educação do campo ainda não foram totalmente suplantadas, embora a luta continue pelo reconhecimento de uma educação condizente com a realidade do povo que vive no campo e é sobre tal aspecto que orbita nosso interesse de pesquisa. Antes dessa diferenciação, outra distinção faz-se necessária, qual seja: educação *no* campo e educação *do* campo. Nas palavras de Fernandes, Caldart e Cerioli (2011, p. 149-150),

Uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Nesse sentido, a nomenclatura educação do campo extrapola a noção de espaço geográfico, ao abranger os aspectos culturais, direitos sociais e a formação humana. Como observamos na visão de Rodrigues (2009), a educação do campo é um conceito que se encontra em processo de construção e busca suprir as lacunas que a educação rural deixou durante todos esses anos. Esse posicionamento reflete o mesmo encontrado em Fonseca e Mourão (2012, p. 237), segundo o qual “a terminologia educação rural está sendo substituída pela educação no campo, no entendimento de que as lutas camponesas constroem outro projeto de educação, inserindo em um projeto sociopolítico mais abrangente”.

Trata-se de uma educação construída pelos próprios sujeitos do campo a partir dos seus anseios e princípios e não um projeto educacional imposto pelos governantes de maneira verticalizada para atender predominantemente às necessidades econômicas. De acordo com Fernandes, Caldart e Cerioli (2011, p. 151, grifos dos autores), “[...] toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou projeto pedagógico específico, isto foi feito para o *meio rural* e muito poucas vezes com os *sujeitos do campo*”.

Diante das desigualdades sociais, das injustiças e das opressões sofridas pelos povos do campo, irrompem “sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de cultura cada vez mais excludente”

(FERNANDES; CIRIOLI; CALDART, 2011, p. 152). Para esses autores, a locução adjetiva *do campo* refere-se aos conjuntos dos trabalhadores/as camponeses/as e das lutas sociais e culturais dos grupos sociais que são vinculados à vida no meio rural sejam camponeses/as, quilombolas, caiçaras, pescadores/as, ribeirinhos/as, assentados/as e as nações indígenas.

De acordo com Rodrigues (2009), a educação rural ergue sob os pilares do capitalismo agrário e, como consequência, acaba adquirindo uma feição predominantemente mercantilista. Sob essa via, o sujeito que aprende é concebido como um executor de tarefas, destituído de quaisquer conotações históricas e culturais. As metodologias de ensino são construídas a partir de uma transposição irrefletida do ensino na zona urbana para a zona rural, o que torna a aprendizagem fragmentada e descontextualizada. A educação do campo, por sua vez, concebe o campo como um espaço social em que se emolduram identidades e subjetividades. O sujeito do campo possui uma história e vivências peculiares que precisam ser levadas em consideração no ensino, o qual se mostra em sintonia com os saberes e as práticas dos sujeitos na relação com o campo, com a terra, com a família e com a comunidade.

Dito isso, evidenciamos que, apesar de a educação do campo ter suas raízes na educação rural, no sentido de que surge como um contraponto à perspectiva rural, possibilita uma expressão significativa da identidade cultural do povo camponês, diferentemente da educação rural, em que o sujeito é considerado com um ser passivo, visando suprir a necessidade de mão de obra para o mercado agrário, pautado na construção do conhecimento desarticulado da realidade local.

Sobre esse desencontro entre a cultura e as práticas educacionais, Moreira e Câmara (2008, p. 13) garantem que “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa, mantendo uma relação intrínseca entre a educação e cultura”. Essa percepção vem ao encontro das Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, quando defendem as práticas de ensino “é [são] definida [as] pela a sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes” (BRASIL, 2013, p. 282). Nessa visão, Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 162) também apontam que a escola do campo precisa ser “um espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes e promovendo a expressão cultural onde ela está inserida”.

Retomando os traços da educação rural, podemos nos referir às classes multisseriadas, ou seja, salas que congregam alunos de várias séries/anos e níveis diferentes sob a responsabilidade de um único professor, “[...] que caracteriza[m] um modelo de escola do campo que reúne num único espaço um conjunto de séries do Ensino Fundamental”

(BRASIL, 2009, p. 23). Observamos, nos pressupostos de Ribeiro (2013), que o processo de escolarização das classes multisseriadas é reconhecido como um resquício da educação rural pois, apesar de estar em voga o regime de verdade (FOUCAULT, 2017) da educação do campo, esse traço inviabiliza a consecução de um ensino de qualidade no campo.

Nesse sentido, Rodrigues (2009, p. 55) aponta que a “educação do campo se afasta, pois, da educação rural, no sentido de que tem como ‘bandeira de luta’ a emancipação, a resistência das populações camponesas, o oferecimento do direito, da opção de escolha do próprio destino [...]”. Outro aspecto central a ser transformado na escola do campo é o fato de seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolverem apartados da realidade de seus educandos (MOLINA; FREITAS, 2011).

Referindo-se aos pressupostos dos autores, precisamos pensar no ensino que não se preocupe somente em mediar os conteúdos curriculares básicos, mas também que considere a formação humana crítica transformadora e pensada a partir da especificidade dos sujeitos do campo como serão analisadas, no próximo tópico, através da análise da coleção didática “Campo Aberto”.

Análise da coleção didática “Campo Aberto”

O livro didático é um recurso pedagógico que auxilia a prática do professor para o processo de ensino-aprendizagem, estabelecido como direito do aluno desde a Constituição Federal de 1988, no art. 208, que dispõe sobre a obrigatoriedade do material didático-escolar e reafirmado na LDB, art. 4º, inciso VII. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mantido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é o responsável pela distribuição dos livros didáticos, dicionários e outros materiais para as escolas públicas no Brasil. O desenvolvimento desse programa, segundo Batista (2001), centrou-se sobre dois fatores que são caros para a constituição de materiais didáticos no país, a saber: a questão da qualidade dos livros didáticos e as condições políticas e operacionais do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição dos livros. Dessa forma, o programa contém alguns mecanismos de aferição de qualidade desses materiais, principalmente através do Guia do Livro Didático, que contém resenhas das coleções aprovadas em editais públicos do PNLD e podem servir de subsídio para a escolha do livro por parte dos docentes e/ou redes de ensino.

Através dos movimentos travados pelos educadores e a população do campo, que lutam pelo direito de uma educação no/do campo, foi sancionada a Resolução nº40, de 26 de

julho de 2011, a qual legitimou a criação do Programa Nacional do Livro didático do Campo (PNLD Campo), adequando os livros didáticos as especificidades sociais, culturais, e geográficas para as escolas do campo. Conforme podemos observar no primeiro artigo, a seguir expresso.

Art. 1.º Prover as escolas públicas de Ensino Fundamental que mantenham classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1.º ao 5.º ano em escolas do campo com livros didáticos específicos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) (BRASIL, 2011, p.1).

A partir de 2013, as escolas passaram a ser contempladas pela primeira vez pelo PNLD Campo, abrangendo os componentes curriculares de Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, integrados em coleções multisseriadas ou seriadas (BRASIL, 2011). Além dos componentes curriculares citados, as obras apresentam como temas transversais as relações ético-raciais, história e culturas indígenas, direitos humanos, relações de gêneros, sustentabilidade socioambiental e direitos da criança e do adolescente.

Diante do exposto, analisamos a coleção “Campo Aberto”, produzida pela Editora Global, válida por três anos de 2016 a 2018 do 1.º, 2.º e 3.º ano do ensino fundamental. Verificamos que o termo “campo”, no título da coleção, parece sugerir que há uma visão ampla das diversas identidades campesinas, conforme são descritas na LDB, considerando a população do campo como agricultores, ribeirinhos, quilombolas, assentados, indígenas, quilombolas e caiçaras destacando o modo de vida das pessoas que vivem no campo e interagindo com a forma de organização na área urbana, como veremos nas figuras a seguir:

Figura 1: Coleção Campo Aberto 1º ao 3º





Fonte:

<https://globoeditora.com.br/catalogos/assunto/?assunto=26.006&cat=Campo%20Aberto%20E2%80%9320Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo>

A coleção é composta por (11) onze volumes do 1º ao 5º ano, organizada de forma interdisciplinar e articulada ao processo de letramento e alfabetização, contendo proposta didático-pedagógica. Entretanto, no presente trabalho, pretendemos analisar de forma mais geral alguns recortes dos livros do 1º ano – Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática (TADHEI *et al*, 2014a), 2º ano – Letramento e Alfabetização, Geografia e História (TADHEI *et al*, 2014b), Alfabetização Matemática e Ciências (TADHEI *et al*, 2014c), o 3º - Letramento e Alfabetização Geografia e História (TADHEI *et al*, 2014d), Alfabetização Matemática e Ciências – (TADHEI *et al*, 2014e) e o Livro de Arte (VIEIRA, 2014), que integram o 1º, 2º e 3º ano agrupados por temas e incluindo as diferentes linguagens, como artes visuais, música, teatro e dança, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Uma breve análise da iconografia das capas mostra-nos que há uma recorrência de elementos que caracterizam construções discursivas do campo através de desenhos infantis. Assim, a presença da natureza, por meio dos animais, árvores e flores, o ato de semear e o catavento ativam, por meio de uma memória, traços de um modo de ser campesino. Considerando o público a que os livros são destinados, as capas apresentam uma proposta gráfica que produz determinados sentidos sobre o campo como um espaço geográfico distinto das zonas urbanas, mas ainda permeado por um imaginário que fixa certas verdades sobre o campo. Noutros termos, a norma e o padrão é o urbano e o campo aparece sempre como o outro, o exótico, o diferente, o periférico.

Essa reprodução estereotipada do campo como um lugar atrasado e de sujeitos indigentes e analfabetos, muitas vezes, são constituídas através de construções imagéticas, de

modo a produzir o efeito de uma homogeneização cultural dos camponeses, como observamos no primeiro capítulo no livro do 2º ano Letramento e Alfabetização, Geografia e História intitulado como “Diferentes Famílias, Diferentes Rotinas”. O capítulo propõe atividades de socialização entre os alunos com o objetivo de fazer com que os alunos conheçam os diversos tipos de famílias e a rotina nos lugares que vivem. Logo no início do capítulo, há um breve texto e a imagem do quadro “A família” (1925), da pintora Tarsila do Amaral, que representa um núcleo familiar de trabalhadores rurais negros, com crianças descalças e expressões faciais tristes e cansadas, possivelmente, em virtude das rotinas exaustivas do labor no campo.

Embora a pintura evidencie alguns traços relevantes para discutir a família como um espaço de socialização, união e relações afetivas, verificamos que as atividades propostas durante o capítulo não problematizam as desigualdades sociais e raciais, que poderiam ser questionadas a partir da obra de Tarsila, construindo o campo um lugar subalternizado e periférico (OLIVEIRA, 2017), como são descritos por Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p, 31) que “ [...] o camponês foi estereotipado pela ideologia dominante brasileira como fraco, atrasado e um Jeca Tatu que precisa ser redimido pela modernidade, para se integrar à totalidade do sistema social: ao mercado”.

No mesmo capítulo, na seção “*Trocando ideias*”, são apresentadas cenas dos diferentes lugares onde os brasileiros vivem, reproduzindo, novamente, o estereótipo campesino de inferioridade em duas fotografias. Na primeira, têm-se crianças *Yanomany* da aldeia do Castanho de Barcelos na Amazônia, reunidas num igarapé, descalças, sem vestimentas e com traços faciais melancólicos, de modo a construir uma visão de que os índios são selvagens e atrasados, segundo Oliveira (2017), por meio de uma concepção de inferioridade produzida pelas relações de poder coloniais que ainda reverberam nas imagens dos livros didáticos. Já na segunda fotografia, vemos uma casa de taipa, localizada no campo de São João de Pirabas/PA. As duas imagens reforçam uma construção de verdade acerca do campo, tomando como matriz as formatações das moradias dos sujeitos campesinos. Ainda que essas fotografias apresentadas no livro didático não representem a diversidade de construções residências presentes no campo, o fato de não aparecer, por exemplo, casas de alvenaria e/ou outros tipos de habitação, acaba por sugerir que as residências do campo são “[...] reputadas como pobres, feias, primitivas, indignas, a quem o ‘desenvolvimento’ ainda não chegou” (OLIVEIRA, 2017, p.17). Em síntese, os recursos imagéticos no livro didático denotam um modo de enunciar acerca do campo que reforça a dicotomia historicamente produzida entre campo/urbano, através do binômio atrasado/desenvolvido (ROCHA, 2014).

Os livros estão organizados em seções (*Roda de conversa, Por dentro da escrita, Aprender brincando, Dialogando sobre a leitura, Pensando sobre a escrita e o gênero, Resolver problemas, pesquisar, Você é o autor, Trocando ideias, Experimentar, Hora de desenhar, Pensando sobre o que aprendemos, Glossário, Aprendendo mais e Veja também*) que integram as diferentes disciplinas por meio de ilustrações, gráficos, tabelas, fotografias e diversos textos, como diário, poema, mapa, letra de música, lenda, glossário, parlenda, história em quadrinhos, foto, jornal, biografia, cordel, receita, entrevista, tabela, dentre outros. Nesse aspecto, vale considerar que o material didático em análise apresenta uma diversidade textual flagrante, de modo a fazer com o discente amplie seu leque sócio-cultural, a partir da interação com gêneros e textos de diferentes práticas de linguagem. Nas palavras de Bunzen (2007, p. 56), o livro “[...] torna-se uma ferramenta importante, pois possibilita o contato dos alunos com uma multiplicidade de textos produzidos em diferentes esferas da atividade humana [...] e que circulam de várias formas”.

Tendo em vista os objetivos deste texto, não nos detemos na análise de todas as seções, mas focaremos nas seções *Roda de conversa, Por dentro da escrita, Aprender Brincando, Glossário, Aprendemos Mais e Veja Também*. No início de cada capítulo, o tópico *Roda de Conversa* levanta os conhecimentos prévios dos alunos, proporcionando uma discussão do que os alunos já sabem acerca do conteúdo, permitindo um diálogo entre a proposta do livro e as vivências dos alunos, em consonância com os pressupostos de Freire (2002), quando sublinha a valorização das experiências e o respeito aos saberes dos educandos para o seu processo de aprendizagem. Portanto, a seção tem o propósito instigar discussões e apreciações subjetivas acerca do que os alunos pensam, permitindo uma ligação acerca dos conhecimentos que serão construídos em cada capítulo, conforme podemos perceber nas questões norteadoras do livro do 3º ano Alfabetização Matemática e Ciências que, a princípio, estimula a discussão sobre as fases da vida, mais precisamente se as crianças conhecem um bebê e como é a sua vida.

Na seção “*Por dentro da Escrita*”, há atividades sobre os aspectos gramaticais presente nos textos de leituras, como ortografia, composição e decomposição das palavras, produção de textos orais, escritos e multimodais. Verificamos que essa seção é a que mais predomina nos capítulos dos livros e é formada por aproximadamente de oito a doze questões com as alternativas (a, b, c, d) para assinalar, circular e complementar, acompanhadas por ilustrações referentes aos conteúdos, o que não diferencia do livro urbanístico. Desse modo, a seção envolve observação, comparação e sistematização, como identificamos na questão 6 do livro do 2º ano: “Leia as palavras escritas com CA, CO, CU, QUE e QUI, e no caderno,

copie e separe as sílabas das palavras indicando o número de sílabas” (THADEI *et al.*, 2014b, p. 34). Mediante o exposto, a atividade reflete sobre as partes sonoras das palavras, por meio da consolidação da letra-som.

Com relação às atividades lúdicas propostas nos livros na seção “*Aprender Brincando*”, o material didático contempla jogos de tabuleiros, brincadeiras e desafios, como as cruzadinhas, diagramas e caça-palavras, no objetivo de fazer com que os alunos busquem soluções, a partir dos conceitos abordados no livro como parte integrante no processo de aprendizagem, desenvolvendo não só habilidades cognitivas, mas, também, atitudes sociais de cooperação, responsabilidade e o cumprimento de regras. Segundo Kishimoto (2003), os jogos complementam a ação educativa, dado que permite o aprimoramento, o conhecimento e a apreensão de mundo dos alunos na conjunção do saber com o brincar, assim, aproximando, assim, os estudantes do conhecimento científico.

E, por último, as seções “Glossário”, “Aprendemos Mais” e “Veja Também” trazem as definições de vocábulos que foram utilizados nos textos, como também sugestões de vídeos, filmes, leituras e *sites* para ampliar o conhecimento sobre os conteúdos, além de informações adicionais sobre o texto, autor e tema discutidos no capítulo. Posto isso, as seções dos livros contribuem para a organização didático-pedagógica na escola do campo, uma vez que preconizam os conhecimentos prévios dos alunos construídos a partir de experiências vivenciadas na família e no contexto local. Embora as seções contemplem alguns pontos semelhantes aos livros didáticos urbanos, com exercícios repetitivos e construções imagéticas que reforçam o estereótipo campesino, a organização estrutural da obra possibilita aos professores certa flexibilidade para desenvolver a sua prática pedagógica na escola do campo como estão dispostos no manual do professor.

As temáticas apresentadas nos livros apresentam a diversidade cultural e social brasileira tratando os diversos tipos de famílias e suas rotinas, os brinquedos e brincadeiras específicas de cada região brasileira, as festas populares, as comunidades indígenas, os diferentes povos em diferentes épocas, a população afro-brasileira e os modos de trabalho na cidade e campo. Essa relação campo-cidade nas obras é constituída de diversas formas, mas ainda permanece a visão hierárquica e mercantilista que considera o campo somente como um espaço de produção de alimentos que abastece as cidades e que não contém saberes e modos de ser específicos. Conforme frisa Negri (2017, p. 73), “[...] o campo e seu sujeito estão permeados por discursos legitimados historicamente, por meio de um imaginário estereotipado de sujeito do campo, silenciando a diversidade campesina a fim de compreender a presença de não ditos, no que é dito”.

Embora a coleção corrobore a discussão sobre a diversidade e identidade campesina, ainda tende a reproduzir os discursos institucionalizados das classes dominantes, como observamos na capa livro didático do 1º ano, conforme disposto anteriormente, a imagem de uma família fantasiada com trajes que lembram a realeza, semeando no campo, de maneira a reafirmar a ideia que o Brasil foi “descoberto” pelos portugueses, desconsiderando a historicidade da população camponesa, em especial, os índios que já habitavam o país antes da chegada dos europeus. Tem-se, portanto, o funcionamento de espécie de colonialidade que, de acordo com Oliveira (2017), manifesta-se de diferentes formas, desde a manutenção da objetivação dos povos africanos até as formas eurocêntricas de narrar e de selecionar o que deve ser estudado.

Mesmo com as discussões sobre o processo de substituição do termo “rural” por “campo”, ainda prevalecem em alguns aspectos conceituais no livro o sentido da produção agrária para fins lucrativos e não “como espaço de vida, o lugar da dialetização da cultura, do saber e da formação de identidades” (PINHEIRO, 2007, p. 13). Essa substituição carrega o sentido advindo da determinação histórica de ensino rural como são vistas em alguns aspectos do material estudado.

No tocante aos conteúdos, os livros estão organizados na perspectiva interdisciplinar e apresenta uma linguagem acessível para os alunos do 1º, 2º e 3º, estimulando a construção e a reflexão crítica e integrando os conteúdos de Ciência e Matemática e Geografia e História as práticas de alfabetização e letramento, através de eixos temáticos. Tal proposta busca superar a fragmentação dos saberes, pois, como proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, o aspecto interdisciplinar rompe com a compartimentalização dos conteúdos proporcionando a interlocução entre os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 2013).

Sendo assim, os livros possibilitam um relativo reconhecimento dos saberes e vivências dos sujeitos do campo, porquanto percebemos que as obras não abordaram, por exemplo, as discussões do processo histórico de luta e resistência dos trabalhadores por uma educação do campo, materializada, principalmente, por meio da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do campo, realizada em 1998, pelos movimentos sindicais rurais na busca por uma educação que reconheça as suas particularidades, cultura, valores, modo de produção e com a formação para o trabalho e participação social (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011), ampliando o olhar sobre a história destes sujeitos e de sua forma de vida e de sobrevivência, bem como a superação da visão de que os sujeitos do campo são todos iguais.

Quanto à coleção de Arte, que integra o 1º, 2º e 3º ano, observamos que esta inclui diversas linguagens, mas com atividades específicas para cada ano. A presença de obras artísticas contidas no livro parece-nos relevante para discutir, já que se mostra, ao mesmo tempo, universal e local, promovendo a pluralidade de leituras com poesias, filmes, teatro, jogos, CDs e *sites* que complementam os conteúdos estudados estimulando a imaginação dos alunos. Por outro lado, sentimos a ausência de representações dos sujeitos do campo por meio desse material artístico.

Considerações conclusivas

Aventamos como hipótese de trabalho que, em função das discontinuidades das políticas públicas educacionais do Brasil, é possível encontrar determinadas relações entre perspectivas que podem ser díspares no tratamento dos objetos de ensino. A partir disso, julgamos pertinente investigar os cruzamentos e as dissociações entre dois vieses para a educação dos povos do campo: a educação rural e a educação do campo.

Desse modo, destacamos como se deram as interrelações entre a educação rural e a educação do campo, através de um percurso marcado pelas lutas dos camponeses que, muitas vezes, ficaram à margem da sociedade e vistos como seres incapazes, mas conquistaram o seu espaço com a organização dos grupos construídos “a muitas mãos” (RODRIGUES, 2009, p. 56). Esses sujeitos conseguiram, progressivamente, a promoção de políticas educacionais que dialogavam com o campo, de modo a tentar superar o modelo de ensino urbanístico e fragmentado e buscando práticas de ensino e metodologias voltadas para os alunos no campo.

Munidos dessas reflexões, analisamos a coleção “Campo Aberto”, do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e os resultados nos mostraram que, embora tal coleção contemple determinadas particularidades da educação do campo, ainda deixa entrever resquícios da educação rural caracterizada por Pinheiro (2007, p. 7) como uma “concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades no mundo do trabalho”. O exame da coleção permite-nos pensar que há movimentos que se cruzam com a educação rural, visto que, além do tratamento estereotipado do sujeito do campo, tem-se uma série de atividades sem qualquer contextualização com o ambiente do campo. Já os movimentos de dissociação são flagrantes quando a coleção didática leva em conta as peculiaridades, a história e a memória da vida campesina, pois reside, nesse direcionamento, a afirmação da educação do campo para além de um espaço geográfico. Todavia, como

qualquer estudo científico, é preciso que outras propostas investigativas sejam desenvolvidas a fim de que se possa confirmar ou refutar o que foi defendido ao longo deste texto.

Defendemos, pois, que a educação do campo necessita ser pensada como um projeto que fortaleça as identidades camponesas, as lutas, os saberes e a história como elementos construtores do processo educativo. Isso não ocorre sem uma atitude que possa descolonizar o livro didático da educação do campo. Conforme nos lembra Oliveira (2017), é preciso que concebamos essa educação como uma estratégia que nos permita repensar politicamente o sujeito do campo como parte de um grupo historicamente subalterno, cujos saberes foram silenciados e negados. Descolonizar esses materiais didáticos implica construir novas formas que extrapolem as fronteiras do saber eurocêntrico e ocidental e considere os diversos modos por meio dos quais os sujeitos do campo se relacionam com a terra, componente por excelência de sua construção. Enxergar nesses moldes significa, nas palavras de hooks (2013), conceber a educação como uma prática de liberdade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2011.

AZEVEDO, M.A.; QUEIROZ, M.A. Políticas de educação (a partir dos anos 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriada: experiências em município do Rio Grande do Norte. In: ROCHA, M.I.A.; HAGE, S.M. **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 61-72.

BATISTA, A. A. G. **Recomendações para uma política pública dos livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 maio. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 23 jun.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. (Consulta referente às orientações para o atendimento da educação do campo). Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 295.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Escola Ativa - **Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores**. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (segunda versão). Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://estaticog1.globo.com/2016/05/03/MEC_BNCC_versao2_abr2016.pdf?_ga=2.163352309.858728405.1579792206-283318851.1553692197>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), Brasília, DF. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em 26 jan.2020.

BRASIL, **Resolução n°40**, de 26 de julho de 2011. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Brasília, DF. 2011. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/acesso-ainformacao/institucional/legislacao/item/3463-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-40-de-26-de-julho-de-2011>. Acesso em 05 fev. 2020.

BUNZEN, Clécio. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C. B. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CALAZANS, M.J.C.; CASTRO, L.F. M.; SILVA, H. R. S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. IN: WERTHEIN, Jorge. BORDENAVE, Juan Diaz. **Educação rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional Por uma Educação do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2011,19-63.

FONSECA, Rosa Maria; MOURÃO, Rachel Botelho. A educação do campo: uma realidade constituída historicamente. IN: GHEDIN, Evandro. **Educação do campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 287-292.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 20ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GONÇALVES, Rita Cássia; GERMINARI, Geysa Dongley. Livro didático do PNLD Campo: considerações sobre ensino de História em escolas localizadas no campo, **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n.1, p. 97-118, jan./jun. 2019. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/34812>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v.70).

LUKDE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica Universitária, 1986.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/a2fa9177-5611-429d-a62f-ae0a6fcb3502?version=1.3>. Acesso em: 20 de set. 2019.

MOREIRA, A. F. B.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. IN: ANTONIO, F. M.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ. Vozes. 2018, p. 38-66.

NEGRI, Licia Bonsi. **Coleções didáticas do PNLD Campo 2016: um discurso em análise**. 2017. 78 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2017.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. O campo e seus sujeitos: desafios para os livros didáticos na educação do campo. In: CARVALHO, Glicinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). **Livro didático e educação do campo**. Belo Horizonte: Faculdade de educação da UFMG, p. 35-52, 2014.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural: Um estudo sobre salas multisseriadas**. Orientador Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos. 2009. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-8MAHYM>. Acesso em 20 nov. 2019.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 39-43.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.22, n.68, p. 11-33. jan./mar./2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n68/1413-2478-rbedu-22-68-0011.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. 2007. Disponível em: <file:///D:/Documentos/Desktop/Disserta%C3%A7%C3%A3o/Artigo/Artigo%20A%20concepcao%20de%20educacao%20do%20campo%20.pdf>. Acesso em 01 jan.2020.

PRONACAMPO. **PNLD Campo**. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/14-acoes-do-pronacampo/7-programa-nacional-do-livro-didatico-pnld-campo>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

SARMENTO, Simone; BATTISTI, Juliana. Programa Nacional do Livro Didático PNLD Campo: até que enfim! **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 19, n. 27, p. 45-72, jan./abr. 2016.

VIEIRA, Rosane Acedo. **Campo aberto**: arte 1, 2 e 3 anos. São Paulo, SP: Editora Global, 2014.

THADEI, Jordana Lima de Moura *et al.* **Campo aberto**: letramento e alfabetização, alfabetização matemática. 1.º ano. São Paulo, SP: Editora Global, 2014a.

THADEI, Jordana Lima de Moura *et al.* **Campo aberto**: letramento e alfabetização, geografia e história. 2.º ano. São Paulo, SP: Editora Global, 2014b.

THADEI, Jordana Lima de Moura *et al.* **Campo aberto**: letramento e alfabetização, matemática e ciências. 2.º ano. São Paulo, SP: Editora Global, 2014c.

THADEI, Jordana Lima de Moura *et al.* **Campo aberto**: letramento e alfabetização, geografia e história. 3.º ano. São Paulo, SP: Editora Global, 2014d.

THADEI, Jordana Lima de Moura *et al.* **Campo aberto**: letramento e alfabetização, matemática e ciências. 3.º ano. São Paulo, SP: Editora Global, 2014e.

SOBRE OS AUTORES:

Willia Barbosa de Menezes

Mestranda em Ensino pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: willia_menezes@hotmail.com.

 <http://orcid.org/0000-0003-0875-2277>


Francisco Vieira da Silva

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br.

 <http://orcid.org/0000-0003-4922-8826>

Simone Maria da Rocha

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: simone.rocha@ufersa.edu.br.

 <http://orcid.org/0000-0001-5414-8295>

Recebido em: 21 de fevereiro de 2020

Aprovado em: 31 de julho de 2020

Publicado em: 01 de outubro de 2020