

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**CURSO DE PEDAGOGIA, LICENCIATURA**  
**VALÉRIA VANESSA BATISTA PINHEIRO**

**OS LIVROS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**  
**NA PRODUÇÃO ACADÊMICA**

**CAMPO GRANDE/MS**

2017

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**CURSO DE PEDAGOGIA, LICENCIATURA**  
**VALÉRIA VANESSA BATISTA PINHEIRO**

**OS LIVROS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**  
**NA PRODUÇÃO ACADÊMICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, do Curso de Pedagogia, como requisito à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Enilda Fernandes.

**CAMPO GRANDE/MS**  
**2017**

**VALÉRIA VANESSA BATISTA PINHEIRO**

**OS LIVROS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO  
NA PRODUÇÃO ACADÊMICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, Curso de Pedagogia, como requisito obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Enilda Fernandes

Aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Profa. Dra. Enilda Fernandes – Presidente

---

Profa. Dra. Iara Augusta da Silva – Examinadora

---

Profa. Dra. Vilma de Brito Miranda – Examinadora

CAMPO GRANDE/MS

2017

## **DEDICATÓRIA**

Com carinho, dedico aos meus pais José Aparecido F. Batista e  
Maria da Glória L. Batista (em memória).  
Aos meus filhos, Maria Eduarda e João Gabriel, minha alegria!  
Ao meu esposo, Josely, atencioso, grande parceiro de todos os dias, e a  
minha orientadora, Profa. Dra. Enilda Fernandes, pela sua dedicação e paciência.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado saúde e muita força para superar todas as dificuldades, o que me possibilitou chegar até aqui.

De forma direta ou indireta, muitas pessoas foram importantes para mim nesta trajetória, por isso considero oportuno esse momento de conclusão de minha monografia para expressar os meus agradecimentos. Primeiro, agradeço a minha orientadora, Profa. Dra Enilda Fernandes, por todo o tempo e paciência que dedicou durante o processo de realização deste trabalho, por me acompanhar e acreditar na minha capacidade.

À banca examinadora, composta pelas professoras Dra. Iara Augusta da Silva e Dra. Vilma de Brito Miranda, que generosamente aceitaram fazer parte de minha banca. Tenho certeza de que tecerão indicações que serão valiosas na conclusão deste trabalho. Agradeço imensamente a disponibilidade e presença de ambas neste momento tão gratificante.

Aos professores do curso de Pedagogia, que nesses quatro anos de formação nos ensinaram com dedicação e carinho. Foram exigentes, foi um trabalho árduo, mas eu me sinto agora feliz, pois possibilitou-me agora colher os tão sonhados frutos. Faço um agradecimento especial à querida professora Monica Scharth que, sempre disposta, alegre e positiva, ministrou suas aulas, mas tão cedo nos deixou!

Aos meus pais, José Aparecido F. Batista e Maria da Glória L. Batista, que nem sequer conseguiram concluir o ensino fundamental, no entanto, com amor, zelo e carinho, ensinaram-me a importância dos estudos. Minha querida mãe, pessoa especial, deixou em mim marcas inapagáveis em tudo que se refere à minha essência e formação.

Ao meu esposo Josely, meu companheiro, foi paciente e atencioso, mesmo com minhas inúmeras ausências. Deu-me força e coragem, apoiando-me nos momentos difíceis. E aos meus filhos, Maria e João, que mesmo sem saber foram grande força e incentivo para mim. Enchem minha vida de alegria, iluminam os meus dias tão obscuros pela ausência da minha mãe. E não posso esquecer-me de minha querida irmã Bianca, por todo amor, ensinamento e apoio.

Aos meus colegas e amigos de graduação, pelas dores, tristezas e alegrias compartilhadas. Aprendemos muito nesses quatro anos de convivência. Se por um lapso alguém me tenha escapado, peço de antemão desculpas e estendo a todos o meu carinho e estima, e o meu muito obrigado!

## **EPÍGRAFE**

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.  
(KARL MARX, 1869)

## RESUMO

Este estudo objetiva o levantamento e a análise de produções acadêmicas que abordam a educação do campo. Trata-se de uma modalidade de educação que surgiu no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, inicialmente denominada ruralismo pedagógico, com vistas a inibir o êxodo rural. Educadores e intelectuais buscavam formas de adequar às ações pedagógicas a realidade do campo, oferecendo aos professores uma formação específica, voltada para o trabalho rural. Elegemos como objeto de estudo dissertações e artigos científicos que abordam o livro didático de língua portuguesa para a educação no campo no período de 2013 a 2016. Buscamos neste estudo apreender como as produções acadêmicas concebem o livro didático para a educação do campo. Percebemos que as abordagens apontaram problemas de ordem conceitual do conteúdo do livro didático específico para a educação do campo, mas defendem essa especificidade. Por vezes, a deficiência do livro didático é justificada pela forma como o professor utiliza o livro, ou seja, sua prática, por não ter uma formação inicial sólida, que poderia ser resolvida com a formação continuada oferecida pelas ações dos governos estadual e municipal.

**Palavras- chave:** Educação do campo. Livro didático. Produções acadêmicas.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO – SUA GÊNESE.....</b>	<b>10</b>
1.1 EDUCAÇÃO NO CAMPO: Por quê? .....	15
1.2 EDUCAÇÃO “NO” OU “DO” CAMPO: uma questão conceitual ou teórica? .....	23
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2 A EDUCAÇÃO NA ESCOLA MODERNA: A NATUREZA HISTÓRICA DO LIVRO DIDÁTICO .....</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS QUESTÕES A SEREM DISCUTIDAS.....</b>	<b>36</b>
3.1 A EDUCAÇÃO NO CAMPO: o manual didático nas produções acadêmicas .....	40
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>59</b>



## INTRODUÇÃO

O estudo que ora apresentamos objetiva o levantamento e a análise de produções acadêmicas que abordam a “Educação do Campo” a partir de 2013, que marca o início da distribuição dos livros didáticos para a educação no campo. Trata-se de uma modalidade de educação que surgiu no século XIX, com educadores como Sud Menucci, Lourenço Filho, Fernando Azevedo, organizando debates no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), no início dos anos de 1990, reclamando uma escola específica, ou seja, uma educação do campo.

Elegemos como objeto de estudo dissertações e artigos científicos que abordam o livro didático de língua portuguesa para a educação no campo, no período de 2013 a 2016. Arrolamos os trabalhos nas bases de dados, por meio da ferramenta de busca, Google, Google Acadêmico e Scielo, utilizando as palavras-chave: “Educação do campo e livros didáticos de língua portuguesa” e “Livros didáticos de língua portuguesa específicos para a educação do campo”. Optamos pelos livros didáticos de língua portuguesa, devido à maior familiaridade com essa área. O estudo buscou apreender como as produções acadêmicas concebem o livro didático para a educação do campo, no qual procuramos contribuir para a compreensão das diversas questões relativas à educação no campo. Entendemos que se faz necessária uma discussão relativa ao lugar do livro didático no trabalho educativo, evidenciando a natureza histórica deste instrumento mediador do trabalho do professor e do ensino para o aluno, no âmbito da sociedade capitalista. Visa-se gerar discussões dos avanços para a Pedagogia da educação no campo.

Para subsidiar a nossa análise, utilizamos referencial teórico-metodológico, na perspectiva histórica, baseada no pensamento marxista. O pressuposto desse método e o de que só é possível realizar um estudo científico com rigor se apreender o objeto de estudo na totalidade. Isso implica em que o problema não pode ser apreendido apenas de modo parcial, mas no conjunto, relacionado ao contexto em que está inserido. Deve ser tomado em sua singularidade, mas a partir do âmbito universal.

Partimos do pressuposto de que o ponto inicial para discutir a prática educativa no campo exige *a priori* entender a educação como atividade mediadora da prática social na universalidade. Assim, colocamos a seguinte questão: quais as análises dos pesquisadores nas produções que abordam a educação no campo e a utilização do livro didático de língua portuguesa na prática educativa no campo?

Estruturamos o nosso relatório de pesquisa em três capítulos. No primeiro, esboçamos a trajetória histórica da educação no campo, procurando expor a sua gênese histórica no âmbito da sociedade capitalista. No segundo, traçamos a gênese da Escola Moderna, abordando, no interior dela, a natureza histórica do livro didático, com o intuito de apreender os impactos gerados por este instrumento de mediação dos conteúdos escolares na organização do trabalho didático. E, por fim, no terceiro capítulo, discutimos o que propomos para o estudo. Para fundamentar as nossas discussões, abordamos algumas questões acerca do tema, para que possamos esclarecer aspectos de ordem conceitual.

Ainda nesse capítulo, situamos o livro didático específico para escolas do campo, a partir do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD-Campo), bem como fazemos um breve comentário sobre os investimentos para aquisição livros didáticos específicos para o campo e sua dimensão político-ideológica. Finalmente, ainda no mesmo capítulo procuramos analisar as produções acerca da educação no campo e apreender as diferentes perspectivas dos pesquisadores sobre o livro didático como instrumento de mediação para aqueles que vivem no campo.

## CAPÍTULO I

### 1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO<sup>1</sup> – SUA GÊNESE

Partimos do princípio de que a história é o ponto de partida e de chegada para assimilar os fatos na sua origem. Assim, para apreender a educação rural, perpassaremos a trajetória acerca da constituição da educação no campo, assinalando como ela foi produzida historicamente. Entretanto, antes, vamos expor brevemente aspectos gerais da história da educação no Brasil.

Quando os portugueses aqui chegaram, em 1500, século XVI, com o objetivo de dominar e explorar a nova colônia, extrair as riquezas da terra descoberta, que inicialmente se pautava no pau-brasil da região litorânea, usando a mão de obra indígena, viram na educação jesuítica uma forma de dominação plena, como aponta Alves (2003):

Os colonizadores portugueses e espanhóis pressionaram para que os indígenas se transformassem em mão de obra escrava e, para tanto, contaram com a decisiva contribuição da catequese jesuítica. Desfigurados culturalmente, os índios também foram dizimados fisicamente desde o século XVI. (ALVES, 2003, p. 22)

Vê-se que, nessa condição os índios, além de virem corrompidas as características de sua cultura, tiveram também a dor de terem seus corpos dilacerados. Catequizados e transformados em mão de obra, eram convenientes do ponto de vista econômico para desempenhar atividades que não careciam de grande conhecimento. Eram trabalhadores que não demandavam grandes custos, pois a forma de pagamento poderia ser feita por objetos simbólicos e sem grande valor.

Mais tarde, por volta de 1534, chegou ao Brasil a expedição de Martim Afonso de Souza, com objetivo de dar início à colonização do Brasil. Começa o processo de capitanias hereditárias.

Após a invasão, inicia-se o processo de concentração de terras, em 1534, quando o Rei de Portugal divide o Brasil em capitanias hereditárias, distribuindo-as a amigos de Portugal. A ação distributiva foi o início da concentração de terra por particulares através da compra legal e ilegal, da grilagem, da posse pela violência paramilitar, ou das negociações diretas com os poderes públicos. (BRANDÃO, 2003, p. 240)

---

<sup>1</sup>Educação no campo será utilizada como sinônimo de educação rural, a esse respeito cf. Gilberto Luiz Alves, 2009, p. 89-90.

Com as capitâneas hereditárias cresceu a demanda por mão de obra, sendo preciso buscar novas alternativas, já que os indígenas, sentindo-se explorados, negavam-se a continuar desempenhando funções a eles impostas. Diante disso, os portugueses passaram a perseguir e exterminar os nativos. Logo, ao iniciar o cultivo da cana-de-açúcar, como houve muita resistência indígena e a morte de muitos deles devido à força ou às doenças trazidas pelos portugueses, estes passaram a utilizar a mão de obra escrava, oriunda do continente africano.

Naquele momento histórico, os meios de produção eram bastante rudimentares, não exigindo da parte daqueles que manejavam os instrumentos de trabalho conhecimentos mais elaborados. Portanto, não consideravam necessária nem conveniente a escolarização daqueles trabalhadores.

A esse respeito, alguns estudiosos assinalam a crueza dessas posições que defendiam a ignorância daqueles que sobreviviam mediante o trabalho diário, pois para os donos dos meios de produção, o tempo destinado ao estudo representava perda na, como afirma Isabel Cristina Rossi Mattos (2009, p. 231): “A iniciação, ou mesmo a formação completa para o trabalho, era dada pelos pais e parentes. Ademais o que se tinha por justo e natural que o destino profissional fosse pré-determinado pela situação social e econômica”.

No entanto, é importante destacar que a educação formal surge ainda nesse período colonial, porém, destinada apenas para os filhos dos senhores de engenho, ocupantes do topo da pirâmide social, seguidos por uma classe média formada por funcionários públicos, feitores, comerciantes e artesãos, excluindo-se índios, negros e os demais sujeitos considerados de classe inferior. Por quase quatro séculos a educação esteve voltada para atender a pequenos grupos. Saviani (2005) faz uma periodização para compreender melhor o movimento da educação no Brasil.

O primeiro período (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas<sup>2</sup>; o segundo (1759-1827) está representado pelas “aulas régias” instituídas pela reforma pombalina como uma primeira tentativa de instaurar uma escola pública estatal inspirada nas idéias iluministas, segundo a estratégia do despotismo esclarecido; o terceiro período

---

<sup>2</sup> A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540, por Inácio de Loyola. Os princípios básicos dessa ordem estavam pautados em: 1) a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; 2) a obediência absoluta e sem limites aos superiores; 3) a disciplina severa e rígida; 4) a hierarquia baseada na estrutura militar; 5) a valorização da aptidão pessoal de seus membros. São esses princípios que eram rigorosamente aceitos e postos em prática por seus membros, que tornaram a Companhia de Jesus uma poderosa e eficiente congregação (SHIGUNOV NETO, 2008, p. 173).

(1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados, na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, no sexto período, que se estende de 1961 aos nossos dias, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional, abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal). (SAVIANI, 2005, p. 12)

Vê-se por esta passagem que a educação escolar assentou-se em quatro momentos históricos diferentes, sendo que desde o século XVI até os dias de hoje podemos observar, ainda que de forma bastante esquemática, que a sua construção foi orientada para atender às necessidades específicas de cada tempo.

Notemos que no período de 1549 a 1759 os jesuítas, da ordem religiosa Companhia de Jesus, constituintes da Contra-Reforma Protestante, estiveram na vanguarda da educação. É importante lembrar que a experiência pedagógica da Companhia de Jesus aconteceu no cerne de uma disputa entre a burguesia e a ordem feudal, expressão da escolástica.

A primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil foi sancionada pela Assembléia Legislativa em 15 de outubro de 1827. Nela ficou estabelecido que em todos os lugares populosos houvesse escolas de primeiras letras, os salários dos professores seriam de responsabilidade dos presidentes das províncias, o método de ensino seria mútuo e a formação dos professores de responsabilidade de cada um, que deveria arcar com todos os custos para sua formação.

Pouco antes, em 1824, promulgou-se a primeira Constituição do país, que trouxe, no seu art. 179, apenas dois incisos: “XXXII – A instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, e XXXIII – Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes”. Ambos trataram da educação escolar, sendo que um deles assegurava a gratuidade e o outro, a criação de estabelecimentos de ensino.

Na primeira República, a Constituição de 1891, adotando o modelo federal, preocupou-se em especificar a competência da União e dos estados para legislar sobre a educação. A União deveria ordenar sobre o ensino superior, enquanto aos estados caberia regulamentar o ensino secundário e primário, muito embora tanto a União

quanto os estados conseguiam criar e manter instituições de ensino superior e secundário, conforme rezam os artigos da referida Constituição:

**Art. 30.** Legislar sobre a organização municipal do Districto Federal, bem como sobre a policia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o governo da União;

**Art. 31.** Submitter à legislação especial os pontos do territorio da Republica necesarios para a fundação de arsenaes, ou outros estabelecimentos e instituições de conveniencia federal;

**Art. 35.** Incumbe, outrosim, ao Congresso, mas não privativamente:

2º Animar, no paiz, o desenvolvimento das lettras, artes e sciencias, bem como a immigração, a agricultura, a industria e o commercio, sem privilegios que tolham a acção dos governos locaes;

3º Crear instituições de ensino superior e secundario nos Estados; 4º Prover á instrucção secundaria no Districto Federal. (BRASIL, 1891)

Essa Constituição caracterizou-se pela separação de Igreja e Estado, e, conseqüentemente, o rompimento com a adoção de uma religião oficial, determinando-se a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos, a qual fora prevista pelo art. 72, Seção II, da Declaração de Direitos, que estabelece: “§ 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Seguem-se a isso algumas leis criadas em 1892, que consolidaram o ensino normal e reformaram o sistema de ensino, com a criação das “escolas ambulantes<sup>3</sup>”.

Somente em 1934, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a educação pública foi compreendida como responsabilidade do Estado, conseqüentemente, servindo de pano de fundo para as perspectivas de uma escola única e gratuita. Para ter-se uma ideia os índices de analfabetismo no Brasil eram altíssimos, como citado:

[...] o primeiro recenseamento, realizado em 1872, haveria de deferir os brios nacionais ao revelar ao mundo que o Brasil figurava entre os países campeões do analfabetismo: 82% de analfabetos entre as pessoas de cinco anos ou mais ou, aproximadamente, 78% entre as pessoas de dez anos ou mais (FERRARO, 1985 apud FERRARO, 2008, p. 278).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, apoiando-se em dados como estes, buscava diagnosticar a condição do ensino no Brasil e sugerir rumos para as políticas públicas de educação, preconizava a organização de uma escola democrática,

---

<sup>3</sup>As escolas ambulantes foram criadas no início da República Velha, como alternativa para minimizar o quadro caótico do ensino brasileiro. A esse respeito, esclarece OLIVEIRA (1874, p. 81): “Com as escholas ambulantes mandará o Estado que os professores percorram anualmente taes e taes pontos de cada comarca, demorando-se certo tempo em cada um delles”. Com finalidade de ensinarem as primeiras letras.

que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos, baseada em uma cultura geral comum, que possibilitasse especializações para as atividades, de preferência intelectuais ou técnicas.

Nesse sentido, abriram-se caminhos para os debates em torno da educação de um modo geral, momento histórico para o qual concorreram também as discussões em torno da educação voltada ao meio rural, que mais tarde ficou conhecido como ruralismo pedagógico<sup>4</sup>.

A Constituição de 1988 estabeleceu-se como instrumento que determina o compromisso do Estado e da sociedade brasileira de promoverem a educação para todos, bem como garantir o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais. Nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, estabeleceu-se uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino, determinando a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região.

A partir desta exposição sintética acerca da constituição da história da educação no Brasil, vimos que a defesa de uma educação no campo surge na primeira metade do século XIX. O mote levantado foi o de estabelecer uma educação diferenciada para o homem do campo.

Para o entendimento das reivindicações reclamadas pelos defensores dessa modalidade de educação, partimos do princípio de que as análises devam estabelecer-se na relação entre o singular e o universal num processo dialético. Trata-se de entender que vivemos em uma sociedade dividida em classes, o que implica compreender as lutas dentro do sistema social em que estamos inseridos, quais interesses estão envolvidos na construção dos princípios educacionais, do currículo, o que deve ou não fazer parte dos conteúdos e conhecimentos.

Assim, no próximo tópico, abordaremos o surgimento da educação no campo, no Brasil, procurando compreender essa questão tomando em consideração que a educação está ligada ao modo como estamos organizados em dada sociedade.

---

<sup>4</sup>Bezerra Neto (2003, p. 11) define o ruralismo pedagógico como “uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem do campo por meio da pedagogia”.

## 1.1 EDUCAÇÃO NO CAMPO: Por quê?

Segundo Veiga (2007), na época em que se proclamou a República no Brasil havia, estimativamente, 14 milhões de habitantes, sendo 85% analfabetos. Nesse período, os altos índices de analfabetismo no país representavam uma defasagem no que diz respeito às exigências do mercado. Os camponeses migrados para os centros urbanos somavam-se a esse contingente, com o agravante de que se encontravam sem terra, sem moradia e sem emprego, marginalizados, assentavam-se nas periferias das cidades, em condições sociais precárias.

Diante disso, as tensões sociais cresciam cada vez mais, e o governo, sob pressão de determinados grupos, como fazendeiros e latifundiários, buscava alternativas para manter os trabalhadores rurais no campo.

Eis que no início da República, final do século XIX e início do século XX, emergiu um movimento educacional denominado ruralismo pedagógico, com vistas a inibir o êxodo rural. Camila Timpani Ramal, no artigo “O ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da educação rural”, citando Bezerra Neto (2003, p. 11), informa que para sanar o problema da emigração rural, educadores e intelectuais buscavam formas de adequar as ações pedagógicas àquela “realidade”, oferecendo aos professores uma formação específica, voltada para a vida no campo interiormente ligada ao mundo trabalho.

Segundo Ramal ([199-?]), politicamente, nos anos de 1889 a 1930, assinalados pela República Velha e abalizados por um sistema político arcaico – com eleições fechadas –, mantinham-se um revezamento no poder com o predomínio de decisões dos grandes latifundiários e coronéis que, apoiados pelos governos estaduais, tinham garantidos o controle sobre vários cargos públicos com alternância de governos liderados em sua maioria por fazendeiros mineiros e paulistas. Esse período ficou conhecido como República das Oligarquias e, mais popularmente, como “política do café com leite”. (RAMAL [199-?], p. 2)

Finalizada essa fase de revezamento de grupos políticos da oligarquia rural, tem início no Brasil a liderança de Getúlio Vargas (1930-1934) no “governo provisório”, com o qual as oligarquias paulistas travaram lutas constantes com vista a retomar o poder. Acusando o governo de Vargas de centralizador, as oligarquias conseguiram que fossem convocadas eleições em 1933 para a Assembleia Nacional Constituinte, com a promulgação da Constituição de 1934. A nova Constituição marcada por um



movimento renovador visava à democratização da educação expressa no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual Alberto Torres reclamava que a instrução pública não teria sido outra coisa senão:

Um "sistema de canais de *êxodo da mocidade do campo para as cidades* e da produção para o parasitismo". É preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, *pôr em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais* já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e às profissões e indústrias dominantes no meio. (MANIFESTO... 2006, p. 197, grifos nossos)

O documento em favor da reconstrução educacional no Brasil assentava a gravidade da situação da educação no país, colocando-a como o de maior relevância hierárquica nos planos de reedificação da educação nacional. Os Pioneiros, com consciência de que o desenvolvimento de um país está relacionado à educação, defendiam que à reconstrução exigia-se o preparo intensivo das forças culturais, de modo que a educação pública não poderia ser dissociada das reformas econômicas para a criação de um sistema de organização escolar que atendesse às necessidades modernas do país.

No entanto, entre os problemas relativos à educação, o êxodo rural é apontado como uma das questões a ser resolvida. Sugere-se a adaptação das escolas construindo a concepção de necessidades específicas, segundo as demandas da sociedade moderna. Assim, a educação para a escola rural deveria ser instituída dentro de uma especificidade regional. A esse respeito, Jorge Nagle (1974) entende que o ruralismo comporta ideologicamente uma percepção antiurbana:

[...] Fundamentando-se na exaltação das vantagens "*naturais*" da vida rural, difunde uma atitude pessimista, que encobre interesses contrariados pelo meio citadino. Este é acusado de artificial, destruidor da solidariedade "*natural*" do homem. Por isso, o *urbanismo é tido como um processo de degeneração e desintegração social*; com ele se inicia o declínio da civilização (NAGLE, 1974, p. 6, grifo nosso).

No campo da educação, segundo Nagle (1974 apud Ramal [199-?]), a escola primária estava na base para resolver a um só tempo dois problemas: os altos índices de

analfabetismo e o combate ao estrangeirismo no país, ocorrido no final do século XIX. É nessa direção que:

“[...] o nacionalismo esteve associado a uma intensa preocupação com a educação, em primeiro lugar, e com a escolarização, em segundo lugar, que se transformam em instrumento para dar solidez às bases da nacionalidade. (NAGLE, 1976, p. 231)

Eis o que representa o ruralismo pedagógico. Entre outros propósitos, visava a resgatar o sentimento nacionalista dos brasileiros e inibir a crescente influência estrangeira que a industrialização trouxera com a abertura ao mercado estrangeiro. Sobretudo, visava a beneficiar a população que vivia no campo, com a elaboração de propostas adequadas à educação, e o trabalho no campo, pontua Ramal ([199-?]).

Educadores como Sud Mennucci, Carneiro Leão e Manoel Bergstrom Lourenço Filho defendiam o ensino com uma proposta de educação para o trabalhador rural, com o objetivo de fixar o homem no campo, valendo-se da pedagogia para tal intento.

Sud Mennucci<sup>5</sup> (1892-1948) lecionou numa escola rural nos anos 1913 e 1914, sendo “um dos principais expoentes do ruralismo pedagógico no Brasil”. (ALVES, 2009, p. XII). Ele ocupou o cargo de diretor-geral do Ensino do Estado de São Paulo, em 1931 e 1932. Na sua gestão, preocupou-se com o ensino do campo, criou no Departamento de Educação, a Assistência Técnica do Ensino Rural e, entre outras ações, elaborou a reforma do ensino rural.

Segundo Isabel Cristina Rossi Mattos (2009), Sud Mennucci, onze anos mais tarde, em 1943, quando ocupou o cargo de diretor-geral do Ensino do Estado de São Paulo pela segunda vez, foi quem mais implantou escolas para sanar os problemas de vagas nas escolas públicas no estado de São Paulo. Nunca nenhum outro construiu tantas escolas.

O contexto histórico daquele período, início do século XX, foi palco de grandes transformações na sociedade, principalmente, pelas inúmeras descobertas científicas que alavancaram a industrialização e as transformações que causou na organização da sociedade, na reorganização do trabalho e na inserção da mulher no mercado laboral.

Para Sud Mennucci, assim como para Lourenço Filho, a escola teria que se transformar para atender às modificações sociais e econômicas daquele período. Para esses educadores, era preciso criar um sistema educacional que atendesse à

---

<sup>5</sup> Nasceu na cidade de Piracicaba em 20 de janeiro de 1892 e faleceu na cidade de São Paulo em 23 de julho de 1948. Foi educador, geógrafo, sociólogo, jornalista e escritor. (SANTOS, 2015, p. 14)

peculiaridade e heterogeneidade do povo brasileiro, sendo assim, Sud Mennucci é categórico ao criticar os modelos estrangeiros de educação, que estavam sendo implantados no Brasil, salientando que o modelo de escola urbana não cabia na realidade do campo.

A escola rural deveria oferecer uma “educação para o trabalho”, de forma que além do ensino das disciplinas escolares oferecidas pelas escolas urbanas, também fossem desenvolvidos programas “acerca da pequena lavoura, da criação de pequenos animais e das indústrias domésticas”. (MENNUCCI, 1944, p. 32 apud HOFF, 2017, p. 2)

A educação no meio rural e a formação de professores estão muito presentes nas propostas de Sud Mennucci, bem como oferecer à população rural conhecimento de novas técnicas e práticas para o desenvolvimento da agricultura, possibilitando aumento e melhoria da produção.

Corroborava essa perspectiva, Carneiro Leão<sup>6</sup>, educador, jornalista, advogado, crítico literário, professor de sociologia, de educação comparada e de administração escolar. Sempre preocupado com a educação, era defensor da educação popular. Preocupava-se ainda com os altos índices de analfabetismo brasileiros, para ele, “superar essa condição era pré-condição para o desenvolvimento do país”. (NETO e BEZERRA, 2009, p. 257)

Segundo Neto e Bezerra (2009), para Carneiro Leão, só seria possível fixar o homem no campo por meio de uma pedagogia que fosse mais ajustada aos homens do meio rural, pois considerava o homem do campo “reserva legítima da nacionalidade, o elemento decisivo na obra de nacionalização”.

Carneiro Leão conferia que a educação por si só seria capaz de diminuir as desigualdades na distribuição de riquezas e renda, não considerava a luta de classes entre o detentor dos modos de produção, que possui o capital e a classe trabalhadora, que não vê alternativa senão vender sua força de trabalho.

Apesar de defender uma educação campestre, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Abgar Renault, Teixeira de Freitas, Carneiro Leão e Lourenço Filho atacavam a forma de organização da escola rural, pois tinham consciência das falhas do ensino

---

<sup>6</sup> Carneiro Leão (1887-1966) – Ocupou o cargo de diretor-geral da Instrução Pública, durante o governo de Arthur Bernardes, 1922 a 1926. [...] Participou ativamente no Movimento da Escola Nova. Introduziu o ensino de sociologia no Curso Normal. Entre suas atividades como educador, destacam-se a direção-geral da Instrução Pública no Rio de Janeiro, o exercício do cargo de secretário da Justiça e Negócios Interiores de Pernambuco e a direção da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

público nesse meio. Nesse sentido, para Lourenço Filho (1953, p. 78), “era necessário ter atenção para que a escola não se transformasse em um espaço limitado à vida rural”. Partimos do pressuposto de que é preciso proporcionar educação para os povos que vivem no campo, mas não específica para o campo, de caráter universal, que proporcione o acesso dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Segundo Paulino José Orso (2016), antes de criar uma educação específica para o campo, é preciso criar uma teoria educacional que permita aos homens acesso aos conhecimentos produzidos histórica e coletivamente no lugar em que vivem e não reduzidos e limitados à exigência para a prática do trabalho agrícola. Para esse autor, a educação específica para o campo está muito mais ligada aos interesses da burguesia.

Embora alguns educadores afirmassem a necessidade de uma escola voltada para o campo, diferenciavam-se no que diz respeito à organização do trabalho didático. Corroboravam que “a escola precisa ser um aparelho educativo organizado a partir da produção [...] do meio a que serve”. (MENNUCCI, 1944, p. 28). Sendo assim, uns dos propósitos fundamentais da educação do campo, assim como aponta Orso (2015), seria atender às exigências do mercado consumidor, aumentar a produtividade e enriquecer os grandes latifundiários.

Entretanto, a educação por si só não é capaz de garantir a permanência do indivíduo em seu lugar de origem. Segundo Bezerra Neto (2003), “o que determina as condições de permanência do sujeito no campo, em primeira instância, é sua situação econômica”. Apesar de corroborar iniciativas por uma educação específica para o campo, Lourenço Filho (1953) aponta a necessidade de medidas mais amplas, como ilustramos com uma passagem do texto do próprio educador:

Muito embora toda e qualquer escola primária deva ter em conta o ambiente em que trabalhe, e seja desejável e necessária a preparação dos mestres nesse sentido, não se deverá pretender fazer nela nenhum ensino de caráter profissional. Para boa solução, o problema deveria exigir medidas de muito maior envergadura: reforma do regime agrário; desenvolvimento não só dos serviços de fomento da produção agrícola como de distribuição de crédito e defesa da produção; melhoria das vias de comunicação e serviços de assistência; serviços de educação de adolescentes e adultos analfabetos; “missões rurais” com o emprego de processos técnicos modernos de difusão, como os do cinema; e, enfim, melhoria das instalações escolares, construção de casas de residência para os professores, organização regional de sua formação, com atenção às necessidades gerais de vida em cada ambiente (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 78)

Inúmeros problemas dificultavam a implantação de uma educação voltada para meio rural, um deles seria a dispersão demográfica. Segundo Lourenço Filho (1953):

Com mais de 8,5 milhões de km<sup>2</sup>, tem o País 52 milhões de habitantes, o que dá a média teórica de 6 habitantes por km. [...] área das Regiões Norte e Centro-Oeste, a densidade demográfica é inferior a um habitante por km<sup>2</sup>. (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 76)

Outro problema, segundo Lourenço Filho (1953):

[...] tradições naturais e normas político-administrativas. O regime de produção nos três séculos em que o Brasil foi colônia portuguesa e o trabalho servil em que se baseava (escravidão índia, a princípio, e escravidão negra, até 1888) não podiam estimular as aspirações culturais do povo, ou sequer admiti-las, senão para pequenos grupos privilegiados. (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 76).

Nesse sentido, questões culturais de um povo que desde os primórdios viu apenas uma pequena parcela da população ter acesso à educação, as condições materiais, econômicas, geográficas entre os estados, inviabilizavam uma educação voltada para o meio rural.

A esse respeito, alguns educadores apontavam que no meio rural a educação não era considerada uma atividade útil, entendiam que o trabalho poderia ser realizado plenamente sem a instrução escolar, de modo que ela seria para os próprios pais não mais que perda de tempo e desperdício da força de trabalho, como justifica Raimundo Pastor (1943):

[...] a instrução que não sentiam o menor desejo de alargar seus conhecimentos, e que, além disso, podiam realizar ainda, e plenamente, sem nenhum embaraço, todos os atos reclamados pela manutenção da existência, sem que para isso tivessem precisado frequentar escola? Para essa gente, devemos concordar: a escola não passava duma excrescência inútil e inoportuna (PASTOR, R. 1943, p. 48-49).

Até 1930, os filhos contribuía com a força do trabalho, famílias inteiras desempenhavam todas as funções no processo produtivo, como descreve Carla Villamaina Centeno (2003):

Por esse motivo, era imprescindível que o trabalhador passasse por um período de experiência. Daí a necessidade de se começar cedo. Assim, nos ervais, o saber do trabalhador paraguaio era transmitido para os mais jovens que, não raro, se iniciavam nessa profissão em torno de 12 anos de idade. [...] os meninos eram os alunos da própria necessidade: empregados na elaboração do mate, essas crianças eram

filhos de trabalhadores ervateiros e, em sua maioria, criados nas próprias ranchadas. (CENTENO, 2003, p. 124-125).

Nesse sentido, Raimundo Pastor (1943) defendia a necessidade de criar leis que obrigassem os pais a colocarem seus filhos na escola, assim como já estava sendo feito no meio urbano, onde menores de 18 anos não poderiam trabalhar. Esse educador entendia que era preciso forçar os pais a enviarem seus filhos para a escola. No entanto, desconsiderava as condições materiais das famílias, do modo que ele coloca os pais como os únicos responsáveis pela educação dos filhos.

Segundo Sud Mennucci (1944), foi Oscar Thompson, quando diretor-geral da Educação Pública, que dirigiu a necessidade de criar escolas rurais, no anuário do ensino em 1909-1910. Para ele, o Brasil sempre esteve preocupado em copiar um modelo único de ensino inspirado nas propostas estrangeiras de educação, sem se preocupar com as diversidades culturais e regionais de nosso país. Como o país era eminentemente agrícola, fazia-se necessário criar uma escola voltada para esse público. O Estado de São Paulo contratou, para diretor da Escola Agrícola “Luiz de Queiroz”, o agrônomo Clinton D. Smith, que trouxe dos Estados Unidos as experiências em torno das escolas rurais. Para Sud Mennucci, seu programa de ensino era basicamente teórico e a prática baseava-se nas experiências de germinação em copos de água, isso porque os conhecimentos acerca da agricultura e pecuária dos professores eram praticamente nulos.

Em 1931 Mennucci, então diretor-geral de ensino em São Paulo, conseguiu dar impulso ao seu programa ruralista. Para ele, as diferenças materiais entre a cidade e o campo eram gritantes, diante disso, expediu o Decreto n. 6.047, de 19 de agosto, instalando a Escola Normal Rural de Piracicaba, transformou em rural o grupo escolar de Butantã e o Grupo Escolar Arnaldo Barreto, de Tremembé, além disso, elaborou a reforma do ensino rural que serviu de base para a Consolidação das Leis de Ensino do Estado, em 1947.

Em 1934, na cidade de Juazeiro do Norte, estado do Ceará, foi realizada a primeira tentativa para a especialização de profissionais de ensino para escolas rurais, tratava-se de um ensino normal e algumas disciplinas voltadas para o meio rural, que incluísse o estudo de higiene rural, a prática da agricultura e de indústrias rurais. A princípio, as condições materiais impostas por parte do governo inviabilizaram esse projeto, sendo possível mais tarde, com ajuda de uma associação privada, que viabilizou

condições materiais para a instalação da escola normal rural. Assim veio a funcionar em 1935.

A escola rural de Juazeiro do Norte serviu de modelo para a instalação de muitas outras escolas normais rurais, como a da Fazenda do Rosário, localizada no município de Betim (MG), que mais se aproximava de um instituto de organização rural.

A escola localizada na Fazenda do Rosário surgiu da necessidade de preparar mestres leigos que lecionavam nas instituições rurais de Minas Gerais, haja vista que “91% deles eram regentes leigos ou desprovidos de qualquer preparação anterior em escolas normais” (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 88) que, em consequência, recebiam salários miseráveis pagos pelos municípios.

Nas décadas de 1940 e 1950, marcadas por uma série de novos programas educacionais sob responsabilidade do Ministério da Agricultura e pelo Ministério da Educação e Saúde, os cursos técnicos voltados para o campo pareciam resolver os problemas do êxodo rural. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, apesar de apontar para a organização de um sistema nacional de ensino, não contemplou uma estrutura organizacional para a educação rural, a qual continuou subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Foram criadas as agências de desenvolvimento regional – a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) e a Superintendência do Desenvolvimento do Sul (Sudesul) – e órgãos federais de colonização e reforma agrária – Superintendência da Política da Reforma Agrária (Supra), Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (Inda) e Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (Ibra) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Das ações educativas desses órgãos, podemos destacar o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Rural (Pipmoa), iniciado em 1963 e retomado em 1972.

Em 1973, foi criada a Educação do Campo Nacional de Ensino Agrícola (Coagri), vinculada ao então Departamento de Ensino Médio. Essa coordenação tinha como função prestar assistência pedagógica e financeira a todos os estabelecimentos federais de ensino técnico agrícola e adotava uma política centralizada e padronizada para todas as regiões do país.

A elaboração pelo MEC do II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, em 1980, resultou na criação de programas dessa natureza, tais como o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec) e o Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural do Nordeste (Edurural-NE).

Em 1998, foi instituído o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera), pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), hoje Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Este programa representa uma parceria estratégica do governo federal com instituições de ensino superior e movimentos sociais do campo para elevação de escolaridade de jovens e adultos em áreas de reforma agrária e formação de professores para as escolas localizadas em assentamentos.

Os direitos estabelecidos em leis, bem como os programas educacionais foram importantes na medida em que possibilitavam o acesso à educação a todos os povos, independentemente de esse sujeito estar na zona rural ou urbana, haja vista que o acesso à educação era direito de poucos.

Reconhecemos que os movimentos por uma educação do campo, como o Ruralismo Pedagógico e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)<sup>7</sup>, apesar de pregarem uma educação específica para o homem do campo, contribuíram de forma significativa para que as pessoas que vivem na zona rural tenham acesso à educação. No entanto, sabemos que a educação atende a interesses políticos, econômicos e sociais dos grupos que a formulam, que vão desde a montagem do currículo escolar até a forma como deve ser ensinado. Segundo Alves (2009):

A intenção da política educacional do MST é a de que nas suas escolas, segundo o discurso do movimento, além de uma formação ideológica que faça apologia da situação de classe dos “sem-terra”, as crianças e os jovens recebam uma educação que, pretensamente, os prepararia para o exercício das fainas típicas do campo (ALVES, 2009, p. 123).

Dessa forma, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entre outros objetivos, busca formar militantes, para tanto se utiliza da pedagogia.

## 1.2 EDUCAÇÃO “NO” OU “DO” CAMPO: uma questão conceitual ou teórica?

Educação do Campo, Educação no Campo e Educação Rural são terminologias que nos remetem a uma modalidade de educação no Brasil voltada para os povos

---

<sup>7</sup> Segundo Roseli Salette Caldart (2001), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem-Terra, ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 1970, especialmente na região Centro-Sul do país e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro. O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná.



campestres, pessoas que vivem nas zonas rurais, que levam a vida no campo, são produtores e trabalhadores agrícolas.

Essa modalidade de ensino surgiu a partir de um movimento em favor de uma educação escolar que promovesse a formação do homem do campo. Nessa perspectiva, alguns educadores do século XX colocam em questão o modelo escolar urbano como pedagogia aplicável à escola rural. Como vimos anteriormente, a ruralização do ensino e o ruralismo pedagógico<sup>8</sup> constituíram-se correntes que defenderam uma educação para a população do campo.

No entanto, no interior desses termos revelam-se conceitos, concepções políticas e ideológicas. Portanto, as interpretações correspondem às matrizes teórico-metodológicas que orientam as investigações. Neste trabalho, a análise é mediada pela perspectiva histórica marxista, por este viés faremos alguns esclarecimentos conceituais.

Primeiro, faremos alguns esclarecimentos a respeito das terminologias utilizadas para referir-se à educação rural. Adotando a concepção do professor Gilberto Luiz Alves (2009), consideramos a expressão educação no campo e educação rural como sinônimas. Segundo, lembramos que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) não é o único espaço que defende a educação do campo. Ele tem destaque devido ao seu sectarismo e ao recolhimento dos municípios e das unidades federadas, mas em suas ações políticas a educação no campo fica secundarizada nessas esferas.

Quanto à educação “do” campo ou “no” campo, a primeira expressão assinala o clamor do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) por uma educação diferenciada para o campo justificada pelo entendimento de que é natural, pois o contrário significaria o desenraizamento social da criança e do jovem do campo. Nesse texto, utilizamos a expressão educação no campo, uma vez que consideramos que se constitua uma escola na zona rural, no entanto, não defendemos uma educação específica para o campo.

Entendemos que a educação, a despeito de suas singularidades regionais, nacionais e políticas, tanto no meio rural quanto urbano reproduz a forma de organização do trabalho didático conferida na Didática Magna, por Comenius, desde o século XVII, como afirma Alves (2009).

---

<sup>8</sup>Conforme Hoff (2017) tanto ruralismo do ensino quanto ruralismo pedagógico foram movimentos educacionais de grupos de educadores cujas denominações foram dadas posteriormente. A Sud Mennucci por exemplo, foi lhe atribuída a autoria de ruralização do ensino, mas ele mesmo nunca usou o termo.

Nesse sentido, o nosso objeto de estudo são as produções acadêmicas acerca do livro didático. Procuramos evidenciar a concepção de educação para o campo nessas produções, discuti-las teoricamente e debater as perspectivas que marcam a prática didática para a educação aplicada na educação rural.

Feitos esses esclarecimentos, elucidaremos também duas questões que envolvem a educação no campo. Trata-se de refletir acerca das necessidades que fundamentalmente orientam a formação daqueles que vivem no campo. Tais necessidades são voltadas para a formação dessas pessoas na condição de “cidadãos<sup>9</sup>” ou basicamente para suprir as necessidades do sistema produtivo? A problematização nesse sentido envolve o domínio de dois aspectos no tocante à educação no campo: o campo do agronegócio e o campo da agricultura camponesa. O primeiro produz preferencialmente para exportação e o segundo produz para o mercado interno.

Sendo assim, o meio rural não pode ser compreendido da mesma forma de outrora. Teríamos que considerar as diferentes formas e organizações de campo existente, igualmente, uma educação específica para os assentados por programas de reforma agrária, outra para os imigrantes, outra para quilombolas e outra para o campo do agronegócio, comenta Bezerra Neto (2010). O que determina de fato essas transformações, seja no campo ou na cidade, é o capital, isto é, a quem não possui os meios de produção, resta apenas vender sua força de trabalho.

Dessa forma, a especificidade que à primeira vista parece ser benéfica, mais nos afasta como classe e acentua nossas diferenças econômicas e sociais. Para Alves (2003, p. 28), “o singular é a manifestação, no espaço convencionado, de como leis gerais do universal operam, dando-lhe uma configuração específica”. Universal e singular, nessa perspectiva, são indissociáveis. Haja vista que as diferenças não são específicas, elas atingem tantos meios urbanos quanto rurais. Essas diferenças se acentuam ainda mais

---

<sup>9</sup> Segundo Dalmo de Abreu Dallan (1984), o conceito de cidadão é mal definido, ambíguo e é utilizado com diferentes sentidos. Alguns o utilizam com a intenção de eliminar diferenças entre os seres humanos, ou seja, como expressão de igualdade. Todos são cidadãos, portanto, todos são iguais. Outros, porém, lhe dão significação mais restrita. Consideram-se cidadãos aqueles que têm responsabilidades públicas, inclusive o direito de participar das decisões políticas. Essa ambigüidade vem de longe, tendo sido já assinalada pelo filósofo francês Jean Jacques Rousseau, no seu Contrato Social, no século XVIII. Rousseau dizia que a designação de cidadão só deve ser dada às pessoas que participam da autoridade soberana e que, desse modo, dão seu consentimento às leis. É ainda Rousseau quem observa que os franceses usavam mal o termo, esclarecendo também que muitos usavam a palavra cidadão como sinônima de burguês. Durante a Revolução Francesa passou-se a usar a palavra cidadão como demonstração da igualdade de todos: não havia mais nobres e plebeus, livres e escravos; havia apenas cidadãos. Mas a cidadania implicava a vinculação jurídica com um Estado determinado e, assim, os cidadãos eram franceses, ou ingleses, ou suíços, etc.

quando observamos a má distribuição de terras e as altas taxas de exclusão social, problema esse originado desde a chegada dos portugueses e o processo de colonização das terras.

As reivindicações por melhor distribuição de terras deram origem a uma série de lutas que se estende até nossos dias. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) espera que a distribuição de terras e a educação possam transformar a realidade do homem que vive no campo. Busca a construção de uma sociedade diferente, tendo como base a solidariedade, para tanto, reivindica uma educação específica para o campo.

A proposta de educação reivindicada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), assim como o ruralismo pedagógico, busca o ajustamento de uma proposta de educação voltada para a zona rural, que atenda a suas peculiaridades, demandas e necessidades, principalmente preparar o camponês para o trabalho. Para tanto, busca a especificidade em torno dos materiais didáticos, currículos, calendário escolar e espaços pedagógicos, além da formação de professores com base nos princípios propostos pelos movimentos sociais em defesa de uma educação do campo, como abordam as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo (artigos 5 e 7 da Resolução CNE/CEB n. 9.394/96):

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. (BRASIL, 2002).

O problema é que o MST, ao defender a especificidade da educação do campo, utiliza o mesmo instrumento de trabalho criado pela sociedade capitalista, o livro didático e seus conteúdos. De acordo com Alves (2009), “[...] o MST não tocou a materialidade da escola, daí a incongruência de suas postulações”. É preciso buscar a superação da organização do trabalho didático, adequando-o ao nosso tempo, como aponta Alves (2006):

Caberia tão-somente reconhecer que a escola contemporânea não está dotada, de fato, das condições suficientes para assumir as novas funções sociais que vem incorporando. Por isso, postula-se o surgimento de uma nova instituição social que possa cobrir todas as necessidades do desenvolvimento de crianças e de jovens ou a refuncionalização do estabelecimento de ensino no intuito de que se capacite para tal. Mas, em ambas as alternativas, o pressuposto é a destruição da escola manufatureira. Ela, sim, revela-se despreparada e incompetente para assumir as funções sociais que o novo tempo impõe. Aliás, ela revela-se despreparada e incompetente para realizar, inclusive, a função especificamente pedagógica que lhe é própria [...] O seu desaparecimento, que já se faz tardio, fará submergir não somente a organização manufatureira do trabalho didático que lhe corresponde, mas também a forma histórica do professor manufatureiro (ALVES, 2006, p. 266-267).

É preciso buscar novas tecnologias que estejam mais adequadas ao nosso tempo, superar as velhas práticas ainda presentes em nossos dias. Pensar na construção de uma escola que participe ativamente na transformação para a superação da sociedade capitalista.

Concordamos com o autor, portanto, entendemos a necessidade de refletir acerca da Escola Moderna que instituiu de forma hegemônica o livro didático na mediação do ensino, de modo que no capítulo II registramos de forma breve a sua produção para marcar a sua historicidade.

## CAPÍTULO II

### 2 A EDUCAÇÃO NA ESCOLA MODERNA: A NATUREZA HISTÓRICA DO LIVRO DIDÁTICO

O século XVII foi marcado por uma série de transformações sociais ocorridas na transição da Idade Média para a Idade Moderna, em que a forma de trabalho foi gradativamente mudando do modo artesanal para a manufatura, período em que houve grande desenvolvimento da ciência da natureza proclamada por meio da observação e experimentação, possibilitando o surgimento de grandes inovações.

Segundo Guilherme Baggio Ferla e Rafaela Bellei Andrade (2007):

A sociedade é formada pela estrutura e pela superestrutura. Na estrutura encontramos as forças produtivas materiais relacionadas às relações sociais de produção. A superestrutura é formada pelas instituições jurídicas, políticas (as leis, o Estado) e ideológicas (as artes, a religião, a moral) de uma determinada época. O comportamento da estrutura irá, por consequência, influenciar a superestrutura, mas não se nega que possam ocorrer mudanças vindas da superestrutura em direção à estrutura. (FERLA; ANDRADE, 2007)

Diante disso, percebemos que quando se mudam as formas de produção, mudam-se também as necessidades e demandas sociais. Só podemos entender a origem da escola pública se compreendermos os movimentos sociais que ocorreram no interior da sociedade feudal desde o século IX, dando origem a uma nova classe: a burguesia, que viria trazer um novo modo de produção e, com efeito, mudanças radicais nas relações de produção.

Desta forma, uma grande mudança na estrutura irá acarretar grandes mudanças na superestrutura, o que explica quando Marx afirma que o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Uma sociedade entra em crise quando suas relações sociais de produção (que no caso do feudalismo são servis, e no caso do capitalismo, são assalariadas) começam a impedir o desenvolvimento das forças produtivas materiais. (FERLA; ANDRADE, 2007)

Assim sendo, o surgimento dos movimentos como o humanismo e o renascimento, aliado à expansão marítima e aos excedentes agrícolas contribuiu para a emergência de uma nova classe, a burguesia, em oposição ao feudalismo.

No feudalismo, as atividades eram realizadas sob o primado da Fé, de modo que tanto a divisão do trabalho como os conhecimentos eram abalizados pela vontade divina. Todavia a estrutura social composta por servos, nobres e clero, com o domínio

exercido pelas duas últimas classes, começou a ser colocada em questão, com o aparecimento dos burgos. Segundo os mesmos autores:

Com o crescente comércio e com o renascimento das atividades urbanas surgia também uma nova classe de pessoas: os burgueses. Inicialmente as cidades que cresciam perto dos castelos dos senhores feudais eram chamadas de burgos, e o termo “burguesia” se referia a todas as pessoas que habitavam os burgos. Mas com o tempo, a burguesia passou a referenciar uma classe de pessoas que se destacavam nas atividades comerciais urbanas, detendo domínio do capital e dos meios de produção. (FERLA; ANDRADE, 2007)

Os burgos eram pequenas cidades onde se desenvolviam o comércio, atividade que permitiu alguns avanços, como desenvolvimento tecnológico, inovações técnicas que propiciaram a produção de excedentes, a ampliação da produção agrícola, além disso, o crescimento demográfico, com o conseqüente aumento da força de trabalho. Todos esses elementos permitiram que as atividades econômicas pudessem realizar-se de outras formas além daquelas vinculadas à terra, por exemplo, o artesanato.

No que tange à educação, por exemplo, segundo Alves (2001), a escolástica não conseguia responder aos anseios da sociedade, perdendo seu domínio; o ensino já não era exclusivamente destinado à nobreza e ao clero – a burguesia, guiada pelo movimento ilustrado e o despotismo esclarecido<sup>10</sup>, conseguiu acesso aos serviços escolares –; e o surgimento das ciências modernas e matérias humanistas ocasionaram mudanças profundas nos conteúdos ministrados. Segundo o mesmo autor, apesar dessas transformações na instrução, a administração dos espaços escolares ficou condicionada ao consentimento da nobreza.

Apesar da ampliação do acesso à instrução, ela estava voltada apenas a uma distinta parcela da sociedade subordinada às condições materiais das famílias. Nem a nobreza nem mesmo o clero ignoravam a existência da nova classe que emergia e passou a deter o capital.

Conforme dito anteriormente, configurava-se uma nova classe formada pelos burgos, moradores das primeiras cidades, composta por pequenos comerciantes e artesãos, que viram nas grandes navegações uma oportunidade de ampliar os espaços para os negócios e, por conseguinte, a ascensão financeira. De fato, as viagens náuticas

---

<sup>10</sup> Segundo Fernanda Paixão Pissurno (2016), “O chamado ‘despotismo esclarecido’ é o termo mais comum utilizado para designar a prática dos monarcas que, apesar de reinarem de forma absoluta, ainda implementaram reformas político-econômicas baseadas nas ideias vigentes no período”.

lhes permitiram expandir o comércio, rendendo-lhes bons frutos, e conseguiram adquirir propriedades alcançando grande poder econômico.

Em síntese, num processo de lutas e embates entre o feudalismo e a nascente sociedade burguesa surge o capitalismo. As relações feudais se esgotam em suas formas de relações servis, pois estas já não conseguem superar as contradições diante de novas necessidades. Marcavam-se nesse momento histórico novos empreendimentos em todos os setores sociais, políticos. Porém, coube a Comenius a criação de um projeto de educação que viria permitir a popularização do ensino.

No campo educacional, podemos citar os reformadores religiosos, Martinho Lutero (1483-1546) e João Amós Comenius (1592-1670). Lutero, no movimento de reforma protestante, instituiu reformas na educação e, já em 1524, fazia apelo “Aos conselhos de Todas as Cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs”. (LUTERO, 2011 apud FERNANDES, 2014, p. 44)

Nesse contexto social, Comenius propôs uma nova forma de ensinar tudo a todos. Segundo Alves (2005):

Comenius foi o mentor que melhor encarnou, por meio de sua obra, a concepção e a mais elaborada iniciativa prática visando à realização dessa nova instituição social especializada, cuja finalidade era de “ensinar tudo a todos”. (ALVES, 2005, p. 63)

Jan Amos Komenský ou João Amós Comenius, ou ainda Comênio, (1592-1670)<sup>11</sup>, um bispo protestante da Igreja Morávia, educador, cientista e escritor checo, é considerado o fundador da didática moderna.

Segundo Daniel Walker (2001), Comenius quando criança, frequentou a escola dos Irmãos Morávios, onde aprendeu noções de leitura, escrita, cálculo e catecismo, sendo suficiente para despertar nele o desejo do saber. Quando adentrou os estudos secundários, percebeu que a escola se constituiu como: “[...] lugar de seriedade sombria, desprovido de atrativos e que exigia dos meninos postura de adultos, exercício exacerbado da memorização, verbalismo ao extremo [...]”. Segundo o mesmo autor, quando Comenius estudou teologia na Faculdade Calvinista de Herborn, na Alemanha, ele teria “[...] adquirido uma vasta cultura enciclopédica e desenvolvido o espírito de

---

<sup>11</sup> Jan Amos Komenský (1592-1670), educador checo, nasceu em 28 de março de 1592, na cidade Nivnitz, que fica na Morávia (região da Europa Central pertencente ao Reino da Boêmia, antiga Tcheco-Eslováquia). Filho de Martinho e Ana, também eslavos, eram cristãos adeptos dos Irmãos Morávios, fraternidade cuja história remonta aos tempos de Jan Huss, líder religioso muito popular no século XV (padre, professor e reitor da Universidade de Praga). (WALKER, 2001)

reformador que o acompanharia durante toda a sua vida”. (GASPARIN, 1994 apud WALKER, 2001)

Alves (2005) enfatiza que, atendendo às necessidades sociais daquele período, Comenius foi quem melhor formulou a proposta de uma escola moderna, inspirado na manufatura burguesa, superando de forma definitiva o ensino artesanal.

Comenius, ao formular a Didática Magna, ainda no século XVII, buscou uma forma de ensinar “tudo a todos”, e reconhecendo os condicionamentos materiais, observando o método de produção manufatureiro, percebe naquele modelo de produção os mecanismos para organizar a escola: um instrumento de trabalho seria o seu grande aliado: o manual didático.

Esse instrumento permitiria a síntese dos conteúdos escolares de cada nível e área de conhecimento, explica o autor. Em outras palavras, nele seria possível objetivar e simplificar o trabalho didático de modo a organizar a escola em classes com um único professor atendendo a um grande quantitativo de alunos. Assim, a organização manufatureira de trabalho foi a inspiração para a organização do trabalho didático. Alves (2005) explica porque aquele modelo manufatureiro fora pertinente:

[...] a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos. (ALVES, 2005, p. 65)

Assim, da mesma forma que na manufatura, na escola o ensino foi dividido por níveis de ensino, bem como em áreas de conhecimento. Cada classe com os níveis distintos teria um manual didático com o programa prescrito que o professor deveria seguir. Era preciso baratear os custos com a instrução para torná-la possível, sendo assim, Comenius pensou em toda organização do trabalho didático. Para ele, era fundamental modificar o instrumento de trabalho do professor que até aquele período se baseava nos livros clássicos<sup>12</sup>. Segundo Enilda Fernandes e Paulo Edyr Bueno de Camargo (2017):

O barateamento dos serviços escolares é condição necessária para a universalização do ensino nesse sentido, a queda dos custos envolveria uma mudança nos elementos que compõem a organização do trabalho

---

<sup>12</sup> Clássicas são aquelas obras de literatura, de filosofia, de política, etc., que permaneceram no tempo e continuam sendo buscadas como fontes do conhecimento. E continuarão desempenhando essas funções pelo fato de terem registrado com riqueza de minúcias e muita inspiração, as contradições históricas de seu tempo. (ALVES, 1990, p. 112)



didático. As condições objetivas para estender o ensino a todos implicariam a elaboração de um instrumento com menor custo e maior aproveitamento de tempo, daí os dois gêneros de *livros didacticos*. (FERNANDES; CAMARGO, 2017, p. 17, grifo dos autores)

Os livros clássicos representavam um empecilho para a concretização da universalização do ensino, eram caros por conta da forma artesanal que eram produzidos. Além disso, apresentavam-se de forma peculiar, onde demandaria grande conhecimento por parte do professor. Diante disso:

Era necessário superar as limitações impostas pelo ensino preceptorado como atividade complexa, pois até a Idade Média, o mestre, por excelência, era um erudito, sendo os instrumentos de referência os clássicos, livros que exigiam por sua natureza um conhecimento muito além da média dos homens. O manual didático, na condição de instrumento de trabalho do professor, tornou-se, em grande medida, a resolução do problema que se impunha para viabilizar a expansão da escola: atender um grande número de alunos e responder à falta de professores. (FERNANDES; CAMARGO, 2017, p. 17)

Nesse sentido, a utilização dos manuais didáticos dispensaria os clássicos, simplificando os conteúdos de forma que qualquer pessoa com um conhecimento mediano poderia ministrar o ensino. Nesses termos, Comenius conseguiu baratear os custos e ampliar o ensino.

Dessa forma, o manual didático tornou-se ponto central para a concretização da proposta de educação pública formulada por Comenius. Há que se ressaltar que Comenius “recomendava que nenhum livro, senão o da classe, fosse incorporado ao trabalho didático”, como assinala Fernandes (2014, p. 49). Por meio do trabalho didático dividido em níveis de ensino, em séries e áreas do conhecimento, o professor passou a se especializar em determinada área e perdeu-a visão geral do conhecimento. Tal como ocorreu na manufatura, com a divisão do trabalho e o uso de instrumentos especializados, em que se fragmentaram os conhecimentos, vulgarizando-os, como evidencia Souza (2010) ao analisar os conteúdos de línguas nos manuais:

A objetivação do trabalho no manual didático segue a mesma lógica que acompanhou o processo produtivo das manufaturas, cuja superação do trabalho artesanal vai ocorrer pela objetivação do trabalho nos instrumentos da fábrica. Assim, em oposição ao texto clássico como instrumento de leitura que permite uma visão de totalidade do tema, serão objetivados nos manuais de leitura de Comenius elementos isolados do todo que compõe um texto. Estes partem, sequencialmente, da letra à sílaba, à palavra isolada, à frase e,

por fim, a fragmentos textuais, geralmente, de origem bíblica. (SOUZA, 2010, p. 6)

Como o próprio trabalho que passou da forma artesanal para a forma manufatureira, os conteúdos ministrados sofreu o mesmo processo. Perdeu-se a visão de totalidade, abordando apenas elementos isolados. O preceptor que detinha o conhecimento amplo, sendo responsável pela formação integral do aluno, passa a ser um profissional limitado.

Segundo a mesma autora, o ensino de línguas nos revela que embora hoje, em pleno século XXI, os moldes do ensino da língua se mantêm praticamente a mesma estrutura idealizada por Comenius, ainda no século XVI. Partem sequencialmente da letra à sílaba, à palavra isolada, à frase e, por fim, a fragmentos textuais, a partir daí se ensinavam algumas noções gramaticais.

O manual didático, a despeito das alterações que sofreu em sua forma e conteúdo, mantém a sua estrutura técnica e como consequência o objetivo para o qual foi criado, de modo que ele, como foi pensado, não será outra coisa senão um instrumento mediador de conteúdos escolares fragmentados.

Segundo Souza (2012, p. 10), a proposta de instrução pública formulada por Comenius tinha como princípio o aprendizado rápido e econômico com o intuito de formar o cidadão mediano, com domínio da leitura e da escrita, para desempenhar as funções simples do cotidiano e no campo do trabalho. Corroborando a mesma perspectiva, Fernandes (2014) assinala:

[...] ensinar tudo a todos não significava ensinar os conhecimentos que conduzissem à reflexão, pois não eram esses os objetivos na escola para a formação universal. Dado o pragmatismo inerente ao pensamento burguês, convinha dar a todos os “fundamentos”, de acordo com as necessidades devotadas ao fazer. Tratava-se de ensinar um conhecimento exato e profundo, mas que lhes fosse funcional, isto é, útil e que os preenchesse por toda a sua vida. (FERNANDES, 2014, p. 48)

Diante disso, percebe-se que a educação burguesa foi formulada para suprir as necessidades inerentes à sociedade moderna, sendo o pragmatismo, a funcionalidade e a utilidade os adjetivos que qualificavam o seu “fazer”, assim, para a educação, era necessário “aprender a fazer” e “saber fazer” com rapidez, eficiência e economia, características do trabalho didático da escola comeniana.

Note-se: não é à toa que os fundamentos basilares de sua didática eram: ensinar e aprender com segurança, facilidade, solidamente e vantajosa rapidez. Esses aspectos,

segundo Fernandes (2014), expressam o caráter prático e útil ao desenvolvimento da nova sociedade. Segundo a autora, crítico da escola clássica, Comenius defendia uma didática para a minimização do esforço do ensinar e aprender, ideia que se sintetiza nessa passagem da Didática Magna:

A proa e a popa da nossa *Didactica* será investigar e descobrir o método, segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atractivo e mais sólido progresso. (COMENIUS, 1957, p. 44)

Comenius defendia uma escola pragmática e, operando com a técnica manufatureira, criaria as condições materiais para ampliar o ensino para todos. Não diferente, percebemos que ainda hoje há grande aclamação para o uso do livro didático, que movimenta e enriquece as editoras. Como não bastasse, criam-se novas necessidades e formas de suprir essas indigências. Porém, ressalta-se:

[...] *ensinar tudo a todos* não significava ensinar os conhecimentos que conduzissem com a reflexão, pois não eram esses os objetivos na escola para a formação universal. Dado o pragmatismo inerente ao pensamento burguês, convinha dar a todos os fundamentos de acordo com as necessidades devotadas ao fazer. Tratava-se de ensinar um conhecimento exato e profundo, mas que lhes fosse funcional. Isto é, útil e que preenchesse por toda a sua vida; [...] Nesses termos, a organização didática deveria ser constituída com um programa capaz de educar a todos os homens, os conteúdos básicos: ler, escrever, contar, medir, além de conteúdos de ordem mais geral, com métodos objetivos práticos, metas bem definidas e um único instrumento, conduzindo-os em seu conjunto. (FERNANDES, 2014, p. 48, grifo do autor)

Diante disso, propomos neste estudo estabelecer, a partir das produções acadêmicas, uma reflexão sobre a utilização do manual didático na educação do campo, já que existe da parte de alguns educadores a defesa da especificidade da educação para o campo. Partimos do pressuposto de que é bastante forte entre os profissionais da educação envolvidos com a diversidade a defesa de uma educação voltada para os camponeses, como também de manuais didáticos específicos para essa modalidade de ensino.

Enfim, diante da problemática, no próximo capítulo analisaremos as produções acadêmicas que abordam a especificidade do livro didático de língua portuguesa para a educação do campo. Entendemos que existe uma contradição nessa luta, de maneira que antes de iniciarmos a análise propriamente, abordaremos a seguir algumas questões que

precisam de uma discussão mais atenta em relação aos ideais que estão na base dos movimentos em prol da especificidade na educação do campo.

## CAPÍTULO III

### 3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS QUESTÕES A SEREM DISCUTIDAS

Na sociedade capitalista, criam-se demandas sociais cada vez maiores, sendo a educação uma delas. Assim, na perspectiva de superar as desigualdades, novas modalidades de ensino são pensadas, como é o caso da educação no campo.

Conforme discorrido anteriormente, os movimentos sociais lutam por uma educação diferenciada para os povos do campo. Nesse sentido, Alves (2003) “chama atenção para os modismos da educação, que à primeira vista parece algo avançado, porém acaba por descaracterizar o verdadeiro papel da escola, que é o de ensinar os elementos clássicos do currículo escolar”. Segundo o autor, o objetivo, que seria o de oferecer a todos os trabalhadores uma educação que lhes permitisse inserirem-se na sociedade em que vivem, “fica obscurecido por uma série de tergiversações que acabam por contemporizar e prolongar as desigualdades vigentes”. (ALVES, 2003, p. 101)

Nesse processo de defesa de uma educação voltada para os estudantes do campo, reclamam também a especificidade dos materiais didáticos e, nesse sentido, os manuais didáticos na condição de instrumento mediador dos conteúdos escolares ganham uma posição de destaque na organização do trabalho didático. Esse instrumento tem importância histórica, haja vista que sua criação viria a sua época – século XVII – possibilitar a expansão escolar para todos. Considerando a historicidade da produção humana, entendemos que as demandas educacionais para a contemporaneidade não são as mesmas que emergiram à época em que Comenius pensou a escola moderna.

No entanto, a utilização de manuais didáticos quase como instrumento central no trabalho ainda é muito comum em praticamente todas as modalidades e níveis de ensino no Brasil. No caso da educação no campo, as reivindicações dos movimentos sociais em prol dos manuais didáticos específicos para as escolas do campo é bastante forte, como visto no primeiro capítulo.

A perspectiva é de oferecer um manual didático que, tratando dos assuntos escolares, enfatize e incentive a permanência no campo, considerando-se a crescente migração da população camponesa para os centros urbanos. Faremos uma rápida exposição das razões que motivam as reivindicações de manuais didáticos orientados para a educação no campo.

Segundo Nagle (1990, p. 273), a obra “Saudade”, do professor Thales de Andrade<sup>13</sup>, editada em 1919, durante muitos anos serviu de leitura complementar para alunos das escolas primárias, principalmente da zona rural de São Paulo, trazendo uma nova visão acerca do mundo rural, uma visão de valorização do campo em detrimento da zona urbana. Eis uma passagem do referido livro:

A cidade é, ao mesmo tempo, o lugar do comércio, de relações financeiras, que possibilita o sucesso e a ruína, a abundância e a miséria. É o lugar do sucesso e da incerteza. Na cidade, o homem pode conhecer a fortuna, contudo pode ser um lugar perigoso e traiçoeiro para as pessoas, principalmente as simples e trabalhadoras do interior. A ingenuidade e a falta de sorte poderiam levar facilmente as pessoas à falência. (VALE, 2012, p. 4 apud MARIA, 2015, p. 60)

Podemos observar o apelo feito com uma visão reducionista de sociedade. O objetivo do livro era manter os trabalhadores no campo, para tanto, incorporou um discurso ideológico, que amedrontava os esses trabalhadores. Portanto, não é recente a utilização de manuais didáticos específicos para o campo.

Atendendo às reivindicações de determinados grupos, em julho de 2011, o Ministério de Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) lançaram o edital que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD-Campo). Esse programa visa especificamente:

“[...] atender às escolas pertencentes a áreas rurais, definidas pela fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou aquelas situadas em áreas urbanas, desde que atendam [...] à população do campo”. (SARMENTO; BATISTTI, 2016, p. 47)

O PNLD-Campo é um programa vinculado ao MEC, responsável pela seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos para todas as escolas públicas, que atenderão às escolas do campo com livros diferentes daqueles que são utilizados nas urbanas. O objetivo central do Plano Nacional do Livro Didático para o Campo, segundo o Guia de Livros Didáticos PNLD-Campo 2013, consiste em:

[...] considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como *referência para a elaboração de livros didáticos* para os anos iniciais do ensino fundamental (seriado e não seriado), de escolas do campo, das redes públicas de ensino. Com esse

---

<sup>13</sup> Thales Castanho de Andrade (1890-1977) nasceu em Piracicaba, Estado de São Paulo, era filho de um industrial dono de fábrica de bebidas. Thales Castanho de Andrade foi professor, escritor, inspetor e assistente técnico de ensino rural, nomeado no ano de 1943, diretor geral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo.

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

Portanto, o PNLD-Campo está em consonância com o discurso político-ideológico daqueles que buscam a especificidade da educação voltada para o campo. Diante disso, busca materializar o discurso dos movimentos nos livros didáticos que serão distribuídos a escolas situadas no campo.

Segundo Sarmiento e Batistti (2016), os manuais didáticos aprovados passam por um processo longo de inscrição, avaliação, seleção e distribuição, que começa três anos antes de eles chegarem aos alunos. Primeiramente, o MEC lança o edital para que as editoras inscrevam seus livros seguindo as diretrizes exigidas por cada programa. Na sequência, as coleções didáticas inscritas passam por três momentos avaliativos: triagem, pré-análise e avaliação pedagógica. Como apresentado nessa passagem:

A triagem se constitui em um exame para verificar aspectos físicos e atributos editoriais das coleções inscritas, em conformidade com os requisitos estipulados no edital. A pré-análise consiste em analisar se as obras contemplam o atendimento do objeto e da documentação definidos no edital. A avaliação pedagógica, realizada por instituições públicas de educação superior, verifica se as coleções estão de acordo com as orientações e diretrizes pedagógicas estabelecidas pelo Ministério da Educação a partir das especificações e dos critérios fixados no edital. (SARMENTO e BATISTTI, 2016, p. 51)

Cabe informar que em 2013 ocorreu pela primeira vez a distribuição de manuais didáticos específicos para educação no campo. Segundo o Guia de Livros Didáticos do PNLD-Campo, atendendo ao edital de convocação das editoras, 18 obras passaram pelo processo avaliativo, sendo a distribuição feita por tipo de composição para atender às classes multisseriadas e seriadas, da seguinte forma:

A distribuição por tipo de composição foi a seguinte: 4 coleções para o Tipo I – Multisseriada Interdisciplinar Temática; 4 coleções para o Tipo II – Seriada Multidisciplinar Integrada; 6 coleções para o Tipo III – Seriada Multidisciplinar por Área; e 4 coleções para o Tipo IV – Multisseriada Multidisciplinar por Área. Do conjunto de 16 coleções avaliadas no PNLD Campo 2013, 14 (87%) foram excluídas e 02 (13%) foram aprovadas. (BRASIL, 2012, p. 16)

Após a avaliação, os livros aprovados são enviados às escolas cadastradas pelo PNLD-Campo, para que os professores façam a opção pelo material a ser utilizado. Segundo Edilaine Aparecida Vieira (2013, p. 7), no PNLD-Campo 2013, “apenas duas

editoras tiveram livros aprovados e incluídos no guia para a escolha dos professores (FTD) Coleção GIRASSOL e MODERNA – Projeto JABUTI”.

Após essas considerações, dois aspectos importantes devem ser discutidos: um deles refere-se aos investimentos milionários para aquisição dos livros didáticos específicos para o campo e o outro diz respeito à dimensão político-ideológica.

Segundo as autoras Anilce Angela Arboit e Luci Mary Duso Pacheco (2013, p. 144), na perspectiva da sociedade capitalista, o livro didático assume outros papéis:

Pensa-se que em uma sociedade de classes, que prima pelo capitalismo, como a brasileira, o livro didático, não poderia fugir, literalmente, dessa forma de regência da sociedade, em que uma classe minoritária domina todo um sistema, e procura garantia e ampliação de capital, (e nesse sentido, o livro didático deve ser visto como uma atividade economicamente viável para acumulação desse capital) como também veicular questões que lhes interessam, e neutralizar possíveis oposições. (ARBOIT; PACHECO, 2013, p. 144)

Nesse sentido, dados do PNLD-Campo acerca dos investimentos milionários na aquisição dos livros didáticos chamam a atenção: “Cerca de 12,4 milhões de livros didáticos para 3 milhões de alunos, em 73 mil escolas rurais. A compra e a distribuição das obras foram orçadas em R\$ 87 milhões”. (BRASIL, 2012)

A venda de livro didático, visto como produto comercial, é altamente lucrativa, algumas editoras atuam quase que exclusivamente nesse segmento. No Brasil, ultrapassa a longos passos a venda de obras destinadas a outros públicos. De acordo com Brito (2011), “[...] a indústria dos didáticos representa cerca de 50% da indústria nacional de livros”.

Outra questão importante é que os livros trazem consigo uma dimensão político-ideológica daqueles que os formulam, no caso dos livros didáticos específicos para o campo, eles assumem o discurso dos movimentos sociais que buscam a especificidade dos manuais didáticos para o campo. Nesse sentido:

*[...] os princípios que tratam o PNLD Campo estão em consonância com a lógica que direciona a luta dos movimentos por uma Educação do Campo, mas que desconsideram a organização pedagógica como requisito para que os objetivos de afirmação de identidades e transformação da realidade aconteçam de forma plena. (BERBAT; FEIJÓ, 2016, p. 485, grifo nosso)*

Feita essa exposição, a finalidade deste trabalho não é a de analisar tais livros, mas de avaliar de que forma algumas produções acadêmicas abordam esse tema, mais objetivamente, qual a percepção no que tange ao uso de livro didático específico para a



educação dos camponeses. Para tanto, realizamos o levantamento das produções acadêmicas que se acercam dessa temática, por meio dos seguintes descritores: “livro didático de língua portuguesa para educação no campo”, “A especificidade dos livros didáticos para a educação do campo”, na internet, na ferramenta de busca, Google e Google Acadêmico e na base de dados Scielo (Scientific Electronic Library Online).

Elencamos as produções arroladas para o nosso estudo no quadro abaixo, no período 2013 a 2016:

**Quadro 1 – A especificidade do livro didático nas dissertações**

Programa/Instituição/Ano	Título	Autor
Biblioteca Virtual Tuiuti do Paraná/2015	A prática pedagógica com o uso de livros didáticos em escolas localizadas no campo.	Francisco de Assis Teles Maria
Universidade Federal do Paraná/2013	Livros didáticos para escolas do campo: aproximações a partir do PNLD campo (2013)	Edilaine Aparecida Vieira

Fonte: Google Acadêmico e Google, acesso: 23. set. 2017.

**Quadro 2 – A especificidade do livro didático nos artigos científicos**

Programa/Instituição/Ano	Título	Autor
Rev. Bras. Educ. Camp. Tocantinópolis v. 1, n. 2, p. 476-494, jul./dez. 2016	Diálogos com a educação do campo: o livro didático em questão	Márcio da Costa Berbat <sup>1</sup> , Gabriela de Carvalho Feijó <sup>2</sup>
II CONEDU – Congresso Brasileiro de Educação/2015	As fábulas e os princípios da educação do campo: uma análise do livro didático	Jefferson Geovane da Silva; Ana Paula Bezerra Carneiro
CONEDU – Congresso Brasileiro de Educação/2014	Livro didático de língua portuguesa e educação no campo: saberes do campo nos gêneros textuais.	Pimentel; Lira; Santiago.
II CONEDU – Congresso Brasileiro de Educação/2015	Análise de atividades com textos no livro didático de língua portuguesa do 5º ano, da coleção Girassol – “Saberes e fazeres do campo”	Ítala Michella Almeida; Co-autor (1) Cinthya Torres de Melo

Fonte: Google Acadêmico, Google e SCIELO. Acesso: 23. set. 2017.

### 3.1 A EDUCAÇÃO NO CAMPO: O manual didático nas produções acadêmicas

Conforme o quadro apresentado acima, arrolamos seis trabalhos, sendo duas dissertações de mestrado e quatro artigos publicados em revista e em congressos de educação. O primeiro deles é a dissertação de Francisco de Assis Teles Maria (2015), intitulada “A prática pedagógica com o uso de livros didáticos em escolas localizadas no campo”. O objetivo geral dessa investigação foi analisar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas com o uso de livros didáticos em escolas localizadas no campo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com a utilização de questionários

com questões abertas e fechadas para coleta de dados, e observação participante, a qual foi utilizada como principal instrumento de investigação.

A dissertação se encontra estruturada em três capítulos: no primeiro, o autor discorre sobre a prática pedagógica na literatura e sua importância na aprendizagem dos alunos. No segundo, traça um panorama histórico do ensino rural e da educação do campo com a intenção de mostrar as diferenças de concepções no modelo de ensino no decorrer dos períodos. No terceiro, procurou situar o livro didático no Brasil.

Nesse capítulo, o autor faz um breve histórico das políticas públicas do governo federal, por exemplo, a criação dos primeiros órgãos responsáveis pelo livro didático no país, tais como o INL (Instituto Nacional do Livro), em 1929; a CNLD (Comissão Nacional do Livro Didático), em 1938; a COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático), em 1966; culminando com a criação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), em 1985.

Para finalizar, analisou a obra do PNLD-Campo, 2013, da coleção Girassol – “Saberes e fazeres do campo”, 5º ano, de língua portuguesa, a qual foi escolhida pela Escola Municipal Rosa Picheth, localizada no município de Araucária/PR, onde foi realizada a pesquisa.

Francisco de Assis Teles Maria (2015) faz uma análise estrutural desse livro e apresenta como problema a condensação dos conteúdos. A esse respeito, escreve:

[...] constatamos que há uma condensação no que se refere ao conteúdo, principalmente, se levarmos em consideração que o número de aulas que são destinadas ao ensino de Língua Portuguesa, normalmente, é bem superior ao das outras disciplinas. Sendo assim, o livro apresenta um conteúdo relativamente inferior ao que deveria trazer. (MARIA, 2015, p. 106)

Vê-se que o pesquisador, ao falar do adensamento do conteúdo, está mostrando a sua simplificação, mas não explica a problemática. A esse respeito, a professora Ana Aparecida Arguelho de Souza (2002) indica que a condensação e o fatiamento dos conteúdos ocorreram com o surgimento dos manuais didáticos idealizados na proposta de Comenius, no século XVII. Na perspectiva de Souza, os manuais didáticos trabalham na superficialidade dos conteúdos, de forma rasa e vulgar, pois essa é uma característica inerente a sua constituição técnica. O manual didático, conforme assinalamos no capítulo II, tem sua origem no método manufactureiro de trabalho, técnica que prima pelo parcelamento das atividades de modo que elas possam ser realizadas com menor tempo e menor custo.

Segundo Maria (2015), os livros da coleção Girassol, destinados às escolas localizadas no campo, trazem três disciplinas em um único exemplar, o que considera um indicativo de que a “obra tenha sido pensada levando-se em consideração a possibilidade de se estabelecer a interdisciplinaridade<sup>14</sup>”, pois na concepção do autor esse termo qualifica o processo de relação entre disciplinas, de que modo viria resolver o problema do parcelamento do saber. Porém percebemos que a interdisciplinaridade não resolve a fragmentação do conhecimento, como assinala Mário César Brinhosa (1998):

Os estudos interdisciplinares não devolvem, por si, a totalidade do conhecimento porque não se trata puramente de fazer um movimento das partes em direção ao todo. A apreensão da totalidade do conhecimento dar-se-á justamente num movimento contrário, ou seja, perceber nas partes a produção a partir da totalidade. (BRINHOSA, 1998, p. 166)

Segundo Brinhosa (1998, p. 167), a “interdisciplinaridade não pode ser usada como fórmula para unir aquilo que foi intencionalmente separado pela lógica de produção capitalista”. Ou seja, não se pode utilizar a interdisciplinaridade como recurso para superar a fragmentação do conhecimento alicerçada nas bases da sociedade capitalista, tal como está constituída.

Para o pesquisador, o problema não está no manual didático em si, mas na falta de competência dos professores para estabelecer a ligação entre os conteúdos. Para ele, falta aos professores:

[...] formação teórica, acadêmica, científica e metodológica sólida sobre o ensino dos gêneros textuais, o suficiente para formular atividades com questões de compreensão e análise discursiva em suas linhas, entrelinhas e além das linhas do texto, bem como questões de análise gramatical para a análise das estruturas linguísticas do texto. (MARIA, 2015, p. 107)

O autor não coloca o livro didático em questão, a despeito de ele apontar problemas no que se refere ao conteúdo. Para o autor, o problema está na formação inicial do professor, que não consegue articular os diferentes tipos de conteúdos, como se vê nessa passagem:

---

<sup>14</sup> Segundo Érica Aparecida Garrutti e Simone Regina dos Santos (2004, p. 188), “no campo científico, a interdisciplinaridade equivale à necessidade de superar a visão fragmentada da produção de conhecimento e de articular as inúmeras partes que compõem os conhecimentos da humanidade”.

[...] a formação dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nem sempre é sólida o suficiente. [...] os cursos de Magistério Normal ou, até mesmo, os de Pedagogia, nem sempre dão conta dos conhecimentos teóricos, acadêmicos, científicos e metodológicos específicos das diferentes disciplinas para a formação dos professores. (MARIA, 2015, p. 109)

Apesar de assinalar a pobreza do conteúdo do livro didático, o objetivo do autor não é analisar o livro didático como um problema. Percebe-se que para ele a questão não está no manual didático, mas na utilização inadequada do instrumento de trabalho pelo professor. Para o pesquisador, os cursos de formação de professores não lhes oferecem os conhecimentos necessários para uma prática didática competente no uso do livro didático.

Nesse sentido, para suprir essa deficiência da formação inicial, sugere que professores façam cursos de formação continuada oferecidos pelas secretarias de Educação estaduais e/ou municipais.

Maria (2015) avalia o livro didático como insuficiente no que tange ao conteúdo de língua portuguesa, mas parece que isso não é um problema. É interessante notar que apesar de observar a escassez de conteúdo no livro, o pesquisador não o problematiza na condição de instrumento para mediar os conteúdos escolares. Para ele, um professor bem formado na área, com um bom domínio técnico-didático, bastaria. Em outras palavras, a questão não é o livro didático, não importa a natureza de seu conteúdo, a base técnica de sua elaboração, importa sim o seu uso “adequado” pelo professor. Ao analisar o uso que se faz do livro didático, o pesquisador conclui:

Embora nossa análise tenha trazido os aspectos do livro didático que não estão de acordo com a concepção de ensino de Língua Portuguesa na perspectiva bakhtiniana e de seu Círculo, existe a possibilidade de o professor estabelecer as relações de sentido necessárias à construção dos conhecimentos dos alunos, durante as análises discursivas e linguísticas dos diferentes gêneros textuais que a obra traz. Porém, como já mencionamos, vale lembrar que para isso é necessário que o professor também tenha um bom conhecimento dos conceitos que fundamentam o trabalho de ensino de Língua Portuguesa com os diferentes gêneros textuais, suas características e finalidades sociais. (MARIA, 2015, p. 119)

A questão que colocamos é: qual é a concepção do ensino de língua portuguesa do pesquisador? Focado na metodologia de uso do livro didático, percebemos que o pesquisador, apesar de pontuar aspectos problemáticos do material, não os questiona em nenhum momento. Não negamos a importância dos procedimentos metodológicos no

trabalho didático, no entanto, entendemos que a didática deve estar aliada a bons livros, livro esses, como diz Souza (2002, p. 7), “com os grandes textos, científicos ou artísticos representativos do formidável patrimônio cultural acumulado pela humanidade ao longo dos séculos”.

Se o pesquisador considera que uma boa formação daria ao professor autonomia para um trabalho competente, por que usar esse livro: um manual didático e não outros livros? Poderiam lançar mão de textos artísticos, musicais, literários, fílmicos, dramatúrgicos, poéticos e outros. Corroboramos uma das descobertas importantes numa aula de língua portuguesa de Souza (2002, p. 7): “é a amplitude e a riqueza da palavra em todas as suas dimensões”. Vários textos podem ser utilizados para o trabalho de língua portuguesa, a título de exemplo, citamos como texto de base para uma aula um poema de Manuel de Barros, retirado de “O livro das ignorâncias” (1994 apud SOUZA, 2002, p. 10):

No descomeço era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: eu escuto  
a cor dos passarinhos.  
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas  
para o som.  
E pois.  
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos  
O verbo tem que pegar delírios.

Esse é um bom texto para um bom encontro com a palavra, para o professor alçar com seus alunos um bom desempenho linguístico.

Também em sua investigação, o pesquisador ouviu os professores em relação ao ensino que é aplicado aos sujeitos que trabalham e vivem do – e no – campo, bem como a especificidade do livro didático. A respeito do uso do livro didático voltado para o estudante do campo, o pesquisador apresenta a resposta de quatro professoras e observamos que existe entre elas uma divergência em relação à especificidade do livro didático para o campo. Para ilustrar, citamos suas respostas.

A professora “A” escreveu:

[...] formação do sujeito do campo não pode se restringir apenas para a formação de indivíduos que se conformem em atuar no campo, mas que lhe deem condições de agir como sujeitos críticos e que possam atuar como sujeitos de sua própria história, quando propõe uma educação em sua totalidade. (MARIA, 2015, p. 148)

Vê-se que a professora “A” mostra-se preocupada com uma formação mais ampliada e parece não defender a especificidade, pois, segundo sua fala a formação dos sujeitos não se pode limitar as vivências do campo. É preciso que os sujeitos estejam preparados para atuarem em diferentes espaços, seja no campo ou na cidade. Segundo Paulino José Orso (2015, p. 97-98): “[...] se pensarmos numa perspectiva dialética e de totalidade, entenderemos que a sociedade é composta por elementos diferentes, permeada por contradições compondo uma mesma unidade [...]”. Portanto deve ser oferecida aos sujeitos uma educação que os capacite a atuar de forma crítica em diferentes espaços sociais.

A professora “B”, questionada sobre o livro didático específico para o campo, respondeu:

[...] a produção do livro didático para as escolas localizadas no campo deveria *abrange* a valorização da educação e permanência no campo, focando as atividades produtivas e levar a análise crítica à valorização do trabalho rural para todas as classes sociais, como um todo, pois é do campo que as grandes metrópoles vivem. Também dar condições às escolas do campo na questão de pesquisas, sejam em bibliotecas, internet e outros meios que ainda são escassos nas escolas do campo. (MARIA, 2015, p. 148)

Diferentemente da professora “A”, a professora “B” assume um discurso ideológico-político, bastante conhecido nos movimentos sociais que buscam a especificidade da educação do campo, de forma a garantir a permanência dos sujeitos no seu lugar de origem, desconsiderando as relações sociais e econômicas que permeiam a permanência ou não desses sujeitos.

Quanto aos recursos pedagógicos e tecnológicos citados pela professora, há todo um contexto histórico, social e cultural a considerar, que vem se perpetuando por séculos, pois quando as formas de produção se modificaram da forma artesanal para a manufatureira, conseqüentemente as relações campo e cidade também se transformaram. O campo passou a ser secundarizado e as formas de produção existentes não demandariam grande conhecimento em relação às da cidade, que passavam por intensas transformações sociais, sendo preciso formar mão de obra para atender às demandas.

O acesso aos meios tecnológicos e pedagógicos, bem como às bibliotecas e teatros é um recurso que está mais disponível no meio urbano, o que acaba por dificultar o acesso a informações que poderiam nortear o aprendizado dos estudantes, muito

embora o acesso a esses espaços ficasse condicionado ao poder aquisitivo e não apenas ao local no qual o estudante reside.

A professora “C”, questionada sobre a especificidade do campo, escreveu:

Preocupo-me com a especificidade “Campo”. Sempre procuro diversificar meu trabalho utilizando vários tipos de materiais, *mas vejo que é de suma importância o aluno ter este material para maior desempenho*. Proponho que os conteúdos sejam *tratados a partir da realidade* do campo e se expandam para a realidade geral e global, com tratamento crítico da realidade. (MARIA, 2015, p. 150, grifo nosso)

Defendendo a especificidade da educação do campo, a mesma professora menciona a importância de outros materiais, mas não indica quais são, e em seguida diz que o livro didático é de suma importância para melhor desempenho do aluno.

E finalmente a professora “D” apresentou o seguinte:

A produção do livro didático para as escolas localizadas no campo é importante, mas não é o suficiente. Muitos alunos do campo moram em lugares onde não conseguem acessar a internet e não têm transporte. O acesso destes alunos a locais onde possam se preparar para uma profissão é difícil. A distância, transporte e questões financeiras são fatores que interferem muito. Os alunos do campo necessitam muito de investimento do governo em cursos profissionalizantes, materiais de qualidade, internet, transporte e alimentação. A produção do livro didático para as escolas localizadas no campo não é suficiente, pois traz a ideia de um determinado autor que não conhece a realidade do campo. (MARIA, 2015, p. 151)

O relato da professora “D” corrobora a ideia de especificidade dos livros didáticos e se mostra preocupada quanto às peculiaridades do campo, a falta de acesso a recursos tecnológicos e transporte. Quanto aos investimentos públicos em bens materiais e imateriais voltados para a educação, são um direito social estabelecido em leis e devem ser cumpridos, independentemente do local onde essa escola esteja inserida. Nesse sentido, Orso (2015) destaca:

[...] deve-se oportunizar uma educação no campo, para os que trabalham no campo, mas de caráter universal, que possibilite o acesso, de igual modo, aos conhecimentos e aos bens históricos e coletivamente produzidos e acumulados pela humanidade. (ORSO, 2015, p. 99-100)

A professora também chama atenção para a forma como os livros foram produzidos, como abordado anteriormente. Sabe-se que trazem consigo uma intencionalidade político-ideológica daqueles que os formulam, portanto têm uma

intencionalidade. Segundo o PNLD-Campo, os livros didáticos específicos para o campo estão em consonância com os movimentos que lutam por uma educação do campo.

Diante dos depoimentos das professoras entrevistadas, percebemos que cada qual apresenta posições distintas sobre a especificidade do livro didático para o campo, e não houve críticas com relação às precariedades que o livro apresenta como conteúdos simplistas e fragmentados, isto é, “escrita de exercícios superficiais de interpretação, que não revelam o texto em sua inteireza, escrita de exercícios gramaticais isolados do texto literário, reescrita resumida de obras lidas”. (SOUZA, 2010, p. 92)

Em substituição a esse tipo de conteúdo típico dos manuais didáticos, a autora sugere a apresentação de boa literatura, segundo ela, baseada nas obras clássicas. Para a mesma autora (2010), quando os textos literários são apresentados aos alunos, por meio dos manuais didáticos, as editoras simplesmente tendem a:

[...] despedaçar o texto e entregá-lo em frangalhos às escolas. Quando não chegam até os alunos adaptações dos grandes clássicos da literatura em linguagem grosseira e com recortes absolutamente inadequados, ou, o que é mais grave, resumo de obras. (SOUZA, 2010, p. 97)

Apesar disso, percebemos que nem as professoras entrevistadas nem mesmo o autor abordam esses aspectos ao analisar o livro didático. O que importa para o autor é se os conteúdos do livro didático específico para o campo apresentam elementos que caracterizam o espaço rural.

A dissertação de Edilaine Aparecida Vieira, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em 2013, intitulada “Livros didáticos para escolas do campo: aproximações a partir do PNLD-Campo”, objetiva analisar elementos do Plano Nacional do Livro Didático, discutindo suas relações com as proposições conceituais para a educação do campo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que também se utiliza de entrevistas com professoras que atuam em escolas do campo no município de Abelardo Luz (SC).

A dissertação foi estruturada em três capítulos: no primeiro, buscou-se situar a problemática da educação do campo no Brasil, em contraposição à perspectiva da educação rural. O segundo aborda as diferentes dimensões dos livros didáticos no âmbito da sociedade e da cultura e, por fim, no terceiro capítulo, são descritos procedimentos de trabalho de campo, incluindo-se os objetivos e caminhos metodológicos da pesquisa. Em seguida, são apresentados os resultados da investigação,



organizados em três eixos de categorias: 1) o significado do PNLD-Campo nos documentos oficiais; 2) O ponto de vista dos professores sobre os Programas do Livro Didático; 3) Os livros aprovados.

O segundo capítulo busca compreender as diferentes dimensões dos livros didáticos no âmbito da sociedade e da cultura. Para a autora, a escola se transforma conforme as necessidades da sociedade, pois é vista como saída necessária para formar pessoas “disciplinadas e com bons hábitos necessários para o trabalho”.

Na perspectiva da autora, os livros didáticos são tratados como artefato cultural, responsável por veicular conhecimento e incorporar comportamentos. Nesse sentido, os manuais didáticos são ferramentas pedagógicas que têm como função facilitar a aprendizagem, mas também assumem outras funções ideológicas que se perpetuam através de gerações. Portanto, para além de um programa escolar, os livros transmitem “um sistema de valores, uma ideologia, uma cultura” (CHOPPIN, 2004, p. 109 apud VIEIRA, 2013, p. 55).

No mesmo capítulo, são apresentadas de forma sucinta as características do PNLD e no capítulo seguinte, uma análise específica do PNLD-Campo. Segundo a autora, os desdobramentos históricos evidenciam que:

[...] muitas tentativas de estabelecer as especificidades que devem ser atendidas pelas escolas que se situam nas áreas rurais resultaram em propostas que expressaram uma visão reducionista e empobrecedora dos conhecimentos a serem ensinados. (VIEIRA, 2013, p. 56)

Atualmente há um consenso sobre a especificidade da educação do campo, mas é necessário que “[...] investigam mais a fundo a expressão desses debates na organização das propostas e materiais de ensino, bem como na produção das aulas dos diferentes conteúdos ou disciplinas escolares”. (VIEIRA, 2013, p. 81)

Para essa investigação a autora selecionou o material da Coleção Girassol (FTD), além de entrevista com cinco professores que atuam em escolas do campo no município catarinense de Abelardo Luz. Quando questionadas a respeito dos livros para escolas do campo, “se devem ser diferentes daqueles usados pelos alunos de escolas urbanas”, apenas uma delas respondeu que não há necessidade de um livro específico. Essa professora observa o seguinte:

[...] eles não devem ser diferentes, pois a maioria dos jovens não estão ficando no campo, estão indo para as cidades em busca de uma vida melhor. No campo não têm muito apoio, somente um lote de terra não

garante o sustento e uma vida melhor para todos da família. (VIEIRA, 2013, p. 81)

Portanto, percebe-se que a professora entende que o ensino deva ser universalizado para que esse sujeito tenha condições de atuar em diferentes espaços, quando se fizer necessário.

Para Vieira (2013), há uma grande diferença entre o discurso dos movimentos que buscam a especificidade do material didático voltado para o campo e a forma como ele se materializa nos livros. Segundo a pesquisadora, a especificidade em relação ao livro didático deve ser pensada com atenção, pois, contraditoriamente ao que se defende para melhor formação daqueles que moram no campo, por vezes, as obras trazem concepções que marcam dicotomias e desigualdades. A figura do homem do campo, muitas vezes, é retratada nos livros didáticos voltados para o campo de forma estereotipada. A forma como o campo é retratado nos livros também não condiz com as formas de campo que se caracteriza nos nossos dias. Nesse sentido, a pesquisadora propõe que os professores, eles mesmos, elaborem seus materiais, pois assim:

[...] os materiais poderão ter um *caráter mais local e regional*, e tornarem se mais ricos no tratamento de questões do particular com vistas ao universal, preferindo usar os materiais produzidos por eles mesmos – o que mostra a importância do professor no processo de elaboração dos próprios materiais e a necessidade de uma formação adequada para que possam fazê-lo. (VIEIRA, 2013, p. 144, grifo nosso)

Note-se que a pesquisadora faz a crítica aos livros didáticos, mas esta também não questiona a sua utilização como instrumento didático, tomando em consideração que esse instrumento, na sua objetivação tal como pensara Comenius, é simplificador dos conteúdos em sua origem. O manual didático nasceu da base técnica manufatureira, portanto, abalizado por uma perspectiva essencialmente prática. O pragmatismo foi a chave para a constituição da sociedade burguesa. E a obra magna, de Comenius, inspirada no método manufatureiro, incorporou na sua didática essa perspectiva. Não é à toa que Comenius (1957, p. 44) escreve que é preciso “[...] descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes *aprendam mais*; nas escolas haja menos barulho, *menos enfado, menos trabalho inútil*”. (grifos nossos).

Também não é à toa que os fundamentos de sua didática são: para ensinar e aprender com facilidade, solidamente, e com vantajosa rapidez. É importante entender que o bispo Morávio, ao proferir essas palavras, está se referindo a um ensino prático,

com o aprendizado fundamentalmente útil e de aplicação imediata, como exemplo, aprender a ler, escrever, contar e alguns “conhecimentos” bem genéricos. Trata-se, essencialmente, de aprender a fazer, de modo que aqueles conhecimentos substanciais de caráter erudito e com os conteúdos mais ricos para o desenvolvimento de uma consciência social e crítica não eram necessários.

Aliás, “desenvolvimento da consciência social e crítica” é a palavra de ordem daqueles que defendem a educação do campo. Porém, eivados de contradição e equívocos, exemplo disso são as análises que fazem do livro didático. Nesse sentido, duas questões podem ser ponderadas: uma delas refere-se a pensar uma educação para o campo e como decorrência a tendência a defender um livro didático específico para o estudante do meio rural, mas quando não, como é o caso de Vieira (2013, p. 144), sugerem que se façam materiais ainda mais específicos, de modo a “ter um caráter mais local e regional, e tornarem-se mais ricos no tratamento de questões do particular com vistas ao universal.”

No entanto, cabe ressaltar que a educação deve ser uma só, independentemente de onde o indivíduo resida, no campo ou na cidade. Quando pensamos numa formação para o entendimento da sociedade, a educação deve ser universal. E ainda enfatizamos que os pesquisadores, ao analisarem os manuais didáticos, pontuam neles problemas, mas ficam à margem de questões mais entranhadas nas páginas deste instrumento que, na condição de mediador do ensino, comporta a simplificação e a objetivação do trabalho didático.

O artigo intitulado “Livro didático de língua portuguesa e educação no campo: saberes do campo nos gêneros textuais”, de Mariana Ramos Pimentel, Valkiria da Silva Lira e Zélia Maria de Arruda Santiago (2014), apresentado no Congresso Nacional de Educação (CONEDU), objetiva analisar de que forma os gêneros textuais dialogam com os saberes e fazeres cotidianos do campo. Seus autores adotaram uma pesquisa qualitativa de campo e documental inspirada em estudos e pesquisas acerca da educação no campo.

Como procedimento, o estudo pautou-se na identificação dos livros didáticos de língua portuguesa aprovados pelo PNDL-Campo, Coleção GIRASSOL (FTD) e Projeto JABUTI (Moderna), adotados na 1ª e 5ª séries da educação básica no campo, verificando-se os tipos de gêneros textuais orais/escritos contidos nesses exemplares, sobretudo os escritos, atentando para a sua relação com a realidade socioambiental expressada nos fazeres cotidianos da população local.

Como metodologia, foram visitadas quatro escolas do campo, onde foram aplicadas entrevistas com quatro professoras acerca dessa temática.

Segundo Pimentel, Lira e Santiago (2014, p.05), “[...] o livro didático, na maioria das vezes, é a fonte principal de aquisição do conhecimento sistematizado de professores(as) e da aprendizagem do aluno”. Percebe-se que os autores não conseguem estabelecer uma crítica quanto ao uso do livro didático. A grande questão para eles em relação ao livro didático de língua portuguesa específico para o campo é que os gêneros textuais inseridos nos livros não conseguem estabelecer um diálogo intertextual e contextualizador entre conteúdo, atividades de avaliação, aprendizagem do aluno(a) e a realidade socioambiental do campo.

Para esses mesmos pesquisadores (2014, p. 3), é preciso articular os objetivos e princípios dos movimentos por uma educação do campo nos livros didáticos. Outro problema apresentado pelos autores é o modo como as atividades de compreensão textual são trabalhadas na forma de perguntas/respostas objetivas (cópias, reescritas, verdadeiro/falso, complete, identificação, substituição, etc.), sendo que esses procedimentos pouco contribuem para a formação intelectual do aluno.

Segundo os autores, os exemplos são distanciados da realidade socioambiental do campo e o seu tratamento nos gêneros textuais, especificamente nos textos escritos. Por vezes o camponês é posto de forma estereotipada e a forma como são tratadas as questões relativas ao campo fica na superficialidade e nada contribui para o desenvolvimento crítico desse sujeito.

O artigo “As fábulas e os princípios da educação do campo: uma análise do livro didático”, também apresentado ao CONEDU, pelos autores Jefferson Geovane da Silva e Ana Paula Bezerra Carneiro (2015), tem por objetivo analisar nas fábulas do livro didático da coleção “Buriti”, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, os princípios da educação do campo. Segundo Renan de Moura Rodrigues Lima e Lúcia Regina Lucas da Rosa (2012):

A fábula é uma narração alegórica, cujos personagens são, geralmente, animais, e que encerra em uma lição de caráter mitológico, ficção, mentira, enredo de poemas, romance ou drama. Contém afirmações de fatos imaginários sem intenção deliberada de enganar, mas sim de promover uma crença na realidade dos acontecimentos. A fábula seria, portanto, uma narração em prosa e destinada a dar relevo a uma ideia abstrata, permitindo, dessa forma, apresentar, de maneira agradável, uma verdade que, de outra maneira, se tornaria mais difícil de ser assimilada. (LIMA; ROSA, 2012, p. 154)

Através da personificação dos animais e das analogias, a fábula constrói elementos alegóricos, cuja simbologia é mais facilmente assimilada pelos estudantes, inclusive as crianças menores. Devido à estruturação ser mais simples e, ao mesmo tempo mais fantástica e agradável, é um excelente gênero para ser trabalhado.

O primeiro procedimento dos autores foi mapear as fábulas nos livros do Projeto Buriti Multidisciplinar, organizado pela Editora Moderna. Nele há apenas a fábula no livro do 1º ano, com o título “O pescador e o Picarel”, de Esopo (2006). Nessa fábula, os animais são os personagens protagonistas, “[...] o comportamento humano é criticado através de atitudes de animais que poderiam ser bons, maus ou apresentar diferentes virtudes ou defeitos”. (LIMA; ROSA, 2012, p. 155). Para esses autores, as fábulas representam de forma concreta o contexto rural, portanto, permitem ao professor trabalhar com os diversos princípios da educação do campo ao trazer o contexto social vivenciado pelos sujeitos do campo, além de valorizar e contextualizar o ensino da língua portuguesa para eles.

Nos livros de língua portuguesa do 2º, 3º e 4º anos, não há fábulas, já no do 5º ano não há a presença de fábulas, mas do apólogo, que se diferencia da fábula por utilizar objetos inanimados que agem e pensam como seres humanos, e ser uma história mais longa, mas que também traz ao final da narrativa um ensinamento moral.

Nesse sentido, os autores concluíram que nos livros didáticos de língua portuguesa da coleção “Buriti”, as fábulas possuem princípios da educação do campo por serem contextualizadas ao meio social em que vivem os alunos das escolas do campo.

O artigo “Diálogos com a educação do campo: o livro didático em questão”, publicado na Revista Brasileira de Educação do Campo (2016), dos autores Berbat, M. C; Feijó, G. C., é o resultado das reflexões, análises e pesquisas sobre o livro didático na educação do campo, por meio do programa Território e Trabalho para a Educação a Distância. Tem por objetivo compreender a relevância do livro didático da área rural no cotidiano da Escola Municipal Santa Luzia, bem como caracterizar o movimento de educação e da política pública do livro didático para o campo.

Para a coleta de informações, os autores aplicaram questionários semiestruturados com professores e alunos, e para as discussões tomaram como referências autores como Vieira (2013), Oliveira (2014), Molina & Freitas (2011) e Pino (2010).

Nesse sentido, os autores apresentam um breve histórico da educação do campo e como ela vem se desenvolvendo no município de Miguel Pereira, no estado do Rio de Janeiro, seguido da análise do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD-Campo) e da realidade dos alunos da Escola Municipal Santa Luzia. O texto é finalizado com as reflexões construídas a partir da pesquisa bibliográfica, bem como dos contextos sociais que permeavam os estudantes e suas possíveis interpretações, conforme as experiências relatadas.

Por meio das contextualizações a respeito da educação do campo, transparece, a cada discurso e pensamento, a concepção de uma educação diferenciada para os sujeitos que vivem no campo. Para Berbat e Feijó (2016):

[...] a Educação do Campo se mostra como uma forma de resgate da dignidade dos povos do campo e da preservação de sua memória que, apesar da tentativa de esvaziamento do campo, permanecem em suas atividades e lutam por sua manutenção na área rural, devendo ser valorizados e respeitados por isso, já que a área rural é vista atualmente como solução para os problemas que a sociedade enfrenta. (BERBAT; FEIJÓ, 2016, p. 482)

Como já observado anteriormente, os autores corroboram o discurso ideológico dos movimentos que defendem uma educação diferenciada para o ambiente rural. Nesse sentido, a educação atua como princípio salvacionista dos sujeitos, da cultura e das atividades nas áreas rurais. O campo torna-se um referencial da identidade do indivíduo, que carrega em si estigmas e ideologias adquiridos pela relação dialógica homem/campo, ocasionando a permanência do primeiro no segundo. Portanto, ignorando as bases do capitalismo, o homem do campo possui uma essência, um referencial distintos do homem da cidade, o que, segundo esses autores, torna necessário um ensino diferente. Mostra-se uma visão equivocada, não levando em conta questões inerentes do mundo capitalista. Segundo Saviani (2016):

Vemos, assim, que a consolidação da sociedade capitalista correspondeu à substituição da dominação dos proprietários de terra (senhores feudais) pela dominação dos proprietários dos meios de produção (capitalistas) ou, dizendo de outra forma, a substituição do domínio da nobreza feudal sobre os servos pelo domínio da burguesia sobre os proletários. (SAVIANI, 2016, p. 29)

As contradições existem e não são recentes. Quando os modos de produção se modificaram, alteraram-se também as relações entre cidade e campo. Segundo Saviani (2016, p. 41), os interesses e necessidades dos que moram no campo só poderão ser

atendidos com a superação da “forma social e organização de uma nova sociedade confluindo, assim, para a perspectiva socialista que pressupõe a abolição da propriedade privada”. Para tanto, o ensino das escolas deveria desenvolver a consciência crítica daqueles que vivem no campo, contudo, isto só será possível se houver:

[...] forte mobilização para assegurar uma educação sintonizada teórica e praticamente com o novo papel que cabe ao campo desempenhar na luta pela construção de uma sociedade que supere a divisão em classes por meio da socialização de todos os meios de produção e das forças produtivas em benefício da humanidade em seu conjunto (SAVIANI, 2016, p. 41).

Em outro trecho, os autores apresentam os avanços legais que regularizam a universalização do direito à educação, principalmente no que diz respeito à educação do campo.

Há, igualmente, a preocupação em saber se os princípios dos movimentos por uma educação do campo se materializam nos livros didáticos. Para tanto, analisam os documentos oficiais do PNLD-Campo, dentre eles, o documento relacionado à estrutura dos livros didáticos e à organização pedagógica da escola, e às referências aos conteúdos e sua relação com a cultura camponesa.

Berbat e Feijó (2016) entendem que os “princípios que tratam o *PNLD-Campo* estão em consonância com a lógica que direciona a luta dos movimentos por uma educação do campo, mas que desconsideram a organização pedagógica”.

Portanto, os livros didáticos aproximam-se, de forma pontual e restrita, com a realidade do campo, pois demonstram uma falsa adequação das escolas às vivências do homem do campo, podendo acarretar limitações nas possibilidades de fortalecimento da identidade e da cultura camponesa, bem como da luta por seus direitos.

Segundo os questionários respondidos pelos professores, os livros não atendem plenamente à realidade vivida pelos alunos e, além de difíceis de entender, são muitas vezes, substituídos por outros recursos didáticos que melhor exemplificam as necessidades dos educandos e a própria metodologia dos professores. Os autores defendem que os professores precisam ter orientação e formação permanente para o pleno exercício da docência no contexto no qual ela mesma está inserida. (BERBAT; FEIJÓ, 2016).

Por meio dos questionários, dos professores envolvidos na pesquisa, as autoras mostram uma preocupação em oportunizar ao aluno uma formação universal nas diversas áreas de conhecimento, para tanto, utilizam-se de outros materiais. Quando

perguntada sobre o motivo da sua posição contrária a apenas um material didático específico para o campo:

[...] afirma que os alunos irão um dia para a cidade, realidade que ela vivencia e que vai reforçando ainda mais a importância do uso contextualizado do livro didático do campo, que requer uma intervenção deliberada da professora para aproximar seus conteúdos às vivências da região e também ao movimento real de migração do campo para a cidade que, solidificou-se na possibilidade de interpretação da professora, a necessidade mesmo no contexto do campo de oportunizar ao aluno uma formação universal nas diversas áreas de conhecimento, o que é garantido na constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. (BERBAT; FEIJÓ, 2016, p. 489).

Diante das análises levantadas anteriormente e dos questionários dos professores, os autores concluíram que o livro didático formulado para as escolas urbanas não atendem plenamente às especificidades dos alunos do campo, sendo necessárias adaptações e o uso de outras ferramentas pedagógicas para melhor desenvolvimento por parte da comunidade escolar. (BERBAT; FEIJÓ, 2016, p. 491). Outro problema apresentado pelos autores é a dificuldade de produzir obras que atendam à heterogeneidade do campo, bem como uma formação específica para atuarem com a educação do campo.

Para finalizar a análise da produção acadêmica selecionada, apresentamos o artigo “Análise de atividades com textos no livro didático de língua portuguesa do 5º ano, Saberes e fazeres do campo, da coleção Girassol (2012)”, apresentado no II CONEDU, em 2015, de autoria de Ítala Michella Almeida e Cinthya Torres de Melo, com o objetivo de analisar as atividades de compreensão e interpretação textuais, relacionando-as aos princípios propostos pela educação do campo para um ensino contextualizado às peculiaridades da vida do campo e de cada região. Para tanto, apresenta um estudo do livro didático de língua portuguesa do 5º ano da coleção Girassol – “Saberes e fazeres do campo”.

Para a pesquisa, utilizaram as obras de autores como Koch e Elias (2009), Marcuschi (2010), Arroyo (2004), além da LDB (Lei n. 9.394/96). A seleção das atividades foi feita a partir do livro didático de língua portuguesa do 5º ano, “Saberes e fazeres do campo”, da coleção Girassol (2012).

A pesquisa está estruturada da seguinte forma: 1) discussão acerca das concepções teóricas de língua, compreensão e interpretação de textos e princípios da



educação do campo; 2) percurso teórico-metodológico; 3) resultados e discussão dos dados; e 4) conclusões.

Segundo Almeida e Melo (2015, p. 03), o ensino da língua portuguesa deve ser relacionado às vivências sociais, que atendam à realidade do aluno, da comunidade e da escola. Diante disso, a língua exerce uma “ação social, que envolve os sujeitos numa interação dialógica e onde os fatores sociais, históricos e culturais estão envolvidos”. Nessa perspectiva, os autores chamam a atenção para o fato de o ensino da língua muitas vezes não se relacionar com as vivências dos alunos nos diferentes contextos sociais.

Segundo os autores, o ensino da língua portuguesa se baseia na mera reprodução, ao invés de ser um ensino reflexivo e crítico. Em outros casos, ensina-se a gramática de forma solta e desconexa, que não tem relação com textos e para nada contribui para um aprendizado significativo para os estudantes.

Podemos observar que os autores concordam com o ideal de um ensino específico nos livros didáticos destinados ao campo, apesar de apresentarem problemas quanto aos seus conteúdos.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a educação para aqueles que vivem no campo não pode ficar reduzida ao discurso oficial da diferença e da especificidade, descolado de uma visão mais ampla de sociedade. Somente assim possibilitar-se-á um ensino e aprendizagem para a transformação da sociedade vigente, ou seja, a sociedade capitalista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão de curso possibilitou abarcar os embates históricos que deram origem à necessidade de uma educação voltada para o campo. É preciso entender a história para apreender as relações sociais, suas contradições, os antagonismos, os equívocos nela presentes. Um exemplo disso é a história da educação do campo, que se constitui num movimento que se propõe a fazer oposição a um sistema social injusto, desigual, preconceituoso, porém, eivado de contradições e equívocos, acaba por vezes a caminhar na contramão da sua própria história, uma vez que não consegue apreender o movimento da sociedade universal.

Com o pensamento arraigado numa perspectiva localizada, regionalizada, para dentro de si mesma, perde de vista a inserção dos camponeses na sociedade universalmente. A educação do campo, imbuída dum movimento contra a discriminação, em prol de uma educação efetiva, sólida e que desenvolva a consciência social e luta pela igualdade, “pisa em falso” por duas vezes. Primeira, porque é autoritário quando pensa em uma educação que conscientize o camponês para a sua permanência no campo. Segunda, quando reclama um livro didático específico para educação do campo e não toma em consideração que o próprio livro didático deve ser colocado em questão historicamente.

O movimento em prol daqueles que moram na zona rural, à primeira vista, parece ter sido pensado a fim de contemplar um grupo negligenciado historicamente, no entanto, acabam eles mesmos por negligenciar a própria luta na medida em que não apreendem todos os aspectos que contemplem a dinâmica e a complexidade da sociedade capitalista.

No Brasil, a necessidade de uma educação voltada para o campo se deu no final do século XIX e início do século XX, num período de grandes transformações econômicas e sociais, e de forte industrialização.

É importante lembrar que a intenção daqueles que propuseram uma educação específica para o campo fica obscurecida por interesses econômicos e forte influência política exercida pelos coronéis do período denominado “Política café com leite”. Portanto, é preciso compreender o contexto histórico pelo qual o Brasil passava e perceber que a educação voltada para o campo foi uma medida de contenção dos camponeses, a fim de garantir a produtividade agrícola e o capital dos grandes proprietários de terras.

Os movimentos sociais que lutam por uma educação do campo, principalmente o MST, apesar de apresentarem um discurso que busca a superação do sistema capitalista, não conseguiu articular uma educação com esses princípios, pelo contrário, as práticas educativas pouco se diferenciam daquelas ministradas nos centros urbanos. Continuam a utilizar os mesmos métodos e materiais idealizados pela sociedade burguesa, que entre outros ideais visava à formação de mão de obra e não à formação do indivíduo crítico, para superação do sistema capitalista vigente. Naquele período, a educação tinha como princípio a formação para o trabalho, ou seja, uma formação básica, como afirma Souza (2010):

Não obstante, o ideário que alimenta a sociedade das letras ainda é o mesmo: letrar os indivíduos de acordo com as necessidades advindas do trabalho, ainda que em um mundo sem trabalho – haja vista a preocupação dos manuais didáticos em adaptar-se às pseudoteorias e categorias que entram na escola, oriundas do mundo do trabalho [...]. No máximo, instrumentaliza o aluno de forma rudimentar para um suposto mercado, quando seria mais útil e oportuno desenvolver uma didática que o conduzisse à reflexão acerca da relação homem, trabalho e sociedade. (SOUZA, 2010, p. 79)

No entanto, em 2013, segundo o MEC, foram distribuídos, através do PNLD-Campo, cerca de 12,4 milhões de livros didáticos para 3 milhões de alunos, em 73 mil escolas rurais, portanto, é importante avaliar como os pesquisadores veem esse material, por meio das análises feitas nas produções acadêmicas dos livros didáticos de língua portuguesa específicos para o campo.

Diante dessas análises, foi possível verificar que, embora os pesquisadores apresentem algumas críticas em relação ao conteúdo, eles não tomam em consideração que o livro didático instituído na escola moderna como instrumento para mediar o ensino básico excluiu aqueles livros clássicos que revelam a história do homem, que se traduzem em conhecimentos, vulgarizando os conteúdos escolares.

Esses pesquisadores não veem o livro didático como um problema, para eles o problema está na forma como o professor o usa, e que poderia ser solucionado com os cursos de formação continuada oferecidos pelas secretarias estaduais e municipais de Educação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ítala Michella; Co-autor (1) MELO, Cinthya Torres de. *Análise de atividades com textos no livro didático de língua portuguesa do 5º ano, da coleção Girassol – Saberes e fazeres do campo*. In: II CONEDU – Congresso Brasileiro de Educação, 2015, Resumo. Campina Grande: Centro Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas (CEMEP), 2015.

ALVES, Gilberto Luiz (Org.). *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2009, v. 1, p. 306.

\_\_\_\_\_. *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande: Ed. UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. *A produção da escola pública contemporânea*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. *Universal e singular: em discussão a abordagem científica do regional*. Mato Grosso do Sul: o universal e o singular. Campo Grande: Editora UNIDERP, 2003.

\_\_\_\_\_. As funções da escola pública de educação geral sob o imperialismo. *Revista Novos Rumos*, São Paulo, 1990, ano 5, n. 16, p. 89-112.

\_\_\_\_\_.; CENTENO, Carla Villamaina. A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, set./dez. 2009.

ARBOIT, Anilce Angela; PACHECO, Luci Mary Duso. Exclusão social no mundo rural: ideologia e poder nos livros didáticos. *Vivências*, vol. 9, n. 16, p. 140-152, maio/2013.

BERBAT, M. C; FEIJÓ, G. C. Diálogos com a educação do campo: o livro didático em questão. *Rev. Bras. Educ. Camp. Tocantinópolis*, v. 1, n. 2, p. 476-494, jul./dez. 2016, ISSN: 2525-4863.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n. 38, jun. 2010. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12\\_38.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12_38.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2017.

BRANDÃO, Elias Canuto. *História Social: da invasão do Brasil ao maxixe e lambari*. Maringá: Massoni, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Constituição (1824). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao\\_compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição (1891). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1891. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao\\_compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao\\_compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. *Guia de livros didáticos: PNLD-Campo 2013*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-de-livro-didatico/item/3957guia-pnld-campo-2013>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394*, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 4 jan. 2018.

BRINHOSA, M. C. *Interdisciplinaridade: possibilidades e equívocos*. *Revista Acta Fisiátrica*, v. 5, n. 3, p. 164-169, 1998.

BRITO, T. F. *O livro didático, o mercado editorial e os sistemas apostilados*. Centro de Estudos da Consultoria do Senado. Brasília: Senado, 2011.

CALDART, Roseli Salette. *O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo*. *Estudos Avançados*, vol. 15, n. 43, São Paulo, set./dez. 2001.

CENTENO, Carla Villamaina. Trabalho e educação nos ervais de Mato Grosso (1870-1930). *Intermeio: revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS*, v. 9, n. 18, p. 118-138, 2003.

DALLAN, Dalmo de Abreu. Ser cidadão. *Lua Nova*, vol. 1, n. 2, São Paulo, set. 1984.

FERLA, Guilherme Baggio; ANDRADE, Rafaela Bellei. A transição do feudalismo para o capitalismo. *Revista Synergismus scyentifica*. UTFPR, Pato Branco, 02 (1, 2, 3, 4), 2007.

FERNANDES, Enilda. *Métodos e conteúdos de alfabetização em manuais didáticos nos séculos XIX e XX: de Calkins a Lourenço Filho*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

\_\_\_\_\_; CAMARGO, Paulo Edyr Bueno de. A organização do trabalho didático na proposta da escola-parque de Anísio Teixeira. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 17, n. 71, p. 55-76, jul. 2017. ISSN 1676-2584. doi: 10.20396/rho.v17i71.8649859. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649859>>. Acesso em: 1 nov. 2017.

FERRARO, Alceu Ravello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, maio/ago. 2008.

GARRUTTI, Érica Aparecida; SANTOS, Simone Regina dos. A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 4, n. 2, 2004.

LIMA, Renan de Moura Rodrigues; ROSA, Lúcia Regina Lucas da. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. *CIPPUS – Revista de Iniciação Científica, Unilasalle*, v. 1, n. 1, maio/2012.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 52, p. 61-104, out./dez. 1953.

- MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MATTOS, Isabel Cristina. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). *Educação no Campo: recortes no tempo e no espaço*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2009, v. 1, p. 306.
- MENUCCI, S. A ruralização. *Imprensa Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 1944.
- NAGLE, Jorge. A Educação na Primeira República. In: PINHEIRO, Paulo Sérgio. et al. *O Brasil Republicano*. 4. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.
- NETO, Luiz Bezzera; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2009, v. 1, p. 306.
- ORSO, Paulino José. Pedagogia histórico-crítica no campo. Pedagogia histórico-crítica no campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016, p. 305.
- \_\_\_\_\_. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- PASTOR, R. O professor rural. *Revista de Educação*, São Paulo, Secretaria da Educação e Saúde Pública, Departamento de Educação, vol. XXX, n. 40 e 41, jul.-dez. 1943.
- PIMENTEL, Mariana Ramos; LIRA, Valkíria da Silva; SANTIAGO, Zélia Maria de Arruda. *Livro didático de língua portuguesa e educação no campo: saberes do campo nos gêneros textuais*. João Pessoa: Ed. Realize, 2014.
- RAMAL, C. T. *O ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da educação rural*. 2011. X Jornada do HISTEDBR “História da Educação: Intelectuais, Memória e Política” Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Museu Pedagógico. Vitória da Conquista/BA, de 26 a 29 de julho de 2011.
- SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. *A vida do pensamento e o pensamento da vida: Sud Mennucci e a formação de professores rurais*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.48.2015.tde-14122015-152741. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122015-152741/pt-br.php>>. Acesso em: 11 dez. 2017.
- SARMENTI, Simone; BATISTTI, Juliana. *Programa Nacional do Livro Didático PNLD-Campo: até que enfim! Educação em foco*, ano 19, n. 27, jan./abr. 2016, p. 45-72.
- SAVIANI, Dermeval. Jaqueline Daniela Basso; José Leite dos Santos Neto; Maria Cristina dos Santos Bezerra (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016, p. 305.
- SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (coleção Polêmicas de nosso Tempo, vol. 05), p. 3-34.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. *O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões*. Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR.

SILVA, Jefferson Geovane; CARNEIRO, Ana Paula Bezerra. *As fábulas e os princípios da educação do campo: uma análise do livro didático*. Ed. realize. 2013. II CONEDU - Congresso Nacional de Educação, João Pessoa: 2015

SILVA, M. S. *Educação do campo e desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história*. 2004.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. *Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 2010. (coleção Formação de Professores).

\_\_\_\_\_. et al. *Caderno de linguagens. Módulo I – Linguagens estéticas*. Faculdade Estácio de Sá. Campo Grande: de Sá, 2002.

\_\_\_\_\_. Por que ler os clássicos. In: *Pesquisa em Letras: questões de linguagem e literatura*. Natanael dos Santos e Daniel Abrão (Orgs.). Curitiba: Appris, 2012, p. 169-191.

TELES MARIA, Francisco de Assis. *Prática pedagógica com o uso de livros didáticos em escolas localizadas no campo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, 2015.

VEIGA. Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007, p. 328.

VIEIRA. Edilaine Aparecida. *Livros didáticos para escolas do campo: aproximações a partir do PNLD–Campo 2013*. Curitiba, 2013. <[http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20\(GTs\)/Regional%20Erechim/GT%202/Regional\\_Erechim\\_2013%20\(7\).pdf](http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20(GTs)/Regional%20Erechim/GT%202/Regional_Erechim_2013%20(7).pdf)>. Acesso em: 22. out. 2017.

WALKER, Daniel. *Comenius: o criador da didática moderna*. Juazeiro do Norte: HB Editora, 2001.