

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

ABIGAIL BRUNA DA CRUZ

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ALFENAS-MG: AS
CONCEPÇÕES DOCENTE SOBRE O USO DOS LIVROS DIDÁTICOS DO
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DO CAMPO (PNLD CAMPO)**

**Alfenas/MG
2022**

ABIGAIL BRUNA DA CRUZ

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ALFENAS-MG: AS CONCEPÇÕES
DOCENTE SOBRE O USO DOS LIVROS DIDÁTICOS DO PROGRAMA NACIONAL
DO LIVRO DIDÁTICO DO CAMPO (PNLD CAMPO)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Geografia (PPGEO) da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra de Castro de Azevedo

Alfenas/MG
2022

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Unidade Educacional Santa Clara

Cruz, Abigail Bruna da.

A educação do campo no município de Alfenas-MG : As concepções docente sobre o uso dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) / Abigail Bruna da Cruz. - Alfenas, MG, 2022.

177 f. : il. -

Orientador(a): Sandra de Castro de Azevedo.

Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2022.

Bibliografia.

1. Docência. 2. Educação do campo. 3. PNLD Campo. 4. Escolas rurais. I. Azevedo, Sandra de Castro de, orient. II. Título.

Ficha gerada automaticamente com dados fornecidos pelo autor.

ABIGAIL BRUNA DA CRUZ

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ALFENAS-MG: AS CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE USO DOS LIVROS DIDÁTICOS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DO CAMPO

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Análise Sócio-espacial e Ambiental.

Aprovada em: 22 de fevereiro de 2022

Profa. Dra. Sandra de Castro de Azevedo
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida Martins
Instituição: Faculdade de Educação - FAE - UFMG

Profa. Dra. Ana Rute do Vale
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **Sandra de Castro de Azevedo, Professor do Magistério Superior**, em 22/02/2022, às 10:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Rute do Vale, Professor do Magistério Superior**, em 22/02/2022, às 14:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria de Fátima Almeida Martins, Usuário Externo**, em 22/02/2022, às 16:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0681485** e o código CRC **62DDED9B**.

Dedico este trabalho à minha mãe Izabel Cristina de Andrade Cruz, que é moradora do espaço rural estudado, pelo esforço em me ver saudável e feliz, por deixar mais amena minha jornada acadêmica e por crer que a educação pode transformar destinos.

AGRADECIMENTOS

Obrigada Deus pela saúde neste tempo tão desafiador(dor).

Obrigada mãe (Izabel) e pai (Antônio) pelo apoio incondicional. Obrigada Juninho (Irmão) e meus filhos gatos Pipoca, Puleto e Velhinho. Estar na companhia de vocês deixou esse processo mais fácil de ser vivido.

Obrigada minhas amigas e amigos: Letícia Araújo, Rafaela Santos, Tamyris Costa, Glaucione Raimundo, Letícia Silvério, Leonardo Zaro e Matheus Lima pelas boas conversas, debates e pelo carinho de sempre.

Obrigada Sandra de Castro de Azevedo pela orientação, pelo profissionalismo e pela amizade. Você foi alguém que, assim como as pessoas da minha família, fortaleceu-me nesta caminhada. Obrigada por tanto. Sigamos fortes na luta, transformando vidas através da ciência e do afeto.

Obrigada professores Flamarion, Evânio, Clibson, Rodrigo, Gil, Estevan e também Sandra pelas disciplinas ministradas no mestrado bem como os demais professores que compõem o programa. Vocês são fundamentais para que o PPGEU Unifal esteja sempre crescendo e se movimentando.

Obrigada Adriana e Adão, responsáveis pela secretaria do curso, por estarem sempre dispostos a esclarecer nossas dúvidas com prontidão.

Obrigada a Fátima, bibliotecária responsável pela catalogação da presente dissertação, pela atenção, paciência e disposição em ajudar.

Obrigada a todas as professoras do Ensino Fundamental I das escolas rurais do município de Alfenas que se dispuseram a responder nossos questionamentos, mesmo em meio a tanto trabalho e desafios impostos por este tempo.

Meus cumprimentos se estendem também aos membros da prefeitura de Alfenas pela disposição em nos ajudar com documentos e dúvidas referentes à pesquisa. Obrigada pelo tempo oferecido.

Agradeço a Dr^a. Prof^a. Maria de Fátima e a Dr^a. Prof^a. Ana Rute por terem aceitado compor a banca desta pesquisa. Foram de grande relevância as sugestões dadas e os apontamentos realizados para o desenvolvimento da presente dissertação. Obrigada.

Agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a construção desta pesquisa, entre estes: a Mirta Mir, Clarice Virgílio, Ana Paula, Alice, Letícia Prado, a Karina Salviano, a Vanessa Nogueira, a Vera, a Penina, o Odair

Prado, o André Bellini, Isabelle Medeiros e a Daniela Suzuki; esta pesquisa não se construiu sozinha.

Agradeço ao apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. O acesso à bolsa no período de junho a dezembro de 2021 me possibilitou maior enfoque do meu tempo no desenvolvimento da pesquisa, possibilitou-me a participação em eventos, publicações, auxiliou-me com demandas, tais como: compras de livros, impressões, consertos de equipamentos de estudos, ter acesso à internet, entre outras demandas cotidianas, sendo de grande relevância neste processo.

[...] a primeira condição para mudar a realidade consiste em conhecê-la.
(GALEANO, 2006, p.341).

RESUMO

Pesquisar a educação do espaço rural é uma forma de lutar por mais e melhores políticas para esse espaço e para sua população, desse modo, o objetivo geral dessa pesquisa esteve em compreender as impressões dos profissionais docentes das escolas rurais do município de Alfenas-MG, que é caracterizado como espaço de agricultura familiar não vinculado a movimentos sociais de luta pela terra, quanto ao uso dos materiais didáticos da coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo. Essa coleção foi construída a partir da articulação do Programa Nacional do Livro Didático com os norteadores do movimento da Educação do e no Campo. A inserção dessa política na realidade rural do município de Alfenas representou uma possibilidade de maior acesso à Educação do Campo por este espaço por meio do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo). Como metodologia de pesquisa, utilizou-se a revisão bibliográfica dos temas abordados, também a análise de dados secundários do Sistema Nacional de Cadastro Ambiental Rural (SICAR), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) entre outras instituições. Para compreender a percepção das professoras sobre o livro didático do PNLD Campo realizou-se questionários com as professoras que atuaram com os materiais didáticos do PNLD Campo no período entre 2013 e 2018, período de vigência dessa política. A pesquisa comprova que apesar da maioria das professoras atuantes nas escolas rurais reconhecerem a necessidade da criação de materiais didáticos que contemplem as diversidades deste espaço, algumas indicaram dificuldades no uso do material adotado. Diante deste resultado, a pesquisa aponta a importância da formação continuada que abarque o tema Educação do Campo e as diversidades espaciais do município de Alfenas. Conclui-se que a política pública do livro didático para as escolas do campo, pautada nos princípios da educação do campo, foi um marco importante para o espaço rural, mas a mesma foi interrompida antes de análises e pesquisas que poderiam indicar estratégias que tornassem a política mais efetiva e que colocassem os professores que atuam neste espaço como protagonistas.

Palavras-Chave: Docência. Educação do Campo. PNLD Campo. Escolas Rurais.

ABSTRACT

Researching the education of rural areas is a way of fighting for more and better policies for this space and for its population, thus, the general objective of this research was to understand the impressions of teaching professionals from rural schools in the municipality of Alfenas-MG, which is characterized as a family farming space not linked to social movements fighting for land, regarding the use of teaching materials from the Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo collection. This collection was built from the articulation of the National Textbook Program with the guides of the Education movement of and in the Countryside. The insertion of this policy in the rural reality of the municipality of Alfenas represented a possibility of greater access to Rural Education in this space through the National Program for the Textbook of Rural Education (PNLD Campo). As a research methodology, a bibliographic review of the topics covered was used, as well as the analysis of secondary data from the National Rural Environmental Registry System (SICAR), from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), from the National Fund for the Development of Education (FNDE) among other institutions. To understand the teachers' perception of the PNLD Campo textbook, questionnaires were carried out with the teachers who worked with the PNLD Campo teaching materials in the period between 2013 and 2018, the period of validity of this policy. The research shows that although most teachers working in rural schools recognize the need to create teaching materials that address the diversities of this space, some have indicated difficulties in using the material adopted. In view of this result, the research points out the importance of continuing education that encompasses the theme Rural Education and the spatial diversities of the municipality of Alfenas. It is concluded that the public policy of textbooks for rural schools, based on the principles of rural education, was an important milestone for the rural space, but it was interrupted before analyzes and research that could indicate strategies that would make the more effective policy and that put the teachers who work in this space as protagonists.

Keywords: Teaching. Rural Education. PNLD Field. Rural Schools.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do município de Alfenas e sua divisão rural e urbana	22
Figura 2 - Localização do município de Alfenas-MG	79
Figura 3 - Municípios da Região Geográfica Imediata de Alfenas-MG.....	81
Figura 4 - Antes e depois da chegada da represa de Furnas em Alfenas-MG	82
Figura 5 - Chamada do vestibular do curso de Agronomia da UNIFENAS	112
Figura 6 - Escolas rurais no município de Alfenas em 1992	115
Figura 7 - Localização das escolas rurais no município de Alfenas.....	118
Figura 8 - Faxinais de Santa Catarina.....	141
Figura 9 - Tipos de comunidade.....	142
Figura 10 - Representação do vaqueiro.....	144
Figura 11 - Divisão de gênero no trabalho do Campo	147

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Escola Municipal Abrão Adolpho Engel (EMAAE)	121
Fotografia 2 - Escola Municipal Arlindo da Silveira	122
Fotografia 3 - Escola Municipal Fausto Monteiro	123
Fotografia 4 - Escola Municipal Orlando Paulino da Costa	124
Fotografia 5 - Escola Municipal Nicolau Coutinho.....	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados do PNL D Campo em nível nacional (2013 a 2018)	63
Tabela 2 - Dados do PNL D Campo no estado de Minas Gerais (2013 a 2018)	66
Tabela 3 - Variação da população de Alfenas do período entre 1940 a 2010	85
Tabela 4 - Quantidade de propriedades rurais por hectares em Alfenas-MG	87
Tabela 5 - Propriedades rurais de Alfenas que variam entre 100 a 999 hectares	88
Tabela 6 - Propriedades familiares e não-familiares de Alfenas.....	89
Tabela 7 - Propriedades rurais de Alfenas que variam entre 10 a 99,9 hectares	89
Tabela 8 - Propriedades rurais de Alfenas que variam entre 1 a 9,9 hectares.....	91
Tabela 9 - Perfil da população rural do município de Alfenas-MG em 2017.....	94
Tabela 10 - Lavouras temporárias da agricultura familiar e da não-familiar	95
Tabela 11 - Lavouras permanentes da agricultura familiar e da não-familiar	97
Tabela 12 - Pecuária e efetivos em Alfenas-MG, resultados preliminares de 2017 ...	98
Tabela 13 - Aquicultura e as espécies produzidas em Alfenas-MG	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Docentes que responderam ao questionário proposto pela pesquisa.....	27
Quadro 2 - Autoria e formação dos responsáveis pela coleção Novo Girassol	69
Quadro 4 - Autoria e formação dos responsáveis coleção Projeto Buriti	71
Quadro 5 - Autoria e a formação dos responsáveis pela coleção Campo Aberto.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPEGE	Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Geografia
APMAR	Associação de Piscicultores do Município de Alfenas e Região
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFR	Casa Familiar Rural
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNRH	Conselho Nacional de Recursos Hídricos
COVID-19	Coronavírus Disease-19
COCATREL	Cooperativa dos Cafeicultores da Zona de Três Pontas LTDA.
COOPARAÍSO	Cooperativa Regional de Cafeicultores em São Sebastião do Paraíso LTDA.
COOXUPÉ	Cooperativa Regional de Cafeicultores de Guaxupé LTDA.
DAP	Declaração de Aptidão ao PRONAF
EA	Escola de Assentamento
EAD	Ensino a Distância
EFA	Escola Familiar Agrícola
ECOR	Escolas Comunitárias Rurais
EdoC	Educação do e no Campo
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EMAAE	Escola Municipal Abraão Adolpho Engel
EMAS	Escola Municipal Arlindo Silveira
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMFM	Escola Municipal Dr. Fausto Monteiro
EMNC	Escola Municipal Nicolau Coutinho
EMOPC	Escola Municipal Orlando Paulino da Costa
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

ERE	Ensino Remoto Emergencial
ETE	Escola Técnica em Estadual
FAEP	Federação da Agricultura do Estado do Paraná
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FTD	Frère Théophane Duran
IBEP	Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRU	Imóveis Rurais
JURA	Jornadas Universitárias em Defesa da Reforma Agrária
LD	Livro Didático
LDB	Leis de Diretrizes e Base da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAR	Planos de Ações Articuladas
PEA	Programa Escola Ativa
PME	Plano Municipal de Educação
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD Campo	Programa Nacional do Livro Didático do Campo
PPGEO	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PRADIME	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
PROCAMPO	Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PR	Paraná
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PUC-Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade Inclusão
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SICAR	Sistema Nacional de Cadastro Ambiental Rural
SIDRA	Sistema IBGE de Recuperação Automática
SRE	Superintendência Regional de Ensino de Varginha
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo Escola
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UnB	Universidade Federal de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para as Infâncias
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas-MG
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIP	Universidade Paulista
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Objetivos.....	19
1.1.1	Objetivo geral	19
1.1.2	Objetivos específicos	19
1.2.1	Apresentação do local de estudo	22
1.2.2	Caminhos metodológicos: quanto à natureza, o método e às técnicas de pesquisa	23
2	A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO: DESAFIOS, ASPECTOS LEGAIS E CONQUISTAS	32
2.1	Educação do campo: Um projeto educativo para e com os sujeitos do campo	32
2.2	As bases legais e conquistas da educação do campo: Entre avanços e desafios	37
2.3	Outras questões sensíveis sobre a EdoC e a criação de materiais didáticos para os sujeitos do campo	47
3	O LIVRO DIDÁTICO ENQUANTO POLÍTICA EDUCACIONAL: AS CONTRADIÇÕES E AS POSSIBILIDADES DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DO CAMPO	52
3.1	O Livro Didático: Apontamentos iniciais	52
3.2	O programa Nacional do Livro Didático: questões para a reflexão geral do tema	54
3.3	O Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo): aprofundamento sobre o tema	58
4	AS DIVERSAS FACES DA AGRICULTURA FAMILIAR DO MUNICÍPIO DE ALFENAS E SUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: PARA O APROFUNDAMENTO DO CONHECIMENTO DO ESPAÇO ESTUDADO	79
4.1	Aspectos históricos que conformam o rural de Alfenas na contemporaneidade	82
4.2	O espaço rural de Alfenas-MG na atualidade: quanto à divisão e ao uso territorial	86
4.3	A agricultura familiar em Alfenas: suas tensões e aproximações com o agronegócio ..	100
4.4	As instituições de ensino presentes em Alfenas: para reconhecimento desta realidade	105
5	O TRABALHO DOCENTE E A RELAÇÃO DAS PROFESSORAS COM OS LIVROS DIDÁTICOS DA COLEÇÃO NOVO GIRASSOL SABERES E FAZERES DO CAMPO	128
5.1	Programas e políticas da Educação do Campo no município de Alfenas-MG.....	128
5.2	As impressões das docentes quanto aos livros didáticos do PNLD campo	132
5.3	O conteúdo geográfico dos livros da Coleção Novo Girassol, segundo as professoras	139
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
	REFERÊNCIAS	159
	APÊNDICES	169

1 INTRODUÇÃO

A educação pensada para as populações do campo com ideais de emancipação ganhou espaço nas agendas políticas do Brasil, sobretudo, a partir do ano de 1998 com o fortalecimento do movimento da Educação do Campo no país. Anterior a esse movimento, o modelo de ensino voltado para essa população era baseado basicamente no “ajustamento” desses sujeitos às realidades urbanas, ou mesmo, ao treinamento de habilidades técnicas para desempenhar funções em trabalhos em fábricas ou em fazendas.

Essa nova forma de concepção de Educação do Campo almeja abarcar grande parte das diversidades existentes no campo brasileiro, e nesse sentido se encontram os povos originários, quilombolas, assentados, caiçaras, acampados e também aqueles que se encaixam na categoria de agricultores familiares, entre outros que se caracterizam como sujeitos do campo.

Durante o curso de graduação realizado entre os anos de 2012 a 2017, foi desenvolvido por mim enquanto pesquisadora, o interesse pelos estudos das dinâmicas espaciais do espaço rural do município de Alfenas, muito desse interesse partiu-se da incompreensão de como os modos de produção refletiam e refletem sobre a educação ofertada aos filhos e filhas dos trabalhadores rurais do espaço estudado.

A partir dessas pesquisas, constatou-se que o espaço rural do município de Alfenas é conformado em sua grande maioria por famílias que se encaixam no perfil de agricultores familiares e que dentro dessa categoria há uma diversidade grande de produção e reprodução da vida. Constatou-se mais, essas diversidades não são levadas em conta ao se propor a educação para esses espaços, afinal, as escolas rurais de Alfenas seguem o mesmo currículo que a sua sede municipal.

Na contramão dessa ausência, existiu entre os anos de 2013 a 2018 uma política de distribuição de livros didáticos, em nível nacional, norteadas pelo

movimento de Educação do Campo, o Programa Nacional do Livro Didático do Campo, que propunha levar em consideração em seus conteúdos as realidades vivenciadas pela população rural do país.

Essa política alcançou grande parte do território nacional e chegou a ser desenvolvida também no município em questão, no nível de Ensino Fundamental I. Entretanto, essa política foi descontinuada, sem ter sido desenvolvido material para o ensino fundamental II e médio, e as escolas rurais voltaram a adquirir os livros produzidos sobre a perspectiva urbana do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O acesso a esses livros didáticos pela população rural de Alfenas, que é um município que não tem representatividade dos movimentos sociais do campo, como exemplo do Movimento dos Trabalhadores Sem-terra MST, trouxe uma possibilidade de aproximação desses sujeitos com o movimento da Educação do Campo, e ao mesmo tempo buscou uma valorização desse espaço como espaço produtivo, tanto de materialidades quanto de imaterialidades, para além de um espaço “celeiro das cidades”.

Então, torna-se relevante a reflexão sobre alguns aspectos que condicionaram tanto a criação destes materiais como sua extinção como política pública. Entre as questões levantadas nesta pesquisa, podem ser citadas: o viés mercadológico existente na política do PNLD, os parâmetros urbanos dos currículos em nível nacional, os processos de ressignificação e cooptação que aconteceram por parte do capital sobre este programa e como isso influenciou no seu processo de legitimação ou deslegitimação, o grau de aceitabilidade do material didático construído pelo PNLD Campo para os professores(as) que fizeram uso dos mesmos e quais foram os avanços e os desafios dos conteúdos de geografia presente nesse material, considerando a realidade do município de Alfenas-MG.

Esta última reflexão se tornou essencial ao corpo desta pesquisa, pois esses docentes são os profissionais que vivenciam o processo de ensino na prática, que utilizaram o referido material didático do PNLD Campo, a coleção

didática Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo, e que podem trazer à tona as especificidades e diversidades regionais existentes no espaço geográfico em que esses sujeitos vivem e, sobretudo, podem retirar a visão estereotipada que grande parte dos currículos trazem sobre os mesmos.

É fundamental a compreensão da finalidade do ensino que está sendo ofertado aos filhos e filhas dos moradores e trabalhadores do espaço rural, para que assim se saiba quais sujeitos históricos a classe hegemônica do país pretende formar, quais os papéis essa classe pretende atribuir interna ou externamente sobre os mesmos, e, por fim, levar a compreensão das contradições que o sistema capitalista os impõe enquanto classe trabalhadora, e para que, desse modo, possam criar formas de ser resistentes a isso.

1.1 Objetivos

Desse modo, o objetivo geral para o desenvolvimento desta pesquisa científica foi:

1.1.1 Objetivo geral

Compreender como as professoras e professores das escolas presentes nos espaços rurais de Alfenas-MG conceberam a política do PNLDCampo na prática. Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, teve-se os seguintes objetivos específicos:

1.1.2 Objetivos específicos

- a) Refletir sobre como a Educação do Campo, como política educacional, desenvolveu-se no Brasil ao ponto de implantar um material específico para as escolas rurais;
- b) Compreender em qual contexto surgiu o Programa Nacional do Livro Didático do Campo, sua importância e os desafios enfrentados por essa política;

- c) Identificar os aspectos inerentes da agricultura familiar em Alfenas-MG, tipos de produção e as contradições desse espaço derivadas destas formas de produção e;
- d) Evidenciar as impressões dos professores e professoras que utilizaram os livros da Coleção Didática Novo Girassol Saberes e Fazer do campo a respeito do material.

Tendo em vista os objetivos específicos propostos nesta pesquisa, a mesma foi estruturada em quatro 4 capítulos. Sendo o primeiro abordando a teoria sobre a Educação do Campo, os marcos normativos desse movimento, as conquistas legais e a implementação de material próprio para as populações do espaço rural do Brasil, o segundo capítulo construído abordou sobre as especificidades do Programa Nacional do Livro Didático e do Programa Nacional do Livro Didático do Campo, também do papel do livro didático na atuação docente, seus limites e também as suas potencialidades enquanto material de apoio ao professor em sala de aula, e o terceiro capítulo buscou apresentar a realidade do rural do município de Alfenas-MG, buscando uma posterior comprovação de que a política do Programa Nacional do Livro Didático do Campo foi uma das poucas políticas da Educação do Campo que ainda conseguiu aproximar-se mais da realidade do rural estudado, que é composta predominantemente por famílias que se encaixam na categoria de agricultores familiares. O quarto e último capítulo trouxe o confronto e as contradições entre a política na teoria e na prática, trazendo as concepções e impressões das professoras das escolas rurais do município de Alfenas, que atuaram com os materiais didáticos Novo Girassol Saberes e fazeres do Campo durante seu período de vigência, entre os anos de 2013 a 2018.

A construção desta pesquisa se justificou pelo fato de que há a necessidade e também a urgência de se pensar em políticas públicas e em propostas pedagógicas de reconhecimento e de valorização da diversidade do meio rural, de seus aspectos sociais, históricos e culturais em sala de aula e em políticas que levem em consideração o cotidiano dos alunos para a intervenção

da prática no ensino, sem realçar estereótipos e ideias pré-concebidas do espaço onde estes habitam.

Há também a necessidade de uma reflexão sobre os motivos pelos quais a Educação do Campo apresenta dificuldades de solidificar-se de maneira efetiva em escolas do meio rural que não têm representantes dos movimentos sociais do campo, e que por vezes se submetem às imposições capitalistas, seja quando assumem um currículo de realidade urbana, seja quando exaltam o modo de vida urbano como lugar de modernidade e desvalorizam seu espaço de vivência, ou mesmo quando o ensino não faz pensar as diferenças sociais e de classes existentes no espaço geográfico vivido pelos alunos, ou quando o ensino é profissionalizante, com objetivo de atender à demanda do agronegócio.

É inegável a importância de se pensar sobre essas questões e em como, em quanto e de que maneira os conteúdos escolares podem influenciar sobre a vida, a autoestima e a permanência dos alunos em um determinado espaço, bem como refletir qual tipo de ensino é capaz de torná-los conscientes de seu direito de viver sua cidadania de forma plena.

No âmbito acadêmico, pretendeu-se contribuir com a produção científica que trata a respeito da reflexão do ensino de Geografia nas escolas do espaço rural, pois ainda são escassos ou mesmo pontuais os estudos sobre como e em que medida os conteúdos geográficos aplicados a essa realidade influenciam de maneira direta e indireta na visão do aluno sobre si mesmo e sobre seu espaço vivido.

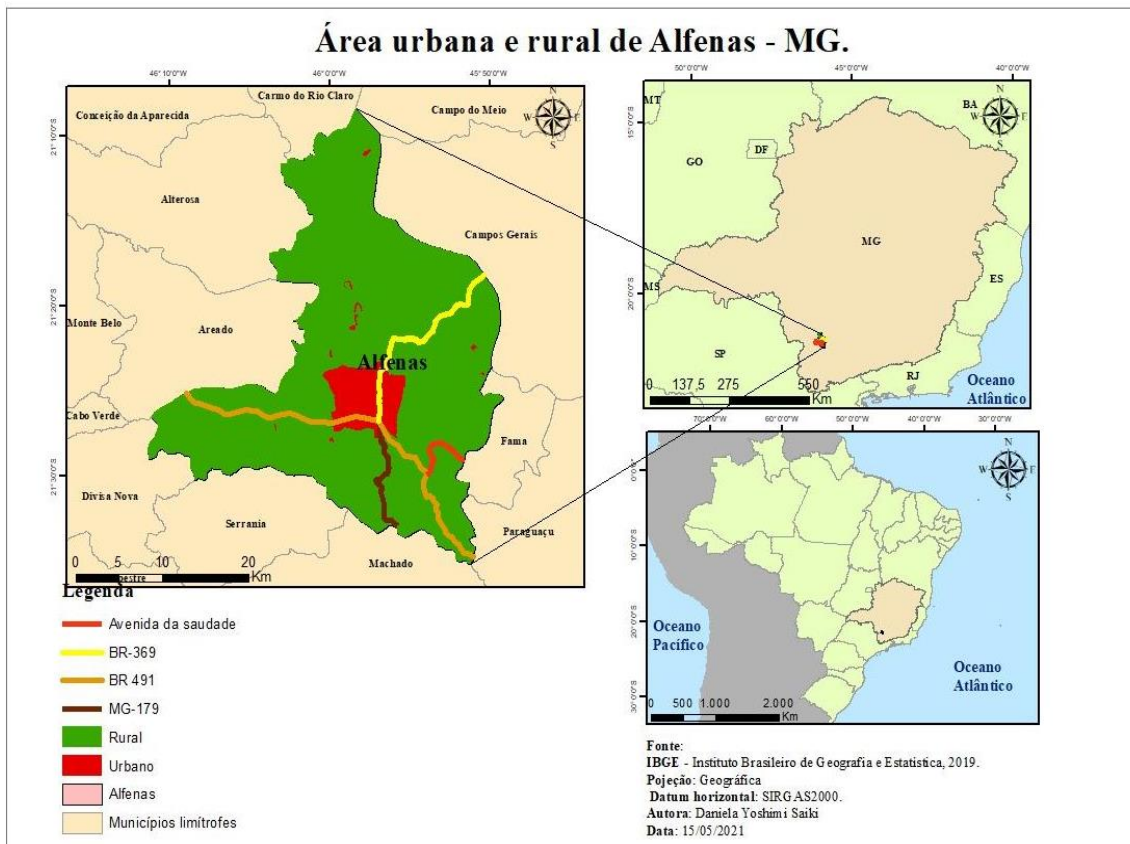
1.2 Metodologia

No presente item foi apresentado primeiramente o local de estudo, depois o método científico escolhido para a execução desta pesquisa, bem como as técnicas escolhidas para alcançar cada objetivo proposto neste trabalho científico.

1.2.1 Apresentação do local de estudo

Para reconhecimento do local de estudo cabe informar que Alfenas é um município localizado na Grande Região Sudeste e faz parte da Mesorregião Geográfica Sul/Sudoeste do estado de Minas Gerais (FIGURA 1).

Figura 1 - Localização do município de Alfenas e sua divisão rural e urbana



Fonte: IBGE, 2019

Nota: Dados trabalhados por SAIKI, 2021.

A população estimada do município de Alfenas, em 2021, segundo dados do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), está em torno de 80.973 habitantes. No último censo demográfico (2010), a população alfenense era de 73.774 habitantes, onde cerca de 69.176 (93,77%) era de população urbana e 4.598 (6,23%) era população rural.

A área com destaque em vermelho na figura (1) trata-se da parte urbana do município, a cidade de Alfenas e alguns de seus distritos, já a área do município destacada na cor verde da mesma figura, é o espaço rural de Alfenas.

Neste espaço encontra-se as escolas rurais em estudo: a Escola Municipal Abraão Adolpho Engel (EMAAE), localizada no distrito de Barranco Alto, a Escola Municipal Orlando Paulino da Costa (EMOPC), localizada na Rodovia Alfenas – Areado, KM 14, BR-491, a Escola Municipal Arlindo da Silveira (EMAS), localizada no Bairro Mandassaia, a Escola Municipal Nicolau Coutinho (EMNC), localizada no bairro rural dos Barbáras, e a Escola Municipal Fausto Monteiro (EMFM), localizada no bairro de Gaspar Lopes.

Essas escolas atendem alunos e alunas dos 32 bairros rurais de Alfenas, que segundo a Secretária Municipal de Juventude e Turismo da Prefeitura de Alfenas (2021) são, em ordem alfabética: Baguari, Bárbaras, Barranco Alto, Cambraia, Caprivama, Cascalho, Cascalho dos Esteves, Cascalho do Mandassaia, Chácaras do Harmonia, Comunidade Fazenda Santa Helena, Corujas, Esteves, Fazenda do Porto, Gambá, Gaspar Lopes, Glória, Lage, Laticínios Sama, Mandassaia, Marmelos, Matão, Morro do Pito, Muzambo, Paineiras, Pinhal, Ponte das Amoras, Restaurante do Muzambo, São Tomé, Serrinha, Sítio do Gustavo e Vianas.

De modo geral, Alfenas mantém intensas relações de trabalho, serviços de saúde e de ensino com os municípios vizinhos, que são: Fama, Serrania, Machado, Areado, Paraguaçu, Divisa Nova, Alterosa, Campos Gerais, Poço Fundo, Campo do Meio, Carvalhópolis, Cabo Verde, Três Pontas, Monte Belo, São João da Mata e Elói Mendes. Essas relações foram mais amplamente abordadas no capítulo intitulado “As diversas faces da agricultura familiar do município de Alfenas e suas instituições de ensino: Para o aprofundamento do conhecimento do espaço estudado” e também outros aspectos relevantes sobre o município de Alfenas.

1.2.2 Os caminhos metodológicos: quanto à natureza, o método e às técnicas de pesquisa

Esta pesquisa tem natureza qualitativa e foi desenvolvida através do método materialista histórico-dialético. A pesquisa qualitativa, segundo Pérez

(2012, p. 140) “implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades estudadas e sobre os processos e os significados que não podem ser examinados simplesmente em termos de quantidade, volume ou frequência [...]”, o autor ainda salienta que há nessa forma de conceber a pesquisa “uma íntima relação entre o pesquisador e as práticas sociais estudadas”.

A escolha pelo método materialista histórico-dialético para o desenvolvimento deste trabalho justificou-se devido ao fato de que esse método:

[...] caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (PIRES, 1997, p. 87).

Esse método parte do princípio da contradição e este princípio, segundo Pires (1997, p. 87), “[...] indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial”.

Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. Aqui, percebe-se que a lógica dialética do Método não descarta a lógica formal, mas lança mão dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto. Desta forma, a lógica formal é um momento da lógica dialética; o importante é usá-la sem esgotar nela e por ela a interpretação da realidade (PIRES, 1997, p. 87).

Na construção do primeiro capítulo “A Educação do e no Campo: questões pertinentes para compreensão geral do tema e da necessidade de produção do material didático desse público em específico”, que é em suma teórico, utilizou-se como técnicas de pesquisa a revisão de literatura e a análise de documentos oficiais, como o caso das leis, decretos e normas. Entre os artigos científicos e livros utilizados para embasar o presente trabalho, foram escolhidos autores como: Caldart (2016), Arroyo (1999), Nascimento e Santos (2019), Antunes-Rocha; Martins (2012), entre outros que abordam sobre a ruptura de paradigmas entre a Educação Rural e a Educação do Campo,

aqueles que abordam aspectos críticos sobre como o Estado atuou sobre as políticas da Educação do Campo demarcando uma das principais contradições desse movimento, e também estavam aqueles ligados às novas investidas da política neoliberal sobre o ensino das populações residentes no espaço rural.

Na construção do segundo capítulo, “O livro como recurso didático: do Programa Nacional do Livro Didático ao Programa Nacional do Livro Didático do Campo e os principais desafios para o ensino de Geografia”, mesclou-se revisão de literatura e análise de dados secundários. Entre os textos científicos escolhidos, estavam aqueles que tratam sobre o Programa Nacional do Livro Didático, sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo, bem como a importância dos livros didáticos, o uso dos livros didáticos e a autonomia docente, entre outros textos relevantes à compreensão do tema em questão. Neste momento, foram utilizados autores como: Azambuja (2017), Kaecher (2017), Gonçalves e Melatti (2017), Santos; Silva (2020), entre outros relevantes ao tema.

Para a realização do aprofundamento sobre a produção dos livros didáticos do PNLD Campo, utilizou-se também dados provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que tratam sobre a quantidade de escolas atendidas por essa política, quantidade de livros produzidos, quantidade de escolas beneficiadas e o custo de tal investimento para o governo.

Na construção do terceiro capítulo, “As diversas faces da Agricultura Familiar do município de Alfenas e suas instituições de ensino: para o aprofundamento do conhecimento do espaço estudado”, mesclou-se a revisão de literatura juntamente à análise de dados secundários pertinentes à pesquisa. Entre os textos escolhidos para compreensão geral desse tema, estavam aqueles que abordam sobre agricultura familiar, produções científicas que tratam o local de estudo, tanto os aspectos históricos quanto aqueles contemporâneos, e recorreu-se aos estudos, sobretudo, de autores locais que desenvolvem pesquisa regionais em Alfenas e de seus municípios circundantes, entre os

quais destacam-se: Alves (2020), Santos (2014), Martins (2010) e Vieira e Carvalho (2013).

Sobre os dados secundários utilizados nesse capítulo, parte deles foram coletados no Sistema Nacional de Cadastro Ambiental Rural-Minas Gerais (SICAR- MG). Tais dados tratam sobre os tamanhos e as quantidades das propriedades rurais do espaço em estudo. A escolha pelos dados da SICAR foi a possibilidade de reconhecimento das características brutas dos dados que se pretendiam trabalhar, enquanto em outros meios os dados já vinham trabalhados, limitando alguns aspectos que foram essenciais para expor as contradições que se buscavam contemplar. Esses dados foram devidamente sistematizados, conforme o objetivo que a pesquisa almejou, no caso, tendo a função central de demonstrar as diversidades da agricultura familiar do município em estudo, através da (co)relação entre tamanho territorial e tipos de produções econômicas realizadas nessas propriedades.

Para a realização do reconhecimento sobre os modos de produção desse território, foram utilizados dados secundários coletados no Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), sobretudo, os dados do Censo Agropecuário e do Censo Demográfico e alguns dados do IBGE Cidades.

Quanto aos dados para reconhecimento das instituições nos diversos níveis de ensino em Alfenas-MG, estes foram coletados em sites institucionais, site da Prefeitura de Alfenas e até mesmo foi contatado por-email, no dia 23 de novembro de 2021, um Técnico em Atendimento Escolar da Superintendência Regional de Ensino de Varginha-MG (SRE-Varginha), o qual encaminhou um anexo com informações sobre o tema, no dia 03 de dezembro, e por fim também foi realizada a análise do Plano Municipal de Educação de Alfenas (PME).

Para desenvolvimento do 4º e último capítulo, “O trabalho docente e a relação das professoras com os livros didáticos da coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo”, primeiramente, foi feito o contato inicial com as professoras. Sobre a realização do questionário, este é fundamental para;

[...] interrogar os indivíduos que compõem essa amostra, a abordagem mais usual consiste em preparar uma série de perguntas sobre o tema visado, perguntas escolhidas em função da hipótese. [...] Que sua forma seja uma dessas ou uma outra em que a maneira de responder se acha determinada, o questionário em seguida é distribuído, pelo correio ou por outro meio; as pessoas que querem, respondem, depois o devolvem ao expedidor. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 183-184).

Os critérios pré-estabelecidos para este contato e posterior aplicação do questionário (Apêndice A) foram: a) o profissional docente ter dado aulas nas escolas rurais do município de Alfenas-MG nos períodos entre 2013 a 2018, anos de vigência do PNLD Campo; b) ter atuado com os livros didáticos da Coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo e c) ter atuado com este material a partir do 2º Ano do ensino fundamental I, por ser apenas a partir desse ano que se tinha o conteúdo de Geografia na organização dos livros didáticos analisados (entretanto, esse critério não foi seguido devido à baixa adesão das professoras à realização dos questionários); e d) ter docentes que representassem cada ano/ série do Ensino Fundamental I em cada escola rural estudada.

Com isso, seriam necessários cerca de 20 profissionais docentes para atender este critério. Entretanto, como há escolas com ensino multisseriado e docentes que atuaram em mais de uma escola ao mesmo tempo, como pode ser averiguado no quadro 1, esse critério não se justificou. Também no quadro 1 vê-se a relação das docentes que responderam ao questionário, as escolas que atuavam e a turma em que o material foi trabalhado.

Quadro 1 - Docentes que responderam ao questionário proposto pela pesquisa

(Continua)

Resposta	Origem da docente	Escola que atuava	Anos de utilização dos materiais didáticos
Professora 1	Natural de Itaquá-SP, atualmente mora na zona rural de Alfenas.	Escola Municipal Arlindo Silveira (EMAS)	2º e 3º anos (Ano de 2018)
Professora 2	Natural de Alterosa-MG, atualmente mora na zona rural de Alterosa-MG	Escola Municipal Arlindo Silveira (EMAS)	3ª 4ª e 5ª anos (em 2013) 1ª e 2ª anos (em 2014)

Quadro 1 - Docentes que responderam ao questionário proposto pela pesquisa

(Conclusão)

Resposta	Origem da docente	Escola que atuava	Anos de utilização dos materiais didáticos
Professora 3	Natural de Alterosa-MG e permanece morando em Alterosa-MG	Escola Municipal Arlindo Silveira (EMAS)	1ª ano (em 2018)
Professora 4	Natural de Areado-MG, morou no espaço rural até os 22 anos de idade	Escola Municipal Orlando Paulino da Costa (EMOPC)	3º Ano (Não informou em qual ano atuou)
Professora 5	Natural de Alterosa-MG, morou apenas na infância na zona rural também de Alterosa-MG	Escola Municipal Abrão Adolpho Engel (EMAAE)	5ª Ano (em 2013)
Professora 6	Natural de Machado-MG, já morou na zona rural, atualmente mora na cidade de Machado-MG	Escola Municipal Dr. Fausto Monteiro (EMFM)	4ª e 5ª anos (Não informou o ano de atuação)
Professora 7	Natural de Monte Belo-MG, morou na infância no espaço rural	Escola Municipal Nicolau Coutinho (EMNC)	4ª ano (2017/2018)
Professora 8	Natural de Alfenas-MG, somente trabalha nas escolas rurais	Escola Municipal Nicolau Coutinho (EMNC) e Escola Municipal Dr. Fausto Monteiro (EMFM)	Não informou

Fonte: Da Autora.

No total, foram contatadas 19 profissionais da educação fundamental I para estarem respondendo ao questionário elaborado para a presente pesquisa. Todas elas eram mulheres, revelando um perfil 100% feminino na atuação como professoras no Ensino Fundamental I nesse município. Essa característica

também foi apontada por Souza (2011, p. 34), quando o mesmo trouxe que: “Os professores da rede municipal de ensino de Alfenas que trabalham em escolas rurais são em sua maioria mulheres”.

Como mostrado no quadro 1, apenas 8 dessas responderam e devolveram o questionário para realização das posteriores análises. Duas professoras entregaram o questionário em pdf, outras 5 em documento word e uma delas respondeu escrito “à mão”, registrou em foto e devolveu dessa forma. Houve representação docente de todas as 5 escolas rurais estudadas, todas elas tiveram representação de uma ou mais professoras. Ressalta-se aqui que é comum o trânsito das professoras em mais de uma escola rural.

Como o número da amostra de participantes foi consideravelmente pequena, evitou-se aqui trazer alguns dados, como idade das professoras, quanto tempo que cada uma lecionou/leciona, para evitar possível identificação das mesmas. Para tanto, cada professora será representada por número e em seguida será colocada a sigla da respectiva escola que representa. Por exemplo: Professora 1-EMAS, Professora 2- EMAS e assim sucessivamente.

Esse cuidado com a possível identificação das professoras se deve ao processo ético que se estabeleceu para o desenvolvimento deste trabalho, que teve a aprovação (APÊNDICE B) do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP-UNIFAL). Neste sentido, o CEP trabalha para que seja garantida a confidencialidade, a privacidade, autonomia, não-estigmatização dos participantes, respeitando sua cultura, hábitos e costumes.

Entre os fatores mais frequentes observados pela baixa adesão das professoras foram que: parte delas informaram sobrecarga e/ou insegurança no trabalho, tanto por ser fim de ano e estarem no movimento de volta às aulas presenciais, que até então estavam de modo remoto por conta do COVID-19, outras receberam a mensagem e não deram resposta, outras responderam apenas por áudio no Whatsapp, e não responderam o questionário em si, outras disseram que trabalharam com o material, mas que fazia muito tempo e não recordava o conteúdo para estar respondendo ao questionário, ou estavam

sobrecarregadas por desenvolverem outros trabalhos além da docência, como o caso de grande parte serem donas de casa, ou mesmo trabalharem como vendedoras no comércio.

Como dito anteriormente, uma docente (PROFESSORA 9-EMOPC) e uma diretora (DIRETORA 1- EMOPC), que mediavam o contato entre pesquisadora e professoras pesquisadas, responderam por áudio sobre suas impressões sobre os livros didáticos da Coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo, trazendo questões relevantes sobre os mesmos.

Outra readequação nas técnicas de pesquisa foi que a intenção inicial era realizar entrevistas on-line, via meet, com as professoras que seriam gravadas e documentadas. Ao propor esse modo, as mesmas não acharam viável, pela questão de exposição da imagem, vergonha de se expor. Mesmo garantindo que seria mantido todo o sigilo, optaram por responder em formato de questionário as questões que foram abordadas na pesquisa, pois afirmaram que conforme tivessem tempo, elas retomariam os questionamentos e devolveriam para análise.

Para esclarecer outros pontos caros à pesquisa, cabe informar que foram contatados dois funcionários da Secretaria de Educação de Alfenas, desse modo, conseguiu-se alguns dados secundários para criação de escopo teórico para esse capítulo. Para tanto, foram agendadas duas reuniões, a primeira no dia 04 de novembro de 2021, onde foram tratadas questões de transporte escolar nas áreas rurais de Alfenas, e a segunda foi marcada para o dia 22 de novembro de 2021, e tratou sobre dados de matrículas dos alunos nas escolas rurais estudadas. Salienta-se que o contato com os profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Alfenas também foi relatado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unifal-MG.

As readequações das técnicas de pesquisa foram necessárias para o desenvolvimento da mesma. Entendeu-se que essas mudanças não interferiram nos objetivos deste trabalho, nem fez com que expusessem os profissionais que realizaram os questionários, desse modo, considera-se ter desenvolvido a

pesquisa de modo condizente ao estabelecido juntamente ao CEP-UNIFAL. Contudo, tem-se o entendimento que se em condições de normalidade e se tivesse sido realizado trabalho de campo e entrevista com as docentes de forma presencial, esse momento teria sido mais proveitoso, no sentido de se ter informações mais apuradas.

2 A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO: DESAFIOS, ASPECTOS LEGAIS E CONQUISTAS

O desenvolvimento deste capítulo inicial da presente dissertação objetivou o lançamento de luz sobre alguns aspectos essenciais da Educação do e no Campo. Buscou-se nesse momento da pesquisa a compreensão do protagonismo das lutas sociais desse projeto educativo, as suas respectivas conquistas no campo das políticas públicas e também buscou-se trazer à tona algumas contradições inerentes a este movimento educacional.

Considerou-se relevante a construção dessa base teórica para conhecimento do cenário em que a política de implementação de materiais didáticos para as escolas do campo esteve inserida, e a partir disso compreender os processos de construção do Programa Nacional do Livro Didático do Campo, desde sua concepção até o momento em que a utilização dos livros passou a ser uma realidade nas escolas públicas no país.

2.1 Educação do campo: Um projeto educativo para e com os sujeitos do campo

Para Caldart (2016, p. 319-320), a Educação do Campo (EdoC) é um conceito, um movimento ou um fenômeno que “se constituiu [...] como uma articulação nacional das lutas dos trabalhadores do campo pelo direito à educação [...]”. Para essa autora, é necessário compreender que a constituição originária desse movimento se deu a partir “dos movimentos sociais em estado de luta”, sobretudo, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST (CALDART, 2009). Esse projeto educativo marcou a ruptura com o modelo de educação que até então era proposto para os sujeitos do campo, a Educação Rural (ARROYO, 1999).

Segundo Nascimento e Santos (2019), a Educação Rural foi concebida nas primeiras décadas do período republicano como projeto das elites agrárias, representadas pelas oligarquias rurais, a fim de promover o controle do êxodo

rural, a adequação e o ajustamento da população residente nesse espaço, através do Ruralismo Pedagógico.

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

Portanto, a intenção de oferta de ensino para as populações rurais não tinha a finalidade de desenvolvimento intelectual dos mesmos, e sim a finalidade de criação de habilidades técnicas para o desenvolvimento de mão de obra e para a manutenção do poder das oligarquias (NASCIMENTO; SANTOS, 2019). A ideia de domesticação desses sujeitos partia da criação do imaginário social de que esses sujeitos eram incultos e com modo de vida inferior aos modos e costumes dos cidadãos urbanos. Neste sentido, Sgroi e Koury (2019) afirmam que esse preconceito era reforçado na cultura do país, sobretudo pela sociedade paulistana industrial do século XX, isso podia ser visto tanto entre as mídias quanto expressas nas literaturas da época.

A figura do Jeca permeou o imaginário da cultura urbana brasileira em boa parte do século XX, e personificou as precariedades da população rural, e também o atraso econômico e político da nação. [...] Enquanto esteve presente no imaginário popular urbano, o Jeca conservava-se na memória dos camponeses convertidos na cidade em trabalhadores proletariados ou relegados ao subemprego (SGROI, KOURY, 2019, p.109).

Com a mudança de paradigma da Educação Rural para a Educação do Campo, Nascimento e Santos (2019, p. 68) afirma que

[...] tal divisão retrata a consciência de processos educativos a serviço dos povos camponeses, sujeitos históricos protagonistas na consolidação de uma sociedade baseada nos princípios da solidariedade e sustentabilidade do planeta.

Cabe salientar que, segundo o Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010, artigo 2º, são princípios da Educação do Campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo (BRASIL, 2010, p. 1).

Com o fortalecimento da Educação do Campo, buscou-se uma ruptura não somente nos modos de pensar a educação, mas também nos modos de pensar a escola rural como um todo, pois, bem como afirma Fernandes (1999, p. 52), a realidade de muitas escolas é de abandono e ainda “recebem a infeliz denominação de escolas isoladas”.

Santos (2017) expõe que as Escolas Rurais sempre enfrentaram problemas com a precariedade, sejam dos prédios escolares, que muitas vezes eram erguidos em ranchos improvisados, ou seja pela precariedade dos transportes coletivos, além de ser comum o trabalho de professores sem formação adequada e associado a isso os currículos dessas escolas muitas vezes vinham descontextualizados das realidades dos alunos, trazendo uma visão urbanizada sobre os conteúdos estudados.

Para além do exposto por Santos (2017), outra questão preocupante que atinge as escolas rurais do país é o processo de nucleação escolar. No espaço rural, onde não há um movimento social e pedagógico da comunidade, esse processo acontece de forma não contestada, muito disso se deve ao fato de que:

Como predomina a concepção unilateral da relação cidade campo, muitas prefeituras trazem as crianças para a cidade, num trajeto de horas de viagem, por estradas intransitáveis e as coloca em classes separadas que as crianças da cidade, reforçando dessa forma a dicotomia presente no imaginário da sociedade. Também existe a concepção de que a escola urbana é melhor que a rural (FERNANDES, 1999, p.52).

Também existem aquelas escolas urbanas que recebem os alunos tanto do espaço urbano quanto do espaço rural e os juntam nas mesmas salas,

mantendo o mesmo currículo para os alunos de ambas as realidades, e no caso a concepção curricular que prevalece é a concepção urbana.

O movimento da Educação do Campo repensou a escola rural, almejando um modelo que atendesse realmente as necessidades dos sujeitos do campo, sua cultura e que respeitasse as concepções de trabalho e de vida da população rural: este novo modelo de escola é chamado de Escola do Campo.

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologia na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa é sua proximidade política e espacial com a realidade camponesa (FERNANDES, 1999, p.51- 52).

O art. 1º do decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 trouxe que a escola do campo é definida como:

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. § 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º. § 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

Desse modo, o ponto diferencial entre os termos “Educação do Campo” e “Educação Rural” seria a percepção que cada movimento tem sobre um mesmo sujeito; o morador do campo, e também a finalidade do ensino proposto por cada um destes modelos para esses sujeitos.

Essas diferenças entre perspectivas remontam o embate histórico entre agricultura familiar¹, agricultura familiar camponesa² versus

1- Agricultura Familiar: Termo designado pela Lei 11.326, de 24 de julho de 2006, que determina como agricultor familiar os produtores rurais que têm no máximo até quatro módulos rurais, tenham base da produção e renda a partir do exercício em seu próprio estabelecimento e tenha no modo de trabalho a base familiar. É um termo cunhado pelo Estado.

2-Agricultura Familiar Camponesa: É um termo associado, sobretudo, aos membros dos movimentos sociais agrários, que produzem na terra, opõem-se ao sistema capitalista e ao modo como o agronegócio se apropria dos meios e modos de produção. Conforme traz MUNARIN (2016, p.398), a agricultura familiar camponesa “Trabalha com o conceito de ‘unidades de produção, diversidade de culturas, agrobiodiversidade’”.

latifúndio/agronegócio³ (MUNARIN, 2016), entre o educar para emancipar versus o educar para a passividade e aceitabilidade daquilo que é posto de cima para baixo, o educar para o conhecimento versus o educar para o mercado, entre outros tantos embates.

Concorda-se com Santos (2017) quando este autor afirma que embora o movimento de luta tenha conseguido avanços para as escolas do e no campo, ainda nos dias de hoje é possível perceber que nem todos os traços negativos da escola rural e da educação para os povos do espaço rural foram superados. Ainda hoje parte dos que pensam a educação no país permanecem, segundo Santos (2017, p. 213), “a serviço do agronegócio, do latifúndio, do agrotóxico, dos transgênicos e da exportação”, sobretudo, nos espaços onde não existe a presença de organização dos movimentos sociais que se identificam com essa proposta de educação.

Entre avanços e desafios, o percurso da Educação do Campo é repleto de conquistas e também de contradições, talvez a maior de todas elas foi que para que os ideais da Educação do Campo se efetivassem como realidade no cenário da educação nacional, o movimento precisou associar-se com o Estado para garantia dos seus direitos legais. Isso se torna contraditório, devido aos ideais do movimento da Educação do Campo serem opostos ao do Estado, tratando-se, sobretudo, em seus aspectos de condução da economia nacional. Desse modo, a partir dessa associação, engendraram-se várias conquistas relevantes para o movimento educacional, ao mesmo tempo em que a partir de tal associação surgiram várias contradições a serem enfrentadas pela EdoC desde então.

No subitem abaixo foram apresentados esses marcos históricos e alguns desafios enfrentados pela Educação do Campo.

3- Latifúndio/Agronegócio: É o termo que designa a concentração fundiária e o modo de produção capitalista no espaço rural.

2.2 As bases legais e conquistas da Educação do Campo: Entre avanços e desafios

Nesse momento da escrita, buscou-se enfatizar alguns marcos históricos substanciais para compreensão do percurso histórico e legal da Educação do Campo, até culminar em políticas públicas específicas para implementações de materiais didáticos para as escolas do campo.

Desse modo, iniciou-se essa revisitação histórica abordando o fim da ditadura militar e, com isso, a chegada de uma nova perspectiva política influenciada pelo início da democracia brasileira. Nessa perspectiva, os movimentos sociais populares e pedagógicos do campo começaram a se organizar mais fortemente, aproveitando-se do ensejo da Constituição Federal de 1988, que trazia através do artigo 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998).

Em concordância com a Constituição Federal de 1988, o documento da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB 9394/96) abordou mais especificamente em seu artigo 28º o tema da educação para os povos do espaço rural. Em 2014, houve o acréscimo de um parágrafo único neste artigo, tratando sobre o fechamento das escolas do campo, como pode ser visto a seguir:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 1996, p. 10)

Esse documento já trazia a questão da adequação das escolas às necessidades dos sujeitos do campo, reforçando a respeito da necessidade de

ser pensado currículos apropriados às realidades da população rural, uma possibilidade para atender essa demanda é trabalhar com a Pedagogia da Alternância, permitindo, ao menos de forma documentada, as escolas estarem se organizando da melhor maneira para atender seu alunado.

A Pedagogia da Alternância é uma alternativa pedagógica que mescla Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) e foi pensada, segundo Ribeiro (2008, p. 30), pela sociedade civil juntamente com a Igreja, como alternativa para filhos de camponeses “que perderam o interesse pelo ensino regular porque este se distanciava totalmente da vida e do trabalho camponês”.

[...] o TE/TC não pode ser compreendido como termos separados e/ou práticas separadas, mas são distintos no que diz respeito a espaço, tempo, processos e produtos relacionados à formação pedagógica. Vale ressaltar que a diversidade com relação ao formato da distribuição das horas guarda relação com a distância da universidade ao local de moradia dos alunos, a dispersão em termos geográficos dos locais de residência dos educandos, a disponibilidade dos educadores e a negociação do espaço das universidades (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p. 24).

Para Ribeiro (2008 p.31), a prática da Pedagogia da Alternância acontece de diferentes formas conforme os sujeitos são organizados, bem como as : “[...] regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas” e em diferentes espaços, tais como: nas Escolas Famílias Agrícolas (EFA), nas Casas Familiares Rurais (CFR), nas Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), nas Escolas de Assentamentos (EA), nas Escolas Técnicas Estaduais (ETE), nas Casas das Famílias Rurais (CDFR) e nos Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR).

Entretanto, necessita-se a compreensão de que esse método de ensino também foi cooptado pelo capital e visa a retirada estrategicamente da obrigatoriedade do Estado na oferta de ensino formal dos jovens do espaço rural, repassando-o a ONGs, para empresas privadas e para a Igreja essa responsabilidade (RIBEIRO, 2008). Neste sentido, entende-se que:

Há uma ausência do Estado como formulador de uma política geradora das condições de produção/reprodução de uma vida digna para os agricultores familiares. Em tempos de desemprego e do esvaziamento

do Estado do Bem-Estar Social, observa-se, também, a força como as empresas emergem como agentes de formação, em parceria com as escolas e com o apoio, inclusive, de recursos financeiros do Estado (Ribeiro, 2006b; Gritti, 2007). Isso significa que o Estado pode não estar presente como formulador e, em decorrência, como financiador de políticas sociais para a educação rural/do campo, mas é com a sua convivência que se mantém o ensino noturno, para trabalhadores de tempo integral, e o estágio remunerado. O primeiro não pode oferecer a mesma qualidade que os cursos regulares, e o segundo contribui para mascarar o desemprego estrutural (RIBEIRO, 2008 p.41).

Tendo em vista o que foi exposto pela autora, percebeu-se que, em grande parte, o dinheiro público é utilizado para formação de mão de obra qualificada para empresas privadas, através de estágios que permitem a instrução, mas que não garantem a educação desses jovens da classe trabalhadora (ARROYO, 2004).

Outro marco histórico relevante da Educação do Campo que Diniz e Lerrer (2018, p.262) trazem em seu artigo foi o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), que aconteceu no ano de 1997, “na cidade de Brasília, sediado pela Universidade de Brasília (UnB)”. Nascimento e Santos (2019) enumeraram seis (6) pontos debatidos nesse encontro, sendo: 1º- Valorização da terra e respeito aos recursos naturais; 2º- Reconhecimento dos sujeitos coletivos; 3º- Resistência Camponesa; 4º- Rompimento do modelo de ensino conservador com currículo distante da realidade dos alunos; 5º- Resistência cultural frente ao capitalismo, ao agronegócio e a concentração de terras e o 6º- Rompimento de estereótipos e preconceitos, tratando sobre a ideia de superioridade urbana sobre o rural.

Segundo Camacho (2017, p. 187) e Santos (2017), foi a partir desse encontro que alguns dos ideais da Educação do Campo começaram a se materializar, pois a partir desse I ENERA criou-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que foi regulamentado em abril de 1998 pela Portaria nº 10/1998.

Em abril de 1998, a Portaria nº 10/1998 regulamentou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esse programa regula um recurso específico do Ministério da Educação (MEC), disponibilizado pelo

Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que visa garantir a alfabetização e a instrução formal em diferentes níveis de ensino para populações assentadas (DINIZ; LERRER, 2018, p. 262).

Esse programa, segundo Camacho (2017, p. 187), teve como objetivo “fortalecer o campo enquanto território de vida em todas as suas dimensões: ambientais, econômicas, sociais, políticas, culturais e étnicas”. Para Diniz e Lerrer (2018, p. 260) “o PRONERA é uma política pública importante para a democratização do Estado no Brasil, por se pautar por uma gestão democrática, participativa e compartilhada”.

Vinha, Vieira e Araújo (2018, p. 15) ainda trouxeram que “o PRONERA surgiu com a proposta de alfabetizar e elevar o grau de escolaridade de jovens e adultos beneficiados pelos projetos de assentamentos da reforma agrária” e entre as conquistas práticas desse programa citaram os cursos de Magistério, Residência Agrária e Pedagogia da Terra. Estes cursos visavam a formação de “(...) profissionais de assistência técnica preparados para desencadear processos que contribuam com a transformação das condições de vida no campo, em especial naqueles territórios contemplados pela reforma agrária” (VINHA; VIEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 15).

Ao longo de sua história, o PRONERA contou com seis reedições do Manual de operações, mas os delineamentos de seu caráter participativo e democrático foram mais efetivamente explicitados no manual editado no ano de 2004, período em que ele se apresenta mais claramente como uma política pública que tem por objetivo ampliar o grau de certificação e qualificação profissional da população das áreas de Reforma Agrária. (DINIZ; LERRER, 2018, p. 264-265).

Ainda em 1998, na cidade de Luziânia no estado de Goiás, houve a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que foi organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), associadas às Pastorais Sociais, ao Fundo das Nações Unidas para as Infâncias (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e pela Universidade Federal de Brasília (UnB) (ARROYO; FERNANDES, 1999).

Camacho (2017, p. 187) e Santos (2017) afirmam que nessa conferência houve a mudança de nomenclatura de Educação Rural para Educação do

Campo, marcando definitivamente a ruptura entre os dois modelos educacionais. Nessa conferência começaram a formalizar os debates sobre as necessidades de se pensar políticas públicas e de qualidade para as pessoas do campo.

Do ano de 2001, destacou-se o Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001, que aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) e, em 2002, houve a instituição da mesma através da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Desse documento ressaltou-se o parágrafo único do art. 2º, que define que a identidade da escola do campo:

[...] é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1).

Salientou-se, também, o art. 5º, que tratou que as propostas pedagógicas das escolas do campo “contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2002). Seguindo, destaca-se o art. 7º e o parágrafo 2º:

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. § 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem (BRASIL, 2002, p. 2).

Evidenciou-se aqui os artigos que tratam sobre a necessidade da formação inicial e continuada dos docentes para a atuação nas escolas do campo, como o artigo 12º e seu parágrafo único:

Art. 12º O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos arts. 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções CNE/CEB nº 3/97 e nº 2/99, assim como os Pareceres CNE/CP nº 9/2001, nº 27/2001 e nº 28/2001, e as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, a respeito da formação de professores em nível superior

para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal. Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes (BRASIL, 2002, p. 2).

No art. 15º dessa lei que trata sobre o financiamento da educação escolar e no inciso II que traz sobre a possibilidade de criação de materiais didáticos próprios para atender as realidades dos alunos das escolas do campo, viu-se que:

Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração: I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno; II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais; (BRASIL, 2002, p.3).

A instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo representou uma grande conquista legal da EdoC e teve grande representatividade para a construção de materiais didáticos específicos para a educação dos povos camponeses. Silva (2015, p. 23) afirma que;

[...] mediante esta normatização legal de alcance nacional se intensificaram as produções científicas sobre Educação do Campo e sobre a necessidade de construção de Livros Didáticos (LD) específicos e diferenciados para esta modalidade educacional.

Em 2004, houve a II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Segundo Moura (2016 p. 38), ocorreu “no mesmo local da primeira conferência, com destaque para a consolidação da construção dos direitos dos povos do campo”.

O lema formulado na II Conferência Nacional, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, expressou o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à

universalização real e não apenas princípio abstrato (CALDART, 2016 p. 262).

Neste sentido, um avanço considerável para que esse lema se efetivasse foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2014. Para Jakimiu (2021, p. 115), a criação da SECADI “representou um importante avanço ao dar visibilidade para sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional”. Taffarel e Carvalho (2019, p. 87) afirmam que essa secretaria materializava a intenção de uma educação inclusiva, pois buscava realizar ações na:

(a) Educação de Jovens e Adultos, (b) Educação Especial na perspectiva inclusiva, (c) Educação Ambiental e em Direitos Humanos, (d) Educação do Campo, Indígena e Quilombola e, (e) Educação para as Relações Étnico- Raciais.

Porém, com o avanço da extrema direita no poder, tornou-se mais um desafio aos movimentos da Educação do campo, pois um dos primeiros atos, na primeira fase da implementação da política ultra neoliberal, com traços fascistas, porque destrói instituições, do governo de Jair Bolsonaro, foi extinguir, através do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, a SECADI. Neste sentido, para Taffarel e Carvalho (2019, p. 87):

Extinguir a SECADI, não significa somente menos política pública social para as populações do campo brasileiro. Significa mais do que isto. São medidas para destruir forças produtivas e assegurar as condições de (re)produção do capital.

Outra conquista da Educação do Campo foi a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), em 2007, por iniciativa da SECAD, pois não há como pensar em melhorar as bases da educação básica sem pensar a formação profissional dos docentes que atuam nessas escolas.

Santos (2018 p. 3) afirma que “a aprovação do PROCAMPO surge do reconhecimento e da necessidade de formação inicial dos educadores/as que atuam nas escolas do campo” e segue dizendo que “o Programa foi implantado, inicialmente, como experiência piloto nas universidades federais de Minas Gerais (UFMG), da Bahia (UFBA), de Sergipe (UFS) e de Brasília (UnB)”.

Segundo Molina (2015, p.146-147), o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo - Procampo possibilitou a criação de 42 cursos de licenciatura em Educação do Campo. Molina (2015, p.153) ainda trouxe que a proposta do desenvolvimento das Licenciaturas do Campo (LEdoC) visava a formação de docentes que pudessem “[...] contribuir com a consolidação do ideal de escola edificado por este movimento educacional protagonizado pelos camponeses nestes últimos 15 anos: uma Escola do Campo”.

Na Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, onde foram estabelecidas as “(...) diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (BRASIL, 2008), destaca-se o artigo 7º, que trata sobre materiais didáticos e respeito às diferenças locais e regionais.

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. § 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições (BRASIL, 2008, p. 2).

O Decreto 7352, de 4 de novembro de 2010, que “(...) dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA”, no artigo 1º do PRONERA que trata a respeito da oferta de educação básica e superior para as populações do espaço rural traz que a mesma “ (...) será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação [...]” e reforça em seu inciso I o que são populações do campo:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, p. 1).

No inciso II deste decreto e nos seus parágrafos subsequentes, tratam-se questões relevantes sobre a organização e a identidade das escolas do campo:

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. § 2o Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do decreto. § 3o As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação. § 4o A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010, p. 1).

Destacou-se também o parágrafo 4º do artigo 1º deste decreto, que, por lei, garantiria as condições necessárias para a criação de materiais didáticos e outros equipamentos para fomentar a diversidade dos povos camponeses em sala de aula:

Art.4º. A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo (BRASIL, 2010, p. 2-3).

Ainda neste artigo, o inciso II tratava da necessidade da oferta de formação inicial e continuada e outros elementos para os profissionais trabalharem na educação do campo. Em consonância com este decreto, 2013, a Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 do Ministério da Educação, instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo, o PRONACAMPO.

Depois dos Decreto nº 6755 de 29 de janeiro de 2009 e do Decreto nº 7.415 de 30 de dezembro de 2010, Molina (2015, p. 146) trouxe que o objetivo da criação do PRONACAMPO foi o oferecimento de “apoio técnico e financeiro” para criação de materiais didáticos especializados para as realidades do campo, para manutenção das escolas rurais, formação de educadores e para garantir educação profissional e tecnológica aos sujeitos do campo.

Art. 5º - O eixo Gestão e Práticas Pedagógicas compreende as seguintes ações: I - disponibilização às escolas públicas do campo de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, e de materiais complementares no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE (BRASIL, 2013, p. 2).

Como exemplos práticos de conquistas garantidas por essas leis, indica-se aqui a criação do Programa Escola da Terra e sobre a criação dos materiais didáticos do Programa Nacional do Livro Didático PNLD Campo. Sobre o Programa Escola da Terra, Vieira, Maciel e Maciel (2017, p. 31) trouxeram que:

O Programa Escola da Terra constitui-se através da formação continuada dos docentes sobre a concepção dos diferentes territórios emersos em saberes e práticas cotidianas dos sujeitos. Os formadores problematizam estas realidades que servem de base para a construção do currículo crítico e emancipatório dos educadores e educandos, a partir de suas identidades agropesqueira, da agricultura e outras práticas socioculturais.

Segundo os autores, em 2017, esse programa já se encontrava em 14 estados do Brasil, como em municípios de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Santa Catarina (VIEIRA; MACIEL; MACIEL, 2017). Entretanto, apesar de todos os avanços conquistados, muitos espaços rurais ainda não foram atendidos por essa e outras políticas que possibilitam a materialização da Educação do Campo. Este fato ressalta a importância do fortalecimento dessa luta, pois:

[...] muitas escolas em zonas rurais não praticam uma educação do campo por não possuírem professores formados dentro dessa concepção, assim como não possuem material didático que possibilite uma abordagem a partir da realidade do campo (MOURA; AZEVEDO, 2021 p. 57).

Outra iniciativa da Educação do Campo, possibilitada através da Resolução CD/FNDE nº40, de 26 de julho, dispunha “[...] sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo”, foi a criação do

[...] programa nacional de distribuição de livro didático adequado às classes multisseriadas e às turmas seriadas do campo, para melhor atendimento às necessidades educacionais de públicos específicos, conforme previsto no art. 27 do Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2011a, p.1).

Esse apoio para a criação de material didático que atenda às realidades dos diversos sujeitos do campo é de fato muito relevante, afinal, como afirma Caldart (2016, p.322), sobre a necessidade da Educação do Campo considerar os diferentes “[...] trabalhadores do campo, e especialmente aqueles dispersos e sem vínculos organizativos consolidados, seja com sindicatos, seja com outras formas de organização de classe” e abre caminho para a implementação do uso dos livros didáticos (LD) do Programa Nacional do Livro Didático do Campo PNLD Campo. Na prática, como resultado de todo esse percurso histórico, houve a inserção dos LDs do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) nas escolas do campo a partir do ano de 2013.

Bem como aconteceu com a SECADI, após o retorno do governo de direita no cenário político nacional, pós-golpe da Presidenta Dilma Rousseff, aconteceu o desmanche do PNLD Campo. O encerramento desse programa se deu no ano de 2018, estando ele em sua segunda edição. Tal cancelamento foi avisado através do Informe nº 07/2018, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que dizia que:

O FNDE informa que, em decorrência de estar em andamento a revisão de marcos legais da educação nacional, não haverá, para 2019, escolha específica de materiais para atendimento das escolas rurais. Sendo assim, tanto as escolas urbanas, quanto as escolas rurais participarão da escolha do PNLD 2019. O registro da escolha será realizado no sistema PDDE- Interativo (BRASIL, 2018, p. 1).

Cabe ressaltar que os assuntos específicos sobre os Livros Didáticos, sobre o Programa Nacional do Livro Didático e do Programa Nacional do Livro Didático do Campo em si, foram retomados e aprofundados nos capítulos mais adiante nesta pesquisa.

2.3 Outras questões sensíveis sobre a EdoC e a criação de materiais didáticos para os sujeitos do campo

Existiram e ainda existem outras iniciativas além do PNLD Campo que tratam da construção de materiais didáticos para as populações residentes no espaço rural, são exemplos dessas iniciativas o extinto Programa Escola Ativa

(PEA), que teve início no estado do Pará, e o vigente Programa Agrinho (PA), no estado do Paraná. Ambas as iniciativas não se deram no seio dos movimentos sociais do campo e não foram propostas pensadas de imediato para atender o nível nacional, sendo dois pontos que distanciam esses dois programas do Programa Nacional dos Livros Didáticos do Campo, o qual já foi criado sob essas perspectivas.

Conforme trouxeram D'Agostini, Taffarel e Júnior (2012, p. 315), o Programa Escola Ativa teve duração de 15 anos, tendo sido iniciado em 1997 através do Projeto Nordeste, abrangendo 12 municípios do Pará, expandindo-se em nível nacional apenas em 2009 e tendo seu fim no ano de 2012. Segundo estes autores, esse projeto se deu a partir de um alto financiamento realizado junto ao Banco Mundial e "(...) permaneceu na estrutura do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – agência que faz a gestão dos recursos do Ministério da Educação (MEC) advindos do Banco Mundial" até 2007. Este programa foi implantado "(...) inicialmente pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, continuou no Governo Luiz Inácio Lula da Silva e também no Governo Dilma Vana Rousseff, e que se destina às salas multisseriadas" em escolas do espaço rural.

Contudo, segundo D'Agostini, Taffarel e Júnior (2012, p. 316), o Programa Escola Ativa:

[...] sofreu severas críticas, principalmente em decorrência de suas referências econômicas de base neoliberal, das referências teóricas construtivistas e de sua ineficiência para alterar os índices de qualidade da educação básica no campo.

Com as mudanças no governo de base neoliberal do então Presidente Fernando Henrique Cardoso para uma concepção política de esquerda dos Presidentes Lula e Dilma, a SECADI assumiu a direção do programa, cortando vínculos com o Banco Mundial e ampliando o projeto em nível nacional, porém, ainda não conseguiu alcançar resultados exitosos, no sentido de garantir às populações um ensino realmente de qualidade, pois enfrentavam diversos problemas. Entre esses problemas foram ressaltados pelos autores D'Agostini, Taffarel e Júnior (2012, p. 322) os "erros conceituais e com pouco conteúdo

escolar nos livros didáticos do programa; defeitos e erros de fabricação nos kits pedagógicos [...]”. Concorde-se com os autores quando eles trouxeram que:

Os materiais didáticos elaborados para uso nacional não devem conter erros e precisam ser utilizados de maneira a favorecer o planejamento do professor e auxiliar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças do campo” (D’AGOSTINI; TAFFAREL; JÚNIOR, 2012, p. 322).

Para além dos erros presentes nos materiais, os atores também apontaram sobre algumas questões ideológicas e pedagógicas presentes no material didático:

[...] de orientação pedagógica defasado, de base neoliberal e escolanovista, o que fragiliza a formação e a alfabetização dos educandos – os livros são fechados e não permitem autonomia no planejamento do professor. (D’AGOSTINI; TAFFAREL; JÚNIOR, 2012, p. 318).

Esse fato vai de encontro com o que afirmam Moura e Azevedo (2021, p. 61) sobre a:

[...] importância de uma política de material didático para o campo tem relação direta com a concepção de educação que se defende para o campo. As diferentes concepções de educação colidem com as diferentes concepções ideológicas do mundo em que vivemos.

Neste sentido, há a necessidade de se reconhecer a ideologia empregada em cada material, para assim compreender a intencionalidade e finalidade de cada conteúdo expresso nesses materiais.

Certas questões abordadas ao levantar sobre o PEA também se repetem ao tratar o Programa Agrinho (PA), que se iniciou no ano de 1995 e permanece até os dias atuais. Pereira (2015, p. 2) explica que “O ‘Programa Agrinho’ é de responsabilidade social do sistema FAEP/SENAR/PR, Governo Estado do Paraná, Prefeituras e diversas empresas e instituições parceiras”⁴, o que diminui a responsabilidade do Estado sobre a educação e passa para empresas privadas e outras organizações. Pereira (2015, p. 3) segue dizendo que a oferta “(...) do Programa Agrinho estendeu-se para vários estados da federação,

4- FAEP/SENA/PR: Federação da Agricultura do Estado do Paraná/ Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Estado do Paraná: Nessa associação há parcerias público-privada para formação técnica dos jovens do espaço rural, para que os mesmos desenvolvam habilidades e competências para trabalhar para o agronegócio.

sempre com parcerias entre o SENAR, representantes dos sindicatos patronais e instituições públicas e privadas”. Radi, Andreoli e Fernandes (2013, p. 127) trouxeram que “os idealizadores do Programa preocupam-se, constantemente, com a avaliação do Agrinho por parte do público participante”. Porém, a “preocupação” parece ser através de um processo recompensatório ou mesmo performático, pois, tais autores ainda afirmam que ocorre essa avaliação:

(...) anualmente são organizados concursos estaduais que, hoje, premiam cinco categorias: Desenho, Redação, Experiência Pedagógica, Escola Agrinho e Município Agrinho. Os prêmios vão desde TVs, bicicletas até automóveis zero km. (RADI; ANDREOLI; FERNANDES, 2013, p. 127)

Não visavam, portanto, uma aprovação, uma aceitação e a participação pela qualidade do programa, mas pela possibilidade de se obter algum lucro ou benefício a partir de tal programa. Pereira (2015, p. 3) afirma que neste modelo de ensino “Vende-se a ideia de que todos os problemas sociais, econômicos e culturais podem ser resolvidos, basta cada um fazer sua parte”, e neste sentido, Frigotto (2004, p. 16), ao tratar essa relação entre trabalho e educação, expõe que

(...) as teorias neocapitalista, que incluem as perspectivas de co-gestão e participação nos lucros, vai se reforçando a ideia de que a superação das desigualdades entre as classes é possível, sem a supressão da mais-valia, sem uma quebra ou ruptura da lógica do valor.

Por mais que estes programas se definam como sendo parte do movimento de Educação do Campo, isso não é suficiente, pois não comungam dos ideais originários da EdoC, contra-hegemonia, anti-capitalista, entre outras tantas questões. Concorda-se com Caldart (2009), quando a autora diz que há um movimento de alinhamento com o neoliberalismo, que visa o apagamento do protagonismo originário da Educação do Campo e há também:

[...] uma disputa do conceito por diversos grupos, até mesmo pelos representantes do polo do capital (empresários do agronegócio e seus intelectuais orgânicos, governos...) que tentam associar esse nome a uma “visão modernizada” da educação rural, historicamente associada ao atraso do latifúndio (CALDART, 2016, p. 317).

Os representantes de cada um desses programas materializavam/materializam as suas ideologias nos materiais didáticos

produzidos, por isso, considera-se relevante a realização dessa análise, pois o que se percebe é que há uma subversão da ideia do movimento a favor daqueles que detêm o poder, agentes do agronegócio, políticos influentes, empresários, entre outros.

Além do que já foi posto até aqui, cabe ressaltar que junto ao desmanche que o governo de extrema-direita vem fazendo na educação pública do país, esse movimento toma ainda mais força quando parte da sociedade se apropria do discurso radical e começa a se organizar para se impor sobre outras ideologias.

O exemplo mais atual sobre isso é o movimento das chamadas “Mães do Agro” que lançaram a campanha “De olho no material escolar”, que visa, segundo a AGB de Niterói/RJ, adequar a educação brasileira sobre a “perspectiva do agronegócio”. Nessa campanha, há a exigência do nivelamento dos conteúdos seguindo à risca com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que já é aparelhada aos interesses das elites, buscam o controle do conteúdo para que não haja críticas ao modelo do agronegócio e também o controle do trabalho docente.

Depois dessa reflexão teórica sobre a Educação do Campo, partiu-se para o aprofundamento sobre aspectos gerais e específicos sobre a presença dos livros didáticos nas escolas rurais e do campo. Buscou-se abordar sobre o Programa Nacional do Livro Didático, enfatizando, sobretudo, os aspectos próprios sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo, que atendeu justamente esse segmento da sociedade.

3 O LIVRO DIDÁTICO ENQUANTO POLÍTICA EDUCACIONAL: AS CONTRADIÇÕES E AS POSSIBILIDADES DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DO CAMPO

Tendo compreendido o contexto social e histórico sobre a Educação do Campo, fez-se necessário contextualizar sobre como funciona o Programa Nacional do Livro Didático e também sobre a criação e especificidades do Programa Nacional do Livro Didático do Campo.

Portanto, a escrita deste capítulo objetivou lançar luz sobre a importância e os limites e as contradições que envolvem os Livros Didáticos (LDs) no cotidiano escolar, sobretudo, nas escolas do e no campo, abordando alguns marcos históricos, políticos e legais que buscaram aperfeiçoar a qualidade e o controle, e também democratizar o acesso aos livros, por meio da possibilidade de distribuição gratuita para todas as escolas da rede pública de ensino, que estão devidamente cadastradas junto ao censo escolar.

3.1 O Livro Didático: Apontamentos iniciais

O pensar sobre os Livros Didáticos no Brasil é coisa relativamente antiga. Sabe-se que foi através do Decreto-Lei nº1006, de 30 de dezembro de 1938, que houve a normatização do direito de elaboração e utilização do LD no Brasil e a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que normatiza os processos de autorização e também o impedimento do uso dos livros didáticos junto ao Ministério da Educação.

Foi através do art. 2º do Decreto-Lei nº1006, de 30 de dezembro de 1938 (BRASIL, 1938), que ficou definido que os livros didáticos são compêndios e aqueles de leitura em classe.

[...] § 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula. (BRASIL, 1938 p. 1)

Para Azambuja (2017, p. 62) “ao adjetivar um livro como didático, aponta-se para a finalidade educativa desse tipo de obra. É um recurso didático que

contém o conteúdo-forma de uma disciplina escolar”, logo, “está relacionado com a didática específica da respectiva área científica curricular”.

Desde 1938 até 1985, os livros didáticos estiveram sob responsabilidade de diversas comissões e órgãos. Apesar de ser muito importante abordar todo esse contexto histórico, demandaria um aprofundamento em uma temática que não é central nesta pesquisa. Diante disso, a opção foi abordar a análise a partir do estabelecimento do PNLD.

Atualmente, a política educacional que trata sobre os LDs no Brasil é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), juntamente ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse programa, segundo Santos (2017), é um dos que demandam maiores investimentos governamentais da presente época.

A instituição do Programa Nacional do Livro Didático, no ano 1985, deu-se através da Edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, e foi sendo redefinido com o passar do tempo. Segundo Sabota e Silva (2017, p. 80), este programa veio em resposta à necessidade de mitigar os problemas com estes materiais em nível nacional, onde “o governo federal se propôs a avaliar a qualidade do material e teórico-metodológica dos exemplares que chegam às salas de aula de todo o país [...]”.

Contudo, devido a essa difusão em âmbito nacional, Gabrelon e Silva (2017, p. 124) alerta que não se deve esquecer que “a origem da produção do Livro em larga escala, está relacionada à organização dos sistemas de ensino, que tem entre os seus objetivos, atender aos interesses de conformação dos Estados Nacionais [...]”. Nesse sentido, Santos (2017, p. 142) afirma que o Livro Didático é “um poderoso instrumento ideológico por parte do Estado”.

O Estado busca este veículo para disseminar seus valores, princípios e interesses, afinal essa ferramenta didática está presente em todo território nacional (SANTOS, 2017). Contudo, Santos (2017, p. 143) explica que não apenas o Estado almeja espaço nos LDs, há também “determinados grupos

sociais que relegam a invisibilidade de diversos grupos que compõem o Brasil e o mundo [...]”, entre eles empresas privadas, bancada ruralista, agentes do agronegócio, entre outros.

Dentro de uma política de fragilidade na formação inicial, quase ausência de formação continuada adequada, falta de tempo para planejamento e elaboração de práticas pedagógicas, somadas ao processo de padronização do ensino, cria-se um contexto em que o livro didático passa a ser um dos principais instrumentos de trabalho do professor em sala de aula e, dependendo de sua concepção, pode contribuir para o fortalecimento de uma educação técnica que contribui para a manutenção da sociedade vigente ou possibilitar caminhos para se avançar em uma educação emancipadora.

3.2 O Programa Nacional do Livro Didático: questões para a reflexão geral do tema

O Programa Nacional do Livro Didático foi destinado para o ensino infantil, ensino fundamental I, fundamental II, ensino médio e também para o ensino de jovens e adultos (EJA). Segundo Santos (2017), entre os componentes curriculares que são contemplados pelo PNLD estão: Geografia, Língua Portuguesa, História, Matemática, Filosofia, Artes, Ciências, Biologia, entre outras.

Segundo o portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, (BRASIL, 2020), o funcionamento do programa se dá da seguinte maneira: a) É necessário que as escolas estejam devidamente cadastradas no censo escolar e façam a adesão formal ao PNLD, através dos documentos necessários dispostos no site do MEC; b) Depois que são publicados os editais para que as editoras concorrentes possam entrar no processo de seleção; c) Após a inscrição das editoras, há o processo de triagem e avaliação dos materiais didáticos; d) Com a aprovação de determinadas obras, esses materiais seguem para compor o Guia do Livro Didático e, e) seguem para escolha, realização dos pedidos, aquisição, distribuição e recebimento (BRASIL, 2020).

Depois de publicados os editais de convocação, as empresas do ramo editorial se mobilizam, produzem os livros, que são avaliados, sendo aprovados os que mais se aproximarem do almejado no edital, e seguem para as escolas, para que os professores realizem a escolha que melhor vão atender. Os docentes:

[...] optam por duas coleções que melhor se enquadram à sua própria concepção de construção do conhecimento e que estejam atreladas ao projeto político-pedagógico de sua instituição educacional, colocando por seu interesse a primeira e segunda opção a ser entregue (SANTOS, 2017, p. 145).

Desse modo, além dos livros direcionados aos estudantes, Santos (2017, p. 145) explica que junto ao Guia segue o livro “manual do professor, que também passa pelo processo de avaliação do Ministério da Educação (MEC)”. Segundo Oliveira e Giordani (2017, p. 28), esse Guia do Livro Didático se tornou “(...) um artefato educativo voltado para instruir professores, em atuação nas escolas públicas de todo o Brasil [...]”.

Tendo realizado a escolha dos livros, feita a distribuição e entrega dos mesmos, estes permanecerão durante um triênio na escola. Entre estes livros, segundo Santos (2017), tem aqueles LDs tratados de “reutilizáveis”, que ficam na escola por 3 anos e a cada ano é repassado a outro aluno, e tem aqueles livros chamados “consumíveis”, que não tem a necessidade de serem devolvidos à escola ao final de cada ano letivo, podendo assim serem feitas as atividades no próprio material didático.

Devido ao fato de ser um programa que atende em nível nacional e que envolve criação e distribuição dos materiais didáticos por todo país, o PNLD gera um alto investimento de dinheiro público para sua consolidação. Conforme trouxe Santos (2017, p. 141), “o dinheiro público desprendido para compra deste material é vultoso e deve ser consumido com materiais da melhor qualidade possível [...]”.

Os livros didáticos, impulsionados sobretudo pelo PNLD, são responsáveis por sessenta por cento de todo o faturamento da indústria livresca no Brasil. Os valores negociados entre o FNDE e as editoras que forneceram livros didáticos para o Ensino Fundamental em 2011, por exemplo, foi de R\$ 880.263.266,15 (Assessoria de Comunicação

FNDE, 2010). O PNLD é, sem dúvida, um grande negócio para as editoras. Ter um livro de seu catálogo escolhido por diversas escolas brasileiras é a garantia de uma vendagem certa. A produção é feita a partir da encomenda estatal. Mesmo pagando um preço bem menor do que o valor de venda do material em livrarias, as compras do governo federal têm permitido que as editoras ampliem bastante o faturamento, já que o volume de negócios é muito grande. A alta lucratividade do setor vem da enorme quantidade vendida (SILVA, 2012, p. 810).

Pela demanda ser alta, o mercado editorial do país se tornou bastante expressivo. Há uma corrida para que as editoras ofereçam materiais com as melhores estéticas, com temas atuais da sociedade, muitas vezes almejando um padrão das mídias tecnológicas, como da internet, da televisão ou mesmo do sistema de apostilados, muitas vezes se preocupando mais com aspectos superficiais do que propriamente com a qualidade do conteúdo e do conhecimento expresso nestes materiais.

Outro problema é que as editoras seguem à risca os editais vinculados ao currículo federal vigente. Com as sucessivas trocas de governos, esses currículos se alteram, redefinem-se, portanto, essas empresas precisam assumir, sem crítica, os conteúdos postos nos editais para que seu produto seja aprovado. Este processo consegue ser ainda mais danoso quando nem sempre são especialistas da área os responsáveis por cada disciplina para compor o corpo editorial de cada empresa.

Além dessas questões, cabe ressaltar que as editoras com maior potencial do mercado são as que têm maior visibilidade, enquanto outras menores, editoras nacionais que poderiam estar fornecendo materiais didáticos, não conseguem concorrer pela pressão sofrida neste mercado.

Uma primeira questão a apontar é o fato de que, de forma semelhante a outros produtos de mercado, a alta demanda por livros escolares, no caso brasileiro, tem estimulado a indústria editorial. Sabe-se que o PNLD estabeleceu um mercado seguro para os grandes grupos editoriais. A partir da década de 1990, pequenas editoras foram sendo compradas por grupos nacionais e estrangeiros, ou foram fechadas, processos que estão estudados em alguns trabalhos como o de Célia Cassiano (2007) (VIEIRA, 2013, p. 66).

Britto (2011, p. 12) apontou que as editoras parceiras constantes do MEC eram: “(...) Ática, Brasil, IBEP, FTD, Nacional, Saraiva e Scipione. Mais recentemente, a editora Moderna passou a integrar essa lista”. A autora afirmou

que houve uma passagem “da concentração em editoras de origem familiar para o oligopólio dos grandes grupos empresariais, inclusive estrangeiros”. Neste sentido, Britto (2011, p. 13) ainda afirma que cerca de cinco empresas controlam as demais nesse cenário, sendo elas; a Abril, Satillana, IBEP, FTD, a Ediouro.

Ainda sobre as formas de avaliações dos livros didáticos dessa empresa, cabe ressaltar que a Secretaria de Educação Básica (SEB), que elegia as instituições de ensino superior para a respectiva avaliação dos materiais;

(...) tendo como referência as orientações e diretrizes estabelecidas por ela própria e divulgadas por meio de legislação pertinente. Para participar do processo de avaliação das obras, as instituições deverão apresentar um projeto que deverá ser analisado e aprovado pela SEB (BRASIL, 2012). **É relevante registrar que o Ministério de Educação tem priorizado a participação de instituições de educação superior públicas** (BRASIL, 2010) nessa etapa de avaliação dos livros didáticos, com a finalidade de dar maior credibilidade ao programa (SILVA, 2016, p.3 **Grifos nossos**).

Entretanto, no ano de 2019 houve um processo de mudança desse modo de avaliação dos materiais didáticos. Essa mudança teve como cerne um discurso de aproximação da educação básica nesse processo. O Ministério da Educação e Cultura anunciou que:

A avaliação das obras inscritas no PNLD passa a ser feita por equipes mais plurais, coordenadas pelo Ministério da Educação, composta por especialistas das diferentes áreas do conhecimento, professores da educação básica e do ensino superior de instituições públicas e privadas. Antes, a tarefa era delegada somente às universidades públicas (BRASIL, 2017, p.1).

Conforme traz Kaecher (2017, p. 13), os livros didáticos tendem a ser muito padronizados, sobretudo pelo fato de que “o olhar dos autores, no geral oriundos da região Sudeste, o que pode levar a visões repetitivas ou simplificadoras das demais realidades brasileiras”. O autor afirma que após a abertura para composição de avaliadores do PNLD para os diversos estados brasileiros, que durou até o ano de 2019, essa padronização começou a ser questionada e abriu margem para que os conteúdos dos livros didáticos sejam mais pluralizados.

Neste sentido, Sabota e Silva (2017, p. 19) trazem que a importância de quando havia uma maior pluralidade no processo avaliativo dos livros didáticos e

na dinâmica de escolha do material didático, pois, possibilitava o reconhecimento das diversidades “[...] que se manifestam no cotidiano de diferentes grupos, permitindo com isso que a avaliação das coleções seja cada vez mais aberta às diferenças, quer sejam regionais, sociais ou culturais”.

3.3 O Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo): aprofundamento sobre o tema

Dentro do Programa Nacional do Livro Didático têm extensões que buscam atender algumas especificidades e diversidades dos alunos que recebem esses materiais, tais como o Programa Nacional do Livro Didático de Ensino de Jovens e Adultos (PNLD EJA), Programa Nacional do Livro Didático de Braille (PNLD Braille), Programa Nacional do Livro Didático Literário (PNLD Literário), Programa Nacional do Livro Didático de Arte (PNLD Arte) e teve o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo).

A implementação de políticas públicas para materiais didáticos certamente é derivada da luta dos movimentos sociais do campo que buscam melhorias nas suas condições de escolarização. O debate sobre a política de produção do livro didático significa um dos caminhos para a concretização de uma ação efetiva das formas da educação no/do campo. Essa é uma das razões que justificam a entrada das universidades na construção de parcerias que busquem qualificar os materiais pedagógicos, particularmente quando são componentes de uma política pública (CARVALHO; MARTINS, 2014, p. 9).

Dentre essas diversas extensões, buscou-se destacar neste subitem o funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático do Campo, sua importância, os valores investidos e os desafios enfrentados por essa política educacional em seu tempo de vigência, que foram dos anos de 2013 até 2018.

Em seis anos de vigência do PNLD Campo, houveram dois editais de convocação para inscrição e avaliações de obras didáticas para essa extensão do Programa Nacional do Livro Didático, sendo o primeiro o Edital de Convocação 05/2011 e o segundo o Edital de Convocação 04/2014.

Foi através do Edital de Convocação 05/2011 que se iniciou o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo. Neste documento, estava disposto sobre o objeto do

processo, os prazos, sobre os cadastros para a participação das editoras, as características que as coleções deveriam apresentar, entre outras questões (BRASIL, 2011).

Destacou-se aqui alguns aspectos gerais desse documento, que são relevantes para o entendimento desta pesquisa. Para começar, pelo público-alvo dessa política:

[...] para atendimento às escolas situadas ou que mantenham turmas anexas em áreas rurais que ofereçam os anos iniciais do ensino fundamental em turmas organizadas sob a forma multisseriada, seriada e por segmento de aprendizagem, que integrem as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal e que sejam participantes do PNLD(...). (BRASIL, 2011b, p. 1).

Sobre as características que as coleções deveriam apresentar, o edital (BRASIL, 2011, p. 1) trazia que seriam aceitas obras que abrangessem os diversos componentes curriculares, tais como: “Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia [...]”.

No item 3.2 do edital (Brasil, 2011), o documento trazia sobre os tipos de composição de cada livro, se seria desenvolvido para escolas multisseriadas temáticas, seriada multidisciplinar integrada, seriada multidisciplinar por área, ou multisseriada disciplinar por área. Para cada tipo de composição haviam quantidades máxima e mínima exigida de volumes, os componentes curriculares necessários para cada livro, quantidade de páginas dos livros de alunos e do manual do professor, e a indicação de cada ano/série para qual a coleção seria desenvolvida, além da possibilidade de se ter materiais complementares junto da proposta de cada material.

O PNLD Campo foi desenvolvido para os anos iniciais do ensino, do 1º ao 5º ano, correspondentes aos segmentos A (1º ao 3º anos) e do segmento B (4º e 5º anos), e foram pensados para serem consumíveis, ou seja, são:

[...] aqueles entregues para utilização dos alunos e professores, que passam a ter sua guarda definitiva, sem necessidade de devolução ao final de cada período letivo. 3.10. Os livros poderão ter lacunas ou espaços que possibilitem ao aluno a realização das atividades e exercícios propostos no próprio livro (BRASIL, 2011b, p. 3).

Do mesmo modo em que foi definido para os livros do PNLD de uma forma geral, foi garantida a construção tanto do livro didático para o aluno quanto o material de apoio aos professores, os chamados manuais dos professores.

3.11. Cada volume da coleção didática deve ser composto obrigatoriamente de um exemplar do livro do aluno e um exemplar do manual do professor. 3.12. O manual do professor não pode ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor (BRASIL, 2011b, p. 3).

Como pode ser visto em Brasil (2011b, p. 4), nos itens 3.19 e 3.20 respectivamente, entre as exigências desse edital estavam aquelas que tratavam a respeito da qualidade do material a ser desenvolvido, que precisariam atender “[...] obrigatoriamente às normas do acordo ortográfico da Língua Portuguesa” e atendendo também “as diretrizes da Política de Educação do Campo”.

Os critérios aqui apresentados são a referência para a avaliação de obras didáticas destinadas aos públicos específicos do campo, tais como: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. Todavia, o tratamento a ser dado a essas obras exigirá a consideração de critérios já elaborados com a participação ativa de conselhos com representantes dos segmentos, abordando as particularidades que envolvem as situações e ambientes de aprendizagem para esses públicos. Por outro lado, a forma como esses segmentos sociais devem ser abordados nas obras destinadas a um público mais amplo da Educação do Campo deve respeitar os critérios relativos aos aspectos legais e éticos, tais como o respeito às diferenças e a necessidade de evitar representações que estigmatizam ou propagam estereótipos.(...) Nesse sentido, a avaliação das obras inscritas no PNLD Campo 2013 se fará por meio de um conjunto de princípios e critérios eliminatórios comuns a todos os componentes curriculares, retomados e especificados nos termos das áreas de conhecimento envolvidas em cada componente curricular. Na medida em que se constituem como requisitos indispensáveis de qualidade didático-pedagógica, sua não-observância implicará a exclusão da obra do PNLD Campo 2013 (BRASIL, 2011b, p. 15).

O edital deixa claro a obrigatoriedade dos princípios da educação do campo nas obras e ainda nos critérios eliminatórios apresenta que:

4.1. CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS COMUNS A TODAS AS ÁREAS Os critérios eliminatórios comuns a serem observados nas obras inscritas no PNLD Campo 2013, submetidas à avaliação, são os seguintes: (1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental, séries - anos iniciais, com as especificidades da educação do campo; (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; (4) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; (5) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação do livro do aluno à proposta pedagógica nele apresentada; (6) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra. A não-observância de qualquer um desses critérios, detalhados a seguir, resultará em proposta incompatível com os objetivos estabelecidos para o ensino fundamental – anos iniciais, o que justificará, ipso facto, sua exclusão do PNLD Campo 2013. Tendo em vista a preservação da unidade e a articulação didático-pedagógica da obra, será excluída toda obra que, ao ser apresentada em forma de coleção, tiver um ou mais volumes excluídos no presente processo de avaliação. (BRASIL, 2011b, p. 32)

No que refere à legislação, o edital indica as leis que precisam ser respeitadas e entre elas estão as leis que tratam a educação do campo, fato que reforça a importância das leis na luta pela Educação do Campo:

4.1.1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental Considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o ensino fundamental serão excluídas as obras didáticas que não obedecerem aos seguintes estatutos: (1) Constituição da República Federativa do Brasil (2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008. (3) Estatuto da Criança e do Adolescente e Estatuto do Idoso. (4) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.³³ (5) Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº 15, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003, de 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004, Parecer CNE/CEB nº 7/2010, Resolução CNE/CEB nº 4/2010 e Parecer CNE/CEB nº 11/2010. (6) Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo - Resolução CNE/CEB nº 2/2008. (7) Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de educação no Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. 4.1.2. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social (BRASIL, 2011b, p. 31-32).

Com relação ao processo de avaliação, o edital apresentava que:

Da Avaliação Pedagógica 6.3.3.1. A avaliação pedagógica das coleções didáticas será realizada por instituições públicas de educação superior, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, a partir das especificações e critérios fixados neste edital. 6.3.3.2. Para realizar a avaliação pedagógica, as instituições de educação superior públicas constituirão equipes técnicas formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino. (BRASIL, 2011b, p. 8)

Considerando os critérios para elaboração da obra e sua forma de avaliação e o fato de ser a primeira vez que se produzia um material voltado para a educação do campo, muitas obras não foram aprovadas:

Para o PNLD Campo/2013, em sua primeira versão, 185 obras foram inscritas em atendimento ao edital de convocação, pelas Editoras. 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. Esses números indicam, por um lado, a necessidade de um maior investimento na produção de materiais didáticos que concretizem as especificidades e os princípios da Educação do Campo e, por outro lado, a demanda por coleções que efetivem, com qualidade, uma proposta pedagógica para as escolas do campo. Esses números devem ser interpretados, portanto, como resultado de uma primeira iniciativa que, ao selecionar obras didáticas, cria mais uma ação política para instituir a Educação do Campo na sua devida importância e relevância (BRASIL, 2012, p. 16-17).

Esses números indicam que apesar de o PNLD ter muitos anos de existência, ainda existe uma dificuldade de produzir um material que atenda aos princípios da Educação do Campo em si.

Para compreensão do alcance que o Programa Nacional do Livro Didático do Campo teve como política educacional, foram analisados dados abertos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) referentes ao período de 2013 a 2018, já que este período é consoante com a vigência do programa no país.

Cabe ressaltar de antemão que nem todos os valores referentes aos estados estavam presentes no site do FNDE, como pode ser observado na

5- Embora tenham sido inscritas 18 obras no edital, apenas 16 foram avaliadas. Por questão de não atendimento aos critérios estabelecidos no edital de 2013, as obras não seguiram para avaliação.

sistematização dos dados das tabelas 1 e 2, sendo assim, somente foram contabilizados nesta pesquisa os dados disponibilizados no site oficial do governo.

As ausências desses dados estiveram, sobretudo, nos anos de 2013 e 2014 em nível estadual e em alguns dos dados nacionais também dos anos já referidos, como nos dados de “quantidade de escolas beneficiadas”, “quantidade de alunos beneficiados” e “quantidade de exemplares criados”.

Tabela 1 - Dados do PNLD Campo em nível nacional (2013 a 2018)

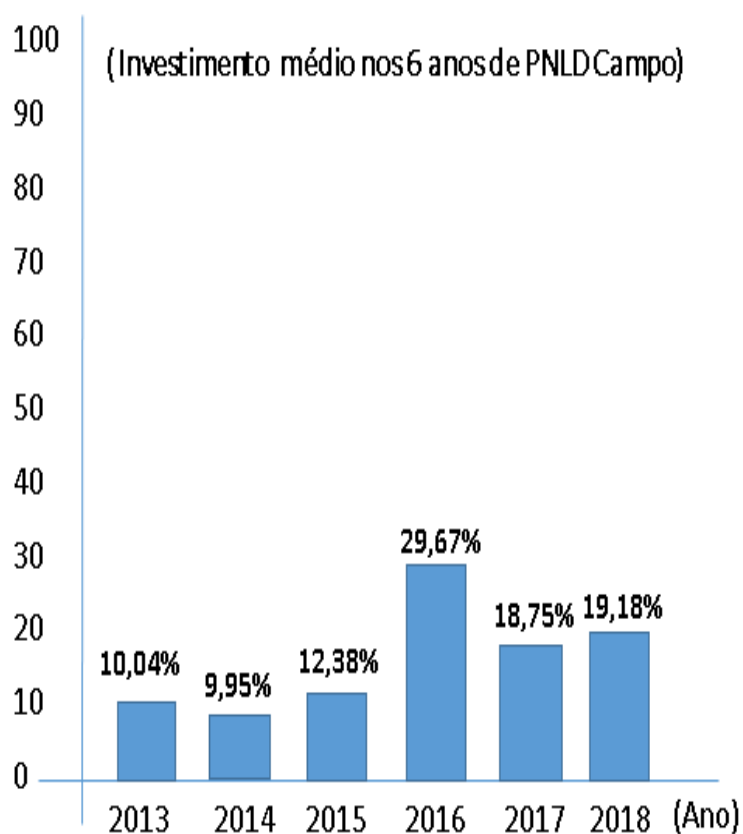
Ano	Valor investido	Números de exemplares	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados
2013	26.333.691,26	4.550.603	(*)	(*)
2014	26.097.649,8	(*)	(*)	(*)
2015	32.467.996,65	3.609.379	58.150	1.950.211
2016	77.799.184,25	9.901.805	59.097	2.609.633
2017	49.181.601,17	7.617.408	56.323	2.493.522
2018	50.305.263,29	7.167.788	55.619	2.588.165
Total	262.185.386,42	-	-	-
(Média)	43.697.564,403 (sexênio)	6.569.396,6 (quinquênio)	57.297,25 (quadriênio)	2.410.382,75 (quadriênio)

Fonte: FNDE, [201-].

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Os dados mostrados na Tabela 1 revelaram que nos anos de 2016, 2017 e 2018 foram os anos que mais tiveram investimento na compra e distribuição dos livros didáticos do PNLD Campo no Brasil. Em 2016, representou 29,67% do investimento total, em 2017, representou 18,75% e no ano de 2018, embora o programa tenha se encerrado na metade do ano, ainda foram investidos R\$ 50.305.263,29, representando cerca de 19,18% do total do sexênio. Enquanto em 2013, 2014 e 2015 representaram respectivamente 10,04%, 9,95% e 12,38% do total investido nesses 6 anos de programa (gráfico 1).

Gráfico 1 - Investimento no PNLD Campo no sexênio (2013- 2018)

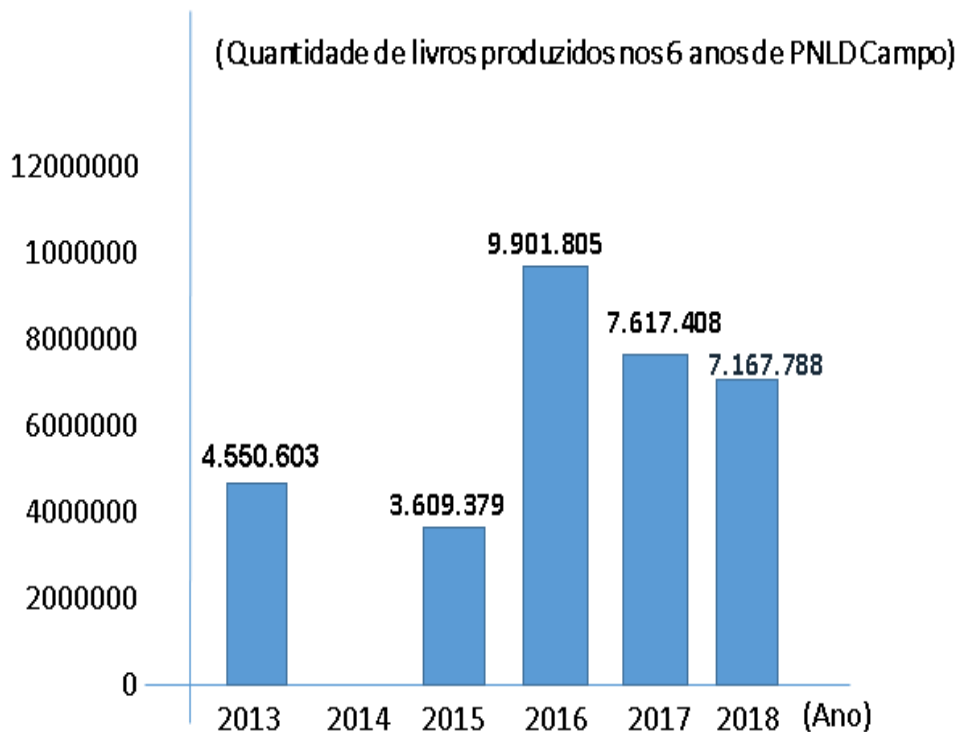


Fonte: FNDE [201-].

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Acompanhando as porcentagens dos valores de investimentos, as quantidades de exemplares produzidos também foram maiores em 2016 (GRÁFICO 2), seguidos de 2017 e de 2018, depois 2013 e, por fim, o ano de 2015.

Gráfico 2 - Quantidade de livros didáticos produzidos a cada ano de PNLD Campo



Fonte: FNDE [201-].

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Todavia, chamou-se a atenção para o fato de que no site oficial não estão disponibilizados os valores referentes ao ano de 2014, como já foi anteriormente abordado na presente pesquisa.

Tratando-se dos números de escolas que receberam os livros didáticos do PNLD Campo no Brasil, segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), os valores estavam divididos da seguinte forma: Não constavam os dados dos anos de 2013 e 2014, em 2015 foram registradas 58.150 escolas beneficiadas, em 2016 foram 59.097, em 2017 foram 56.323 e, por fim, em 2018 foram cerca de 55.619.

Estes dados revelaram que grande parte das escolas localizadas no meio rural receberam esses materiais didáticos, afinal, como Moura e Azevedo (2018, p.189) trouxeram, através de dados do INEP, em 2017, o total de escolas rurais em atividade eram 60.770, desse modo, cerca de 92,68% das escolas foram contempladas por essa política.

Tendo em vista que os livros didáticos dessa coleção eram consumíveis, era necessária a reposição contínua, portanto, a demanda era também anual, mantendo assim uma média geral anual do sexênio de cerca de 57.856 de exemplares produzidos.

Sobre os dados obtidos do FNDE, tratando-se da quantidade de alunos atendidos por essa política, a média geral do sexênio esteve em cerca de 2.410.382,75 discentes. Sendo que em 2013 e 2014 não estão disponíveis esses dados no site, e em 2015 foram 1.950.211, em 2016 foram 2.609.633, em 2017 foram 2.493.522 e em 2018 foram 2.588.165.

Como visto através dos dados nacionais, os valores investidos neste programa foram um número bastante expressivo. Neste sentido, Vieira (2013) afirma que o livro didático é sim um produto do mercado e se tornou uma atividade lucrativa para aqueles que atuam nesse segmento. Ao mesmo tempo cabe ressaltar que através deste programa foi possível alcançar um grande número de alunos dos espaços rurais.

Depois de analisados os dados em nível nacional, o próximo passo foi compreender o movimento dessa política no âmbito estadual, mais precisamente no estado onde esta pesquisa se realizou, Minas Gerais. Cabe ressaltar que os dados em nível estadual possuem uma defasagem ainda maior, não tendo sido disponibilizados os dados dos anos 2013, 2014 e do ano de 2018.

Desse modo, os dados que estavam disponíveis no site oficial foram sistematizados, bem como podem ser vistos na TABELA 2, e a partir dessa sistematização foram feitas análises sobre o cenário em que o PNLD Campo se desenhou em seu período de vigência.

Tabela 2 - Dados do PNLD Campo no estado de Minas Gerais de 2013 a 2018

(Continua)

Ano	Valor investido	Número de exemplares	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados
2013	(*)	(*)	(*)	(*)
2014	(*)	(*)	(*)	(*)

Tabela 3 - Dados do PNLD Campo no estado de Minas Gerais de 2013 a 2018

Ano	Valor investido	Número de exemplares	Escolas Beneficiadas	(Conclusão)
				Alunos Beneficiados
2015	1.992.335,20	221.365	3.757	119.250
2016	4.299.306,58	534.253	3.752	149.612
2017	2.563.113,32	399.695	3.488	138.234
2018	(*)	(*)	(*)	(*)
Total	-	-	-	-
(Média)	2.951.585,03	385.104,33	3.665,6	135.698,1
	(triênio)	(triênio)	(triênio)	(triênio)

Fonte: FNDE [201-].

Nota: Dados trabalhados pela autora.

No período de 2013 a 2018, o valor investido em aquisição e distribuição dos livros didáticos do PNLD Campo em Minas Gerais representava 4,76% do total nacional, que foi de R\$ 185.982.473,33. Esses valores são consideravelmente altos, se pensar que a média nacional estaria por volta de 7.153.172,05, enquanto Minas Gerais teve no seu total 8.854.755,1.

Igualmente o ocorrido em âmbito nacional, em Minas Gerais os dados mais altos sobre investimentos encontrados foram os do ano de 2016 e 2017, respectivamente. Sobre estes dados de investimentos deu-se destaque ao valor investido no ano 2016, 4.299.306,58, que representou cerca de 48,55% do total averiguado, ou seja, quase o dobro do que foi a média anual do sexênio de investimento, que estava cerca de 2.951.585,03.

Sobre a quantidade de exemplares consumidos em Minas Gerais, o total que deu, desconsiderando o ano 2013 e 2014, foi de 1.155.313: sendo consumido em 2015 221.365, com destaque novamente para o ano de 2016 com 534.253 consumidos e em 2017 com valores de 399.695 livros didáticos comprados.

Sobre a quantidade de escolas que se beneficiaram com essa política, foi averiguado que a média geral anual em Minas Gerais esteve por volta de

3.665,6. Uma possibilidade que justifique esse aumento nas médias de alunos atendidos, mantendo no número de escolas inscritas no programa seria devido a um possível aumento de alunos matriculados nestes anos/séries.

Segundo os dados disponíveis e analisados do FNDE, em 2015 foram 119.250 alunos beneficiados pelo Programa Nacional do Livro Didático do Campo em Minas Gerais, em 2016 foram 149.612 (tendo um aumento de cerca de 40 mil alunos beneficiados de um ano para o outro), em 2017 teve uma leve queda nesta quantidade e foram 138.234 atendidos, mantendo assim uma média geral anual com cerca de 135.698,1 discentes e do ano 2018 não constam os dados no site oficial da FNDE.

Seria necessária uma correlação entre esses dados com os dados do Censo Escolar para se afirmar a extensão do PNLD Campo em Minas Gerais, mas, ao partir da ideia de que inicialmente não existia material específico com os princípios da Educação do Campo, torna-se possível afirmar que essa política conseguiu atingir uma grande diversidade do rural brasileiro.

Quanto ao alcance dessa política, surgiram alguns questionamentos a despeito desse tema, tais como: Quando a política de Educação do Campo e seus idealizadores conseguiram o espaço dentro de um programa com abrangência nacional, o que eles esperavam que os livros didáticos abordassem em seus conteúdos, de quais formas, sobre quais perspectivas? Lembrando que um dos lemas da Educação do Campo é que essa educação deve ser feita com o povo e para o povo do campo, porém, ao se associar-se ao Estado para que esse programa fosse levado adiante, o movimento precisou se alinhar, de certa maneira, com a forma como a política do PNLD já estava sendo desenvolvida.

Segundo dados do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), nos seis anos de vigência do Programa Nacional do Livro Didático do Campo, apenas três editoras, de 18 que concorriam, foram autorizadas para que produzissem os livros didáticos, sendo elas a FTD S.A., com o título Girassol Saberes e Fazeres do Campo (Seriada Multidisciplinar por Área), e a Editora Moderna Ltda, com o título Projeto Buriti Multidisciplinar (Seriada Multidisciplinar

Integrada) e, no segundo edital, a Coleção Campo Aberto da Editora Global também passou a compor esse cenário.

O baixo quantitativo de coleções didáticas aprovadas para a adoção nas escolas do território campesino assinala para a dificuldade de adaptação das editoras de LD em relação ao Paradigma da Educação do Campo. Este paradigma tem reivindicado o território campesino como lócus epistêmico e de produção de conhecimento específico e diferenciado. Nessa direção, tal paradigma desafia a lógica hegemônica mercadológica que recai sobre a produção e distribuição dos LD (SANTOS; SILVA, 2020, p.146).

Esse número baixo em relação a empresas selecionadas, levando em consideração que houveram outras empresas inscritas, revela que há sim um monopólio das empresas neste ramo de criação de materiais didáticos e ao mesmo tempo revela que as demais editoras tiveram dificuldade de atender a questão do campo. Sobre a baixa concorrência entre as editoras, Santos e Silva (2020, p. 146) afirmam que esse fato se dá por conta:

[...] da dificuldade de compreender e expressar os povos do campo enquanto sujeitos epistemológicos que produzem conhecimentos e culturas outras que não estão inscritas na “cartilha” eurocêntrica do saber.

Diante desta questão, considerou-se importante a realização de análise sobre quais editoras e autores tiveram suas obras aprovadas no PNLD Campo e qual a relação desses agentes com a Educação do Campo. Os quadros 2, 3 e 4 a seguir, mostram as especializações das autoras responsáveis pelos livros didáticos do PNLD Campo.

Quadro 2 - Autoria e formação dos responsáveis pela coleção Novo Girassol

(Continua...)

Autoras	Formação
Isabella Pessoa de Melo Carpadena	É especialista em Língua Portuguesa. Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília e pelo Centro de Educação Unificado de Brasília, com especialização em Administração e Supervisão Escolar e Orientação Educacional é coordenadora pedagógica e elaboradora de material pedagógico para a Educação Infantil e Ensino Fundamental há mais de 25 anos, é professora em cursos de formação de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental desde 1990. Assessora pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Brasília (DF) desde 1984. Autora de livros didáticos pela editora FTD há mais de 35 anos.

Quadro 2 - Autoria e formação dos responsáveis pela coleção Novo Girassol

(Conclusão)

Autoras	Formação
Angiolina Domanico Bragança	Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília e pelo Centro de Educação Unificado de Brasília, com especialização em Administração, mas possui experiência na produção de material didático pela editora FTD.
Tânia Maria Mares Figueiredo	Possui Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Vale do Rio Verde (2004). Graduação em Estudos Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1988) e Graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1991). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, campus Almenara. Já atuou como gestora municipal, pedagoga e consultora nas redes pública municipal e estadual, em Minas Gerais. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, campus Almenara. Já atuou como gestora municipal, pedagoga e consultora nas redes pública municipal e estadual, em Minas Gerais.
Suely Almeida Porto Miranda	Possui graduação em Pedagogia (2009) e Normal Superior (2004) pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes Campus Almenara. Coursou especialização em Coordenação Supervisão Pedagógica na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMINAS (2007) e em Educação do Campo, na UNIMONTES / Campus Almenara (2011). Atuou como Tutora (assessora pedagógica) no Projeto "Escola da Terra" Almenara-MG, do Programa "Escola Ativa" Almenara-MG e tutora no PNAIC. Atualmente é membro do GITEC - Grupo Intersetorial de Trabalho em Educação do Campo / IFNMG e supervisora pedagógica das Escolas do Campo do Município de Almenara.

Fonte: Plataforma Lattes, 2021.

No quadro 2, notou-se que das 4 autoras que compuseram essas duas coleções, apenas a Suely Almeida Porto Miranda e a Angiolina Domanico Bragança, segundo os seus respectivos Lattes, tinham vínculos estreitos com a Educação do campo em 2013. As demais autoras têm outras formações acadêmicas específicas das disciplinas que eram de suas responsabilidades, porém, não tinham aproximações com o movimento da Educação do Campo.

Quadro 3 - Autoria e formação dos responsáveis pela coleção Projeto Buriti

Editora responsável (Obra coletiva)	Formação
Marisa Martins Sanchez	Possui graduação em Letras Português/Francês - Faculdades São Judas Tadeu (1983). Atualmente é editora executiva - Editora Moderna Ltda. Foi professora de Português no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas e particulares, por 11 anos. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: dicionário, ensino fundamental, ensino médio e alfabetização.

Fonte: Plataforma Lattes, 2021.

Como mostrado no quadro 3, apenas uma profissional assinava a obra Projeto Buriti, Marina Martins Sanchez. Como o livro se trata de uma obra coletiva, os autores responsáveis pela mesma não são identificados. Isso permite que a editora obtenha um maior lucro sobre as vendas de tais materiais, afinal, pagam somente o valor da produção e não o valor sobre a venda dos exemplares.

Contudo, ao analisar o Currículo Lattes da Marina Martins Sanchez, notou-se que sua formação não contemplava em nenhum momento a formação inicial ou continuada para o ensino em áreas rurais do país. Não se sabe, portanto, se os demais autores mantinham ou não ligação com tal espaço.

Quadro 4 - Autoria e a formação dos responsáveis pela coleção Campo Aberto

(Continua...)

Autoras	Formação
Andrea Gomes de Alencar	É doutora em Letras (Filologia e Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (2017), mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005), graduada (bacharelado e licenciatura) em Letras (Português / Inglês) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000) e, no momento, faz pós-graduação (lato sensu) em Metodologias Ativas, no Instituto Singularidades. Exerce o cargo de professora no curso de Letras do Instituto Singularidades.

Quadro 4 - Autoria e a formação dos responsáveis pela coleção Campo Aberto

(Continua...)

Autoras	Formação
Denise Mendes	É graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986) e mestrado em História Social pela Universidade de São Paulo (1994), tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil. Sócia proprietária da NYQUIST Serviços Artísticos, Culturais e Educacionais Ltda, autora de coleções didáticas para EF1, EF2, Médio, Campo e EJA. Ademais, atua como consultora pedagógica e coordenadora de projetos educacionais, editoriais e culturais, em publicações de artigos e ensaios, capacitação de professores, vídeos educativos, produção de material gráfico, montagem de exposições, implantação de núcleos museológicos, desenvolvimento de serviço educativo e formatação de projetos culturais para empresas. Atuação em centros de documentação e arquivos públicos e empresariais. Atualmente, é professora de História do 1º ano do Ensino Médio na Escola Móbile.
Judith Nuria Maida	Autora, coordenadora e revisora de materiais didáticos, formadora de Professores. Autora de literatura infanto-juvenil e coleções didáticas de Natureza e Sociedade, História e Geografia e objetos educacionais digitais. Assessora pedagógica em ciências humanas. Professora de geografia na educação básica.
Márcia Rodrigues de Souza Mendonça	Integra o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp (PPGLA) na linha de Linguagens e Educação Linguística e é professora do curso de Licenciatura em Letras da Unicamp. Centra suas pesquisas em ensino de língua materna, com interesse em práticas de letramentos e de novos multiletramentos, análise linguística, materiais didáticos, formação e trabalho docente, escrita em contexto de vestibular e organização curricular. Realiza assessorias a órgãos públicos e é autora de materiais didáticos para EJA e para Educação no Campo. Coordenou, com Marcos Lopes e Anna Bentes, o PIBID Letras Unicamp por duas edições (2014-2017; 2017-2028) e, junto com Jacqueline Barbosa e Marcos Lopes, a Residência Pedagógica (RP) do curso de Letras, de outubro de 2020 a janeiro de 2021 (edital 2020-2022). Lidera o grupo de Pesquisa (Multi)Letramentos e ensino de língua portuguesa (MELP). (...) Atualmente é Coordenadora Acadêmica da COMVEST (Unicamp) pela segunda gestão (2017-2021; 2021-2024) sendo responsável pela coordenação de bancas do vestibular dessa universidade.

Quadro 4 - Autoria e a formação dos responsáveis pela coleção Campo Aberto

(Conclusão)

Autoras	Formação
Maria Conceição Carneiro Oliveira	Possui especialização em História (lato sensu: História Social da Cultura:1990) pela Universidade Estadual de Campinas; Licenciatura em História pela Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (1990); Graduação em História pela FFLCH, Universidade de São Paulo (Bacharelado: 1987). Aluna do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2007). Tem experiência na área de Educação e História, com ênfase no ensino fundamental, médio, na formação de educadores e produção de materiais didáticos impressos e para a televisão; atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de história (metodologia e prática), história africana e afro-brasileira, educação para a igualdade étnico-racial, gênero e diversidade, educação em direitos humanos. Tem experiência na Formação Sindical. Prêmio Jabuti 2005 e 2008 na categoria Didático e Paradidático Ensino Fundamental e Médio.
Marianka de Souza Gonçalves	Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (2003) e mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (2006) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP), no curso de extensão "Leitura e Produção de Texto: trabalhando com a noção de gênero do discurso" (Partes I e II), e autora das obras Ser Protagonista, vols. 1 e 2 (Edições SM); Mundo Amigo, vol. 5 (Edições SM) e Campo Aberto, vols. 4 e 5 (Editora Global). Atuou como Orientadora Educacional on-line de Língua Portuguesa pela Unicamp, Campinas, e Redefor, Rede de São Paulo de Formação Docente; Formadora das ONGs Comunidade Educativa (Cedac) e Ação Educativa; e professora da Faculdade Sumaré (ISES), nos cursos de Pedagogia, Letras, RH e Marketing. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: multiletramentos, leitura, escrita, oralidade, análise linguística, gêneros do discurso, livro didático, EAD e formação de professor.

Fonte: Plataforma Lattes, 2021.

O mesmo foi observado ao analisar as autoras e suas especialidades no quadro 4, das 6 autoras responsáveis pelas obras Campo Aberto, que foi aprovada de 2016^a 2018, onde nenhuma delas havia se formado ou especializado em questões referentes ao tema da pesquisa. Nesse sentido, refletiu-se sobre até que ponto esse fato, de não ter a participação direta, ou

mesmo ter uma participação pontual, dos movimentos da Educação do Campo (EdoC) interferiu nas escolhas dos conteúdos de Geografia nos livros didáticos do PNLD Campo e quais foram os papéis dos movimentos sociais do campo e dos demais idealizadores do movimento no processo de criação dos editais de convocação.

Buscando a compreensão sobre tais questões, refletiu-se também sobre quais os princípios norteadores dos editais de convocação, quais seriam os critérios de eliminação na construção desses materiais e, por fim, quais seriam as instruções direcionadas aos professores em seu manual didático.

Como não houve muitas diferenças entre o primeiro e o segundo edital, as análises feitas representam ambos os documentos. De modo geral, nos editais buscaram conceituar a Geografia através de uma linha teórica crítica, prevalecendo elementos conceituais de vários autores dessa linha. Trabalharam, por exemplo, o conceito de espaço produzido e mais à frente trouxeram a noção de cotidiano, remetendo aos pensamentos de Lefebvre:

A ciência geográfica estuda processos, dinâmicas, fenômenos sociais e naturais, para analisar, compreender e representar o espaço produzido, reproduzido e transformado pela sociedade, nas escalas local, regional, nacional e mundial” [...] O conteúdo, desenvolvido por meio de orientações didático-pedagógicas adequadas ao nível do educando e da etapa de aprendizagem em que se encontra, é de fundamental importância para ele compreender as interações da sociedade com a natureza e refletir sobre seu cotidiano, articulado a múltiplas escalas (BRASIL, 2011b, p. 48).

Na continuação da escrita dos editais, também trouxeram conceitos e pensamentos que foram difundidos pelo geógrafo Milton Santos, como pode ser percebido a seguir, quando trazem que:

Essas relações sociedade/espaço/tempo, que nas atuais sociedades em rede também se processam de forma simultânea e instantânea, não podem ser entendidas como uma enumeração ou descrição de fatos e fenômenos desarticulados que se esgotam em si mesmos. [...] O raciocínio geográfico forma-se a partir de referências teórico-metodológicas, que têm por base os conceitos e as categorias de natureza, paisagem, espaço, território, região e lugar, congregando dimensões de análise que abordam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais. Partindo dessas referências, o estudo da Geografia deve conter a identificação de variáveis que fazem parte do discurso geográfico, como localização, distância, semelhanças e diferenças, ordenação, atividades e sistemas de relações, de maneira a articular formas, conteúdos, processos e funções, observando tanto as

interações como as contradições existentes entre elas na realidade. Isso pressupõe ultrapassar a mera descrição dos elementos constituintes do espaço, enfatizando sua gênese, motivação e interesses dos agentes sociais em suas múltiplas determinações (BRASIL, 2011b, p. 48)

Por fim, trouxeram sobre os aspectos gerais sobre a alfabetização cartográfica:

[...]Na observação e interpretação da realidade natural, social, econômica, política e cultural, a Cartografia, entendida como linguagem e código específico da Geografia, possibilita o registro e o estabelecimento de correlações entre as dimensões da sociedade e da natureza no tempo e no espaço. Ao oferecer contribuições para o estudante se apropriar de uma linguagem necessária ao desenvolvimento de habilidades de representar e interpretar o mundo em suas múltiplas escalas, o livro didático deve sugerir a realização de trabalhos de campo, que estimulem nos estudantes a capacidade de observar, investigar, comparar, compreender, interpretar, ser criativo(a), e efetuar a análise e a síntese. Nesse aspecto, o domínio e a utilização da linguagem cartográfica são imprescindíveis para a construção e registro de conhecimentos e valores, na compreensão das diferenças existentes entre o real e sua representação e na articulação entre conteúdo e forma, devendo ser a Cartografia amplamente utilizada e articulada às novas tecnologias disponíveis nos diferentes ambientes de aprendizagem da escola. Esses princípios teórico-metodológicos da ciência geográfica, quando expressos em uma linguagem científica adequada e coerente ao ensino básico, traduzem uma compreensão dos processos formadores da realidade (BRASIL, 2011b, p. 48-49).

Independente dos conceitos que os editais traziam, prevaleciam as concepções da Geografia Crítica. Isso pode ser visto através dos conceitos e pensamentos do Milton Santos e/ou do Lefebvre, como foi anteriormente citado nessa escrita.

Entendeu-se que a escolha dessa linha teórica para construção do PNLDCampo se justificou pela atuação do movimento da Educação do Campo na criação desses materiais, haja vista que no cerne deste movimento existe um viés crítico nascido a partir das lutas de classes que o movimento faz frente.

Quanto ao objetivo e a finalidade de se ensinar a Geografia, considera-se que os editais trouxeram de forma coerente o que se espera da Geografia Escolar, pois afirmam que é de competência dessa disciplina:

[...] preparar o aluno para analisar a realidade da forma como ela se apresenta, com suas semelhanças, diferenças e desigualdades sociais, culturais, étnico-raciais [...]” e, no decorrer do processo de ensino-

aprendizagem, discutir propostas para sua transformação (BRASIL, 2011b, p. 49).

Levou-se em conta também os modos em que deveriam acontecer a problematização dos temas geográficos no processo de elaboração dos livros didáticos, para que assim fosse alcançada a finalidade proposta pelo edital, que seria uma formação cidadã dos alunos do campo.

A problematização dos temas tratados pela geografia escolar, tanto em textos como em atividades, ilustrações, mapas e demais representações gráficas deve favorecer a discussão e a crítica, de modo a conscientizar cada aluno de seu papel na sociedade e contribuir para o desenvolvimento de habilidades e procedimentos que estimulem a formação de atitudes para o exercício da cidadania. Formar um cidadão do século XXI, também, pressupõe prepará-lo para aprender como conservar os recursos naturais, a respeitar os direitos humanos, a diversidade cultural e a lutar pela construção de uma sociedade mais justa, solidária, sem preconceitos e estereótipos. (BRASIL, 2011b, p. 49).

Quanto aos critérios de eliminação, os editais trouxeram 17 pontos que deveriam ser preenchidos pelas editoras para que seus materiais fossem aceitos para compor o Guia Didático do PNLD Campo.

1) compatibiliza a opção teórico-metodológica adotada com os conteúdos geográficos desenvolvidos e o modo como são desenvolvidos, evitando paradoxos de interpretações; 2) articula relações espaço-temporais que possibilitem compreender a construção histórica do espaço geográfico e as interações da Sociedade com a Natureza; 3) apresentar informações corretas e conceitos que permitam compreender a formação, o desenvolvimento e a ação dos elementos constituintes do espaço humanizado, assim como os processos sociais, econômicos, políticos e culturais, suas formas e suas relações; 4) apresenta informações corretas e desenvolve conceitos que permitam a compreensão da formação, do desenvolvimento e da ação dos elementos constituintes do espaço físico, suas formas e suas relações; 5) desenvolve conceitos vinculados às dimensões de análise que abordam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais sem omitir qualquer um dos conceitos estruturantes do espaço geográfico: natureza, paisagem, espaço, território, região e lugar; 6) relaciona conceitos e informações, encaminhando os passos necessários à análise da dimensão geográfica da realidade; 7) destaca discussões e renovações na área, mostrando-se atualizada em relação aos avanços teórico-metodológicos recentes aceitos pela comunidade científica e incorporados à corrente de pensamento que foi adotada pela obra ou livro didático; 8) proporciona atividades que favoreçam a realização de trabalhos de campo, considerando-se as inúmeras possibilidades de exploração das realidades dos povos do campo, estimulando a observação, a investigação, a comparação, a compreensão, a interpretação, a criatividade, a análise e a síntese; 9) insere leituras complementares de fontes científicas reconhecidas e atualizadas,

acompanhadas de referências bibliográficas, nota de rodapé ou outras formas adequadas, que ampliem conceitos e conteúdos e sejam, de fato, coerentes com o texto principal, evitando textos herméticos, mesmo que sejam de pensadores consagrados; 10) utiliza linguagem adequada ao estágio de desenvolvimento cognitivo do aluno, à transmissão dos conhecimentos geográficos, ao desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos linguísticos; 11) evita reducionismos e estereótipos no tratamento das questões sociais e naturais, especialmente nos temas relativos à sustentabilidade; 12) relaciona processos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais para a explicação do estágio de desenvolvimento dos povos e países, mantendo-se o direito à diversidade dentro de padrões éticos e de respeito à liberdade de indivíduos e grupos, com isenção de preconceitos, tanto de origem, etnia, gênero, religião, idade ou outras formas de discriminação; 13) apresenta e discute as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países, sem discriminar ou tratar negativamente os que não seguem o padrão hegemônico de conduta da Sociedade Ocidental, evitando visões distorcidas da realidade e a veiculação de ideologias antropocêntricas e políticas, ou ambas; 14) utiliza ilustrações que dialogam com o texto e, ao usar qualquer charge ou personagem de gibi, tem o cuidado de ampliar o conhecimento geográfico esboçado na tira ou quadrinho utilizado; 15) utiliza escala adequada para a representação dos fenômenos tratados e fornece orientação para o uso dos pontos cardeais e colaterais; 16) mostra legendas sintéticas, com cores definidas, evitando o excesso da informação a ser identificada e localizada no mapa, bem como, datas, símbolos convencionais e demais créditos necessários à identificação das fontes utilizadas; 17) indica fontes fidedignas na citação de textos e mapas, evitando utilizar um mapa já conhecido de outro(a) autor(a) sem a citação correta, negando-lhe a autoria e indicando apenas as mesmas fontes que esse(a) autor(a) utilizou, sintetizou e citou na sua elaboração. (BRASIL, 2011b, p. 50-51).

Destacou-se aqui que entre os pontos levantados haviam aqueles que tratavam sobre questões pedagógicas, metodológicas, conceituais, e reforçavam a necessidade de aproximação entre o saber científico aos saberes cotidianos dos alunos, além de prezar pela qualidade das informações que seriam expressas por tais materiais didáticos, retomando apenas uma menção sobre os povos do campo, pois já haviam enfatizado sobre nos critérios gerais de eliminação.

Os editais trataram sobre o que se esperava alcançar nos manuais dos professores, que diferentemente dos LDs dos alunos teriam que vir com informações extras para fornecer instrumentos aos professores quanto a cada conteúdo tratado.

1. contém reflexões a respeito da ciência geográfica e da geografia escolar dos anos iniciais, em face das transformações teóricas e metodológicas que ocorreram no Brasil nos últimos trinta anos; 2.

apresenta orientação teórico-metodológica coerente com a linha de pensamento geográfico adotada no livro ou na coleção, evitando o paradoxo de apresentar a obra como filiada a proposições de geografias críticas e humanistas, enquanto o livro do aluno sustenta-se, apenas, no desenvolvimento de proposições da geografia clássica; 3. orienta o professor a desenvolver conceitos e conteúdos a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes; 4. explicita ao professor o uso do mapa como fonte de informação e registro de suas observações e leituras; 5. proporciona orientação didático-pedagógica que permita ao docente a abordagem e a articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento, especialmente nas áreas afins da ciência geográfica como Ciências e História; 6. apresenta e indica bibliografia diversificada e sugestões de leitura que contribuam para a formação continuada do professor, nos campos da natureza e da sociedade focalizadas pela Geografia no currículo escolar; 7. traz propostas de atividades individuais e em grupo, destacando-se entre essas, a leitura da paisagem, os trabalhos de campo e outras relacionadas ao uso de novas tecnologias, todas adequadas às propostas do livro e aos diferentes anos de escolaridade. (BRASIL, 2011b, p. 49).

Considerando que nem sempre o professor que leciona nos espaços rurais são moradores do espaço rural, a criação desses materiais didáticos específicos representa um avanço para que, assim como é indicado no item 3 de Brasil (2011b, p. 49), o professor possa “desenvolver conceitos e conteúdos a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes”. O acesso a esses materiais e as instruções neles expressas possibilitaria uma maior aproximação da sua didática às realidades dos alunos.

Além disso, foi possível notar que a proposta desse manual dos professores não foi pré-determinada com a intenção de ser uma receita de como o professor deveria estar atuando, comportando-se em sala de aula, mas sim trazia sugestões de como ir além do livro para construir sua didática.

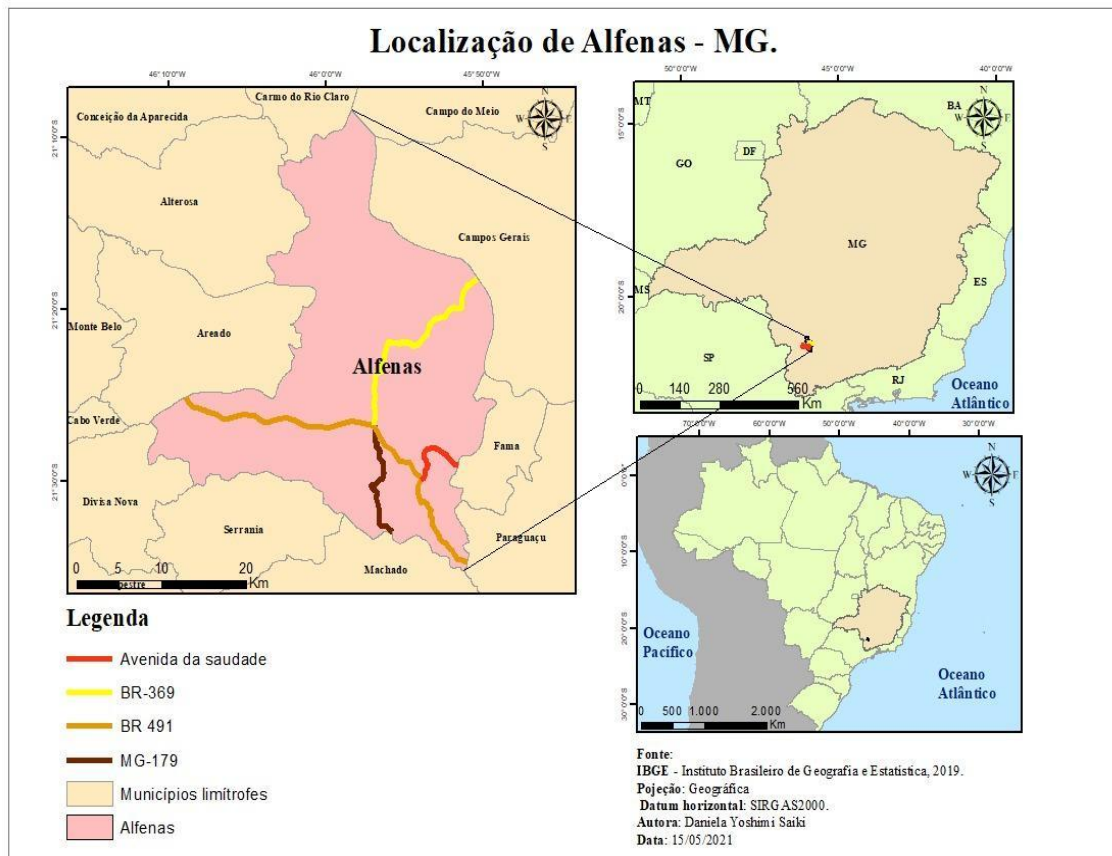
Ao finalizar tais análises dos editais, constatou-se que houve avanços consideráveis, tanto nos aspectos didáticos, quanto nos conteúdos para atendimento dos alunos e alunas dos espaços rurais. Um dos pontos positivos na forma com que foram construídos os editais foi que nestes editais foi levado em conta a atuação do profissional docente, não como mero transmissor, e sim como mediador de conhecimentos.

4 AS DIVERSAS FACES DA AGRICULTURA FAMILIAR DO MUNICÍPIO DE ALFENAS E SUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: PARA O APROFUNDAMENTO DO CONHECIMENTO DO ESPAÇO ESTUDADO

A escrita deste capítulo pretendeu lançar luz aos diversos aspectos socioespaciais do rural de Alfenas-MG, para compreensão de que embora não se tenha movimentos sociais do campo ativos neste espaço, as contradições estão presentes, e elas se dão devido à grande diversidade existente neste lugar, sobretudo no que se refere às classes sociais dessa população, o que faz acreditar na necessidade real de se almejar uma Educação do Campo para estes sujeitos.

Segundo dados do Sistema IBGE de Recuperação de Dados Automática (SIDRA 2021), Alfenas é um município localizado na Grande Região Sudeste e faz parte da Mesorregião Geográfica Sul/Sudoeste do estado de Minas Gerais (Figura 2), e tem sua população estimada em torno de 80.973 habitantes, no ano de 2021.

Figura 2 - Localização do município de Alfenas-MG



Fonte: IBGE, 2019.

Nota: Dados trabalhados por SAIKI, 2021.

A partir da observação da figura 2, destacou-se primeiramente a importância geográfica da BR-491 para o município de Alfenas, devido ao acesso que essa permite à Rodovia Fernão Dias. A Rodovia Fernão Dias liga trechos entre duas regiões metropolitanas importantes do país, sendo elas: a Grande São Paulo e a Grande Belo Horizonte. A BR-369 se destaca pelo fato de ligar os trechos de Minas Gerais à região paranaense e a MG-179 se destaca por ligar o município à região de Machado e Pouso Alegre. Desse modo, segundo Plano Diretor de Alfenas (2006, p.2):

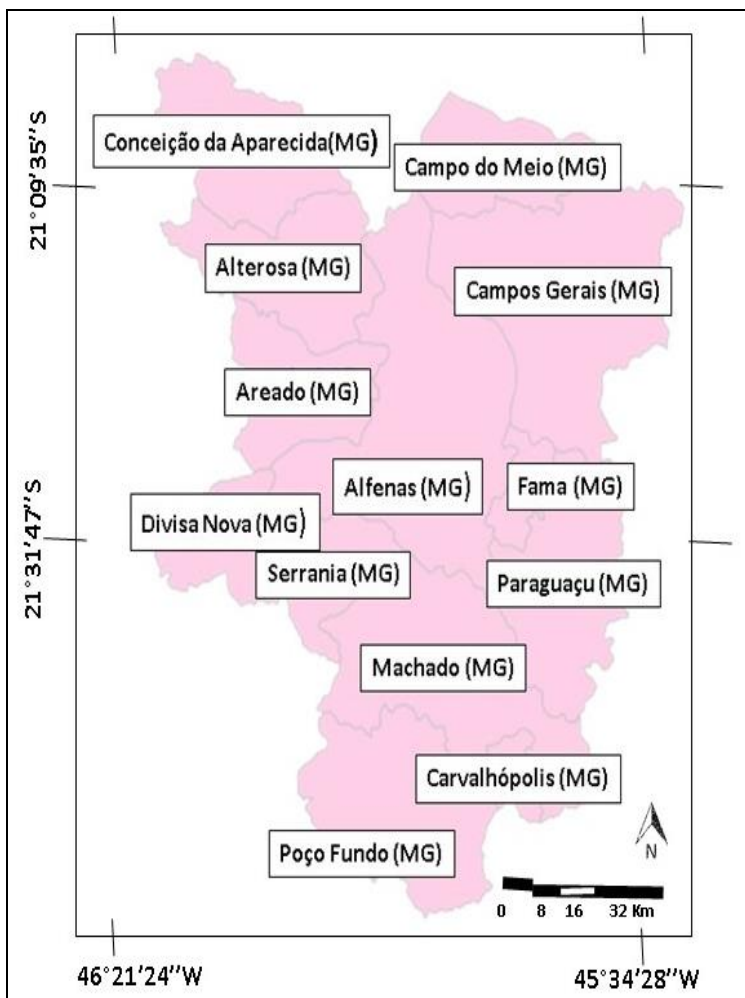
Alfenas apresenta uma localização privilegiada, não só por estar inserida em uma rede urbana formada por prósperas cidades de porte médio, mas também devido à sua localização estratégica em relação aos grandes centros de produção e consumo: Belo Horizonte (365km), São Paulo (300km) e Rio de Janeiro (470km).

Outro aspecto relevante a ser considerado é a influência do município na composição da Região Geográfica Imediata de Alfenas. Os municípios que

fazem parte da Região Geográfica Imediata de Alfenas, segundo SIDRA (2021), são: Alfenas, Alterosa, Areado, Campo do Meio, Campos Gerais, Carvalhópolis, Conceição da Aparecida, Divisa Nova, Fama, Machado, Paraguaçu, Poço Fundo e Serrania, bem como é mostrado mais à frente na figura (3).

Muitos desses municípios relacionam-se entre si e, sobretudo, com o município de Alfenas, havendo assim uma polarização regional deste município aos demais circundantes. Entre as atividades que Alfenas se destaca, estão: atendimento médico, atendimento universitário, prestação de serviços em geral, como os comércios, agências bancárias e também atividades ligadas ao setor primário, que atraem a população vizinha para essa cidade.

Figura 3 - Municípios da Região Geográfica Imediata de Alfenas-MG



Fonte: IBGE, [ca.2017].

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Devido a essa importância regional, o município tornou-se, segundo Santos (2014, p.164), “sede de uma microrregião geográfica”. Este autor ainda afirma que “como muitos desses municípios são também produtores de café, Alfenas possui grande influência técnica e normativa sobre o agronegócio regional”.

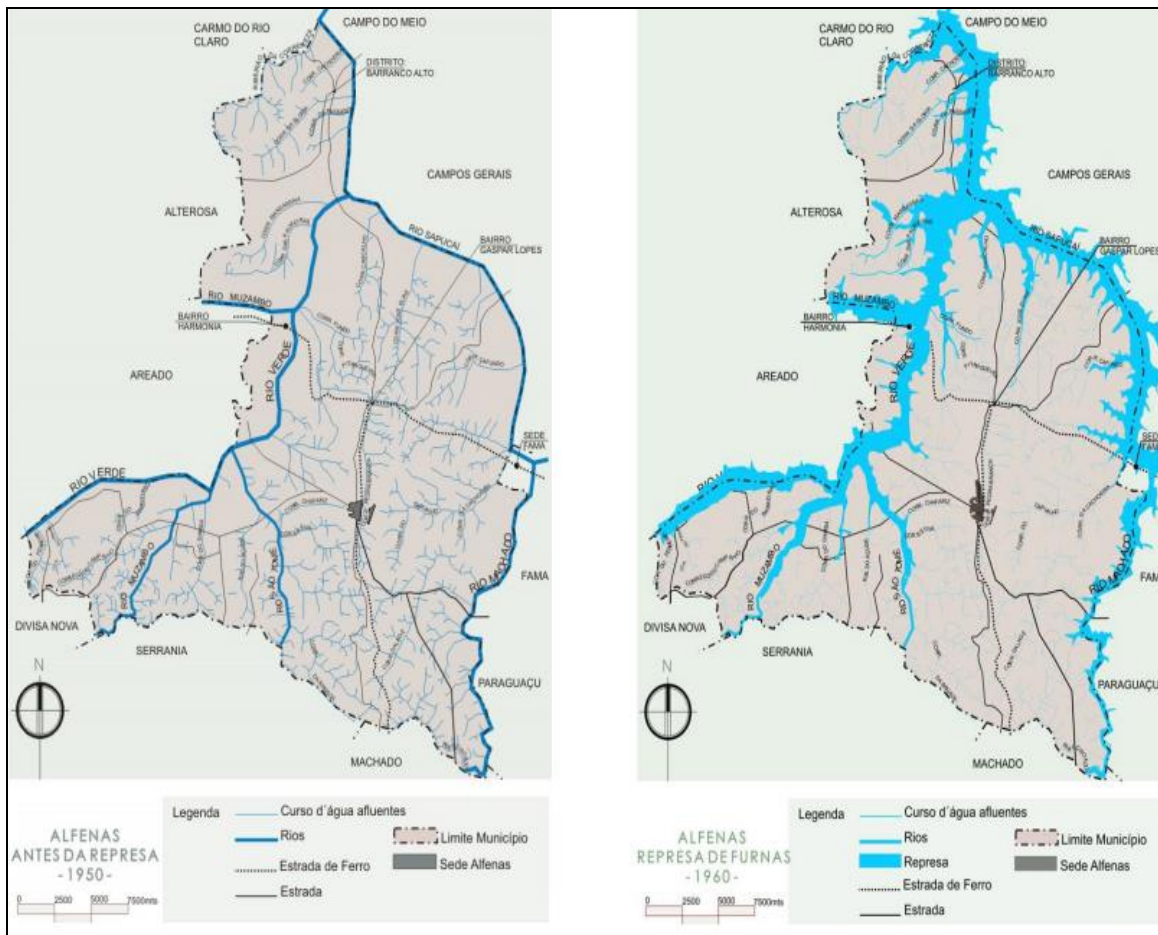
4.1 Aspectos históricos que conformam o rural de Alfenas na atualidade

Um acontecimento que modificou as dinâmicas espaciais, econômicas e culturais do município de Alfenas foi a instauração da represa de Furnas. Martins (2010, p.348) afirma que “a primeira grande usina hidrelétrica brasileira surgiu no início da década de 1960, aproveitando o potencial energético do Rio Grande. Trata-se da Usina de Furnas, situada no Sudoeste de Minas Gerais”, que foi implantada ainda no governo de Juscelino Kubistchek.

As barragens das usinas hidrelétricas transformaram drasticamente as paisagens dos rios, na medida em que promoveram grande “reorganização do natural”, fruto de intervenções humanas de enorme monta (WORSTER, 2003). Elas modificaram a gestão do território em função de planos de eletrificação e geraram conflitos envolvendo governos, empresas, populações tradicionais e organizações ambientalistas. (MARTINS, 2010 p.348).

Martins (2010, p.350) afirma que eram diversas as comunidades que ficavam às margens do Rio Sapucaí, como “era o caso de Barranco Alto, distrito de Alfenas, de Rochas, povoado próximo de Fama, e de Itaci, distrito de Carmo do Rio Claro, onde havia grande e afamado laticínio” entre outras tantas terras de várzeas que foram submersas pelas águas do represamento, figura 4, como pode bem ser visto no trabalho de Vieira e Carvalho (2013) na respectiva figura, retirada do Plano Diretor de Alfenas de 1992.

Figura 4 - Antes e depois da chegada da represa de Furnas em Alfenas-MG



Fonte: Plano Diretor, 1992.

Conforme trouxeram Carvalho e Nogueira (2015), dentro do município de Alfenas os bairros Mandassaia e os Rochas, o bairro Serrinha e o distrito de Barranco Alto foram os espaços rurais mais atingidos pela chegada das águas. Com essa chegada:

[...] estradas e ferrovias ficaram submersas, alguns locais ficaram praticamente isolados e os expropriados se viram na necessidade de abandonar suas terras, implicando a morte do vínculo afetivo com a terra. Como a agricultura era desenvolvida nas várzeas, por serem as terras mais férteis, as plantações de café, feijão, milho, alho e principalmente o arroz, ficaram prejudicadas, o que sobrou depois da inundação era uma terra ruim para o plantio. (CARVALHO; NOGUEIRA, 2015, p.15).

Concordou-se com Carvalho e Nogueira (2015, p.15) quando essas autoras trouxeram que “com a construção de uma hidrelétrica, a mobilidade regional fica prejudicada e os habitantes são obrigados a saírem de suas terras”,

desse modo, o represamento não foi algo pensado entre governo, empresa e povo, como trouxeram as autoras, o que prevaleceu foi a lei do mais forte.

Martins (2010, p.352) afirma que em Alfenas as opiniões dos moradores do município, se dividiram entre os interesses dos moradores do espaço urbano e os moradores do espaço rural, onde “ (...) os primeiros mais preocupados com os efeitos de modernização do comércio e dos serviços e os segundos com a continuidade da rotina nas unidades agropecuárias”.

Quando chegaram a Alfenas as primeiras notícias sobre a construção de Furnas, ficou todo mundo apavorado, vendendo terra. A maioria do povo era contra, ninguém queria saber da represa. Os fazendeiros eram contra. Mas os comerciantes esperavam lucrar com o movimento de Furnas. Eu mesmo trabalhava na firma Engel & Irmãos, de material de construção, que ganhou muito dinheiro (Depoimento de Antônio Camilo da Silva Sobrinho). Com Furnas, Alfenas mudou completamente. Ela tinha no máximo 20 mil habitantes e, então, começou a crescer. Aqui tiveram dois escritórios de Furnas, um para estudos e outro para obras. Havia pelo menos 10 engenheiros, fora os topógrafos, técnicos, encarregados. O movimento revolucionou a vida da cidade (Depoimento de Normando Trindade de Moraes). (MARTINS, 2010, p. 352-353).

Com a instauração, segundo Martins (2010, p. 356), além dessa questão de imposição, “novos conflitos continuam a surgir em torno da represa”, tais como, conflitos sobre o “controle material desse recurso quanto por sua forma de uso, e envolvem grupos sociais com modos diferenciados de apropriação e significação do território”. O autor segue tratando sobre os tipos de apropriação e usos da natureza:

Convém frisar que não há descontinuidade absoluta entre as percepções do lago de Furnas como natureza aprazível e natureza mercantilizada. A segunda incorpora a primeira, embora ao custo de um deslocamento: a ênfase no “valor de troca” mais do que no “valor de uso”. A natureza aprazível refere-se à paisagem (de beleza mitificada) como campo para o gozo da vida, impregnada de subjetividade e afeita ao cotidiano, vizinhança, co-presença e livre-fruição. A natureza aprazível é para ser apropriada. A beleza da paisagem e seu potencial restaurador não desaparecem da percepção da natureza mercantilizada, mas são subordinados ao poder de consumo (que gera segregação do espaço) e à razão instrumental (que rebaixa a importância do vivido na relação com a paisagem). A natureza mercantilizada – com sua beleza, tranquilidade, “ar puro”, “verde” – é para virar propriedade (MARTINS, 2010 p. 356).

A mercantilização da natureza e o incentivo ao turismo promoveu uma nova forma de produção do espaço. As culturas agrícolas tiveram que ser

repensadas, nesse sentido, se antes a região produzia o arroz nas várzeas, tiveram que se adaptar à cultura do café, cana de açúcar, entre outros. Aproveitando o recurso hídrico, passaram a criar peixe, investir em restaurantes, pousadas na beira da represa e também há o incentivo sobre a pesca esportiva. Este incentivo está previsto pelo Plano Diretor de Alfenas (2006), através do art.13, que traz a necessidade de:

VI - estimular a utilização da Represa de Furnas para o desenvolvimento de piscicultura, considerando a elaboração de estudos de impacto ambiental para este tipo de produção; VII - estimular a utilização da Represa de Furnas para o desenvolvimento turístico, considerando a elaboração de estudos de impacto ambiental para este tipo de uso; e VIII - estimular, através de incentivos fiscais, as construtoras que investirem em projetos destinados à população de baixa renda.

Outro fato que o represamento de Furnas interferiu, foi no fortalecimento do êxodo rural e urbanização da sede municipal, Alfenas. Isso pode ser percebido a partir da tabela (3), quando a partir dos anos 1960 a população alfenense iniciou um forte crescimento e, ao mesmo tempo, a população rural que era crescente até a década anterior foi decrescendo gradativamente.

Tabela 4 - Variação da população de Alfenas do período entre 1940 a 2010

	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010
Urbana	8.066	9.781	16.674	21.067	32.030	47.325	62.146	69.176
Rural	9.960	10.022	9.314	7.264	6.240	5.375	4.811	4.598
Total	18.026	19.803	25.988	28.331	38.270	52.700	66.957	73.774

Fonte: IBGE Cidades, 2010.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Contudo, vem ocorrendo um processo de recuo das águas nessa região e onde o turismo era forte, houve uma diminuição da procura. Quanto a isso, o site do Senado (2020)⁶ trouxe que existe um movimento organizado de cerca de 200 moradores que reivindicam posicionamento do governo a este respeito. Esse movimento acontece há um determinado tempo, porém, na prática, os reservatórios ainda continuam em baixa, prejudicando a população que depende

⁶- Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/03/05/senadores-querem-definicao-de-nivel-ideal-para-o-lago-de-furnas>. Acesso em: 22/07/2021.

das águas para exercer seus trabalhos, pois a escassez prejudica tanto a agricultura, quanto o turismo, e também a produção de energia elétrica.

Para Lemos Júnior (2010, p. 12), “para o turismo, o ideal seria que o nível do reservatório não sofresse redução, facilitando o acesso dos usuários”, contudo, segundo este autor:

Na resolução do CNRH-Conselho Nacional de Recursos Hídricos, N°37 de 26 de março de 2004, foram estabelecidos diretrizes para a outorga de recursos hídricos para implantação de barragens em corpos de água de domínio dos Estados, do Distrito Federal e da União. Nessa outorga, são especificadas as condições de operação a que o reservatório está sujeito sendo que o outorgado fica autorizado a operar o reservatório entre a cota do nível mínimo e a do nível máximo, que são níveis que definem o volume útil do mesmo. Dessa forma cria-se um conflito no uso desses lagos para o turismo, sendo que os casos mais críticos são os dos reservatórios de Caconde (SP) e de Furnas (MG). (LEMOS JÚNIOR, 2010, p. 12)

Neste sentido, para o promotor de Justiça de Varginha (MG) Mário Antônio Conceição:

[...] a gestão hídrica e energética do lago de Furnas, nos moldes atuais, não atende aos anseios da comunidade. Ele reforçou que setores produtivos como a piscicultura, a indústria do turismo, as administrações municipais e o próprio governo de Minas têm sofrido redução de receitas. Para o debatedor, o centro do problema está em conciliar os diferentes interesses, públicos e privados, sobre a gestão dessas águas (SENADO, 2020).

Estes foram alguns pontos históricos relevantes na conformação do espaço rural do município de Alfenas e que remodelou as dinâmicas espaciais do espaço estudado. Depois dessa caracterização, no item seguinte, foram tratados aspectos do espaço rural de Alfenas quanto à divisão e uso territorial.

4.2 O espaço rural de Alfenas-MG na atualidade: quanto à divisão e ao uso territorial

Pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2015), Alfenas tem sua extensão territorial de 850,446 km². Segundo os dados do Sistema Nacional de Cadastro Ambiental Rural (SICAR, 2017), o município possui cerca de 1.773 propriedades rurais, sendo que dois cadastros estão

inativos, constando, portanto, 1.771 propriedades em atividade. Dessas 1.771 propriedades:

- a) 52 propriedades são de menos de 1 hectare;
- b) 740 propriedades são de 1 a 9,9 hectares;
- c) 871 propriedades correspondem a 10 a 99,9 hectares e;
- d) 108 correspondem a propriedades maiores que 100 hectares. Estes valores podem ser observados na tabela 4 a seguir:

Tabela 5 - Quantidade de propriedades rurais por hectares em Alfenas-MG

Tamanho	Quantidade	Porcentagem (Total de 1771)
Abaixo de 1 hectare	52	2,93%
Entre 1 a 9,9 hectares	740	41,78%
Entre 10 a 99 hectares	871	49,18%
Acima de 99 hectares	108	6,09%
Total	1771	100%

Fonte: SICAR, 2017.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Essa tabela foi construída por ordem de unidades de medidas, unidade, dezenas e centenas, para possibilitar primeiramente a visualização mais geral de que a maior parte das propriedades rurais estão inseridas naquelas de 10 a 99 hectares, seguidas por aquelas propriedades de 1 a 9,9 hectares. Cabe esclarecer que mais à frente esses dados foram melhor trabalhados para comprovação que há uma grande diversidade dentro daquelas propriedades que se encaixam no conceito de agricultura familiar.

Contudo, os dados da tabela 4 associados à tabela 5 revelam uma questão primordial para reconhecimento de uma das contradições do espaço rural estudado: de 108 propriedades, 74 delas estão na faixa dos 100 ha, 15 propriedades estão na faixa de 200 ha, e esses valores vão decrescendo à medida que aumentam os hectares, sendo 8 propriedades com 300 ha, 4 propriedades com 400 ha, 3 propriedades com 500 ha, 1 propriedade com 600 ha, 2 propriedades com 700 ha, 1 propriedade com 800 ha e nenhuma propriedade cadastrada com 900 hectare no município de Alfenas.

E, embora as propriedades acima de 100 hectares representem, na quantidade, apenas 6% do território de estudo, se pensado em tamanho territorial, essas têm 195 Km², cerca de 22,94% do total do município, ou seja, há uma concentração fundiária sob a posse de poucas famílias, enquanto grande parte das famílias moradoras do espaço rural do município sobrevivem em espaços territoriais consideravelmente menores.

Tabela 6 - Propriedades rurais de Alfenas que variam entre 100 a 999 hectares

Tamanho	Quantidade	Porcentagem (Total sobre 108)	Porcentagem (Total geral de 1771)
100 hectares	74	68,51%	4,17%
200 hectares	15	13,88%	0,84%
300 hectares	8	7,40%	0,45%
400 hectares	4	3,07%	0,22%
500 hectares	3	2,77%	0,16%
600 hectares	1	0,92%	0,05%
700 hectares	2	1,85%	0,11%
800 hectares	1	0,92%	0,05%
900 hectares	0	0%	0%
Total	108	100%	100%

Fonte: SICAR, 2017.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Seguindo a análise, de acordo com a EMBRAPA (2012), cada módulo fiscal do município de Alfenas corresponde a 26 hectares, esse valor é fixado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Segundo o site oficial do Ministério da Fazenda, o critério para que as propriedades se encaixem na nomenclatura agricultura familiar é que essas propriedades cheguem no máximo a 4 módulos fiscais (104 hectares) e, por exclusão, aquelas que ultrapassam os 4 módulos são definidas como agricultura não-familiar.

Entende-se que a agricultura não-familiar, aqui citada, refere-se ao agronegócio, desse modo, são representados por aqueles produtores rurais que concebem o campo de forma mais empresarial e ao mesmo tempo estão mais consolidados no mercado que os ditos agricultores familiares.

Tabela 7 - Propriedades familiares e não-familiares de Alfenas

Tamanho e característica	Quantidade	Porcentagem (Total de 1771 propriedades)
(Agricultura Familiar) Propriedades de até 104 hectares	1.675	94,57%
(Agricultura Não-Familiar) Acima de 104 hectares	96	5,43%

Fonte: SICAR, 2017.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Portanto, ao averiguar os tamanhos das propriedades estudadas, tabela 6, constatou-se que 1675 se encaixam nos critérios oficiais da modalidade da agricultura familiar, este número representa cerca de 94,57% do total. Dessa forma, apenas 5,43% das propriedades rurais alfenense representam oficialmente a agricultura não-familiar, como mostrado anteriormente, na tabela 4, pois das 108 propriedades com mais de 100 ha apenas 96 propriedades passam os 104 hectares. As outras 12 propriedades analisadas ficam no limite do valor de 4 módulos ou abaixo de 4 módulos.

Tendo em vista a definição oficial mais a análise dos dados, a área rural do município de Alfenas se encaixa como um espaço da agricultura familiar. Porém, dentro dessa categoria, há uma diversidade muito grande entre os tamanhos das propriedades, nas relações de produção e de poder que cada uma exerce sobre as demais dentro dessa categoria de agricultura familiar, isso é percebido na vivência cotidiana.

Buscando mostrar as diversas faces da agricultura familiar em Alfenas, realizou-se a análise dos dados dos tamanhos de propriedades de 10 a 90 ha na tabela 7, vejamos:

Tabela 8 - Propriedades rurais de Alfenas que variam entre 10 a 99,9 hectares

(Continua)

Tamanho	Quantidade	Porcentagem (Total sobre 871)	Porcentagem (Total geral de 1771)
10 hectares	349	40,06%	19,70%

Tabela 9 - Propriedades rurais de Alfenas que variam entre 10 a 99,9 hectares

(Conclusão)

Tamanho	Quantidade	Porcentagem (Total sobre 871)	Porcentagem (Total geral de 1771)
20 hectares	179	20,55%	10,10%
30 hectares	98	11,25%	5,53%
40 hectares	89	10,21%	5,02%
50 hectares	49	5,62%	2,76%
60 hectares	35	4,01%	1,97%
70 hectares	28	3,21%	1,58%
80 hectares	16	1,83%	0,90%
90 hectares	28	3,21%	1,58%
Total	871	100%	100%

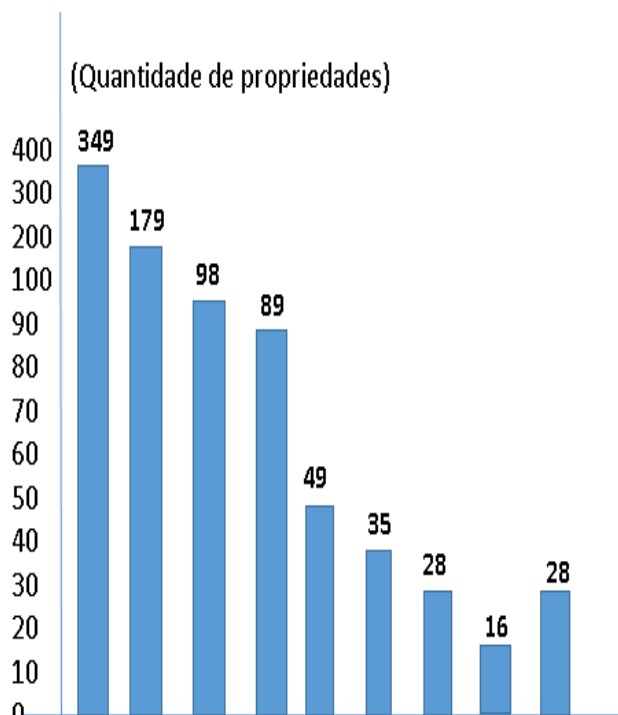
Fonte: SICAR, 2017.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

A maior parte das propriedades do município de Alfenas estão na faixa dos 10 hectares, como visto na tabela 7. Esse valor representa cerca de 19,70% do valor total de propriedades da região, constando 349 propriedades, seguindo das propriedades de 20 hectares com representatividade de 10,10% do valor total.

Ainda sobre esses dados, percebeu-se que quanto maior a extensão da propriedade rural menor a quantidade de propriedade existentes, sendo que 98 propriedades representam 30 ha, 89 propriedades representam 40 ha, 49 propriedades representam 50 ha, 35 propriedades representam 60 ha, 28 propriedades representam 70 ha, 16 propriedades representam 80 ha e 28 propriedades representam 90 ha. Para melhor entendimento, esses dados foram organizados no GRÁFICO 3.

Gráfico 3 - Quantidade de propriedade versus tamanho das propriedades (de 10 a 90 ha).



Fonte: SICAR, 2017.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Ao continuar a averiguação, notou-se que das 740 propriedades rurais cujos valores variam entre 1 hectare a 9,9 hectares no espaço rural de Alfenas, grande parte estão nas categorias de 2, 3 e 4 hectares. Os valores somados juntos representam 50,14% dessas propriedades.

Tabela 10 - Propriedades rurais de Alfenas que variam entre 1 à 9,9 ha.

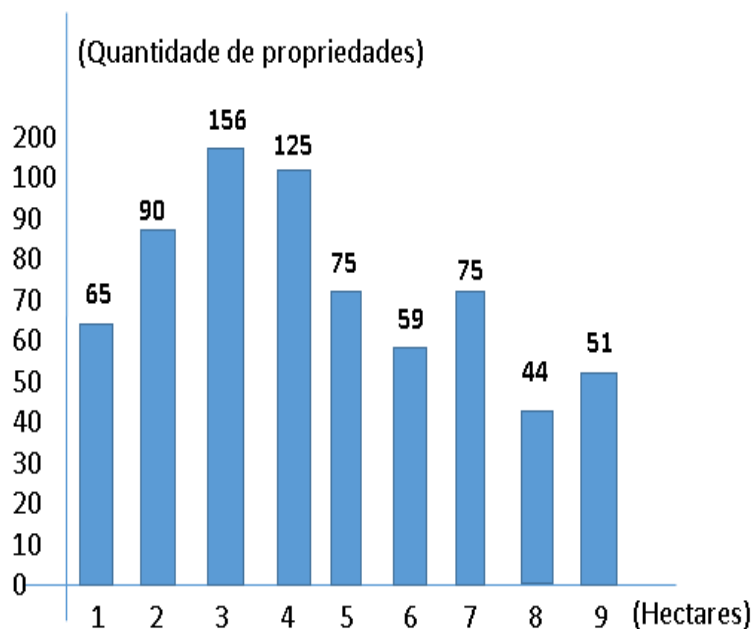
Tamanho	Quantidade	Porcentagem (Total sobre 740)	Porcentagem (Total geral de 1771)
1 hectares	65	8,78%	3,67%
2 hectares	90	12,16%	5,08%
3 hectares	156	21,08%	8,80%
4 hectares	125	16,9%	7,05%
5 hectares	75	10,13%	4,23%
6 hectares	59	7,97%	3,33%
7 hectares	75	10,13%	4,23%
8 hectares	44	5,94%	2,48%
9 hectares	51	6,89%	2,87
Total	740	100%	100%

Fonte: SICAR, 2017.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

São 65 propriedades de 1 hectare, 90 propriedades de 2 hectares, 156 propriedades de 3 hectares, 125 propriedades de 4 hectares, 75 propriedades de 5 hectares, 59 propriedades de 6 hectares, 75 propriedades de 7 hectares, 44 propriedades de 8 hectares e 51 propriedades de 9 hectares, como pôde ser visto no GRÁFICO 4.

Gráfico 4 - Relação quantidade de propriedades versus tamanho de propriedades (De 1 à 9ha).



Fonte: SICAR, 2017.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Há uma grande variedade nos tamanhos das propriedades e na quantidade de propriedades dessa categoria, embora seja menos discrepante que o analisado na tabela 6. Deu-se ênfase nessa análise, sobretudo, àquelas propriedades de 3 hectares que equivalem a 21,08 % do total dessa categoria (1 a 9,9 hectares) e 8,80% do valor total de 1771 propriedades rurais de Alfenas. No geral, essas propriedades de 3 hectares estão em 3º lugar em quantidades de propriedades desse espaço.

Somando os agricultores cuja propriedade vão de 1 hectare até 9, 9 hectares com aqueles que têm menos de 1 hectare (que são 52 propriedades

que representam cerca de 2,93% propriedades deste município), os minifúndios chegam a 792 propriedades e representam 44,72% do total.

Mesmo que o espaço rural estudado seja considerado um espaço da agricultura familiar, levou-se em consideração que devido à discrepância entre tamanhos das propriedades familiares, há traços de relações de poder e contradições que emanam nesse território. Considerou-se que, dentro de um mesmo grupo, há aqueles proprietários que conseguem se estabelecer com maior facilidade no mercado, produzir mais e garantir sua sobrevivência de forma mais viável que outros.

Esses membros pertencentes aos grupos mais abastados, geralmente são aqueles com maior posse de terras, sendo eles empregadores na região, reproduzem relações de classes com os demais moradores desse espaço. Por sua vez, parte desses moradores do espaço rural que trabalham nessas propriedades maiores não conseguem sobreviver apenas do que é produzido em seus sítios e necessitam vender sua mão de obra a estes produtores rurais.

Tendo em vista os valores expressos quanto aos tamanhos das propriedades, considerou-se relevante também a compreensão sobre quem produz nesse espaço e o que estava sendo produzido. Dessa maneira, analisou-se os dados do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA) dos anos de 2017, para averiguação sobre questões, tais como: sexo dos proprietários dos estabelecimentos, alfabetização, idade, cor/raça, quais tipos de produções permanentes e temporárias mais produzidas dentro da categoria agricultura familiar e não-familiar, bem como quantidade de estabelecimentos que trabalham com pecuária, apicultura, entre outros.

Desse modo, através da análise da tabela 9, percebeu-se uma presença masculina de 91,82% do total averiguado, que foi 942 no ano de 2017. Dessas 942 pessoas, 917 sabiam ler e escrever, contabilizando 97,34% do total, porém, não haviam dados sobre o nível médio de instrução dessa população.

Tabela 11 - Perfil da população rural do município de Alfenas-MG em 2017

		Quantidade de pessoas
Sexo	Masculino	865
	Feminino	77
Lê e Escreve	Sim	917
	Não	25
Idade	< 30 anos	19
	Entre 30 3 60 anos	524
	>60	399
Cor e raça	Branca	767
	Preta	21
	Amarela	2
	Parda	152
	Indígena	-

Fonte: IBGE (Censo agropecuário), 2017.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Sobre as idades dos proprietários, existem poucas propriedades cujos donos têm abaixo de 30 anos, concentrando grande parte entre aqueles que têm entre 30 a 60 anos, com 524 proprietários, o que equivale a 55,62% do total averiguado. Esse número é seguido por aqueles proprietários maiores de 60 anos, com valor estimado de 399, equivalente a 42,35% do total. Sobre o envelhecimento e masculinização da população do campo:

[...] Esse fenômeno também se evidencia no campo ou na roça, principalmente devido à migração dos jovens para as grandes cidades. Essa nova conjuntura da população camponesa, aos poucos, vai se tornando um desafio no que diz respeito à concretude da reprodução da vida, da produção de alimentos e da organização popular.(...) com relação ao campo (meio rural), que está ficando velho e masculino, um dos grandes problemas é a sucessão rural, visto que os jovens (especialmente as mulheres, por estudarem mais e porque suas mães não querem que as filhas passem o mesmo trabalho que elas) cada vez mais estão migrando para as cidades, não permanecendo no campo (JAHN, 2013, p. 114-116).

Ainda sobre os dados da tabela 9, parte dos produtores desse espaço se autodeclararam brancos, com 767 (81,42%), seguidos daqueles que se autodeclararam pardos, com 152 (16,13%), apenas 21 pessoas se autodeclararam pretas (2,22%) e 2 amarelas (0,21%). Cabe ressaltar que nessa averiguação não

houve nenhum proprietário declarante indígena. Este fato, mais do que uma mera coincidência, pode remeter a questões históricas a despeito de como foi a relação da concentração fundiária no país. Neste sentido, Miralha (2006) trouxe que:

A desigualdade social e a concentração fundiária têm marcado a sociedade brasileira e tem sua origem desde o processo de colonização portuguesa que instaurou o regime de sesmarias que, era o regime de posse da terra vigente em Portugal e que foi transplantado para o Brasil. Nesse regime o agricultor tinha o direito de posse e o rei (ou o Estado) mantinha o domínio das terras. No entanto, no período de colonização apenas os brancos, “puros de sangue” e católicos tinham o direito à posse da terra, enquanto que escravos, índios, judeus, mouros, etc. não tinham o mesmo direito. Assim, os senhores de engenho, que eram “puros” obtinham uma grande área para plantar cana-de-açúcar, enquanto a maioria da população não tinha o direito da posse pela terra, pois eram escravos e índios. (MIRALHA, 2006 p.152).

Já na tabela 10 foi possível ver os valores produzidos de lavouras temporárias da agricultura familiar em Alfenas. Houve destaque para a produção do milho com 230 lavouras, este valor representava 52,67% do total analisado, que foi 392 lavouras temporárias. Esses valores se seguiram da produção do feijão, da mandioca, da soja, da abóbora, com valores mais significativos.

Tabela 12 - Lavouras temporárias da agricultura familiar e da não-familiar

(Continua)

Produto	Quantidade de lavoura	
	Agricultura familiar	Agricultura não-familiar
Milho em grão	230	91
Feijão em cor	58	34
Mandioca, aipim, macaxeira	33	6
Soja em grão	24	18
Abóbora/moranga/jerimum	23	4
Cana-de-açúcar	7	4

Tabela 13 - Lavouras temporárias da agricultura familiar e da não-familiar

(Conclusão)

Produto	Quantidade de lavoura	
	Agricultura familiar	Agricultura não-familiar
Batata inglesa	3	3
Feijão fradinho	3	1
Alho	2	-
Feijão preto	2	-
Trigo em grão	2	2
Abacaxi	1	-
Amendoim em casca	1	-
Feijão verde	1	1
Outros	2	1
Total	392	165

Fonte: IBGE (Censo agropecuário), 2017.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Outras culturas temporárias também puderam ser vistas na agricultura familiar, como foi o caso da produção da cana-de-açúcar, da batata inglesa, do feijão fradinho, do alho, do feijão preto, do trigo em grão, do abacaxi, do amendoim, do feijão verde entre outras produções de menores portes.

Sobre as produções temporárias da agricultura não-familiar de Alfenas, segundo definição do SIDRA, percebeu-se que os agricultores da agricultura não-familiar investem menos em cultura temporária que os que são da agricultura familiar. Entre as culturas produzidas também se destaca a produção do milho com 91 lavouras plantadas de um total de 165 analisadas. Este valor corresponde a 55,15% do valor total.

Além do milho, destacou-se também, a produção do feijão com 34 lavouras e de soja com 18 lavouras, essas culturas descansam o solo, são culturas de rotatividade. O cultivo de mandioca nas áreas de agricultura não-familiar foi bem menor que nas áreas de agricultura familiar, os valores são 6 por 33 lavouras, respectivamente. Em menor quantidade, os produtores da agricultura não-familiar também cultivam batata inglesa, feijão fradinho, trigo, feijão verde e outros.

Quanto à produção de lavouras permanentes da agricultura familiar, deu-se destaque à produção de café arábica, com 199 lavouras de 206 analisadas. Esse valor corresponde a 96,6% do total.

Tabela 14 - Lavouras permanentes da agricultura familiar e da não-familiar

Produto	Quantidade de lavouras	
	Agricultura familiar	Agricultura não-familiar
Café arábica (Grão verde)	199	129
Banana	4	5
Maracujá	-	4
Café Conilon (Grão verde)	1	-
Goiaba	1	1
Laranja	-	1
Mamão	-	1
Manga	-	1
Outros	1	2
Total	206	146

Fonte: IBGE (Censo agropecuário), 2017.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Além do café arábica, é produzido banana (4 lavouras), café conilon (1 lavoura), goiaba (1 lavoura) e outras culturas. Ou seja, a produção do café foi uma das principais garantias para as famílias da agricultura familiar para se manterem na terra. Isso se deve ao fato de que a produção do café é uma cultura resistente às intempéries climáticas, e quando feitas as manutenções necessárias nas lavouras, essas alcançam longos anos de produção.

Do mesmo modo, analisou-se a produção de lavouras permanentes na agricultura não-familiar. Assim como na agricultura familiar, o café arábica se destacou, com 129 lavouras, seguidos da produção de banana com 5 lavouras, maracujá com 4 lavouras (diferentemente da agricultura familiar que não investe neste tipo de produção para o mercado). Esses produtores cultivam também, goiaba, laranja, manga e mamão, constando apenas 1 lavoura para cada tipo de produção aqui tratada.

A tabela 12 mostra os números absolutos de estabelecimentos que trabalham com pecuária e efetivos em Alfenas, tanto da agricultura familiar quanto da agricultura não-familiar. Os valores foram os seguintes: são 600 estabelecimentos que criavam gado, 434 que criavam aves, 222 que criavam cavalos, 210 estabelecimentos que criavam porcos, 26 que criavam mulas, 12 que criavam cabras, 12 que criavam ovelhas e 9 que criavam asnos. Apenas uma propriedade criava búfalos.

Tabela 15 - Pecuária e efetivos em Alfenas-MG, resultados preliminares de 2017

Espécie da pecuária	Quantidade
Bovinos	600
Aves (galinhas, galos e frangos)	434
Equinos	222
Suínos	210
Muare	26
Caprinos	12
Ovinos	12
Asininos	9
Bubalinos	1

Fonte: IBGE (Censo agropecuário), 2017.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Na tabela 13, registrou-se o número de estabelecimentos agropecuários que trabalhavam com aquicultura, que se trata da criação de peixes e crustáceos. Na região de Alfenas, é comum apenas a criação de peixes e entre estes animais a criação da tilápia foi o que mais se destacou no ano de 2017, segundo os dados do Censo Agropecuário.

A criação desses peixes é uma atividade recente no município, iniciou-se a partir do lago de Furnas e gera empregos às pessoas da área rural do município, porém, ao mesmo tempo gera resíduos poluentes na água, muitas vezes inviabilizando o acesso da água por banhistas ou outras atividades no local. Estes resíduos são provenientes das rações e outros produtos que os criadores usam para criação dos peixes em tanques.

Uma contradição encontrada neste tipo de produção é que os proprietários desse tipo de produção nem sempre são moradores da própria

região, eles associam-se aos proprietários que têm o “braço de água” e pagam porcentagem aos mesmos para utilizar o espaço nas águas.

Tabela 16 - Aquicultura e as espécies mais produzidas em Alfenas-MG

Tilápia	Lambari	Pacu	Pintado	Carpa	Outras espécies
54	5	2	2	1	3

Fonte: IBGE (Censo agropecuário), 2017.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Como foi visto anteriormente no item que tratou sobre a Represa de Furnas, essa região se fortaleceu com turismo e um dos atrativos é a realização da pesca esportiva, sobretudo da tilápia e do tucunaré, em empreendimentos “pesque e pague”, hotel fazenda, pesqueiros e restaurante na beira da água. Segundo site da Emater de Alfenas⁷:

Com o apoio do Banco do Brasil, Emater-MG passou a elaborar projetos pelo PRONAF, o que aumentou significativamente o número de Piscicultores. É importante salientar que uma grande parcela destes piscicultores eram pescadores artesanais (profissionais) e também pequenos sítiantes moradores às margens do lago. Já podemos notar uma diminuição da pressão exercida pela pesca extrativista sobre a fauna ictiológica natural da represa. Outro fator importante no projeto foi a formação de Associação de Piscicultores do Município de Alfenas e Região - APMAR. Esta associação fortaleceu a atividade e tem desenvolvido esforços nas áreas de comercialização dos peixes, aquisição de insumos, aquisição de alevinos etc. (EMATER, 2017).

Sobre a pesca esportiva do tucunaré, peixe apreciado pelo sabor e pela dificuldade de captura, houve torneios na região de Alfenas para este tipo de atividade, como aborda o site do FiskTv8 em 2018:

O evento de pesca esportiva Tucunaré Free chega na terceira edição. Só que neste ano, o torneio será dividido em três etapas que serão realizadas em cidades diferentes. A primeira delas acontece no município de Alfenas, em Minas Gerais, na Pousada Bom Retiro, nos dias 28 e 29 de abril.

Seguindo as análises dos dados, quanto a área total que se trabalha com o cultivo de eucalipto, que nesse caso, servem tanto para celulose quanto para

⁷-Disponível em:

<https://www.emater.mg.gov.br/portal.do?flagweb=novosite_melhoracao_acoes_detalhes&id=156>. Acesso em: 14/07/2021.

⁸- Disponível em: <https://www.fishtv.com/noticias/competicoes/3ordm-tucunare-free-sera-realizado-em-tres-etapas> Acesso em: 14/07/2021

aproveitamento da madeira, e o valor total estimado é de 730 hectares ocupados com esse tipo de produção. Por fim, foram contabilizados 9 estabelecimentos rurais de Alfenas que criam abelhas.

De um modo geral, os dados aqui trabalhados revelaram que as produções mais comuns nesse campo são: criação de gado, criação de aves, produção de café, milho e feijão. Porém, em termos econômicos e de ocupação territorial, a cultura que mais se destacou foi a produção do café arábica. Segundo Vale (2018, p.18), a cafeicultura “[...] passou a predominar na região pós-década de 1970”.

Segundo Santos (2014, p.155), Alfenas, por ser um dos principais municípios produtor de café, se tornou uma referência em oferta de “(...)serviços e infraestruturas que servem de suporte à produção, logística e comercialização do café na sua área de influência microrregional”, mantendo assim, como afirmado no Plano Diretor de Alfenas (2006, p. 27), tradição agrícola “na cultura cafeeira, não só em termos de produção como também em área cultivada”.

Embora reconheça-se a importância da produção do café para a cidade de Alfenas e para essa região, reconheça-se também que essa forma de produção insere o município estudado nas redes do agronegócio, entende-se que este modo de produção nega outras formas de coexistir dentro de um mesmo território, portanto, optou-se nessa pesquisa, por apresentar primeiramente as demais formas de produção cultivadas nesse espaço, afinal essa forma de conceber o espaço do município nem sempre é retratada nos trabalhos acadêmicos, que foca em sua maioria e somente na produção cafeeira devido seu destaque comercial e econômico para o município.

4.3 A agricultura familiar em Alfenas: suas tensões e aproximações com o agronegócio

Como visto nos itens anteriores, a área rural de Alfenas é bastante fragmentada e diversificada, tanto na questão da divisão territorial, quanto nas formas de apropriação e de produção desse território.

As análises dos dados da SICAR mostraram uma contradição latente no espaço rural de Alfenas, já que a maioria das propriedades rurais se encaixam nos padrões definidos para agricultura familiar, porém, devido a extensão das propriedades de tamanho maior e de maior grau de produção, Alfenas se tornou referência do agronegócio.

Segundo Vale (2018), outro motivo para o município ser referência no agronegócio é porque os produtores dos bairros de Alfenas, como é o caso do bairro Mandassaia por exemplo, embora se encaixem na categoria de agricultores familiares, os mesmos recorrem a cooperativas regionais, como a Cooxupé (Cooperativa Regional de Cafeicultores de Guaxupé Ltda), a Cooparaíso (Cooperativa Regional de Cafeicultores em São Sebastião do Paraíso Ltda), Cocatrel (Cooperativa dos Cafeicultores da Zona de Três Pontas Ltda), entre outras, e isso alimenta ainda mais o agronegócio do município estudado. Neste sentido, conforme trouxe Vale (2018, p. 24):

[...] a cooperativa exerce forte pressão junto aos cooperados na busca desenfreada pela padronização. Isso mostra que as cooperativas exercem papel de agroindústria, na verdade, atravessadores que intermediam a relação cafeicultor/mercado consumidor.

Segundo Santos (2014, p. 168), a desigualdade entre tamanhos de propriedade e de produtividade das mesmas é a responsável pela “dominação das médias e grandes propriedades rurais na produção de café” sobre as pequenas propriedades.

A partir de dados do Censo Agropecuário do IBGE 2006, percebeu-se que há grande concentração de terras entre os grandes cafeicultores no município de Alfenas/MG. 81,2% das áreas de produção de lavoura permanente (99% constituído pelo café) são representadas por médias e grandes propriedades, ou seja, por estabelecimentos rurais com acima de 100 hectares, sendo que constituem somente 13,4% do total do número de unidades no município. Já entre as pequenas propriedades (abaixo de 100 hectares), o número se inverte, constituindo 86,6% do número de estabelecimentos com lavouras permanentes e ocupando apenas 18,8% do total da área desse tipo de lavoura [...] (SANTOS, 2014, p. 168).

Há uma diferenciação entre os dados de Santos (2014) e dos dados que foram trazidos neste trabalho, pois o autor trabalhou dados do Censo

centros de comercialização e logística, sem falar no surgimento de diversos outros serviços específicos para atender às novas demandas da cafeicultura moderna, como assistência técnica e financeira, jurídica, de mão de obra, administração, pesquisa agropecuária, etc. (SANTOS, 2014, p.166).

Ao mesmo tempo que esse financiamento garante, segundo Santos (2014, p. 67), o:

[...] aumento do consumo de insumos e implementos agrícolas combinado com a oferta de recursos financeiros e de serviços e infraestruturas diversas certamente são responsáveis pela profunda reestruturação do espaço agrícola local e a geração das novas relações campo cidade. (SANTOS, 2014, p.67).

Embora esse fato seja vantajoso aos produtores e para o mercado em si, Santos (2014, p. 67) trouxe que essas novas relações revelam também “contradições espaciais de todo o tipo, nas quais a seletividade com o qual a modernização das atividades acontece explicam as várias consequências sociais negativas”.

A cafeicultura moderna tem significado nos últimos tempos uma atividade que ao mesmo tempo inclui pessoas, empresas e lugares na globalização, mas também exclui, na medida em que o mercado tem ditado as regras da competitividade. O novo uso e ocupação do espaço agrário têm promovido uma nova dinâmica do mercado de terras e de mercadorias, que se resume em uma forte concentração fundiária, inviabilidade produtiva de pequenos agricultores e intensa geração de êxodo rural. (SANTOS, 2014, p. 167).

Outra contradição que surge a partir da necessidade de aproximação da categoria agricultor familiar das políticas de financiamento e de créditos é que grande parte dos atores da agricultura familiar são submergidos a uma lógica neoliberal do agronegócio, porém:

A face perversa do agronegócio é fruto das formas em como essa modernização histórica ocorreu nos campos (de forma conservadora) e das consequências negativas que a tecnificação da agricultura acarretou para as populações rurais mais pobres. Nem todas as pessoas e lugares foram contempladas pelas novas “modernidades” absorvidas pelo espaço rural brasileiro. Milhares de pequenos produtores, camponeses e demais trabalhadores do campo tiveram pouco acesso ao capital fundamental para que pudessem modernizar suas atividades e se integrarem igualmente ao modo de produção científico globalizado da agricultura. (SANTOS, 2014, p. 161).

Aqueles produtores rurais que se rendem ao sistema vivem sob os riscos de perdas, devido aos empréstimos. Aqueles que resistem, nem sempre têm a possibilidade financeira para se manter trabalhando na terra.

Em Alfenas não há um movimento social do campo organizado no sentido de luta pela terra, como é o caso do MST. Ao contrário, tratando-se dessa relação, percebeu-se uma “marginalização” desses movimentos no imaginário de parte dos agricultores familiares, que por vezes, por falta de informações de como o movimento realmente acontece, ou informações errôneas sobre o mesmo, influenciadas muitas vezes pela mídia aberta, e até mesmo as escolas e outros meios, reproduzem o preconceito pelos sujeitos do movimento.

Isso pôde ser percebido quando Cruz e Azevedo (2019) trouxeram a resposta de uma ex-aluna de uma das escolas rurais do município de Alfenas. Ao ser questionada se a mesma conhecia os movimentos socioespaciais do campo:

[...] com isso os jovens relataram que já tinham ouvido falar sobre esse movimento, principalmente pela televisão: Já ouvi falar sobre esse Movimento Sem Terra sim, mas não saberia dizer o que significa, mas acho que eles devem ter feito alguma coisa errada para ter perdido as terras deles. (Risos). De vez em quando passa alguma coisa na Globo, eles queimando pneus nas estradas, atirando... muita violência (ENTREVISTADA 2, ex-aluna, 17 anos, moradora da zona rural) (CRUZ; AZEVEDO, 2019, p. 116-117).

Não havendo essa representatividade dos movimentos sociais do campo, nem mesmo um sindicato rural atuante neste espaço, desse modo, o encargo de organização e assistência aos produtores familiares de Alfenas ficou, de certo modo, condicionado a EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais). Essa empresa é vinculada ao governo e segundo seu site institucional, EMATER (2017):

A Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (Emater-MG) é a maior empresa pública do setor no Brasil. Fundada em 1948, ela também foi a primeira a ser criada no Brasil. Atualmente, a Emater-MG está presente em cerca de 790 municípios do Estado, e seu trabalho virou referência nacional. Vinculada à Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento, do governo do Estado de Minas Gerais, a Empresa é responsável pelo atendimento a aproximadamente 400 mil agricultores mineiros. Ao longo dos anos, a Emater-MG construiu uma sólida parceria com setores público e privado. Um trabalho que rende frutos aos municípios de Minas Gerais, junto com poder legislativo, prefeituras, secretarias de Estado, ministérios, entidades de classe, associações, cooperativas e organizações não governamentais.

Ou a criação de associações de moradores, como pode ser citado a Associação de Produtores Rurais de Mandassaia, “que tem por objetivo colaborar com os associados no sentido de disponibilizarem maquinários para os tratos culturais como beneficiamento do café”¹¹, além de outras questões de interesse coletivo do bairro rural antes mencionado.

Uma iniciativa que poderia romper os preconceitos com os movimentos sociais do campo e melhor explicar a realidade dos diversos sujeitos do campo foi a inserção dos livros didáticos do PNLD Campo nas escolas rurais do país, pois estes livros abordavam mais fortemente os temas sobre o espaço rural em si, e não somente as características dos fenômenos sobre o ponto de vista urbano.

O livro do PNLD Campo foi uma possibilidade para que os professores e professoras trabalhassem com os alunos a realidade do campo e suas desigualdades, instrumentalizando os mesmos para que possam ter conhecimento para lutar por políticas que contribuam para a permanência no campo.

Depois de realizado o reconhecimento histórico, econômico e produtivo do espaço rural de Alfenas, foram apresentadas no próximo item “As instituições de ensino presentes em Alfenas: Para reconhecimento dessa realidade” alguns aspectos para reconhecimento dos diferentes níveis de ensino existentes no município. A princípio abordando de modo mais geral e descritivo as instituições para posterior aprofundamento de questões pertinentes ao tema abordado na pesquisa, que se trata do ensino municipal e público para os espaços rurais.

4.4 As instituições de ensino presentes em Alfenas: Para reconhecimento desta realidade

Algumas das dinâmicas do espaço rural de Alfenas foram abordadas no subitem anterior, notou-se que é um espaço que tem grande diversidade. Porém, ao pensar no ensino, essas diversidades não são abordadas nos currículos para

¹¹- Ibidem: Vale (2018, p.35)

consolidação do conhecimento dos alunos sobre o espaço que habitam. E mesmo que sejam trazidas no Plano Municipal de Educação (PME) tais questões como metas a serem cumpridas, o mesmo ainda não se consolidou no município.

Cabe ressaltar que o município de Alfenas busca cumprir metas do Plano Municipal de Educação (PME) do decênio de 2015-2025, que está em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE). Analisando tal documento, buscando questões sobre o ensino para as populações do campo, notou-se que este tema apareceu nos subitens das Metas 1012, 1113, 1214, 1415 e 1716.

No item 10.3 ressaltando a necessidade do Ensino de Jovens e adultos para a população do espaço rural, com enfoque na educação profissional e tendo a possibilidade de acesso ao ensino na modalidade a distância.

Meta 10 (10. 3) Fomentar a integração dos jovens e adultos com a **educação profissional**, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes **e do campo**, inclusive na modalidade de educação a distância. (ALFENAS,2015, p. 16).

No item 11.8, de Alfenas (2015, p. 18), apareceu novamente o ensino para as populações do campo, no atendimento do ensino médio, ainda reforçando a educação profissionalizante, que trazia como meta “auxiliar na expansão do

12- Meta 10- “Oferecer, no mínimo de 25%, das matrículas de educação de jovens e adultos, na forma integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio”.

13- Meta 11- “Aumentar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% na extensão do segmento público”.

14- Meta 12- “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% para a população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e da expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público.

15- Meta 14- “Pactuar em regime de colaboração entre União, o Estado e o Município, com política nacional de formação de profissionais de educação em que se trata os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtidas em cursos de licenciaturas na área de conhecimento em que atuam”.

16- Meta 17- “Assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de Planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal”.

atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo de acordo com os seus interesses e necessidades”.

No item 12.8 trazia como meta a expansão do “[...] atendimento específico para as populações do campo em relação ao acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações” (ALFENAS, 2015, p. 19). Nesse sentido, reforçando a necessidade e o compromisso do município com a formação inicial e continuada de profissionais para atender a população rural bem como garantir a formação dessa população também em nível superior.

Ainda nessa perspectiva e em complemento à questão da formação, o objetivo da meta 14.4 estava na implementação de “[...] programas específicos para a formação de profissionais da educação para as escolas do campo e para a educação especial” (ALFENAS, 2015, p. 20).

A última meta que foi destacada deste documento, e que destaca a importância da formação adequada para o atendimento nas escolas do campo, foi o item 17.6, que tratava sobre considerar “[...] as especificidades socioculturais das escolas do campo no provimento de cargos efetivos para essas escolas” (ALFENAS, 2015, p. 23). Salienta-se que embora exista em grande parte das universidades federais do país, programas ligados ao movimento da Educação do Campo, que suprem tais necessidades, essas práticas ainda não é realidade em todas as universidades brasileiras.

Contudo, ao analisar a parte do documento, onde estava feito o diagnóstico da gestão municipal 2013-2016, notou-se um discurso preocupante que reforçava alguns estigmas e preconceitos que vai na contramão dos ideais dessa pesquisa e dos ideais do movimento da Educação do Campo. Destacou-se aqui o seguinte trecho:

O perfil socioeconômico da cidade e a posição privilegiada fazem com que exista uma migração constante. Estes **migrantes, na maioria das vezes, vêm para o trabalho agrícola** e com baixo ou nenhum nível educacional. O município aderiu ao Programa Brasil Alfabetizado e tem buscado a ampliação da EJA com o intuito de melhorar essa situação [...] (ALFENAS, 2015, p. 22, **Grifos Nossos**).

Neste trecho, deu-se a entender a associação do aumento da taxa de analfabetismo do município, tanto a questão da migração quanto a associação do trabalho agrícola, reforçando a concepção de que este seria um espaço de atraso e inferior ao espaço urbano do município.

Pensando nas relações socioespaciais anteriormente citadas associadas ao ensino, sobretudo para as populações rurais que vivenciam tais dinâmicas, considerou-se relevante primeiramente o reconhecimento das instituições de ensino presentes no município de Alfenas, tanto dentro quanto fora do Sistema Municipal de Ensino, para depois aprofundar no Sistema de Ensino Municipal em si, no capítulo seguinte. Segundo o site do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME)¹⁷, o Sistema Municipal de Ensino:

[...] compreende, num sentido estrito, as instituições públicas municipais de ensino fundamental, educação infantil e ensino médio (quando houver) e as instituições privadas de educação infantil. Além delas, fazem parte do sistema, a secretaria municipal de educação (ou seu equivalente), como órgão administrativo, o conselho municipal de educação, como órgão representativo, deliberativo e normativo, e o conjunto dos instrumentos que estabelecem seu modo específico de organização, tanto administrativa como curricular.

Alfenas possui instituições de ensino que atendem a todos os níveis necessários para a formação dos seus habitantes, contando com instituições públicas e privadas que oferecem desde o ensino infantil, ensino fundamental (I e II), ensino médio, até o ensino superior, bem como ensino técnico e ensino especial, totalizando, segundo o site INEP (2021), 56 instituições de ensino.

Salienta-se aqui que embora as escolas estaduais, privadas e as instituições de ensino superior não façam parte diretamente dos objetivos dessa pesquisa, foram abordadas para reconhecimento geral das instituições escolares existentes no município estudado.

Desse modo, segundo dados do Cadastro Escolar (2021), as instituições de ensino básico, médio e técnico do sistema privado presentes no município de Alfenas são: Centro Cultural Recriando Coisa e Tal, Centro De Educação Infantil

17- PRADIME: Disponível em:

<<http://pradimead.mec.gov.br/ufg/file.php/1/pradime/modulo3/mod03_organizacao3.html>>

Acesso em: 07/01/2021

Cíntia M. S. Carvalho, Centro Educacional Barquinho Azul, Centro Educacional Brilho do Saber, Centro Educacional Corujinha, Centro Educacional Infantil Adoleta, Centro Educacional Palmares, Colégio Águia, Colégio Atenas, Colégio Atenas (Unidade II), Colégio Pontual de Alfenas, Centro Educacional Mundo Mágico, Centro Educacional Mundo Mágico (Unidade II), Colégio CRA, CRA Kids, Colégio Professor Roque Nicolau Tamborini, Colégio Sagrado Coração de Jesus, Escola Brilhando no Saber (Unidade II), Escola Nosso Amiguinho, ETAP - Escola Técnica De Aprendizado Profissional, SENAC - Unidade De Ensino Técnico Do Cep. De Alfenas. Cabe ressaltar que todas essas instituições estão presentes somente no espaço urbano, nenhuma delas estão inseridas no espaço rural.

Quanto às instituições em nível estadual presentes em Alfenas, segundo dado do Cadastro Escolar (2021), são: Escola Estadual Judith Vianna, Escola Estadual Professor Viana, Escola Estadual Samuel Engel, Escola Estadual Napoleão Salles, Escola Estadual Prefeito Ismael Brasil Correa, Escola Estadual Prof. Levindo Lambert, Escola Estadual Padre José Grimminck, Escola Estadual Dr. Arlindo da Silveira Filho, Escola Estadual Coronel José Bento, Escola Estadual Dirce Moura Leite, Escola Estadual De Educação Especial Esperança (Ensino especial).

Apenas a Escola Estadual Judith Vianna oferece o ensino médio na área rural do município. Sua sede está localizada na cidade de Alfenas e possui anexo no distrito de Barranco Alto, no mesmo prédio da Escola Municipal Abrão Adolpho Engel. Em outros casos, é necessário que o alunado seja transportado para escolas urbanas de Alfenas, ou dos municípios vizinhos para conclusão dessa etapa. Em se tratando de materiais didáticos da etapa do ensino médio, na rede estadual, são os mesmos trabalhados no espaço urbano.

Em se tratando das instituições de ensino superior presentes em Alfenas, podem ser citadas: Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS) Polo presencial, UNINTER Polo EAD Alfenas, FACINTER Polo EAD Alfenas, UNIP Paulista Polo EAD Alfenas, entre outras. Sobre as instituições públicas de nível

superior, são contadas: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) - Unidade I-Polo presencial, Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) - Unidade II - Campus Santa Clara. Polo presencial e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS) Polo EAD Alfenas.

O município de Alfenas conta com duas universidades presenciais de grande relevância em nível regional e nacional, sendo a Universidade Federal de Alfenas, pública, e a Universidade José do Rosário Vellano, privada. A implementação das universidades no município fez de Alfenas um local de grande relevância no cenário universitário do país. Essa importância é reforçada no Plano Diretor de Alfenas (2006, p. 17-18), quando este trouxe que:

Além do crescimento vegetativo da população alfenense, existe ainda uma dinâmica populacional flutuante devido às universidades e o próprio contexto rural. Ambos são significativos em Alfenas, e correspondem a 15% da população total. A população universitária possui grande importância para a economia do município no período letivo, pois movimenta o setor terciário. A maioria da população rural procura ou é conduzida para o município nos períodos sazonais das principais safras agrícolas: café, cana-de-açúcar, batata. Alfenas também recebe anualmente grande contingente de pessoas dos municípios vizinhos, já que se tornou pólo microrregional devido a sua infra-estrutura.

A Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) possui o Campus Sede na cidade de Alfenas, localizada no centro da cidade, e uma Unidade Educacional, localizada na Unidade Santa Clara. Essa instituição:

[...] foi fundada no dia 3 de abril de 1914, como Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas (Efoa) [...]. A federalização ocorreu em 1960, um importante marco em sua história, uma vez que a condição de “federal” impulsionou ainda mais seu crescimento, com a ampliação de suas instalações e abertura de novos cursos. No ano de 2001, a Instituição passou a ser Centro Universitário Federal (Efoa/Ceufe), oferecendo novos cursos para a sociedade, suprimindo as necessidades de trabalho especializado na área de saúde [...]. Em 2005, por meio da Lei Federal nº 11.154, de 29 de julho de 2005, a Efoa/Ceufe foi transformada em Universidade Federal de Alfenas, adotando a sigla UNIFAL-MG [...]. Vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a UNIFAL-MG é pessoa jurídica de direito público com autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar, de gestão financeira e patrimonial. A Instituição estrutura-se administrativamente em quatro unidades, com localização da Sede e da Unidade Educacional Santa Clara, em Alfenas; e os campi avançados nas cidades de Poços de Caldas e Varginha (UNIFAL, 2022).

Com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI18, entre outras políticas de abertura das universidades públicas, houve uma democratização da entrada da classe trabalhadora nas instituições de ensino público, que até então tinha seu acesso mais restrito. Algumas medidas facilitaram esse acesso e a permanência desses alunos, tais como:

Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno [...] Reorganização dos cursos de graduação; [...] Políticas de inclusão; Programas de assistência estudantil; Políticas de extensão universitária (BRASIL, 2007, p. 7-8).

Esse processo movimentou diretamente os cursos de licenciaturas e de formação docente como um todo, afinal, desses cursos formam-se profissionais que atuarão no ensino básico, por isso pensar na qualidade da oferta de educação, no sentido de promover uma formação crítica, é fundamental ao se planejar os cursos de formação nas universidades.

Além da UNIFAL, Alfenas também conta com a Universidade José do Rosário Velano (UNIFENAS), que é uma universidade privada. A UNIFENAS foi:

[...] idealizada e fundada pelo Professor Edson Antonio Velano, começou sua história em 22 de maio de 1972, quando os primeiros cursos foram autorizados. As Faculdades Integradas da Região de Alfenas, em 1988, passaram a se chamar Universidade de Alfenas – UNIFENAS, reconhecida pela Portaria 605/88 de 13/12/1988 do Ministério da Educação – MEC, publicada no Diário Oficial da União em 15/12/1988 e reconhecida em 2021 pela Portaria MEC n. 209, de 13 de abril de 2021, publicada no D.O.U. de 14 de abril de 2021 (página 113). Em 2019, a UNIFENAS obtém seu credenciamento para oferta da Educação a distância (Portaria MEC n. 1655 de 19 de setembro de 2019, publicado no D.O.U de 23 de setembro de 2019) ratificando o credenciamento provisório, nesta modalidade de ensino em 2018, pela Portaria MEC n. 370 de 20 de abril de 2018 publicada no D.O.U de 23 de abril de 2018 (UNIFENAS, 2022).

Embora tenha duas universidades no município, apenas a Universidade privada traz um curso específico voltado para os aspectos rurais, sendo o curso de Agronomia da UNIFENAS. No entanto, assim como muitos cursos de

18- Segundo as diretrizes que norteiam o REUNI, o mesmo busca: A ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil objetiva a igualdade de oportunidades para o estudante que apresenta condições socioeconômicas desfavoráveis. Esta medida está diretamente associada à inclusão, democratização do acesso e permanência de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades, compreendidas como partes integrantes de um projeto de nação (BRASIL, 2007, p.6).

faculdades particulares, este é voltado à realidade do agronegócio e à lógica de mercado, como pode ser visto na figura (5) a seguir:

Figura 5 - Chamada do vestibular do curso de Agronomia da UNIFENAS.



Agronomia

Atualmente, há grande demanda da Agronomia, visto que o agronegócio representa 1/3 do PIB nacional e tem gerado sucessivos superávits na balança comercial agrícola.

Alfenas/MG

Tornos: Integral e Noturno

Fonte: UNIFENAS (2017). Nota: Disponível em:

https://vestibular.unifenas.br/?utm_source=google&utm_medium=search&utm_campaign=vestibular&gclid=CjwKCAiA55mPBhBOEiwANmzoQuvnRkvUR1-gL-J2eUILwZmKBhVPLPa9AVOyk64WNmZ39fHdA8bcFRoCg8UQAvD_BwE Acesso em: 18/01/2022.

Na UNIFAL existe o curso de Biotecnologia, voltado para questões de melhoria genética de sementes e grãos, e existe disciplinas dentro dos cursos ofertados que abordam questões agrárias, de educação do campo, de agroecologia, ou mesmo projetos de extensão que tratam da temática agrícola, porém, ainda são iniciativas pontuais, não há cursos estritamente ligados à Educação do Campo, como Licenciaturas do Campo, Agronomia, Veterinária, Zoologia ou outros da área, com uma outra proposta de formação mais crítica e humana.

Exemplo de uma iniciativa que buscou mitigar essa falta foi a oferta da primeira disciplina sobre Educação do Campo, oferecida no segundo semestre do ano de 2020 pelo curso de Geografia da Universidade Federal de Alfenas, que trouxe aspectos relevantes sobre questões conceituais e teóricas da educação rural e do campo no Brasil: Pedagogia da Alternância, processo histórico do movimento da Educação do Campo no país, nucleação escolar, influência do agronegócio na educação da população rural, ensino de geografia

nas escolas do campo, licenciaturas do campo e livros didáticos do PNLD Campo.

Outra iniciativa que abordou essa temática na Universidade Federal de Alfenas foi a realização, em conjunto com o IFSULDEMINAS – Campus Machado, entre dias 16 e 18 de junho de 2021, da 8ª Edição das Jornadas Universitárias em Defesa da Reforma Agrária (JURA), que teve por objetivo:

[...] ampliar o debate sobre a importância da Reforma Agrária, o direito à alimentação saudável, as formas de produção, comercialização e consumo agroecológico como estratégias alternativas ao agronegócio, as jornadas buscam promover a reflexão e articulação entre grupos de pesquisa, movimentos sociais (do campo e da cidade) e comunidade. Público-alvo: professores, estudantes, trabalhadores rurais, sindicalistas, movimentos sociais e toda comunidade de Alfenas e região. (UNIFAL, 2022).

As Jornadas Universitárias em Defesa da Reforma Agrária são um evento anual que ocorre em várias instituições universitárias. O evento propõe o debate sobre diversos temas referentes à Reforma Agrária popular no país, sua importância e seus desafios, e vem se consolidando na UNIFAL-MG. Abordam assuntos como: Agroecologia, lutas camponesas, Educação do e no Campo, entre outros assuntos caros ao tema em questão.

Além de refletir sobre questões mais específicas sobre o campo, sobre espaço rural nas suas materialidades e imaterialidades, é necessário compreender a importância da qualidade do ensino dessas instituições, sobretudo, a qualidade social dessas universidades. Assim, defende-se a importância da oferta de ensino público das IES, para democratização do acesso da classe trabalhadora nas instituições de ensino superior. Destacou-se aqui as instituições de ensino superior, em razão de a formação inicial e continuada acontecer nessas instituições, pois, essa relação implica diretamente no modo como os profissionais docentes constroem sua abordagem em sala de aula.

Quanto às instituições em nível municipal, segundo dado do Cadastro Escolar (2021), são: os Centros Municipal de Educação Infantil (CEMEI): CAIC Escola Municipal Doutor João Januário Magalhães, CEMEI São João Da Escócia-João-de-Barro, CEMEI Alegria-Alvimar Dias Silva Pretinho, CEMEI

Bem-Te-Vi- Santa Luzia, CEMEI Dona Vanja Professora Evangelina Almeida Costa - Beija Flor, CEMEI Gota De Amor-Santos Reis, CEMEI Professor Leco - José Vieira Rodrigues, CEMEI Professora Isolina Barbosa Elias- Os Canarinhos, CEMEI Professora Lucinda Tamburini De Souza - Ipê Amarelo, CEMEI Professora Zita Engel Ayer Catavento, Centro Municipal De Educação Infantil Amália Leite Corrêa, Centro Municipal De Educação Infantil Dulce Martins – Borboleta, Centro Municipal De Educação Infantil Professor Pedro Paulo Csizmar De Oliveira.

A Escola Municipal de Educação Integrada (EMEI): EMEI Bem Querem, EMEI Professor José Eduardo De Oliveira Prado-Raios De Sol, EMEI Professora Maria Conceição Carvalho - Dona Zinica, EMEI Professora Verenice Da Silva Csizmar- Lagoa Azul. São as Escolas: Escola Municipal Antônio Joaquim Vieira, Escola Municipal Abrão Adolpho Engel, (Urbana no Cadastro Escolar/ Escola Rural pelo INEP), Escola Municipal Arlindo Silveira, Escola Municipal Doutor Fausto Monteiro, Escola Municipal Nicolau Coutinho (Escola Rural), Escola Municipal Orlando Paulino Da Costa, Escola Municipal Presidente Tancredo Neves, Escola Municipal Professora Tereza Paulino Da Costa. Essas instituições municipais fazem parte do Sistema Municipal de Ensino (SME) e são de responsabilidade da Superintendência Regional de Ensino de Varginha SRE-Varginha.

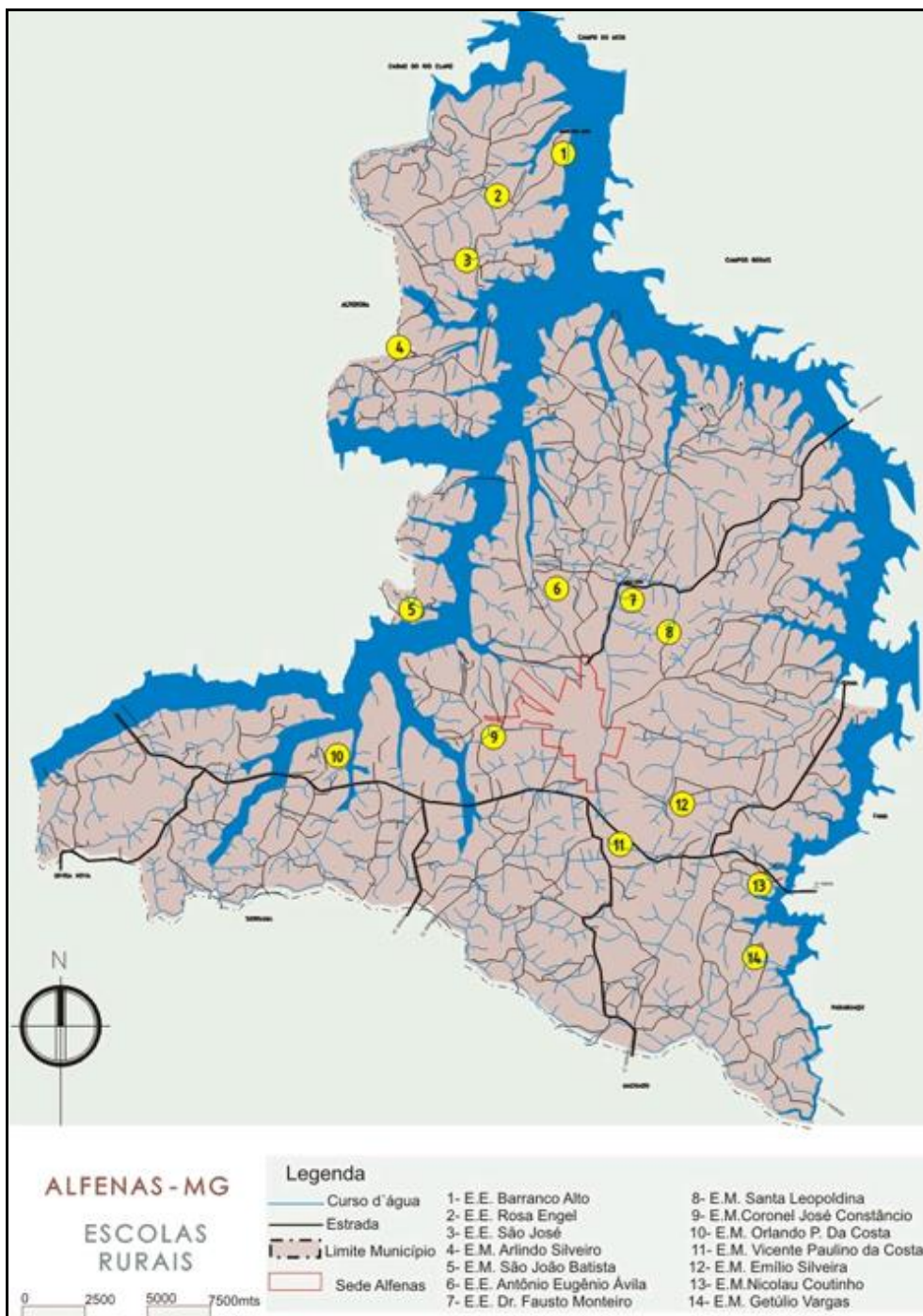
Das 56 instituições de ensino presentes no município de Alfenas, apenas 5 delas estão localizadas no espaço rural, sendo essas: Escola Municipal Abrão Adolpho Engel, Escola Municipal Arlindo Silveira, Escola Municipal Doutor Fausto Monteiro, Escola Municipal Nicolau Coutinho e Escola Municipal Orlando Paulino Da Costa. Apresentou-se aqui apenas as realidades das 5 escolas rurais que atendem o Ensino Fundamental I, pois foi neste nível que houve a utilização dos materiais didáticos da coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo pelas professoras dessa rede.

Desse modo, como foi mostrado no decorrer deste tópico, atualmente são 9 escolas de Ensino Fundamental I do município estudado e 5 delas são

consideradas oficialmente escolas rurais: a Escola Municipal Abrão Adolpho Engel (EMAAE), a Escola Municipal Arlindo da Silveira (EMAS), a Escola Municipal Orlando Paulino da Costa (EMOPC), a Escola Municipal Nicolau Coutinho (EMNC) e a Escola Municipal Dr. Fausto Monteiro (EMFM).

Contudo, segundo a Leitura técnica do Plano Diretor (2006), o município já chegou a contar com 14 escolas em seus bairros rurais, sendo as seguintes: 1- Escola Estadual Barranco Alto, 2- Escola Estadual Rosa Engel, 3- Escola Estadual São José, 4- Escola Municipal Arlindo da Silveira, 5- Escola Municipal São João Batista, 6- Escola Estadual Antônio Eugênio Ávila, 7. Escola Estadual Dr. Fausto Monteiro, 8- Escola Municipal Santa Leopoldina, 9- Escola Municipal Coronel José Constâncio, 10- Escola Municipal Orlando Paulino da Costa, 11- Escola Municipal Vicente Paulino da Costa, 12- Escola Municipal Emílio Silveira, 13- Escola Municipal Nicolau Coutinho e 14- Escola Municipal Getúlio Vargas, como mostrado a seguir na figura (6):

Figura 6 - Escolas rurais no município de Alfenas em 1992



Fonte: Plano Diretor de Alfenas (1992).

Observou-se alguns aspectos relevantes no mapa sobre o histórico das instituições rurais do município, entre esses aspectos, destacou-se o fato da redução dessas instituições, que de 14 instituições foram para 5 instituições. Desse modo, houve uma redução de cerca de 64,28% das mesmas.

Trabalhou-se algumas hipóteses para a redução dessas escolas; entre essas hipóteses, destacou-se 2 possibilidades: 1- O êxodo pós-represamento de Furnas, pois, como foi visto nos itens anteriores, sobretudo na tabela 3, houve um esvaziamento do campo a partir deste fato, ou mesmo a migração gradual das habitantes do espaço rural para o espaço urbano. 2- A relativa melhoria do acesso aos transportes e condições das estradas vicinais do município, diminuindo as instituições (fechamento) e garantindo o transporte escolar a áreas mais afastadas (nucleação escolar). Cabe ressaltar que não foi encontrado nada que tratasse a este respeito em outros documentos, nem mesmo na Secretaria Municipal de Educação de Alfenas, nem houve o aprofundamento sobre o tema no Plano Diretor de Alfenas.

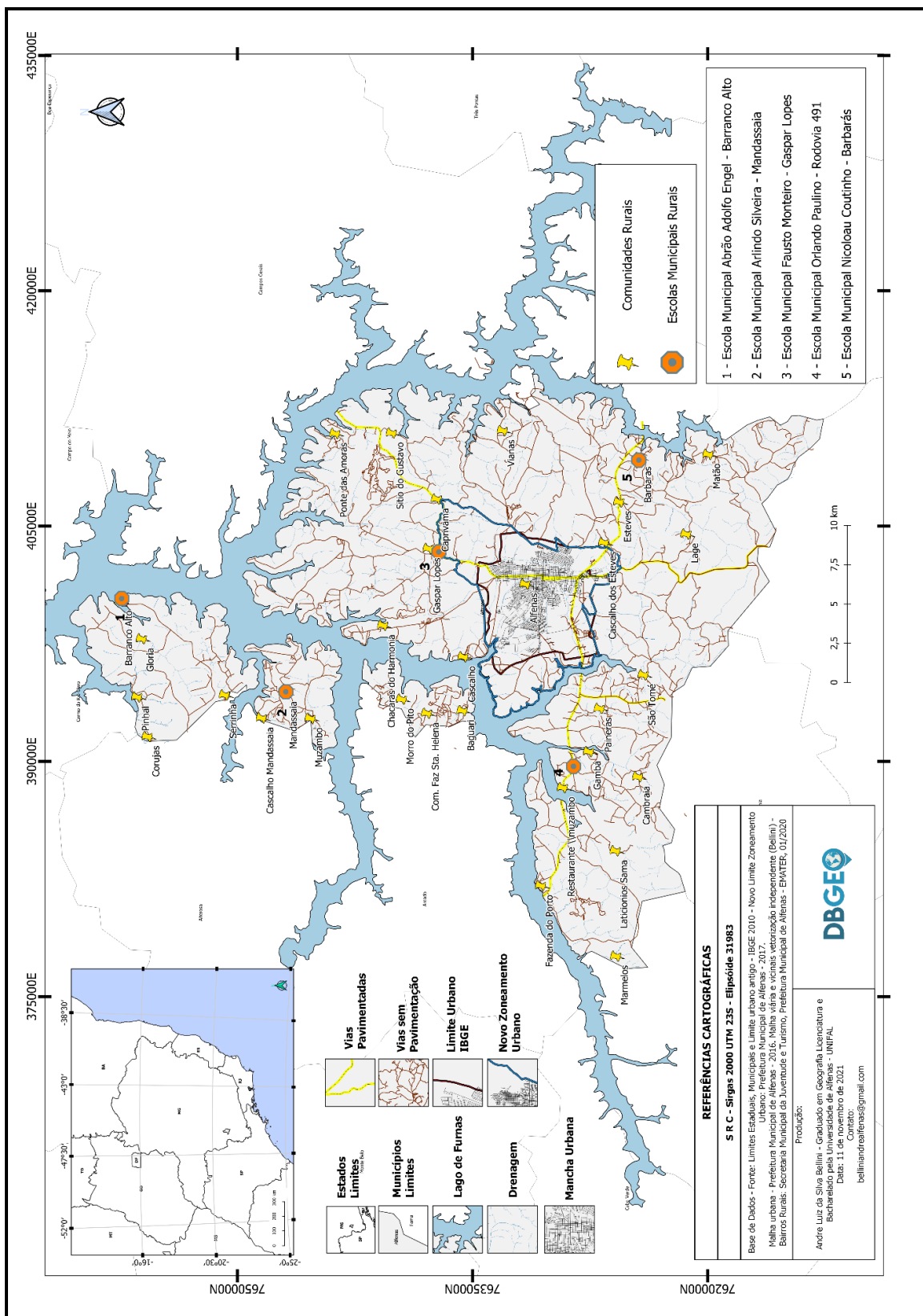
Outro aspecto relevante a ser observado foi que 4 das escolas mostradas no mapa ainda existem nos dias de hoje, sendo elas: a Escola Estadual Dr. Fausto Monteiro, que atualmente faz parte do município, a Escola Municipal Arlindo da Silveira, a Escola Municipal Orlando Paulino da Costa e Escola Municipal Nicolau Coutinho.

Tendo em vista a hipótese levantada sobre o transporte, notou-se, ao observar o mapa, que a Escola Estadual Barranco Alto, a Escola Estadual Rosa Engel e a Escola Estadual São José foram fechadas, e as comunidades que antes eram atendidas por essas 3 instituições passaram a ser atendidas pela Escola Municipal Abrão Adolpho Engel, que foi fundada no ano de 1992, não constando ainda no mapa, figura 6, elaborado para o Plano Diretor de Alfenas, que datava deste mesmo ano.

Trazendo as reflexões novamente para a atualidade e entendendo a importância da característica distância quando se trata das escolas rurais em relação a sua sede municipal, bem como entre uma instituição e outra, foi questionado aos funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Alfenas (2021) como se dava o zoneamento para atendimento dos alunos dessas escolas rurais, segundo os mesmos, este se dá “[...] mediante zoneamento pela distância menor até a escola”, portanto, cada escola tem seu zoneamento

definido com base no transporte escolar. Essa relação de distância entre bairros, escolas e a sede municipal pode ser melhor observada na figura (7) a seguir:

Figura 7 - Localização das escolas rurais no município de Alfenas



Fonte: Prefeitura de Alfenas, 2021.
 Nota: Dados trabalhados por BELLINI, 2021.

Ainda sobre o tema distância, destacou-se aqui duas políticas públicas que abordam sobre essa questão, e são elas, segundo o Guia do Transporte Escolar (2011):

[...] o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o programa Caminho da Escola, que visam atender alunos da rede pública de educação básica, preferencialmente residentes na zona rural. Cabe ressaltar que estes programas do governo federal têm caráter suplementar e visam, prioritariamente, o atendimento do estudante de zona rural. Contudo, as leis citadas anteriormente (CF 88, LDB e 10.709/03) não fazem distinção entre aluno residente em zona urbana ou na área rural. Portanto, cabe aos estados e municípios disciplinarem o atendimento ao educando por meio de portarias, decretos e/ou leis estaduais ou municipais, de forma a não prejudicar o acesso do aluno à educação. (BRASIL, 2011, p. 5).

Estes programas são voltados principalmente para a realidade das escolas públicas rurais, bem como enfatizado no Guia, haja vista que as questões de localização dessas escolas se tornam um desafio para os alunos garantirem o acesso e a permanência nas suas respectivas escolas. Tendo isso em vista, esse é um investimento essencial do município para essas comunidades. Segundo Alfenas (2013, p. 21), no diagnóstico realizado pela gestão municipal de 2013-2015, a meta de oferta de transporte para os alunos do espaço rural do município estava sendo alcançada “apesar do altíssimo custo para o município”.

Para finalização do tema transporte, houve por parte de algumas das professoras reclamações a despeito das condições físicas das estradas e sobre o transporte para terem acesso às escolas que lecionam, tratando os mesmos como obstáculos para atuarem neste espaço: PROFESSORA 1-EMAS “[...] Os obstáculos são: [...], a falta de transporte para professores e as péssimas condições das estradas”, ou seja, não há garantia de transporte para essas profissionais, sendo necessário o custeio do mesmo por parte delas.

Sobre a localização das escolas, a Escola Municipal Abrão Adolpho Engel (Código INEP: 31170917), fotografia (1), está localizada na rua Alípio José Batista, no distrito de Barranco Alto. Ela se localiza geograficamente em um espaço considerado urbano, porém, é considerada escola rural por atender a

maioria dos seus alunos moradores e trabalhadores da zona rural. A escola atende alunos advindos do próprio distrito, da fazenda Santa Maria, Glória, Coruja, Pinhal e Serrinha.

Fotografia 1 - Escola Municipal Abraão Adolpho Engel (EMAAE)



Fonte: PRADO, 2021.

Conforme visto na fotografia (1), a Escola Municipal Abraão Adolpho Engel está no extremo norte do município, havendo uma proximidade considerável com os municípios de Alterosa e Campo do Meio. Entretanto, desenvolve maiores relações com o primeiro município, pois o segundo é limitado geograficamente devido às águas da represa de Furnas.

As relações anteriormente ditas se tratam, sobretudo, a respeito da composição do corpo docente dessa escola ser também advindo do município de Alterosa. Segundo Alves (2020), Alterosa é uma cidade pequena, que tem forte presença da agricultura familiar e traços profundos da cultura rural no cotidiano da sua população.

Necessário ressaltar que as professoras que geralmente lecionam em uma das escolas rurais do município também chegam a desempenhar funções em

escolas rurais vizinhas. Desse modo, os professores que atuam na Escola Municipal Abrão Adolpho Engel (EMAAE) mantêm ligações também com a Escola Municipal Arlindo Silveira (EMAS), presente no Bairro Mandassaia.

Eu moro na zona rural, num bairro pertencente a cidade de Alterosa, desde 1998, quando me casei e fui morar neste bairro, pois como fui aprovada no concurso público da cidade de Alterosa, fui trabalhar na Escola denominada Escola Municipal Santos Dumont, hoje extinta devida a nucleação das escolas rurais. A escola situava neste bairro e, meu esposo era deste bairro. Assim, se deu o início da minha relação com o meio rural que até então era apenas para passeio. [...] Há 24 anos pelo município de Alfenas, onde iniciei no ano de 1997, no distrito de Barranco Alto. Em 2003, fui **transferida** para o bairro Mandassaia, quando a professora pediu locomoção para Alfenas. [...] Inicialmente, **não escolhi a zona rural fui convocada a trabalhar** e, como havia vaga na **Escola de Barranco Alto fui locada nesta escola, no ano de 1997**. No ano de 1998, também fui convocada pela prefeitura de Alterosa para trabalhar na escola do bairro rural Boa Vista. Ambas as escolas eu era concursada. (PROFESSORA 2- EMAS).

A segunda escola descrita foi a Escola Municipal Arlindo Silveira - EMAS (Código INEP: 31175501), fotografia (2), que está localizada no bairro rural Mandassaia. Ela atende alunos dos bairros Mandassaia, Cascalho Mandassaia e Muzambo. A escola tem salas seriadas e também multisseriadas.

Fotografia 2 - Escola Municipal Arlindo da Silveira



Fonte: COSTA, 2016.

A terceira escola descrita foi a Escola Municipal Dr. Fausto Monteiro (Código do INEP 31170801), fotografia (3), que está localizada na rua Segundo Savian, 170, no distrito de Gaspar Lopes. Sua dependência administrativa é municipal e atende o ensino fundamental de 9 anos.

Como acontece com a EMAAE, ela está localizada em um espaço considerado urbano, mas, segundo o INEP, é considerada escola rural. Essa escola atende os bairros Gaspar Lopes, Caprivama, Sítio do Gustavo e a Ponte das Amoras.

Fotografia 3 - Escola Municipal Fausto Monteiro



Fonte: Imagens da Internet, 2022.

Nota: https://web.facebook.com/escola.doutorfaustomonteiro?_rdc=1&_rd

Os próprios funcionários da escola não a consideram como rural, tanto pela localização, quanto pelo conteúdo didático seguir o conteúdo urbano da sede municipal. Esse fato, o não reconhecimento como escola rural por parte dos profissionais da escola, definiu a não adesão dessa escola pelos materiais

didáticos do PNLD Campo no primeiro triênio da política, contudo, em 2016 houve a implementação deste material em tal escola.

A quarta escola descrita foi a Escola Municipal Orlando Paulino da Costa (Código INEP: 31175323), fotografia (4), que está localizada na rodovia 491, há aproximadamente 2 quilômetros de distância da cidade de Alfenas. Essa escola atende os seguintes bairros: Fazenda do Porto, Restaurante Muzambo, Marmelos, Laticínios Sama, Cambraia, Gambá, São Tomé e Paineiras.

A escola atende do 1º ao 9º ano do ensino regular e também possui sistema multisseriado. Pelos relatos das professoras entrevistadas, a multisseriação é determinada a partir da quantidade de alunos por ano série. Caso haja a necessidade e uma turma pequena, existe a possibilidade de colocar os alunos de diferentes idades em um mesmo espaço e as professoras medeiam o conhecimento dos mesmos referentes ao grau de aprendizado que estes apresentam. Neste sentido, cabe salientar que a escola é livre para escolha da forma que se estrutura a seriação.

Algumas das professoras entrevistadas que atuam ou atuaram nessa escola são moradoras da cidade ou dos espaços rurais do município de Areado-MG, reforçando a correlação existentes entre municípios, mostrando a necessidade de uma política de Educação do Campo em nível de municípios, estados e também em nível nacional.

Fotografia 4 - Escola Municipal Orlando Paulino da Costa



Fonte: Imagens da Internet, 2013.

Nota: <https://facebook.com/escolamunicipalorlandopc>

A quinta escola descrita foi a Escola Municipal Nicolau Coutinho (Código INEP: 31175439), fotografia (5). Ela está localizada no bairro rural Bárbaras, também referido como povoado Bárbaras, segundo o censo escolar (2020); nela haviam 57 alunos matriculados. Como pode ser visto através do mapa de localização das escolas, essa instituição fica próximo dos municípios de Paraguaçu e Fama, e atende os alunos dos bairros rurais: Esteves, Cascalho dos Esteves, Lage, Vianas e Matão.

Fotografia 5 - Escola Municipal Nicolau Coutinho



Fonte: ÁVILA, 2022.

A Escola Municipal Nicolau Coutinho (EMNC) é uma escola de pequena estrutura, contando apenas com dois cômodos que são salas de aulas, um refeitório e os banheiros que as crianças e os professores utilizam.

Cabe dizer também que essas escolas também são pontos de encontros para garantia de saúde, afinal nelas também se localizam os PSF rurais do município, bem como áreas onde ocorrem festas dos bairros, entre outras reuniões. Muito disso se deve ao fato de não haver nos espaços rurais outras áreas de socialização públicas. Isso pode ser reforçado pela fala da Diretora 1 - EMOPC:

[...] Os alunos nossos, se eu falar, por exemplo, se eu falar que vai ter aula no domingo eles deliram de alegria, entendeu? Enquanto os alunos da zona urbana o que falam? "aaah". Né? Então aqui é tudo para eles, aqui é um parque de diversão, aqui é a escola, aqui é uma lanchonete, aqui é um cinema. Aqui é tudo que os alunos que a zona urbana tem. Apesar de que alguns vão, eu encontro lá no centro, sábado e domingo na pracinha, eu encontro, os que têm mais possibilidade vão lá, os pais vão lá e levam, mas os que não tem, os que têm menos recursos, é aqui, é aqui que é a alegria deles. (DIRETORA 1-EMOPC).

Esse fato também foi tratado por Souza (2012, p.10) quando este autor estudou as escolas rurais de Alfenas, com ênfase na escola do bairro do Bárbaras Escola Municipal Nicolau Coutinho, sendo este um dos poucos

estudos desenvolvidos que abordava essa perspectiva, e já denunciava a falta de políticas que incentivavam a permanência dos jovens no campo.

Das 166 pessoas que moram no bairro, apenas 24 delas são jovens, ou seja, 14,5%, quantidade muito pequena, sobretudo quando não há perspectiva e nem planejamento para que esta juventude permaneça no campo. As atividades agrícolas são escassas e mal dá para manter a propriedade (sob as atuais condições); as atividades que envolvem o lazer não existe para os jovens; e na escola localizada no bairro não há uma pedagogia específica para o aluno do campo, inclusive nenhum dos professores que atuam na escola passaram por cursos de formação ou aperfeiçoamento para lecionarem no campo, apresentando a ideia de que o ensino é o mesmo a ser trabalhado na cidade.

Essa escola rural foi fundada em 1975; completará 47 anos no mês de outubro do ano de 2022. Este fato representa, de certo modo, a resistência em se manter funcionando apesar da pressão para o fechamento, nucleação escolar e da desatenção governamental pelas mesmas.

Depois de apresentada a realidade das instituições do município de Alfenas, bem como ter trazido alguns pontos para reflexão sobre as escolas rurais deste espaço, seguiu-se à escrita do capítulo seguinte, abordando diretamente as impressões sobre o uso dos livros didáticos da coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo pelas professoras que atuam e atuaram nas escolas rurais apresentadas neste item.

5 O TRABALHO DOCENTE E A RELAÇÃO DAS PROFESSORAS COM OS LIVROS DIDÁTICOS DA COLEÇÃO NOVO GIRASSOL SABERES E FAZERES DO CAMPO

Chegado ao capítulo derradeiro, considerou-se o momento pertinente para a exposição dos resultados da pesquisa advindos dos questionários aplicados às docentes que utilizaram os livros da coleção didática Novo Girassol Saberes e Fazer do Campo e as visitas realizadas à Secretaria Municipal de Educação de Alfenas para fazer algumas considerações a despeito da formação inicial e continuada dessas profissionais, bem como a relação que o docente desenvolve com o livro didático em sala de aula.

Para alcançar os objetivos pretendidos ao propor este capítulo, dividiu-se o mesmo em 3 momentos centrais: a) O reconhecimento de quais políticas da Educação do Campo o município de Alfenas já incorporou, para entendimento de como essas possibilitou a formação inicial e continuada das profissionais que atuam nas respectivas escolas rurais do município, bem como políticas de materiais didáticos e outros neste sentido; b) As impressões das docentes quanto a utilização dos materiais didáticos do PNLD Campo, tanto sobre a proposta da construção de materiais didáticos diferenciados quanto dos conteúdos dos mesmos; c) As impressões das professoras quanto ao conteúdo geográfico que os livros da Coleção Novo Girassol traziam em si.

5.1 Programas e políticas da Educação do Campo no município de Alfenas-MG

O município de Alfenas, como visto nos capítulos anteriores, tem aspectos relevantes do rural que o cercam, e as escolas rurais representam a possibilidade de ser um lugar onde se exerça a produção do conhecimento a partir de conteúdos e atividades que respeitem a realidade dos alunos e alunas do campo, contudo, para isso acontecer seria necessário a mudança do paradigma educacional que até então estava presente nessas áreas.

Para essa mudança de paradigma, faz-se necessário que aqueles que conformam a gestão pública municipal, diretores, professores e todos aqueles que compõem a escola reconheçam a importância do movimento da Educação do campo para a mesma.

Para conhecimento do que já foi proposto de Educação do Campo no município estudado, foi contatado dois funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Alfenas, que fazem parte da atual gestão administrativa (2021-2024) do município.

Neste sentido, questionou-se os funcionários sobre políticas da Educação do Campo para as escolas rurais do espaço estudado. O município já integrou e, segundo relatos, os mesmos disseram que muitos dos programas e políticas criadas para as escolas rurais do país levam em consideração tanto as notas do IDEB das escolas, quanto a quantidade de turmas e matrículas de alunos das mesmas, para que possam se envolver em tais projetos. Neste tocante, as escolas rurais de Alfenas não participam dessas políticas, pois possuem as notas relativamente altas, seguindo assim com os mesmos conteúdos e didáticas das demais escolas urbanas.

Para comprovação desse relato às realidades documentadas, ao analisar o Manual de adesão do Programa Escola Ativa (PEA), constatou-se que entre as questões levantadas para participação dos municípios nesse programa que estes tivessem;

[...] escolas com classes multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental em sua rede; b) conheçam o Programa e estejam decididos a assumir as respectivas atribuições e responsabilidades; c) tenham interesse em participar do Programa em 2010 e 2011; d) tenham o Plano de Ações Articuladas (PAR) elaborado ou já em elaboração. (BRASIL, 2010, p. 1).

Além do exposto pelo entrevistado, entende-se que as escolas rurais além de possuírem notas mais altas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), também não são todas escolas presentes no espaço rural de Alfenas que possuem a forma de organização na estrutura multisseriada.

Foi relatado ainda que dos programas advindos da Educação do Campo, as escolas municipais Dr. Fausto Monteiro, Nicolau Coutinho e Abrão Adolpho Engel aderiram às propostas do Programa Dinheiro Direto na Escola ESTRUTURA e Programa Dinheiro Direto na Escola do Campo em 2013. Esses programas fizeram parte das ações do PRONACAMPO, cujo objetivo central, segundo Brasil (2021), portal do Governo Brasileiro, era:

Destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados na educação básica a fim de propiciar adequação e benfeitorias na infraestrutura física dessas unidades, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 2021)

Por fim, segundo relatos dos funcionários e também segundo dados do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), no ano de 2013, a Escola Municipal Nicolau Coutinho, a Escola Municipal Arlindo da Silveira e a Escola Municipal Abrão Adolpho Engel foram atendidas pela política do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo).

Em 2016, as escolas Dr. Fausto Monteiro, a Escola Municipal Abrão Adolpho Engel, a Escola Municipal Orlando Paulino da Costa, a Escola Municipal Nicolau Coutinho e a Escola Municipal Arlindo da Silveira foram atendidas por essa política, e em 2018, como tratado anteriormente, o PNLD Campo foi encerrado.

Contudo, não houve iniciativas de programas advindos da Educação do Campo para a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas escolas rurais deste município.

Sobre a formação inicial e continuada das professoras que foram entrevistadas, todas elas disseram que durante seu processo de formação não tiveram contato com o tema “Educação do Campo”, como foi o caso da PROFESSORA 2- EMAS: *“Infelizmente foi um conteúdo que só foi mencionado e não trabalhado”*. A PROFESSORA 1-EMAS relatou que na instituição onde se formou *“não trataram nada a respeito do tema”*.

É importante ressaltar a qualificação pela qual passou o professorado das escolas rurais do município, sendo que 75% destes possuem curso

superior. Todavia, foi constatado, através da pesquisa, que as universidades não formam para a docência no campo, haja vista que nenhum dos professores entrevistados tivera alguma disciplina específica voltada a docência no campo. (SOUZA, 2011, p. 35).

Segundo a PROFESSORA 3-EMAS *“Durante o curso eu vi algumas coisas sobre a educação rural, mas foi muito pouca, a educação do campo”*. Já a ENTREVISTADA 2- EMAS disse que chegou a participar (pelo município de Alterosa):

[...] de um Programa chamado Escola Ativa, que foi muito importante no trabalho e na valorização da educação do campo, pois ainda há muitos tabus relacionados a educação rural como sendo uma educação de menos conhecimento ou menos valorizado. Pelo contrário, vimos que a educação do campo surge como uma oportunidade para as crianças de avançar no seu aprendizado com a mesma qualidade que a educação urbana. Também fui formadora do Programa PNAIC, Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, que trouxe no seu contexto um módulo inteiro sobre a Educação do Campo, inclusive com jogos, atividades lúdicas que contemplavam os direitos de aprendizagem (PROFESSORA 2-EMAS).

Desse modo, entende-se que embora o Programa Escola Ativa tenha sofrido com várias queixas, o mesmo representou, por vezes, uma das únicas iniciativas pensadas para atendimento da população do campo, desde antes da consolidação da concepção da Educação do Campo no país. Em áreas carentes de atendimento diferenciado, ter garantia de acesso a esses tipos de programas representa um avanço para a formação destes sujeitos.

Associadas aos desinteresses governamentais, nas suas diversas instâncias, este não acesso à formação inicial será ainda mais dificultado quando houver a implementação da:

A Resolução CNE/CP 2/2015 foi revogada pela Resolução CNE/CP Nº 2/2019, a qual somente no artigo 16 aborda Educação do Campo, onde restringe às licenciaturas especificamente voltada para a modalidade de Educação do Campo, fato que limita a abordagem dessa temática nas demais licenciaturas (AZEVEDO; CRUZ, 2021, p. 3).

Muitas vezes o professor precisa por sua conta ir atrás de informações para construção desse conhecimento, como foi o caso da PROFESSORA 3-EMAS que: *“de maneira particular eu já procurei me informar, para poder trabalhar melhor, mas nunca participei de nenhum curso com essa temática, só apenas pesquisas particulares mesmo”*.

Não há, sob tutoria do governo municipal, processo de formação ou capacitação voltada à educação do campo para os professores que atuam nas escolas rurais. Apenas alguns docentes participaram de processos de capacitação que tangenciavam a educação do campo, mas nenhum dos professores entrevistados passaram por um processo de capacitação que tivesse como foco a educação do campo (SOUZA, 2011, p. 38).

Considera-se que a falta de capacitação ou formação continuada dessas professoras pode ter influenciado nas suas impressões sobre os materiais didáticos averiguados. Mesmo que essas docentes tivessem contato direto ou indireto com o espaço rural, sendo as mesmas moradoras ou frequentadoras desse espaço, para se fazer uma leitura crítica e consistente do mesmo se torna necessário um reconhecimento teórico sobre as dinâmicas e relações espaciais presentes neste contexto, para que desse modo pudesse ser construído um conhecimento para além do senso empírico.

Percebeu-se que essa despreocupação em implementar políticas para a Educação do Campo estende-se também aos níveis de ensino médio e fundamental do país, havendo um processo de fortalecimento ainda maior da exclusão das diversidades no ambiente escolar, haja vista que essas etapas do ensino estão condicionadas atualmente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à reforma do ensino médio e à cristalização do currículo como um todo.

5.2 As impressões das docentes quanto aos livros didáticos do PNLD campo

Das políticas da Educação do Campo que Alfenas se apropriou, enfatizou-se aqui a política do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo). Partindo das respostas das professoras, buscou-se averiguar quais foram as principais impressões das mesmas quanto à utilização dos livros didáticos da coleção Novo Girassol, saberes e fazeres do Campo.

Entre as respostas mais recorrentes, elencou-se as seguintes:

- a) O material tinha uma proposta boa, mas não supria as necessidades pedagógicas dos alunos, “eram finos”, insuficientes para trabalhar todo o ano letivo.

Das profissionais que responderam aos questionários, quase como consenso, relatam que somente os livros não supriam a necessidade de conteúdos para suas turmas. Neste sentido, as mesmas relataram que os Livros Didáticos se tornavam apenas um suporte, ou um material complementar.

[...] era necessário complementar com mais atividades, pois nem sempre o livro supria todas as habilidades a serem trabalhadas com os alunos. Na escola rural de Alfenas, onde trabalho é multisseriado desde o início. Então trabalhava com 3º, 4º e 5º ano. No outro ano trabalhava com 1º e 2º ano. Assim, de acordo com a divisão de anos realizada pela diretora e pelo número de alunos. (PROFESSORA 2- EMAS).

Neste sentido, Gonçalves e Melatti (2017, p.54) apontam que mesmo que “[...] as atividades contidas nos Livros Didáticos permitam reflexões, fica a cargo do professor o trabalho de desenvolvimento das capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico do estudante”. Dessa forma:

Cabe ao professor verificar se o livro o auxilia a tensionar as informações, desnaturalizando as manifestações de preconceito, de intolerância e homofobia. Por exemplo, em trabalhos que envolvam questões de gênero, é importante o livro e o professor abordarem as situações a que as mulheres são submetidas no Brasil, buscando conhecimentos acerca do papel das mulheres na estrutura familiar e no mercado de trabalho, como a Lei Maria da Penha, que estabelece que todo o caso de violência doméstica e intrafamiliar é crime (GONÇALVES; MELATTI, 2017, p. 49).

Algumas das docentes também relataram, ao serem questionadas, sobre o que acharam sobre a iniciativa de construção e implementação de um material didático voltado às realidades do campo, que o material era muito reduzido, tinha pouco conteúdo e o conteúdo que os livros abordavam era trazido de forma superficial.

A princípio achei muito propício. Mas no decorrer do trabalho pude perceber que era uma cópia dos livros já adotados com o número reduzido de conteúdo, sem muita ênfase nos conteúdos próprios de uma escola do campo. [...] O conteúdo deveria ser diversificado e direcionado para uma **clientela campesina** (PROFESSORA 4-EMOPC).

Percebeu-se em algumas das respostas dadas pelas profissionais um discurso que reduzem os alunos a clientes e as escolas a empresas. Esse fato é consequência de uma visão de educação difundida em nossa sociedade, que vê a educação como mercadoria. Apesar dessas professoras não entenderem o

aluno como cliente, acabam reproduzindo o termo por estarem inseridas nesse contexto neoliberal de educação.

Isso se torna perigoso, pois, como afirmou LAVAL (2019) em seu livro, “A escola não é empresa”. Ao considerar a escola como tal, a mesma deixa de ter função de produção de conhecimento e passa a ter função meramente econômica, de formação de mão de obra assalariada, profissionalizante para serviço da economia, portanto, estimula a competição, o individualismo entre seus membros e almeja a formação de “capital humano” para empresas e outros setores nesse sentido. Desse modo, a escola capitalista é um meio:

[...] de controle social e os diversos aparelhos ideológicos do sistema-inclusive a educação- visam primordialmente a “domesticação” dos trabalhadores para a servidão voluntária; todos os processos de subjetivação, no plano cultural, social, político, e também psicológico são usados para persuadir o trabalhador a tomar sua condição como natural e inevitável, ou para alimentá-lo com promessas sempre adiadas de um futuro de abundância, em suma, para que se conforme com a estreiteza do trabalho humano negado enquanto modo de existir e afirmado apenas enquanto modo de subsistir enquanto prolongamento da máquina e objeto do capital. d) Para esses fins é estruturada a educação capitalista. Eis por que ela precisa ser funcionalista, utilitarista e unilateral. É preciso que ela consolide na cabeça dos educandos os divórcios característicos da própria divisão de trabalho do capital mundial: entre escola e sociedade, entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre saber erudito e saber popular, entre o individual e o social, entre ciência e técnica, entre a necessidade e a liberdade, entre decisão e execução, entre teoria e prática. Cada um destes divórcios contém um grau de antagonismos diferente, segundo a sociedade na qual ocorrem. É fundamental identificar suas raízes-ainda que não seja aqui o lugar de fazê-lo-para podermos traçar as estratégias mais eficazes de superá-los (ARRUDA, 2004, p. 66).

Outra professora (PROFESSORA 5-EMAAE) também afirmou que “precisava complementar bastante o livro, porque era bem mais fino (que os livros trabalhados anteriormente)”, porém, a mesma lamentou o término do programa, dizendo que:

Infelizmente trabalhamos apenas 1 ano com esse livro, [...] Os livros do PNLD Campo ajudava o aluno a se identificar mais, a conhecer melhor o campo, a se valorizar e valorizar o campo, o lugar onde vive. [...] Achei muito próximo da realidade deles. [...] Muitas vezes o conteúdo é muito distante da realidade dele, e com isso, o aluno tem dificuldade de assimilar o conteúdo. Acho bom conciliar os 2 livros (PNLD Campo e o PNLD geral/urbano) para o aluno compreender um pouco mais as duas realidades (PROFESSORA 5-EMAAE).

No tocante à questão levantada pelas docentes a respeito da quantidade de conteúdo presente no livro, isso pode dizer também sobre a cultura já enraizada de livros didáticos com muito conteúdo, que muitas vezes inviabiliza o professor de complementar esse material didático. O formato do livro e muitas vezes a cobrança do sistema de ensino levam as professoras a deixar a carga do livro toda a dinâmica a ser realizada em sala, dando-lhe o protagonismo que deveria ser do docente. E mesmo indicando isso como algo que demandou muito trabalho para as professoras, o livro adotado do PNLD Campo incentivou uma forma de trabalhar o livro com mais autonomia.

Compreende-se também que o uso acrítico dos livros didáticos pode ocorrer devido ao fato de que, muitas vezes como tratado por Azambuja (2017, p. 62), “o professor deixará a carga do Livro Didático a função de protagonizar a mediação didática entre o conhecimento escolar e o aluno [...]”, fazendo do livro um manual de como agir em sala de aula. O autor critica o uso do livro como receita, dizendo que:

O livro utilizado enquanto manual, ou seja, enquanto recurso didático que apresenta o conteúdo e a forma das práticas de ensino, é compatível com o ensino tradicional de Geografia. Nesse paradigma, o professor repassa para os alunos o conteúdo tal como elaborado no manual didático. Não há necessidade de ampliar e diversificar os recursos didáticos e as fontes de informações, as representações e as linguagens. Essas mudanças somente serão instigadas pela renovação paradigmática na perspectiva do ensino-pesquisa ou da construção social do conhecimento. Daí a forma didática não será necessariamente aquela explicitada por meio do Livro Didático, e sim poderá ter a efetiva interferência dos sujeitos. (AZAMBUJA, 2017, p. 62).

Sobre o uso massivo e acrítico dos livros didáticos, Sabota e Silva (2017, p. 80) afirmam que “[...] longe de constituir-se em apoio didático ao professor, representa um sério risco à sua autonomia pedagógica”.

[...] o material que veio pra gente foi bem ruim de trabalhar. O livro tinha pouco conteúdo para ser abordado. Geografia, História e Ciências eram um único livro, mas não era interdisciplinar, eram separados, poucas páginas para cada disciplina, então, o conteúdo também era pouco, e muito superficial (PROFESSORA 9-EMOPC).

Uma das profissionais ainda trouxe a questão do uso do livro como suporte, e reforçou que seria impossível seguir o livro como único material didático, ele seria insuficiente.

É o Novo Girassol, Saberes e Fazeres do Campo, ele não era nada interessante para nós. Você acompanha e depois me fala. A gente sonhava, né, em ter um livro didático específico para a zona rural, mas, dentre, acho que eram só três coleções, das piores a melhorzinha era essa coleção. Mas a gente complementava, [...] a gente acrescentava ao livro, né? Porque se fosse seguir, porque sabemos que o livro didático é um suporte, mas se fossemos seguir não tinha nada das nossas expectativas para os alunos da zona rural (DIRETORA 1-EMOPC).

Além do que já foi exposto até aqui, outra questão abordada com determinada frequência pelas docentes foi o fato de o material nem sempre, segundo as mesmas, valorizarem os saberes prévios dos alunos, ao contrário, muitas consideram que os materiais desconsideraram o conhecimento dos alunos, no sentido de subestimar esses sujeitos.

Em minha opinião, o objetivo da obra não foi alcançado. A coleção é bastante desejável em termos de conteúdo; a apresentação dos temas foi satisfatória, clara e objetiva. Porém, a abordagem foi bem superficial; usei os livros com finalidade de tarefas para casa. Para estudos em classe, escolhi outros materiais confeccionados por mim ou retirados de outros livros. Passou a mensagem de que os alunos do campo foram considerados com menos conhecimento prévio para cada série do que o real da escola na época; cheguei a ouvir de um aluno de 5º ano em classe, o seguinte comentário: Professora, esse livro é muito fraco! (PROFESSORA 6- EMFM).

Azambuja (2017, p. 71) reafirma a importância da “valorização do saber prévio e de senso comum dos alunos e a necessidade de contextualização socioespacial dos temas curriculares” e traz que “a apropriação da cultura letrada, científica, universal constitui a finalidade da educação escolar, significando a superação do senso comum e a qualificação dos sujeitos para a vida na sociedade contemporânea”. Para essa qualificação dos sujeitos, Sabota e Silva (2017, p. 87) defende que o ensino necessita ir além:

[...] da socialização de conhecimentos teóricos, mas necessita da construção destes conhecimentos de maneira ampla e referenciada com a realidade, de modo que o aluno possa compreender o que é discutido em sala de aula e trazido pelos Livros Didáticos em suas experiências cotidianas (SABOTA; SILVA, 2017, p. 87).

Uma das docentes, a PROFESSORA 1-EMAS, foi enfática ao dizer que o livro não trazia contribuições, e sim várias limitações, pois, segundo a mesma, o livro vinha “*com um ensino que só serviria para o aluno na zona rural*”. Essa fala da professora indica uma preocupação da mesma com os alunos do espaço rural, no sentido de, no seu entendimento, o conteúdo do livro não ampliar a visão do aluno para além do seu espaço vivido.

Neste sentido, Souza (2012, p. 11) trouxe que grande parte das profissionais que atuam nas escolas rurais do município não veem necessidade da criação de material específico “tampouco conteúdos distintos das escolas urbanas, mas apresentam uma contradição, onde 60% dos professores pensam ser importante discutir questões pertinentes a cultura local”, contudo, na presente pesquisa, percebeu-se uma mudança de comportamento das professoras, afinal, a maioria das docentes já relataram sobre a importância dessa iniciativa, porém, não apreciaram os livros da Coleção Novo Girassol Saberes e Fazer do Campo.

Partindo do relato da PROFESSORA 1-EMAS, levantou-se duas questões relevantes para reflexão: A primeira é que realmente os livros do PNLD Campo almejava um ensino que “servisse” aos alunos do espaço rural, no sentido de contemplar a sua realidade, seu cotidiano e as dinâmicas do espaço em que este habita, porém, sem descartar a importância da cidade e do espaço urbano na relação vivida pelos mesmos, e essa relação campo-cidade estes profissionais poderiam estar associando no momento de criação de suas aulas. Mostrar essa interdependência entre os espaços é essencial para a construção do conhecimento dos alunos, tanto dos alunos do espaço rural quanto dos alunos do espaço urbano. A segunda questão observada foi o incômodo que a ausência dos conteúdos tratando da realidade urbana nos livros da coleção causou às docentes. Não somente para a professora que falou anteriormente, pois este foi um fato que incomodou muitas das professoras, como pode ser visto nos seguintes relatos:

Eu acredito que ele tenha atingido parcialmente porque provavelmente o objetivo era a educação mais dinamizada dessas crianças, para elas

terem acesso a um conteúdo voltado para a realidade delas, só que eu acredito que essas crianças que moram na zona rural, elas também frequentam também o ambiente urbano então elas teriam que ter as duas realidades num livro. [...] o conteúdo se aproxima bastante da realidade dos alunos, mas volto a repetir, acredito que precisaria ter ambos os conteúdos. (PROFESSORA 3-EMAS).

O mesmo foi abordado pela PROFESSORA 7-EMNC, que afirmou que “*O livro didático deve enfatizar os conteúdos voltados à realidade dos educandos do campo e os da cidade, pois a realidade é diferente*”.

- b) Havia uma inadequação entre o conteúdo trazido pelo livro e o que era cobrado nas avaliações externas.

Outro aspecto relevante que foi relatado pelas professoras como falha na construção didática e pedagógica dos materiais da Coleção Didática Novo Girassol foi sobre a inadequação entre o conteúdo trazido pelos livros e o que estavam sendo cobrados nas avaliações internas e externas dessas escolas, entre essas destaca-se a Provinha Brasil¹⁹ e as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)²⁰.

[...] sinceramente eu não tive uma boa impressão não. Sabe? Por que? Porque lá tinha um conteúdo muito fraquinho, eu achei. Tá? Tô colocando assim por cima. Eu achava muito fraquinho. **Que aí o nosso livro era diferente, mas na hora das avaliações externas, as avaliações eram iguais, tanto da cidade quanto da zona rural.** Então a minha opinião pessoal, eu achei muito fraquinho, porque aí

19- Provinha Brasil: Avaliação diagnóstica relativas à alfabetização e ao letramento em língua portuguesa e em matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas do país. A prova é aplicada no início e no fim do ano letivo para permitir o diagnóstico e a aferição da evolução da aprendizagem dos estudantes. (Portal do MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32050#:~:text=A%20Provinha%20Brasil%20%C3%A9%20uma,das%20escolas%20p%C3%ABlicas%20do%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 11-01-2022.

20- Saeb: (...) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada. O Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. (INEP) Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> Acesso em: 11-01-2022.

depois eles ofereciam uma coisa e cobravam outra. Porque já que o ensino, o conteúdo era diferente, eles deveriam fazer uma prova, uma avaliação externa diferente também, o que não era o caso [...] (PROFESSORA 8-EMNC).

O problema dessas avaliações é a padronização que as mesmas causam nos conteúdos escolares, já que as escolas e os professores também são avaliados a partir destes testes, e a escola neoliberal, como Laval (2019) trouxe, apropria-se do discurso de qualidade avaliativa e esquece do foco na formação humana dos indivíduos.

Sobre essa padronização, Kaecher (2017, p. 13) trouxe que os livros didáticos tendem a ser muito padronizados, sobretudo pelo fato de que *“o olhar dos autores, no geral oriundos da região Sudeste, o que pode levar a visões repetitivas ou simplificadoras das demais realidades brasileiras”*, neste sentido, a construção do PNLD Campo veio em oposição a essa padronização, porém, esse material não foi tão aceito por algumas dessas professoras devido ao fato dessa inadequação entre conteúdo e avaliações diagnósticas.

5.3 O conteúdo geográfico dos livros da Coleção Novo Girassol, segundo as professoras

Ao tratar mais as especificidades da disciplina de Geografia contidas nos livros da Coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo, percebeu-se que há diferentes pontos de vista a respeito do mesmo, embora houvesse algumas das docentes que quando chegou este tema não responderam sobre tais questões.

Os questionamentos ligados à Geografia eram *“a) Em relação à disciplina de geografia, você acredita que os conteúdos dos livros didáticos do PNLD Campo, Coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo, aproximaram-se das vivências cotidianas dos seus alunos?”*.

Ao contrário da PROFESSORA 3 e da DIRETORA 1 que trouxeram que os livros não traziam conteúdos que aproximavam das realidades dos sujeitos do campo, no que se diz respeito das relações dos mesmos com a cidade, a

PROFESSORA 2-EMAS ao responder essa primeira questão trouxe que no entendimento dela houve sim uma aproximação em alguns conteúdos, sobretudo, na relação campo-cidade. Isso também mostra que cada uma das profissionais traz uma visão particular sobre o material analisado. Essas diferentes concepções podem ocorrer devido às suas diferentes vivências, suas diferentes culturas e crenças, entre outros diversos fatores que interferem no modo em que compreendem o espaço que as cercam.

Ao analisar os livros, encontramos elementos que confirmam a fala da PROFESSORA 2, onde o tema campo-cidade foi recorrente nos livros dessa coleção didática produzida no ano de 2014, aparecendo sobretudo nos livros do 2º Ano nas respectivas páginas 136, 137, 139 e 187, e no livro do 4º ano na página 139, quando abordavam os assuntos municípios, municípios e seus moradores, circulação de informações e mercadorias, enfatizando a interdependência existente entre ambos os espaços.

Entre o campo e a cidade. A maioria dos municípios brasileiros é formada pela área do campo, também chamada de área rural, e pela área urbana. O campo e a cidade são diferentes, mas igualmente importantes para o desenvolvimento do município. Campo e cidade se relacionam e se complementam [...]. O município. A área do campo e a área da cidade formam o município onde você mora. O município tem muitas paisagens diferentes, onde as pessoas convivem, trabalham e se divertem [...]. Quem mora no município. De cá para lá. Muitos lugares ficam próximos de sua casa e outros ficam distantes. As pessoas costumam ter amigos e familiares em lugares distantes, ou precisam se locomover até longe por diversos motivos. Para ir mais longe. As pessoas podem ir de um lugar a outro usando meios de transporte, pois assim vão mais rápido que de a pé [...]. Tanto o morador do campo como o morador da cidade são considerados cidadãos. Todos eles têm direitos iguais e deveres a cumprir [...]. Relação campo e cidade. As comunidades camponesas e as áreas urbanas vivem em espaços geográficos distintos, mas se relacionam continuamente, construindo a característica do município. Dependendo dessa relação campo-cidade e da extensão territorial, o município pode ter uma identidade populacional e econômica mais rural, industrial ou turística (Livro 4º Ano, p. 139, 2014).

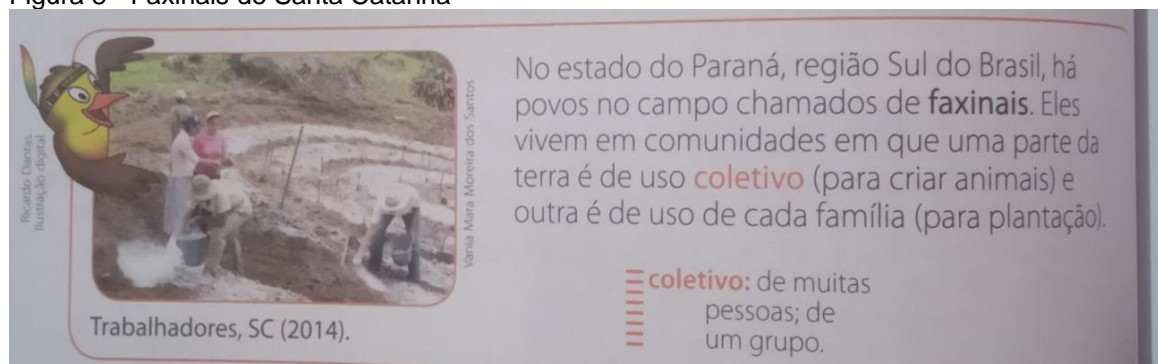
Nesse sentido, considerou-se um avanço nesses materiais, já que o mesmo não sobrepôs a importância do primeiro espaço sobre o segundo, e nem mesmo o contrário aconteceu, não reforçando preconceitos ou estigmas sobre estes espaços.

A PROFESSORA 6-EMFM, por sua vez, levantou uma questão para reflexão ao responder sobre o que lhe foi questionado, dizendo que não viu “[...] aproximação que já não tivesse visto em outras coleções que não se intitulavam como *“livros didáticos para escola do campo”*”. Entende-se que a resposta da professora pode estar relacionada ao fato da mesma já ter o hábito de articular esses conteúdos do espaço rural em suas aulas, mesmo partindo de um material didático destinado às escolas urbanas.

Ao analisar, ainda que de forma geral, os conteúdos dos livros didáticos Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo, percebeu-se que houve a abordagem de vários conteúdos que não são tão enfatizados em outros livros didáticos, tais como: 1- A organização das comunidades campesinas.

Estes livros trouxeram tanto as realidades dos povos originários, quanto a realidade pouco tratada aqui na Região Sudeste, como é o caso dos Faxinais, modo corriqueiro de organização campesina da Região Sul do país, retratado aqui na figura (8).

Figura 8 - Faxinais de Santa Catarina



Fonte: Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo (p.128, 2014).

Bem como trouxeram outras formas de organização, como as organizações em Vilas, assentamentos, acampamentos e quilombos, como pôde ser observado na figura (9).

Figura 9 - Tipos de comunidade



Fonte: Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo (p.127, 2014).

Novamente, considerou-se um avanço desses livros, ao abordar o tema moradia sem reforçar os estereótipos dos povos e comunidades camponesas ao descrever tais residências e modos de vida dos mesmos.

Outro conteúdo de Geografia presente no livro didático dessa coleção que, de certo modo, refletiu-se como avanço dos mesmos sobre os demais livros já trabalhados, e, portanto, divergente da perspectiva que a docente trouxe, tratou-se a despeito da 2- Organização do trabalho no campo e a forma de produção do campo.

Os livros trouxeram conceitos relevantes de serem trabalhados com os alunos, ao tratar sobre a organização do trabalho e as formas de produção do campo. O campo deixa de ser apenas o celeiro da cidade e é mostrado como um espaço onde acontecem diversas dinâmicas espaciais, históricas e também sociais.

Como o campo é organizado? O campo brasileiro é organizado pelos modos de vida das pessoas e pelos modos de produção. Quanto aos modos de produção, há latifúndios, minifúndios, propriedades de agricultura familiar, entre outros. Há áreas no campo pouco transformadas pelas atividades humanas. Mas há outras em que os recursos naturais foram tão afetados que a paisagem original já foi bastante alterada. O campo brasileiro também apresenta grandes desigualdades sociais: de um lado, há ainda bastante pobreza e pessoas sem terra onde morar e plantar; de outro, há grupos sociais

mais ricos que dominam a exploração de grandes áreas rurais (Livro 3º Ano, p.128, 2014).

Contudo, ressalta-se aqui uma questão sobre esse tema, que embora tiveram os avanços, percebeu-se que os livros não criaram realmente uma oposição de fato relevante ao agronegócio, como se esperava de tal material por seu viés mais crítico, sequer utilizando o conceito “agronegócio”, tratando a temática com determinado “zelo”, ao chamá-la por “Agricultura Comercial”.

Agricultura comercial e a mão de obra assalariada. Na agricultura comercial, o trabalhador não participa dos lucros da produção. O lucro é do dono da propriedade comercial. (Livro do 4ºAno, p. 123, 2014).

Ao mesmo tempo ao descrever a Agricultura Familiar, trouxe um conceito mais genérico e que o fez se aproximar mais do conceito trabalhado de Campesinato do que das realidades da Agricultura familiar e suas diversidades dentro dessa categoria de produtores rurais, e das realidades vividas pelos agricultores familiares existentes no município de Alfenas, que foi o município estudado por esta pesquisa.

Agricultura familiar. [...] A agricultura familiar tem as seguintes características: a mão de obra é familiar; toda a família trabalha na propriedade e vive do que produz; o gerenciamento da propriedade é feito pela própria família; a produção é praticada em pequenas áreas de poucos hectares. (Livro 3º Ano, p.132, 2014). A agricultura familiar é voltada para o sustento da família, por meio da produção. Nesse tipo de produção, os saberes são transmitidos de geração a geração. Em geral, o modo de produzir alimentos não emprega agrotóxicos, fertilizantes químicos nem aditivos industrializados para alimentação de animais. (Livro do 4ºAno, p.122, 2014).

Desse modo, entendeu-se que por mais que o material didático venha numa perspectiva emancipatória, este ainda interioriza a concepção dominante quando se trata de trabalho, mesmo que de modo mais sutil. Frigotto (2004 p.14) afirma que a “[...] concepção dominante que informa a prática é a interiorização da concepção burguesa de trabalho, de educação, em suma, de formação ou fabricação do trabalhador”. Essa concepção burguesa, reduz o trabalho a uma mercadoria, a um objeto. O trabalho se resumiria a algo necessário, e o trabalho deixaria de ser visto como uma relação social “que define o modo humano de existência”.

A segunda questão feita às professoras tratava sobre: “b) *Quais conteúdos de geografia que estes livros priorizavam e que chamou mais sua atenção?*”. Sobre essa questão, a PROFESSORA 2-EMAS respondeu que quando o livro abordava sobre:

A relação campo/cidade como algo distante, pois falava muito da cidade, os serviços essenciais dos bairros, os meios de transporte, porém, estes relacionados com a cidade, inclusive com imagens retratando o espaço urbano.

Ao que foi referido pela professora, sobre as imagens contidas nos livros didáticos, Firmino e Martins (2017, p.17) trouxeram que as mesmas podem assumir “um lugar de produção de significados, tal qual um artefato cultural, em que determinado discursos são forjados e postos em circulação”. Reconhece-se aqui, desse modo, a importância dos efeitos visuais que as imagens disseminam.

Realmente, ao observar o Livro Didático da Coleção Novo Girassol, voltado para os 2º Ano, ao tratar sobre “O Trabalho do Vaqueiro”, na página 119, houve uma confusão entre o trabalho inicial ao beneficiamento da matéria-prima, que no caso seria o leite. Concorda-se com o que foi relatado pela PROFESSORA 2- EMAS, afinal, ao tempo que o livro aborda que o trabalho do vaqueiro, é importante pois é ele quem “[...] *tira o leite da vaca; depois, o leite é levado para a cidade e usado para preparar outros alimentos, como queijos, manteiga e leite*” (Livro 2ºAno, p.119, 2014). O livro trouxe logo em seguida a imagem do leite já ensacado, beneficiado na fábrica, como visto na figura (10) a seguir:

Figura 10 - Representação do vaqueiro



Fonte: Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo (p. 119, 2014).

Seria interessante se antes dessa imagem trouxessem imagens dos vaqueiros nordestinos por exemplo, seus trajes tradicionais, bem como a realidade mais próxima dos alunos dessa região estudada. No caso, são os retireiros quem desempenham essa função, tanto nas fazendas, manualmente ou com máquinas, como em seus sítios, de forma manual, para mostrar a diversidade existente dentro de um mesmo trabalho.

A PROFESSORA 1-EMAS respondeu que “nenhum” dos conteúdos de geografia estes livros priorizavam e que chamou mais sua atenção, pois “*Os livros PNL D Campo ensina(va) aquilo que o aluno já trás(trazia) do seu cotidiano e os demais livros, trás (trazia) tanto o cotidiano, quanto o novo*”.

Neste tocante, a PROFESSORA 6-EMFM afirmou que:

O livro priorizou conteúdos relacionados à área rural [...]. O que se destacou foi a proposta mais lúdica em relação às atividades e o vocabulário mais claro e simples adotado pelos autores. No todo, não considerei como obra significativa. [...] os conteúdos poderiam ter sido

mais amplos e as ações práticas com foco na área rural, sobretudo na geografia, poderiam ter sido mais exploradas.

Foi muito presente nas falas das professoras o questionamento do tamanho do livro, do conteúdo reduzido e abordado superficialmente. Entendemos que esses apontamentos poderiam ser considerados em uma avaliação para a continuidade do programa. Ouvir e valorizar os profissionais que utilizam o livro em sala de aula é um importante passo para avançar em uma produção adequada do material didático.

Por sua vez, a PROFESSORA 7-EMNC disse que os conteúdos de Geografia *“Condiziam com a realidade dos educandos”*, sobretudo, quando abordavam sobre *“Ambientes modificados pelo o homem, vegetação, mapa de percurso até a escola entre outros”*.

Já as PROFESSORAS 3 e 8 não responderam sobre os questionamentos referidos ao conteúdo da disciplina de Geografia em si. Acredita-se que devido as mesmas serem formadas em pedagogia e não na disciplina de geografia em si, há um baixo contato com a disciplina durante seus cursos de formação inicial, de certo modo isso influencia em como vai ser dado a Geografia pelas mesmas no momento em que essas estão atuando.

A PROFESSORA 4-EMOPC afirmou apenas que não se lembrava mais dos conteúdos de Geografia propostos nos livros da Coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo, devido ao tempo em que a mesma o utilizou e que o programa havia sido descontinuado.

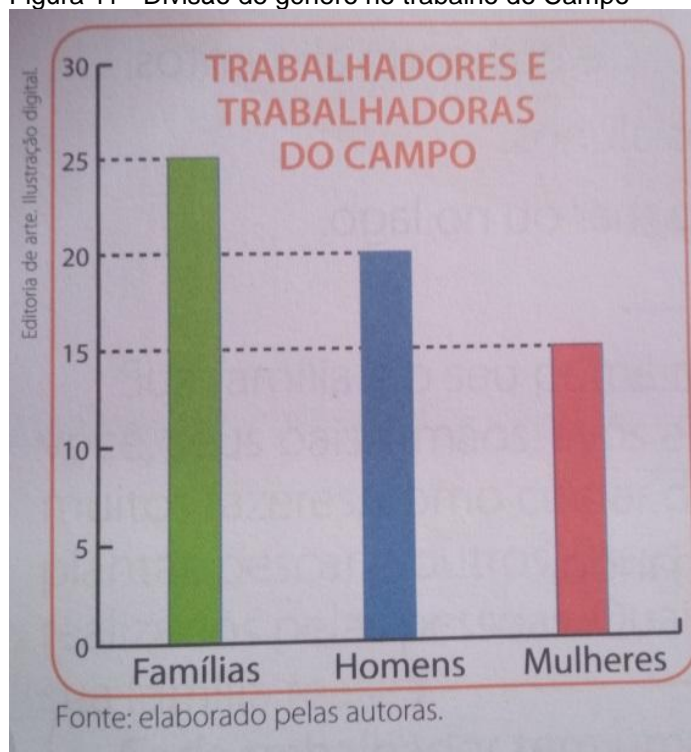
Notou-se que em nenhum momento ao serem questionadas sobre os conteúdos de Geografia dos livros didáticos da coleção Novo Girassol as profissionais abordaram diretamente sobre questões inerentes ao território, embora algumas delas conseguiram identificar que esses materiais didáticos faziam essa relação, aproximando conteúdos ao território dos alunos, entretanto, sentiram que faltava uma maior articulação e aprofundamento para avançar sobre tais questões no cognitivo desses discentes.

Outras questões também surgiram como ponto de reflexão a partir dos questionários destinados a essas professoras, como foi o caso desses materiais abordarem temas que são considerados tabus de serem tratados no espaço rural; tais como: Reforma Agrária, divisão de trabalho no campo, trabalho escravo, entre outros.

Sobre os exercícios presentes nos livros didáticos Novo Girassol, a PROFESSORA 6-EMFM apontou os mesmos como sendo bastante interessantes de serem trabalhados com os alunos. Trouxe aqui um exemplo de um dos exercícios que tratava sobre a divisão de gênero na realização do trabalho de Campo. O exercício propunha a leitura do enunciado e a interpretação de um gráfico para a resposta da seguinte questão:

Exercício 4 - Observe o gráfico abaixo com as informações sobre os trabalhadores de uma comunidade no campo e responda às questões. a) Quantas famílias vivem do trabalho do campo? b) Nestas famílias trabalham ___ e _____. c) Quantos homens trabalham? d) Quantas mulheres trabalham? e) O número maior de trabalhadores é de:

Figura 11 - Divisão de gênero no trabalho do Campo



Fonte: Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo (p.120, 2014).

Neste sentido, havia a possibilidade por parte do professor de tratar vários aspectos da vivência dos alunos quanto à realidade de trabalho do seu seio familiar, perguntando se todos os membros da casa trabalham, como é visto o papel feminino no trabalho, quais funções cada um desempenha, valor recebido de cada um é o mesmo em relação a gênero, se todos trabalham com remuneração, se os próprios alunos estão inseridos em trabalhos domésticos ou no próprio sítio e afins, entre outras questões pertinentes sobre o tema exposto.

O trabalho no campo. Muitas famílias brasileiras vivem do trabalho do campo. Esse trabalho é realizado por jovens e adultos, homens e mulheres. As crianças não podem trabalhar, mas podem ajudar seus familiares em algumas tarefas domésticas e do campo como forma de aprender com eles e de socializar esse aprendizado na escola, com os colegas. Todos sabemos que o trabalho do campo é muito importante para o desenvolvimento do nosso país. O Brasil é um dos maiores produtores mundiais de alimentos, em boa parte graças ao trabalho dos povos do campo. Por outro lado, é triste saber que muitos trabalhadores e trabalhadoras do campo não têm registro em carteira de trabalho nem outros benefícios garantidos por lei. (Livro 3º Ano, p.118, 2014).

Uma questão que chamou a atenção foi o trecho que dizia que “*as crianças não podem trabalhar, mas podem ajudar nas tarefas domésticas e do campo*”, porém, considera-se relevante tomar atenção ao reforçar este discurso em sala de aula, pois, o trabalho feminino, por exemplo, foi por muito tempo considerado uma ajuda, e por este fato as mulheres desempenharam diversas funções e não eram remuneradas por nenhuma delas, pois o mesmo não era considerado trabalho.

Com o trabalho infantil no espaço rural pode acontecer o mesmo, notou-se que este discurso não é o mesmo para crianças que moram no espaço urbano, sendo que as mesmas não podem ficar sequer no mesmo ambiente que os pais trabalham, por exemplo a presença das crianças em salões de beleza, escritório entre outros espaços. Isso associado ao fato de que no espaço rural nem sempre há a garantia de atendimento das crianças em creches, o trabalho das crianças aqui designado como ajuda não parece ser visto do mesmo modo que o trabalho no espaço urbano, que há uma problematização maior sobre o mesmo.

Portanto, este tema ao ser tratado pelas professoras em sala de aula pode gerar constrangimentos tanto com alunos, quanto com os pais dos mesmos. Acredita-se que, para amenizar este “problema”, as professoras foram orientadas pelo material didático para:

3- As crianças não podem trabalhar. Mas o que podem fazer pela família? R: Resposta pessoal. Fale nesse momento sobre os direitos e os deveres das crianças, abordados no Estatuto da Criança e do adolescente (ECA). Fazer com que as crianças trabalhem no campo não é considerado exploração do trabalho infantil quando o intuito é ajudar a família na lavoura, na criação de animais e nas tarefas de casa, não prejudicando o estudo e o tempo nem o tempo para brincar (Livro 3º Ano, p.119, 2014).

Lembrando, inclusive, que os alunos que estavam recebendo essa mensagem sobre o trabalho como ajuda eram crianças de cerca de 10 a 11 anos de idade.

[...] vai-se, assim, construindo um conceito ideológico de trabalho dentro de uma perspectiva moralizante e utilitarista, de sorte que a interiorização resultante torna as relações de trabalho da sociedade capitalista como relações naturais, desejáveis e, portanto, necessárias. É dentro dessa delimitação que a burguesia constrói as propostas de educação para o trabalho nos vários âmbitos da sociedade capitalista, ao longo da história, e busca transformá-las em senso comum (FRIGOTTO, 2004, p. 14-15).

Concorda-se com Frigotto (2004) quando este autor traz que essa sutileza, presentes na homogeneização do discurso crítico que é presente nos dias de hoje na forma de conceber a relação trabalho e educação, está presente no modo em que o Estado interioriza e produz as políticas educacionais.

O trabalho é compreendido não como única fonte de produção do valor e que permite, portanto, nas relações de produção capitalistas, a expropriação, a mais-valia, mas como uma atividade que cria riqueza indistintamente para todos os homens. [...] percebe-se que o modo dominante de apreender e de orientar na prática a relação de trabalho e de educação, mesmo que em quadros progressistas, passa pelas seguintes dimensões: a) uma dimensão moralizante, tão ao gosto da moral burguesa, onde o trabalho manual e intelectual aparecem como igualmente dignos, formadores de caráter e cidadania; b) uma dimensão pedagógica, onde o trabalho aparece como uma espécie de laboratório de experimentação- aprender fazendo; c) e finalmente, uma dimensão social e econômica, onde filhos dos trabalhadores podem autofinanciar sua educação (escolas de produção)Essas perspectivas, enquanto não se subverter radicalmente a relação social que as orienta, situam-se no limite imposto por ela. (FRIGOTTO, 2004, p. 15-16).

Para finalizar essa reflexão sobre o trabalho, o trabalho infantil e a ajuda das crianças no espaço rural, concordou-se com Nosella (2004, p. 37), quando este autor trouxe que:

[...] nunca o trabalhador defendeu o “não-trabalho” como sinônimo de ócio no sentido vulgar do termo, pois nunca recusou o trabalho e o progresso técnico dentro de uma delirante perspectiva de retorno a um passado bucólico. A *poises* é, afinal, a gigantesca obra da revolução, que visa relacionar a máquina com o homem universal e eliminar a separação entre trabalhadores das mãos e trabalhadores da inteligência. (NOSELLA, 2004, p. 37).

Outras duas questões relevantes para compreensão das impressões das professoras quanto ao uso dos livros didáticos Novo Girassol são: o real poder de decisão das docentes quanto a escolha do material didático a ser utilizado em sala de aula, bem como as impressões das mesmas quanto ao encerramento deste programa e a volta dos livros didáticos das coleções regulares do Programa Nacional do Livro Didático.

Das 8 professoras que responderam ao questionário sobre a participação na escolha dos livros didáticos para estarem atuando em sala de aula, 4 delas disseram que participaram da reunião para escolha, entretanto, somente uma professora disse que o material didático escolhido por ela foi o livro que veio para elas trabalharem durante os anos seguintes.

A PROFESSORA 2-EMAS, por exemplo, disse que *“Sempre vinha outros livros. Nem sempre vinha aquele que escolhíamos. Era raro quando vinha o que realmente tínhamos escolhido”*. Neste mesmo sentido, a PROFESSORA 6-EMFM relatou que:

Nossa equipe de professores, na época, havia escolhido outra coleção, que não era destinada à Escola do Campo. As opções com essa visão eram poucas e não estavam satisfatórias. [...] Considerei a iniciativa positiva; todavia, o resultado não foi satisfatório. A coleção segundo um consenso de todos os professores da referida escola na época é de que foi um livro aquém das necessidades da escola.

Salienta-se que outras 3 professoras não chegaram a participar dessa reunião para escolha dos materiais didáticos e uma das professoras não respondeu a essa questão.

O que se percebeu com essas respostas é que embora, na teoria, o PNLD é um programa de viés democrático que prioriza o protagonismo docente, na prática, há certos limites neste poder de decisão das professoras quanto a escolha dos materiais que as mesmas vão utilizar e de certo modo, esse fica sendo como uma imposição de cima para baixo.

Outra questão abordada ainda neste questionário foi a despeito das impressões das mesmas quanto ao encerramento do PNLD Campo, depois dos seus 6 anos de vigência e a volta dos outros materiais didáticos do PNLD geral.

A PROFESSORA 2-EMAS relatou que não percebeu a diferença dos conteúdos entre um material e outro, e disse que:

Não há uma diferença, pois eles trazem conteúdos que contemplam assuntos pertinentes como bairro, as diferentes paisagens, etc. O que observo são as imagens que são colocadas de cidades distantes da realidade de nossos alunos. Assim, cabe ao professor mediar o conhecimento levando os alunos a refletir sobre os espaços de sua vivência no sentido de “pensar globalmente agindo localmente” (PROFESSORA 2-EMAS).

A professora apenas pontuou que as imagens que os novos livros traziam, sobretudo das cidades, não condiziam com as realidades vividas pelos alunos e mostrou que o professor deve ter autonomia para interferir e escolher a forma de abordagem, conforme sentem que há essa necessidade, ao afirmar que cabe ao professor mediar o conhecimento e motivar o aluno a reflexão dos temas expostos. Essa professora ainda trouxe que:

Apenas senti que estava havendo uma igualdade de oportunidade para os alunos do campo, sendo que muitos são moradores temporários, ou seja, residem nas fazendas e, de uma hora para outra mudam. Assim, eles teriam a chance de acompanhar os outros alunos para onde fossem (PROFESSORA 2-EMAS).

Esse pensamento vai de encontro com o que já foi citado da crença da PROFESSORA 1-EMAS que criar um material diferenciado para as populações do campo segregaria ainda mais essa população, pois, como ela disse, o fim da maioria desses alunos seria a mudança gradual para os espaços urbanos. Há neste discurso a sobreposição da importância do espaço urbano sobre o espaço rural, talvez na questão de garantia de melhoria nas condições de vida,

conclusão dos estudos e maiores possibilidades de trabalho de um espaço sobre o outro.

A PROFESSORA 6-EMFM foi enfática no alívio que sentiu com o encerramento e troca dos materiais didáticos, dizendo que:

Sendo bastante sincera, minha impressão foi de alívio, já que o livro não satisfazia as necessidades gerais. Em relação a temas do campo que ainda não costumam abordar temas relevantes para a escola do campo, sempre tive o gosto de desenvolver projetos temáticas, que muitas vezes supriram essa falha em outras coleções que não eram de viés semelhante (PROFESSORA 6-EMFM).

E quanto a descontinuidade dessa política, a PROFESSORA 2-EMAS demonstrou compreender que parte disso se deve às rupturas políticas, e disse acreditar que com o tempo e a continuidade do programa haveria mais chances de readequações do mesmo, valorizando mais até os estudos nacionais.

Acredito que não, porque foi um projeto que o governo não deu continuidade. Infelizmente os governantes não têm um segmento na educação. Eles são copistas de outros países sendo que temos grandes pesquisadores, professores e estudiosos que são capazes de produzir um material rico e que realmente abranja a educação do campo (PROFESSORA 2-EMAS).

Cabe ressaltar que durante o processo de criação deste material já se levava esse fato, de buscar autores e pesquisadores nacionais, em consideração, como pode ser visto no capítulo 2, que abordou os critérios dos editais para elaboração dos materiais didáticos do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo). Entretanto, como dito pela professora, das autoras responsáveis por essa coleção didática em si, apenas duas autoras, de um total de 4, tinham envolvimento direto com as teorias da Educação do Campo, sendo a Suely Almeida Porto Miranda e a Angiolina Domanico Bragança.

Cabe ressaltar que com o fim da política do PNLD Campo, as escolas rurais do município de Alfenas voltaram a utilizar os materiais didáticos do PNLD geral, desse modo:

[...] Agora a zona rural segue os livros escolhidos, a gente segue a proposta, os mesmos livros da zona urbana. Sabe? Na escolha que teve, nós seguimos o Ápice. A gente faz o mesmo, faz o mesmo trabalho com o livro urbano aqui na escola". (DIRETORA 1-EMOPC)

Mais recentemente, após a pandemia do Covid-19 e para seguimento das aulas remotas, as escolas estão utilizando os Planos Tutorados do Estado de Minas Gerais, os (PETs).

[...] ano passado as crianças pegavam [...] e depois que liberou os auxiliares de serviços gerais para vim (na escola), a gente entregava, e as crianças faziam. Para quem não tinha a possibilidade, eu consegui o transporte para os alunos, e levava para aqueles que não tinham nenhuma condição de vim na escola buscar os PETs (DIRETORA 1-EMOPC).

Com tudo que foi relatado pelas professoras, percebeu-se a necessidade de se considerar também o protagonismo docente no momento de criação dos materiais didáticos. As críticas que elas teceram mostra que não consideraram as vivências delas ao criar o material, ficando sobretudo um movimento entre Estado e academia.

A partir das respostas das professoras, refletiu-se sobre a relevância das formações continuadas para estes profissionais e também sobre o papel do professor como criador de currículo, aquele desenvolvido durante o processo do estar e ser docente, pois, em sua atuação, este desenvolvimento produz conhecimentos.

Nesse sentido, Azambuja (2017, p. 64) nos alerta também para a necessidade de uma renovação paradigmática da Geografia Escolar. Para isso, o autor trouxe que é “[...] necessário alterar os métodos da ciência e da didática da ciência. O conteúdo-forma disciplinar da Geografia terá então a finalidade de instrumentalizar os estudantes para a desejada cidadania ativa”.

Não mais a formação de sujeitos passivos que se adaptam a uma Pátria já pronta. A formação geográfica escolar precisa promover outra cidadania, ativa, criativa, participante. A identidade com a Pátria será então de sujeitos identificados com a construção de um território em movimento. As transformações teóricas e metodológicas da ciência e da didática da ciência, já praticadas em muitas escolas e também incluídas em Coleções Didáticas, identificam superações, ainda que parciais, da perspectiva informativa e conteudista dessa prática de ensino. (AZAMBUJA, 2017, p. 64).

É necessário tornar a Geografia Escolar em uma ferramenta para que os alunos consigam ler seu espaço onde vivem na sua totalidade, entendendo que os processos políticos, históricos e sociais influenciam de sobremaneira suas

vivências. Neste sentido, a criação do PNLD campo significou um avanço nessas questões e essa pesquisa buscou mostrar como os professores das escolas rurais de Alfenas fizeram uso deste material.

De outro lado, também notamos que houve mais críticas ao material do que à visão de possibilidade, talvez pelo fato de o livro chegar na escola e ao professor como uma novidade e, para muitas, representa um primeiro contato com os princípios da educação do campo, o que pode ter causado estranhamento. Juntamente com o livro, o sistema municipal de educação poderia ter organizado, em parceria com as universidades, uma formação continuada sobre o rural de Alfenas e a Educação do Campo.

Como visto no Capítulo 2 desta pesquisa, já existem programas em nível nacional que trabalham com a formação de professores do campo, como é o caso da Escola da Terra, que também é desenvolvido em Minas Gerais. Porém, essa política precisa de apoio para se expandir para os mais diversos locais, sempre em associação entre ensino superior e ensino básico, e também precisa de certa identificação política daqueles que representam o município, o estado em questão, com a proposta da Educação do Campo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta pesquisa buscou a compreensão de como a política do Programa Nacional do Livro Didático do Campo foi recebida pelos profissionais docentes das escolas rurais do município de Alfenas-MG e, para isso, foi trabalhado tanto os aspectos teóricos quanto os aspectos práticos dessa relação.

Para isso, foram abordadas questões sobre a Educação do Campo e as lutas desse movimento para ganhar espaço no cenário educacional do país e nos currículos escolares. Foram trazidas questões sobre políticas de criação de materiais didáticos que atendessem às demandas e diversidades do espaço rural e também como os professores e professoras lidavam com os mesmos. Refletiu-se também sobre qual o campo que essa política se inseriu e quais eram as diversidades do espaço rural de Alfenas.

Foram refletidas sobre questões de formação de professores e professoras para a atuação em escolas localizadas no campo, para que dessa forma conseguissem aproximar ainda mais o conteúdo teórico das vivências dos alunos dessas instituições, para assim haver um ensino significativo para os mesmos.

A importância do tema pesquisado esteve, sobretudo, na oportunidade de compreensão dos limites e possibilidades das políticas educacionais aplicadas nas práticas das salas de aula, compreensão de como essas políticas podem e devem ser resignificadas e como as mesmas são significativas para os alunos do espaço rural como um todo.

Entre os principais resultados encontrados durante a construção desse trabalho, destacou-se aqui os seguintes:

a) Não foi um processo fácil para representantes da Educação do Campo a conquista de espaço no cenário político para o desenvolvimento de seus trabalhos e ideais, tratou-se mais de um movimento de luta e de resistência contra um sistema que não reconhece a importância dessa luta, ou melhor, que

reconhece e pelo caráter crítico e social do mesmo teme as conquistas deste movimento;

b) Ao mesmo tempo em que se opõem a essas lutas, os representantes políticos, econômicos que se opõem ao movimento de Educação do campo se aproveitam das conquistas legais deste movimento e cooptam as mesmas em seu próprio benefício. Como foi visto, pela absorção dos recursos destinados à Educação do Campo, servindo ao agronegócio para criação de cursos e materiais didáticos dessa concepção econômica para os alunos das escolas rurais.

c) Quanto a criação dos livros didáticos em si, percebeu-se que o processo para que os mesmos se consolidassem foi custoso, no sentido de ter sido direcionado um alto investimento para construção dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático; complexo, pois, envolveram editais para a criação dos materiais com essa proposta e nem sempre as empresas envolvidas deram conta dos temas a serem desenvolvidos; e por vezes também foi um processo contraditório, haja vista, que o movimento da educação do campo precisou estabelecer relações diretas com o aparelho do Estado, que eles fazem críticas ao modo como este funciona, para que houvesse a consolidação da política em si.

d) O PNLD Campo teve durabilidade de apenas 6 anos, tendo iniciado em 2013 e encerrado em 2018, e alcançou grande parte das escolas rurais do país, considera-se este fato um acontecimento importante quando se pensa na amplitude deste programa em chegar em partes que até então a Educação do Campo não havia chegado, como foi o caso das escolas rurais do município estudado.

e) Essa política foi implementada em Alfenas primeiramente em 2013 e 3 escolas utilizaram estes materiais, e em 2016 todas as 5 escolas rurais do município utilizaram estes materiais. Porém, não houve nenhuma formação dos professores para a utilização desse material, para haver uma preparação das mesmas para atuarem com a realidade contidas nesses materiais, mesmo assim

as professoras participantes da pesquisa relataram como se esforçaram para dialogar com o livro didático;

f) Dessa forma, entre as professoras participantes da pesquisa, houve uma que não viu sentido para a criação de um material didático específico para a realidade do campo, mas, de forma geral, a maioria delas relataram que gostaram da iniciativa de criação desses materiais e de algumas questões que os livros traziam, porém, pontuaram questões a serem melhoradas nos mesmos, inclusive citando que se o programa tivesse tido continuação haveria a possibilidade de acontecer tais melhorias com o tempo.

Uma das partes mais desafiadoras da pesquisa esteve justamente em encontrar alguns dados necessários e relevantes para a consolidação da mesma, tanto nos portais do governo, quanto ao acessar a Secretaria Municipal de Educação de Alfenas. O primeiro por falta de dados abertos e o segundo, por maior que fosse a boa vontade de atender aos nossos interesses, não conseguiram sanar algumas das questões que foram levantadas.

Outro desafio, a ser citado neste momento, foi o baixo envolvimento das professoras para responder às questões deste trabalho. Acredita-se que alguns fatores podem ter contribuído para o mesmo, sendo estes: a) A forma de abordagem das docentes por parte da pesquisadora em questão, por ter sido realizada por celular, ou a linguagem ou outros fatores neste sentido; b) O Contexto pandêmico vivido pela sociedade de forma geral, e que mudou a forma de atuação das mesmas, trabalho remoto, sobrecarga de trabalho por ser fim de ano letivo, incertezas pela volta às aulas de forma presencial, dupla jornada (casa e trabalhos em comércio) entre outros fatores como foi citado por uma, aposentadoria e c) e talvez um dos motivos mais preocupante, seria o não reconhecimento por parte das mesmas quanto a importância de pesquisas acadêmicas como essa.

Ainda na perspectiva da realização dos questionários, entende-se que algumas questões relevantes não foram abordadas nos mesmos, tendo sido percebidas após a entrega de tais documentos por partes das docentes

participantes da pesquisa. Acredita-se que uma das principais questões que deveriam ter sido elencadas seria sobre como as profissionais percebiam a relação entre a agricultura familiar e o agronegócio no município estudado e suas dinâmicas.

Contudo, quanto aos objetivos dos trabalhos, acredita-se que, de forma geral, todos os objetivos propostos foram alcançados, embora, como dito anteriormente, houve dificuldades para coleta de alguns dados e também o acesso às professoras também tenha sido um processo mais árduo de se alcançar.

A partir da apresentação desses resultados, espera-se propor junto à prefeitura do município uma parceria para pensar e efetivar estratégias de formações continuadas, ou mesmo de elaboração de propostas didáticas específicas para o trabalho docente no espaço rural estudado, que, como foi visto, é um espaço que a maioria das famílias fazem parte da categoria da agricultura familiar e dentro dessa categoria há uma grande diversidade nos modos de produção, nos meios de produção, cultura e trabalho, entre outras questões relevantes a serem pensadas a partir do ensino.

Contudo, entende-se a necessidade de se levar em consideração, sobretudo, o trabalho das docentes que estão atuando no dia a dia nessas escolas e que, por vezes, elas sentem-se aquém dos processos de criação e elaboração dessas políticas educacionais.

Cabe ressaltar que esta pesquisa não buscou esgotar tudo sobre o tema desenvolvido, ao contrário, buscou-se reconhecer algumas características próprias da realidade estudada, para assim, mais à frente, propor novos caminhos para que a Educação do Campo venha a se fortalecer neste espaço, que é carente de movimentos que atuem para a construção de uma educação para luta, resistência e emancipação dos sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. D. Ruralidades e as cidades pequenas de Minas Gerais. *In: ALVES, F. D.; AZEVEDO, S. C. (Org.). Análises geográficas sobre o território brasileiro*. Alfenas: Editora Unifal, 2020.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A. Tempo escola tempo comunidade: territórios educativos na educação do campo. *In: ANTUNES-ROCHA, M.I. (Org.). Territórios educativos na educação do campo: Escola, comunidade e movimentos sociais*. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

ARROYO, M. G. O direito do trabalhador à educação. *In: GOMEZ, C. M. et al. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A educação básica e o movimento social no campo. *In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (Org.). A educação básica e o movimento social no campo*. 2.ed. Brasília: Col. Por uma educação básica do campo, 2004.

_____. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

AZAMBUJA, L. D. de. O livro didático e o livro de Geografia. *In: TONINI, I. M. et al. (Org.). O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem*. Porto Alegre: Sulina, 2017.

AZEVEDO, S. C.; CRUZ, A. B. A formação docente, as escolas em espaços rurais e a educação do e no campo. *In: XVIII Encuentro de Geografias de América Latina*. 11, 2021. Córdoba. **Anais [...]** Córdoba: XVIII EGAL, 2021.

BANCO DO BRASIL. **Programa Nacional de Apoio ao Médio Produtor**. Brasília, [ca.2010]. Disponível em: <https://www.bb.com.br/pbb/pagina-inicial/agronegocios/agronegocio-produtos-e-servicos/credito/credito-para-custeio/pronamp-custeio#>. Acesso em: 27 maio 2021.

BANCO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar**. Brasília, [ca.2010]. Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/financiamento/produto/pronaf-microcredito-grupo-b>. Acesso em: 27 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Corde, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB nº1- de 3 de abril de 2002. Brasília, Governo Federal, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, 5 nov.2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto presidencial sobre o novo PNLD**. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/component/content/article/222-noticias/537011943/51981-novo-pnld-abre-espaco-para-estados-municipios-e-professores-da-educacao-basica?Itemid=164&fbclid=IwAR1D3AaqNAidNj0LskVDiQY_JN3_tdkjl6bxmiUIXNJx6RILVIRwEvSJ3eo. Acesso em: 22 jul. 2021.

_____. Ministério da Economia. **Secretaria Especial da Fazenda**. Acesso a informação. Disponível em: <https://www.gov.br/fazenda/pt-br>. Acesso em: 19 maio 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Dinheiro Direto na Escola- Estrutura**. Brasília, [ca. 2015]. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18731-pdde-campo-programa-dinheiro-direto-na-escola>. Acesso em: 23 dez. 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Edital de Convocação 05/2011 – CGPLI**. Programa Nacional do Livro Didático do Campo. Brasília, 2011. Disponível em: https://cchla.ufrn.br/pnld/wp-content/uploads/2013_edital_pnld_campo.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Guia do Livro Didático do PNLD Campo**. Brasília, 2012. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13216-guia-pnld-campo-2013-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192
Acesso em: 14 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Guia do Transporte Escolar**. Brasília, 2011. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de>

conteudos/publicacoes/category/131-transporte-escolar?download=6897:guia-do-transporte-escolar. Acesso em: 10 jan. 2022.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Dados do PNLD Campo 2013. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>. Acesso em: 16 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Dados do PNLD Campo 2014. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>. Acesso em: 16 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Dados do PNLD Campo 2015. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>. Acesso em: 16 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Dados do PNLD Campo 2016. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>. Acesso em: 16 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Dados do PNLD Campo 2017. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 16 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Dados do PNLD Campo 2018. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 16 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. **Informe de Encerramento do PNLD Campo**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/informe-pnld>. Acesso em: 16 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Reestruturação e Expansão Das Universidades Federais**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

_____. Senado Federal. **Decreto-Lei nº1006, de 30 de dezembro de 1938**. Brasília, [ca.1940]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em:03 jun. 2021.

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

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. 2003. 221 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CALDART, R. S. Educação do campo: Notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

_____. Sobre a especificidade da educação do campo e os desafios do momento atual. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

CAMACHO, R. S. A relação dos movimentos socioterritoriais camponeses com a Universidade por meio do PRONERA: diálogos e tensionamentos. **Revista NERA**, n. 39, p.186-210, 2017.

CARVALHO, G. T.; MARTINS, M. de F. de A. **Livro didático e educação do campo**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

CARVALHO, L. S.; CARVALHO, M.T. **Memórias alagadas: a construção da hidrelétrica de Furnas e a submersão da vida**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Ciências Sociais) - Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2015.

CRUZ, A. B.; AZEVEDO, S. C. de. Geografia escolar e escola no campo: investigações sobre a educação geográfica numa escola rural com currículo urbano. Presidente Prudente, **Revista NERA**, v. 22, n. 46, p. 133-155, jan.-abr. 2019.

D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Escola Ativa. *In*: CALDART, R. S. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

DINIZ, D. F.; LERRER, D. F. O programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA): uma política pública para a democratização do Estado no Brasil. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 259-280, jan.-abr. 2018.

EMBRAPA. **Código Florestal**. Brasília, [ca. 2012]. Disponível em: <https://www.embrapa.br/codigo-florestal/area-de-reserva-legal-arl/modulo-fiscal>. Acesso em: 19 maio 2021.

FERNANDES, B. M. Por uma educação básica do campo. *In*: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (Org.). **A educação básica e o movimento social no campo**. Brasília: Coleção Por uma Educação Básica no Campo, 1999.

FIRMINO L. C.; MARTINS, R. E. M. W. Imagens-clichês e Livros didáticos: reflexões para o ensino de geografia. *In*: TONINI, I. M. *et. al.* (Org.). **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. *In*: GOMEZ, C. M. *et. al.* **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2004.

GABRELON, A.; SILVA J. B. da. Livro didático: Suas funções e o ensino de Geografia. *In*: TONINI, I. M. *et. al.* (Org.). **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

GALEANO, E.G.M. H. As veias abertas da América Latina. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2020.

GONÇALVES, A. R.; MELATTI, C. Instrumentos para análise e escolha do Livro didático de geografia pelo professor: aspectos da formação cidadã. *In*: TONINI, I. M. *et. al.* (Org.). **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

IBGE. **Cidades**. Rio de Janeiro, [ca. 2010]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/alfenas>. Acesso em: 19 maio 2021.

_____. Sistema IBGE de Recuperação Automática. **Censo Agropecuário**. Rio de Janeiro, [entre 2013-2018]. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/home/pms/brasil>. Acesso em: 19 maio 2021.

_____. Sistema IBGE de Recuperação Automática. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro, [entre 2013-2018]. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/home/pms/brasil>. Acesso em: 19 maio 2021.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, [1990-]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 11 fev. 2022.

JAHN, E. F. Envelhecimento do campo e o movimento de mulheres camponesas: desafios e perspectivas. Santa Catarina, **REVISTA GRIFOS**, 2013.

JAKIMIU, V. C. de L. Extinção da SECADI: A negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p.115-137, jan./mar. 2021.

KAERCHER, N. A. Marte-Geografia humanizada: que lugar quadrado: (re)descobrimo nas entranhas do livro a perene alegria de aprender o labor-sabor de docenciar. *In*: TONINI, I. M. *et. al.* (Org.). **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

LAVAL, C. A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Traduzido por: Mariana Echalar. Título original: L'ècole n'est pas une entreprise: le néo-libéralism à l'assaut de l'enseignement public. São Paulo: **BOITEMPO**, 2019.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEMOS JÚNIOR, C. B. **A implantação da usina hidrelétrica de Furnas (MG) e suas repercussões: estudo sobre a territorialização de políticas públicas**. 2010. 129f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MARTINS, M. L. Olhares sobre o “Mar de Minas”: percepções dos moradores de Alfenas e Fama relativas ao lago de Furnas (1963-1999). **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 347-363, jul./dez. 2010.

MARTÍNEZ, L. Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores. São Paulo: **Editora UNESP**, 2012. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/bd67t>. Acesso em: 18 fev. 2021.

MIRALHA, W. Questão agrária brasileira: origem, necessidade e perspectivas de reforma hoje. Presidente Prudente, **Revista NERA**, v. 9, n. 8, p. 151-172 jan./jun. 2006.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOURA, N. C. de. **Análise das ilustrações dos livros didáticos de alfabetização/letramento e língua portuguesa do PNL D/2013 para a educação do campo: na perspectiva de gênero**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2016.

MOURA, N. C. de. Da educação do campo ao PNL D Campo: do anúncio educacional à denúncia social. Santa Catarina, **Revista Catarinense de História**, n.33, p. 87-106, 2019.

MOURA, F. M.; AZEVEDO, S. C. de. As escolas rurais, as políticas públicas e a realidade do campo. *In: 6º Encontro Regional de Ensino de Geografia*. **Anais [...]** Campinas, Ateliê de pesquisas e práticas no ensino de geografia, 2018.

MOURA, F. M.; AZEVEDO, S. C. Escolas rurais, a educação do campo e o livro didático de geografia. Presidente Prudente, **Revista NERA**, v. 24, n. 58, p. 56-80, maio/ago., 2021.

MUNARIN, A. *et. al.* Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. *In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.)*. **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

NASCIMENTO, F. das C. B. do; SANTOS, R. B. dos. Breve contextualização da educação rural no Brasil e os contrastes com a educação do campo. Fortaleza, **Educação em Debate**, v. 41, nº 78 - jan./abr. 2019.

NOSELLA, P. Trabalho e educação. *In: GOMEZ, C. M. et.al.* **Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, A. G. de; GIORDANI, A. C.C. Guia do Livro didático: textualizações em tensões. *In: TONINI, I. M. et. al. (Org.)*. **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

PEREIRA, V. B. **Concepção político-pedagógica para formação de professores do Programa Agrinho: do campo à cidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

PIRES, M. F. C. Education and the historical and dialectical materialism. São Paulo, **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, p. 83-94, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ALFENAS. **Leitura Técnica. Plano Diretor, 2006.** Alfenas, 2007. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-diretor-alfenas-MG>. Acesso em: 08 jan. 2022.

PREFEITURA DE ALFENAS. **Lei nº 3.941, de 12 de dezembro de 2006.** Alfenas, 2007. Disponível em: <http://www.alfenas.mg.gov.br/Arquivos/TermoCon/3941%20%20Lei%20do%20Plano%20Diretor%202006.pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.

PREFEITURA DE ALFENAS. **Lei nº 4609, de 22 de junho de 2015.** Alfenas, 2016. Plano Decenal Municipal de Educação. Disponível em: http://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=CD_Alfenas&pagfis=4612 Acesso em: 08 jan. 2022.

PREFEITURA DE ALFENAS. **Sistema de Cadastro Ambiental Rural.** Alfenas, 2017. Disponível em: <https://www.car.gov.br/#/>. Acesso em: 27 maio 2021.

RADI, A. J.; ANDREOLI, C. V.; FERNANDES, V. Investigando ações em educação ambiental: O Programa Agrinho e as histórias de vida de seus ex-alunos. São Paulo, **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 8, n. 2, p. 125-139, 2013.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. São Paulo, **Educ. Pesqui.** V.34, n 1, p. 27-45, 2008.

SABOTA, H. S.; SILVA, L. do C. da. Formação cidadã e linguagem cartográfica no PNLD de geografia dos anos finais. *In: TONINI, I. M. et. al. (Org.). O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem.* Porto Alegre: Sulina, 2017.

SANTOS, R. B. A história da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. Rio de Janeiro, **Teias**, v. 18, n. 51, p. 210-223, 2017.

_____. Reflexões sobre o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo, **EccoS Revista Científica**, n. 45, p. 221-236, 2018.

SANTOS, L. P. dos. Amados por uns, odiados por outros: avanços e potencialidades dos livros didáticos de geografia. *In: TONINI, I. M. et. al. (Org.). O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem.* Porto Alegre: Sulina, 2017.

SANTOS, H. F. dos. Modernização da agricultura e relação campo-cidade: uma análise a partir do agronegócio cafeeiro no município de Alfenas-MG. Uberlândia, **Caminhos de Geografia**. v. 15, n. 51, 2014.

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018

SANTOS, A. R. dos; SILVA, J. F. da. Políticas educacionais de livros didáticos no Brasil e na Colômbia: um olhar dos estudos pós-coloniais. João Pessoa, **Rev. Espaço do Currículo**, v.13, n.1, p. 32-46, jan./abr. 2020.

SGROI, F.; KOURY, A. P. No tempo do jeca tatu: representação das populações rurais no imaginário urbano do século XX (1914-1980). Rio de Janeiro, **InterFACES**. n. 29, vol.1, 2019.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. Porto Alegre, **Educ. Real.**, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVA, F. G. P. da. **Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de história e geografia da coleção didática Projeto Buriti Multidisciplinar: um olhar através das epistemologias do sul**. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco), Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

SILVA, I. A. Uma análise do processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos distribuídos pelo ministério da educação às escolas públicas brasileiras por meio do PNLD/EM. *In*: X Seminário Nacional do HISTEDBR, 2016, Campinas, Unicamp, **Anais [...]** Campinas, HISTEDBR, 2016.

SOUZA, A. C. S. A educação do campo: um estudo de caso sobre as escolas rurais do município de Alfenas. **Trabalho de Conclusão de Curso**. (Geografia Licenciatura) - Instituto de Ciências Naturais, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2011.

_____. Juventude e Educação do Campo no município de Alfenas/MG. *In*: XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária, 2012. Uberlândia **Anais [...]**. Uberlândia: XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária, 2012.

TAFFAREL, C. N. Z.; CARVALHO, M. S. A extinção da secadi: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. Fortaleza, **Cadernos GPOSSHE**, v. 2, n.1, 2019.

UNIFAL. **Universidade Federal de Alfenas**. Portal institucional. Alfenas, [201-]. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/portal/a-unifal-mg/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

UNIFENAS. **Universidade José do Rosário Vellano-MG**. Portal institucional. Alfenas, [201-]. Curso de Agronomia. Disponível em:

https://vestibular.unifenas.br/?utm_source=google&utm_medium=search&utm_campaign=vestibular&gclid=CjwKCAiA55mPBhBOEiwANmzoQuvnRkvUR1-gL-J2eUILwZmKBhVPLPa9AVOyk64WNmZ39fHdA8bcFRoCg8UQAvD_BwE. Acesso em: 18 jan. 2022.

UNIFENAS. **Universidade José do Rosário Vellano-MG**. Portal institucional. Alfenas, [201-]. Disponível em: <https://www.unifenas.br/> Acesso em: 10 jan. 2022.

VALE, A. R. A agricultura familiar no contexto do agronegócio do café no sul/sudoeste de Minas: variações sobre o mesmo tema. *In*: FERREIRA, M. M.; VALE, A. R. (Org). **Dinâmicas Geográficas no Sul de Minas Gerais**. Curitiba: Editora Appris, 2018.

VIEIRA, E. A. **Livros didáticos para escolas do campo: aproximações a partir do PNLD Campo-2013**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná- Curitiba, 2013.

VIEIRA, N. C.; MACIEL, R. A.; MACIEL, W. R. A. Formação continuada de professores do campo no Programa Escola da Terra e a concepção do currículo. Rio de Janeiro, **Teias**, v. 18, n. 50, 2017.

VINHA, J. F. de S. C.; VIEIRA, N. R.; ARAÚJO, D. M. de O. Residência agrária: uma proposta pedagógica e metodológica. Presidente Prudente, **Revista NERA**, v. 21 n. 45, p. 12-31 2018.

APÊNDICES

Apêndice 1: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES (AS)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (PPGEO-UNIFAL-MG)

Participantes: Professoras e professores das escolas rurais de Alfenas-MG que atuaram com o livro didático do PNLD Campo.

Pesquisadora responsável pela aplicação do questionário: Abigail Bruna da Cruz

Orientadora da pesquisa: Prof^a. Dr^a. Sandra de Castro de Azevedo

Perguntas:

- 1- Qual a sua idade?
- 2- Qual a sua cidade de origem?
- 3- Você já morou ou mora (atualmente) no espaço rural?
- 4- Qual a sua formação acadêmica? Em que ano e instituição se formou?
- 5- Há quantos anos você leciona?
- 6- Há quantos anos você atua como professor em escolas localizadas em zona rural?
- 7- Quais motivos te levaram a ser professor em uma escola da zona rural? Poderia indicar benefícios, dificuldades ou obstáculos em atuar em escolas de zona rural?
- 8- Em quais escolas da zona rural de Alfenas você já atuou?
- 9- Na sua graduação foi abordada a temática de Educação do Campo?
- 10- Você já participou de algum tipo de formação continuada com a temática de Educação do Campo?
- 11- Você utilizou o livro do PNLD Campo em alguma dessas escolas no período de 2013 a 2018? Se sim, em qual escola e em quais anos/séries você utilizou esses livros?
- 12- Você participou da escolha dos livros didáticos do PNLD Campo da escola onde atuava?

13- Foi encaminhado para a escola o livro que você havia escolhido? Ou outro?

14- O que achou da iniciativa da construção/elaboração de um livro com conteúdo voltado à realidade do campo?

15- Na sua opinião, este material alcançou o objetivo proposto? (Se sim, por que? Se não, por que?)

16- Em relação à disciplina de geografia, você acredita que os conteúdos dos livros didáticos do PNLD Campo se aproximaram das vivências cotidianas dos seus alunos?

17- Quais conteúdos de geografia estes livros priorizavam e que chamou mais sua atenção?

18- Na sua opinião, quais foram os avanços e as limitações desse material didático?

19- Você teve acesso aos livros que correspondem ao mesmo tempo/série que os do ensino urbano deste município?

20- Quais são as principais diferenças entre os métodos de abordagem geográfica nos livros do PNLD Campo e demais livros já utilizados por você?

Apêndice 2: ACEITE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA-UNIFAL-MG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO DO CAMPO, O PNLD CAMPO E A DIVERSIDADE DO RURAL DE ALFENAS-MG

Pesquisador: SANDRA DE CASTRO DE AZEVEDO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 46007321.0.0000.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.821.732

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado, com financiamento próprio (conforme dados constantes na folha de informações básicas); não há indicação de conflito de interesses. O nome da mestranda consta na folha de informações básicas como membro da equipe de pesquisa.

De acordo com o destaque da pesquisadora, o projeto de pesquisa será desenvolvido com o objetivo de compreender "como as escolas presentes nos espaços rurais que não estão ligados aos movimentos de luta pela terra implementaram a política do Programa Nacional do Livro Didático do Campo na prática." Para isso, pretendem realizar uma revisão de literatura, seguido por análise do espaço rural do município de Alfenas e suas especificidades; análise dos conteúdos de Geografia presentes nos livros didáticos do PNLD Campo abordados nas escolas rurais do município de Alfenas-MG e entrevistas com os professores e professoras que atuaram com este material didático no período de sua vigência (2013 - 2018).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral (constante no projeto detalhado)

Compreender como as escolas presentes nos espaços rurais que não estão ligados aos

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS



Continuação do Parecer: 4.821.732

movimentos de luta pela terra conceberam a política do PNLD/Campo na prática.

Objetivos específicos (constante no projeto detalhado)

- Refletir sobre como a Educação do Campo, como política educacional, se desenvolveu ao ponto de implantar um material específico para as escolas rurais.
- Analisar a política na prática, tendo por base os conteúdos de geografia dos livros didáticos do PNDL/Campo direcionados para o Ensino Fundamental I, que foram utilizados nas escolas rurais do município de Alfenas-MG.
- Evidenciar os anseios e opiniões dos professores que utilizaram este material didático a respeito deste material.
- Avaliar os possíveis prejuízos teórico-metodológicos provocados por esta descontinuidade e pelas contradições existentes na política educacional desenvolvida junto ao movimento de Educação do e no Campo.

Análise CEP

Os objetivos estão claros e bem definidos, são exequíveis, e estão coerentes com a proposta geral do projeto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

“Os riscos relacionados a este estudo podem ser desconforto, possibilidade de constrangimento, aborrecimentos, cansaço e disponibilidade de tempo para responder ao instrumento e invasão de privacidade. Para minimizar esses riscos será garantido o acesso a plataforma virtual em horário que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa e também será orientando aos participantes que a concordância ou não em participar da pesquisa em nada irá alterar sua condição e relação civil e

Endereço: Rua Gabriel Montelro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 4.821.732

social com a equipe de pesquisa e a Universidade de origem, será a liberdade para não responder questões constrangedoras e de interromper imediatamente a entrevista se julgar necessário.”

“Será garantido o sigilo em relação as suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos, será assegurado a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro e também será garantido o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual e será esclarecido e informado a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio. Uma vez concluída a coleta de dados, será feito o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, será apagado todo e qualquer registro da plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".”

Benefícios:

“ A pesquisa apresentará como benefício a compreensão e reflexão sobre políticas curricular para os sujeitos do campo, colaborando para pensar no desenvolvimento de um conteúdo escolar que se aproxime com a realidade vivida dos alunos que moram no espaço rural de Alfenas, tendo vista a importância da geografia para construção da consciência espacial cidadã dos alunos. A pesquisa vai contribuir para pensar em uma Educação do Campo para Alfenas. Será garantido aos participantes da pesquisa o acesso ao resultado final da pesquisa, será enviado a cada um deles uma cópia do relatório final da pesquisa e caso tenham interesse será agendada uma reunião para apresentação do resultado. ”

Análise CEP

- Os riscos estão bem avaliados e as medidas minimizadoras estão destacadas. Os benefícios justificam os riscos apresentados. A descrição dos riscos e benefícios atende às ORIENTAÇÕES PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL, de 24 de

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 4.821.732

fevereiro de 2021, bem como o disposto no artigo 17 da resolução 510/2016, no que tange ao acesso dos participantes aos resultados da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- a. A metodologia do projeto – está adequada aos objetivos apresentados. Na parte metodológica houve a reformulação da indicação das etapas de desenvolvimento da pesquisa: revisão bibliográfica de artigos; análise de conteúdos de Geografia de livros didáticos da coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo, e a etapa de entrevistas com professores e professoras das escolas selecionadas.
- b. O referencial teórico – atualizado e adequado à proposta do projeto de pesquisa.
- c. Cronograma de execução da pesquisa – considerando que a coleta envolvendo dados da Secretaria Municipal de Educação de Alfenas e também dos participantes iniciará em setembro/2021, conforme apresentado pela pesquisadora, o cronograma está adequado ao tempo de tramitação do projeto no CEP.
- No campo orçamento da folha de informações básicas há a descrição dos gastos, assim como no projeto detalhado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- a. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – presente e adequado.
- b. Termo de Assentimento (TA) – não se aplica.
- c. Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) – não se aplica.
- d. Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD) – presente e adequado.
- e. Termo de Anuência Institucional – presente e adequado.
- f. Folha de Rosto – presente e adequada.
- g. Projeto de pesquisa completo e detalhado – presente e adequado.
- h. Termo de Compromisso para desenvolvimento de protocolos de pesquisa no período da pandemia do coronavírus (COVID-19) – não se aplica.

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 4.821.732

ALFENAS, 01 de Julho de 2021

Assinado por:
CARLA HELENA FERNANDES
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Gabriel Montelro da Silva, 700 - Sala O 314 E

Bairro: centro

CEP: 37.130-001

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3701-9153

Fax: (35)3701-9153

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br