UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Instituto de Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Geografia

DISSERTAÇÃO

Representação de mundo nas apostilas de Geografia pertencentes ao município de Herval/RS: onde estão os povos do campo?

Jerusa Cassal de Almeida

Pelotas, 2023

Jerusa Cassal de Almeida

Representações de mundo nas apostilas de Geografia no município de Herval/RS: onde estão os povos do campo?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, como requisito à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Profª. Drª. Liz Cristiane Dias.

Pelotas, 2023

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

A447r Almeida, Jerusa Cassal de

Representação de mundo nas apostilas de geografia pertencentes ao município de Herval/RS : onde estão os povos do campo? / Jerusa Cassal de Almeida ; Liz Cristiane Dias, orientadora. — Pelotas, 2023.

126 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Livros didáticos. 2. Ensino fundamental. 3. Povos do campo. 4. Narrativas. 5. Apostilas de geografia. I. Dias, Liz Cristiane, orient. II. Título.

CDD : 910

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

Banca examinadora

Profª. Dr ª. Liz Cristiane Dias (Orientadora e Presidente da Banca)

Doutora em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual Paulista

Profª. Drª. Aline de Lima Rodrigues

Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Profª. Drª. Lígia Cardoso Carlos

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio do Sinos

Profª. Drª. Rosangela Lurdes Spironello (suplente)

Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo

[...] se entendermos que o sertão é pessoa humana, impregnada de cultura e de história, que atravessa o espaço e o tempo, chegaremos à conclusão de que o campo/sertão foi construído e constituído pela ação das pessoas da cidade e ao contrário também é verdadeiro, a cidade também está impregnada da cultura ou da ação e saber dos povos do campo/sertanejos. Mas o fato do sertão está misturado à cidade e ao mesmo tempo as relações estabelecidas serem temporais e espaciais, com várias nuances não significa que o sertão/campo e o sertanejo/povos do campo não tenham identidade própria.
(CARVALHO, 2016, p. 195)

Agradecimentos

Em nossa existência uma trajetória nunca é realizada só, porque no caminho percorrido encontramos pessoas que nos auxiliam e nos dão suporte para seguir em frente, a construção de uma dissertação também é assim. Nesse sentido, a dissertação aqui apresentada foi construída a partir de diversas contribuições. Desse modo, agradeço primeiramente à minha orientadora Professora Dr.ª Liz Cristiane Dias, pela confiança no meu trabalho, por ter me incentivado a cursar o mestrado e pela compreensão e paciência durante esta jornada. Agradeço aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, pois durante a realização das disciplinas aprendi muito com cada um. Mesmo num contexto de pandemia e as dificuldades do ensino remoto, os ensinamentos foram imprescindíveis para minha caminhada até aqui.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa, o que permitiu minha integral dedicação na realização da pesquisa. Agradeço a meu Pai Fernando, minha mãe Joara e meu irmão Carlos pela minha formação enquanto pessoa. Minha gratidão aos colegas Bruna Vieira, Camila Tatiane Alves e Guilherme Augusto Cabreira pela amizade que, mesmo distantes nestes tempos de isolamento social, estiveram presentes, dividindo angústias, aprendizados e conquistas. Agradeço à Geógrafa e professora Paula Echevenguá pelo carinho e apoio nesta caminhada, pois mesmo não cursando juntas o mestrado, estivemos na licenciatura e bacharelado dividindo vários momentos importantes para minha formação. Agradeço a banca avaliadora pela disponibilidade e contribuições para a construção deste estudo. E, por fim, agradeço Pistache e Rubi, felinos companheiros de leituras e a todos que de uma maneira geral fizeram parte desta trajetória. Cabe citar que durante essa construção a dissertação se modificou constantemente e, a autora também se modificou ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa.

Resumo

A dissertação em tela insere-se no âmbito do Ensino de Geografia. Posto isto, o objetivo geral desta pesquisa é identificar quais perspectivas sobre os povos do campo estão presentes nas apostilas de Geografia do ensino fundamental, adotadas nas escolas municipais de Herval/RS. Já os objetivos específicos compreendem em: 1) Aprofundar os principais temas da pesquisa; 2) Identificar qual o lugar dos conteúdos dos povos do campo nos referenciais curriculares que regem a educação nacional; 3) Situar a discussão dos povos do campo no contexto da Política Nacional do Livro Didático, e 4) Promover uma discussão acerca dos povos do campo no material didático analisado. Nesse sentido, a hipótese desse estudo é que os materiais que circulam nas escolas do município mantém o discurso urbano ao se referir ao campo. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a análise textual discursiva. Em vista disso, o referencial teórico destaca uma lacuna no campo de estudo dos livros didáticos de Geografia e os povos do campo. Sendo assim, a História evidencia o processo em curso envolvendo a educação do campo, assim como a luta pela terra e por políticas educacionais no espaço rural. Nas últimas décadas ocorreram avanços como o Programa Nacional do Livro Didático direcionado para o campo (PNLD-Campo), contudo pesquisas apontam a ineficiência desse programa, pois na maioria das vezes permanece a inviabilização dos atores do campo nessas obras. Além disso, a literatura nacional e internacional destaca a diversidade dos habitantes do campo e a necessidade de fomentar nas escolas e nos cursos de formação docente estratégias para o ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos que contextualizam o cotidiano dos estudantes do campo. Os resultados com a pesquisa em questão visam superar a dicotomia urbano versus rural, incentivando um novo olhar sobre os conteúdos acerca dos povos do campo.

Palavras-Chave: Livros didáticos. Ensino Fundamental. Povos do campo. Narrativas. Apostilas de Geografia.

Resumen

La disertación en pantalla forma parte del ámbito de la Enseñanza de la Geografía. Dicho esto, el objetivo general de esta investigación es identificar qué perspectivas sobre la gente del campo están presentes en los folletos de Geografía de la escuela primaria, adoptados en las escuelas municipales de Herval/RS. Los objetivos específicos incluyen: 1) Profundizar los temas principales de la investigación; 2) Identificar el lugar de los contenidos de pueblos rurales en los referentes curriculares que rigen la educación nacional; 3) Situar la discusión sobre los pueblos rurales en el contexto de la Política Nacional de Libros de Texto, y 4) Promover la discusión sobre los pueblos rurales en el material didáctico analizado. En este sentido, la hipótesis de este estudio es que los materiales que circulan en las escuelas del municipio mantienen el discurso urbano al referirse al campo. La metodología utilizada fue la investigación bibliográfica y el Análisis Discursivo Textual. Ante ello, el marco teórico destaca un vacío en el campo de estudio de los libros de texto de Geografía y la gente del campo. Así, la Historia destaca el proceso en marcha de la educación rural, así como la lucha por la tierra y las políticas educativas en las zonas rurales. En las últimas décadas, ha habido avances como el Programa Nacional de Libros de Texto dirigidos al campo (PNLD-Campo), sin embargo investigaciones apuntan a la ineficiencia de este programa, ya que la mayoría de las veces los actores del campo se mantienen inviables en estos trabajos. Además, la literatura nacional e internacional destaca la diversidad de los habitantes rurales y la necesidad de promover estrategias en las escuelas y cursos de formación docente para la enseñanza y aprendizaje de contenidos geográficos que contextualicen la vida cotidiana de los estudiantes rurales. Los resultados con la investigación en cuestión apuntan a superar la dicotomía urbano versus rural, propiciando una nueva mirada a los contenidos sobre la gente del campo.

Palabras clave: Libros de texto. Enseñanza fundamental. Gente del campo. Narrativas. Folletos de Geografía.

Lista de Figuras

Figura 1	Localização do Município de Arroio Grande/RS…….	16
Figura 2	As políticas Educacionais Brasileiras nos períodos históricos.……	27
Figura 3	Cinco formas de produzir ausências na sociedade ocidental……..	44
Figura 4	Ecologias para transformar as monoculturas presentes na sociedade……..	45
Figura 5	Vendas do Setor Editorial no Brasil em 2021.……	53
Figura 7	Trabalhos acessados no portal de Catálogos de Teses e Dissertações pertencente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES ……..	59
Figura 8	Busca realizada no portal CaFe- Comunidade Federada Acadêmica……..	64
Figura 9	Localização do município de Herval/RS……..……	67
Figura 10	Adaptação de gêneros textuais em instrumentos didáticos…….	70
Figura 11	Materiais distribuídos na rede municipal de Herval/RS…….	71
Figura 12	Comentário de um cidadão nas redes sociais da prefeitura de Herval……..	72
Figura 13	Comentários da população sobre as apostilas……	72
Figura 14	Orientações para os professores abordarem as apostilas em aula…….	74
Figura 15	Os princípios da BNCC no ensino de Geografia……	75

Figura 16 Diferentes abordagens na forma de avaliação são citadas na apostila……. 75

Figura 17 Mapa conceitual apresenta as principais etapas da ATD……. 77

Figura 18 Apostila pertencente ao 6° ano……. 80
Figura 19 Atividade sobre paisagem…….. 81
Figura 20 Produção de macarrão e sua circulação no mundo…….. 81
Figura 21 Elementos naturais e representação da paisagem 6° ano……... 82
Figura 22 Transformações no espaço geográfico a partir das ações humanas……. 83
Figura 23 Atividades sobre os conteúdos: paisagem e espaço geográfico……. 84
Figura 24 Atividades sobre o conteúdo…….. 85
Figura 25 Agricultura e as tecnologias, agricultura tradicional……... 86
Figura 26 Agricultura moderna e cultivos transgênicos…….. 87
Figura 27 Atividades sobre o uso de agrotóxico no Brasil…….. 88
Figura 28 Atividades para a casa referente ao conteúdo…… 89
Figura 29 Técnicas diferentes na transformação de lugares…… 90
Figura 30 Temas abordados na coleção do 6° ano …… 90

Figura 31 Capa da apostila de Geografia 7° ano……. 91
Figura 32 População Brasileira…… 92
Figura 33 Formação do povo brasileira e diferentes etnias…… 93
Figura 34 Povos africanos e distribuição dos quilombos no Brasil…… 94
Figura 35 Atividades para sala…… 95
Figura 36 O campo e a cidade no Brasil…… 96
Figura 37 A relação do campo e da cidade é destacada…… 97
Figura 38 Êxodo rural e a estrutura fundiária do país……. 98
Figura 39 Distribuição das propriedades rurais no país…….. 99
Figura 40 Números dos conflitos no campo e a luta pela reforma agrária…….. 100

Figura 41 Temas abordados na coleção do 7° ano……. 100

Figura 42 Capa apostila de Geografia 8º ano……... 101

Figura 43 Erosão em área rural…….. 102

Figura 44 Diferentes técnicas usadas na transformação do espaço geográfico…… 103

Figura 45 Aspectos econômicos da América Latina…… 104

Figura 46 Temas abordados na coleção do 8° ano……. 104

Figura 47 Capa da apostila de Geografia 9 ° ano…… 105

Figura 48 Conteúdo sobre globalização…… 106

Figura 49 Cidades globais…… 107

Figura 50 Fragmentação do espaço urbano……. 108

Figura 51 Agroecologia e descarte de resíduos……... 109

Figura 52 Revolução verde…….. 110

Figura 53 Perda do solo cultivável…….. 110

Figura 54 Temas abordados na coleção do 9° ano……. 111

Lista de abreviaturas e siglas

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBL	Câmara Brasileira do Livro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
PIB	Produto Interno Bruto
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SIM	Sistema de Ensino
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Sumário

1 Introdução.....12
1.1 Trajetórias percorridas: como cheguei no tema de pesquisa.....14
1.2 Objetivos, hipótese e a questão problema deste estudo.....18
1.3 Metodologia.....18
1.3.1 Revisão bibliográfica.....18
1.3.2 Os conceitos “Povos do Campo” e “Educação do Campo”.....19
1.3.3 A educação no campo e o contexto das políticas públicas.....23
1.3.4 Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.....29
1.3.5 Resolução nº 40/2011 institui o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD-Campo).....31
1.3.6 O Pensamento decolonial no ensino de Geografia.....33
1.3.7 O ensino e aprendizagem de Geografia no Brasil.....45
1.4 Justificativa.....49
1.5 Área de estudo: município de Herval/RS aspectos históricos e geográficos.....64
1.6 Apresentação da coleção analisada.....67
1.7 Caminho da análise.....74
2 Investigação das apostilas distribuídas nas escolas municipais localizadas no campo em Herval/RS.....77
2.1 Apostila Sistema SIM- 6° ano.....78
2.2 Apostila Sistema SIM- 7° ano.....89
2.3 Apostila Sistema SIM-8° ano.....99
2.4 Apostila Sistema SIM-9° ano.....103
3 Análise dos resultados.....109
4 Conclusões.....112
Referências.....114
ANEXOS.....124

1 Introdução

Esta pesquisa está inserida no âmbito do ensino e aprendizagem de Geografia. Sendo assim, a temática aqui apresentada envolve os povos do campo, a educação do campo e os livros didáticos que compreendem os recortes desta investigação. Dito isso, se torna necessário situar os leitores que nas últimas décadas, os Movimentos socioterritoriais camponeses estiveram atuantes na luta pela Educação do Campo e conquistaram alguns avanços com relação ao ensino no espaço rural. A luta pelas políticas públicas voltadas para os povos do campo se confunde com a luta pela terra, pois um dos movimentos presentes nesta luta foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Nas décadas de 1980 e 1990, o MST participou ativamente nas discussões sobre a reforma agrária e a educação no campo, visto que a educação permite fomentar um pensamento crítico perante a realidade, na qual o capitalismo tem expandido sua ação no campo; ou seja, a partir da década de 1970, a industrialização no espaço rural modificou a paisagem, o uso de agrotóxico nas plantações gerou danos ao meio ambiente e também à saúde dos trabalhadores rurais.

Diante disso, a dicotomia entre urbano x rural, na qual o urbano representa o desenvolvimento e o rural, o retrocesso, deve-se ao neoliberalismo, pois o campo foi associado à produção de alimentos e abastecimento das cidades e espaço de exportação de *commodities.* A imagem de um espaço rural atrasado e sem vida ou relacionado ao lazer, é muito presente no cotidiano, as novelas e a literatura contribuíram para a construção distorcida da identidade dos grupos habitantes do campo e até mesmo concepções pejorativas estão associadas aos camponeses. No entanto, muitas escolas localizadas no campo desenvolvem uma educação integradora contemplando a diversidade dos grupos étnicos e culturais habitantes do mesmo espaço. O campo abriga comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e camponesas que tentam manter-se em seus territórios mesmo diante da ascensão do agronegócio e das ameaças sofridas pelos ativistas que lutam pela igualdade ao acesso à terra e à educação. Os territórios indígenas e quilombolas, por exemplo,

abrigam a identidade e a ancestralidade desses grupos, contudo o neoliberalismo desconsidera a cultura e a diversidade dos povos do campo.

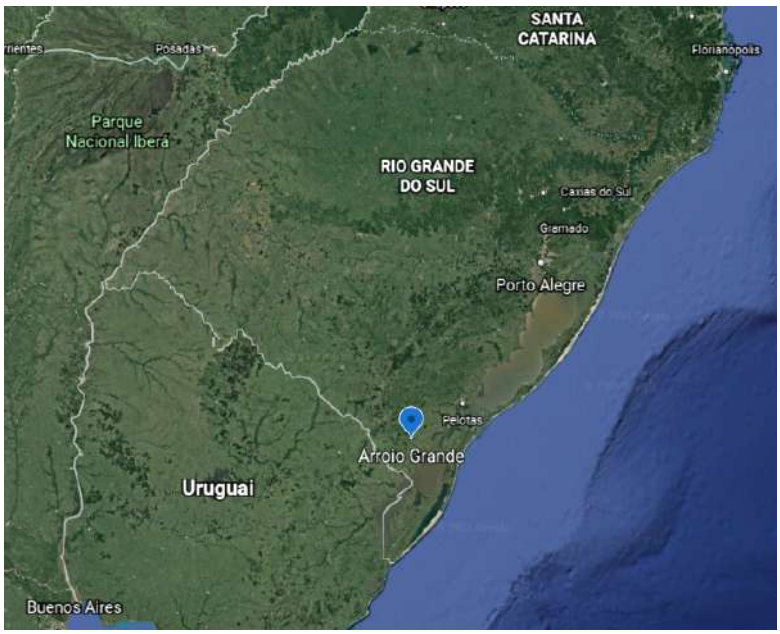
Mediante o que foi exposto, no decorrer dos anos as políticas públicas progrediram em relação à educação do campo. Haja vista a Resolução CNE/CBE de 2002, lei responsável por instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que dispõem sobre a educação dos habitantes do campo e também sobre a formação específica de educadores para as escolas do campo. Estas leis representam um marco, porém muito ainda é preciso evoluir para que a educação no campo realmente seja voltada para os moradores desse espaço, considerando sua cultura e seu modo de vida. No entanto, em alguns casos a educação no campo segue os princípios da educação desenvolvidos nas escolas urbanas, isto é, as mesmas metodologias e currículos são utilizados distanciados do cotidiano dos estudantes; a lei existe e assegura uma educação específica para as áreas rurais, mas nem sempre é executada na prática. No governo de Jair Messias Bolsonaro, no qual predominaram os interesses dos ruralistas, os povos do campo sofreram retaliações com cortes em diversos programas, incluindo o PRONERA, que é de suma importância para a educação no campo. Ante o exposto, o Programa Nacional dos Livros Didáticos-PNLD do campo estabelece a necessidade das coleções abordarem a identidade e a realidade dos estudantes das escolas rurais, porém nem sempre estas coleções contemplam esses atores e o que se pode perceber pelas pesquisas desenvolvidas nos últimos tempos é a inviabilização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais nas páginas de livros didáticos em circulação no país, tanto nas coleções desenvolvidas para as áreas rurais quanto para as áreas ditas urbanas. (ALMEIDA, 2019; CARVALHO, 2016; MEIRELES, 2019).

A pesquisa encontra-se dividida em três capítulos. No primeiro capítulo é abordado o tema em análise, as trajetórias envolvendo a pesquisa, os objetivos, a justificativa, a metodologia e a hipótese. Já no segundo capítulo, são apresentados os resultados e, por fim, no capítulo final encontram-se as análises desenvolvidas a partir da averiguação dos materiais didáticos.

1.1 Trajetórias percorridas: como cheguei no tema de pesquisa

Nesta seção cabe elucidar o(a) leitor(a) como foi a trajetória trilhada até o presente momento. O tema desta pesquisa surge a partir da minha formação enquanto cidadã no campo, já que minha identidade foi construída nesse cenário. Em vista disso, realizo uma breve narrativa das minhas vivências no espaço rural, enquanto habitante e estudante no campo. A localidade onde vivi, denominada Palma, (anexo A), dista 33 km da sede do município de Arroio Grande, próximo à fronteira com o Uruguai, conforme a figura 1 a seguir, localizada na zona sul do Rio Grande do Sul.

Figura 1- Localização do Município de Arroio Grande/RS



Fonte: Google Earth, 2021.

Na infância aprendi a observar a paisagem e no entorno que me rodeava tive contato com as lavouras de arroz, os arroios e as matas circundantes estiveram presentes na minha infância, as brincadeiras consistiam em explorar a natureza, analisar as diferenças entre as flores, pássaros, peixes, plantas e a mudança da natureza quando ocorriam tempestades. Além disso, andava pelas matas e pelos bosques, foi uma infância marcada pelo contato com a natureza, as trilhas foram minhas primeiras “saídas de campo”, onde pude aflorar meu gosto pela Geografia. A proximidade com esse cenário me proporcionou estudar o planeta que habitamos e as relações sociais ocorridas. Diante disso, a representação feminina durante minha

infância foi muito presente, pois as mulheres desempenhavam diversas funções nas lavouras, no campo cuidando dos animais, além de cuidar do lar. Algumas mulheres, uma delas minha mãe, Joara, trabalhavam no campo desempenhando atividades braçais, lidavam com o gado, faziam cercas de arame, ordenhavam vacas, auxiliavam nas lavouras de arroz, fosse no trator ou na elaboração de *marachas*[1]. Outra realidade era a exploração ocorrida no local, convivi com a luta dos pequenos produtores pela água os grandes produtores detinham este recurso e, mediante pagamento, distribuíam água para os que não tinham acesso. Dessa forma, a lei nº 9.433, de 08 de janeiro de 1997, estabelece em seu artigo 19 a cobrança pelos recursos hídricos, e no seu inciso I, reconhece a água como bem econômico. No entanto, os gastos para a produção de arroz são elevados, e os altos custos fizeram com que muitos pequenos agricultores da região deixassem de plantar, um desses pequenos agricultores que abandonaram a agricultura por esse motivo foi meu pai, Fernando.

O deslocamento para ir até a escola (Anexo B), não era fácil, assim como muitos estudantes, tive que enfrentar dificuldades, porque onde morava havia um arroio. Existia uma pinguela[2], mas em época de cheia era impossível atravessá-la para ir estudar. No inverno principalmente tinha muitas faltas por conta disso, e a recuperação dos conteúdos não era realizada, o máximo que conseguia era copiar as matérias de colegas, mas a explicação era perdida. A escola onde eu estudava, uma escola pública localizada em Santa Isabel, uma vila habitada por pescadores(as), (anexo B) era distante de onde eu morava, para realizar o trajeto até a escola tinha que ir de ônibus. Os livros didáticos eram os materiais mais utilizados nas aulas e não retratavam o espaço rural em que eu estava inserida. O meu aprendizado geográfico na prática era adquirido nas brincadeiras na natureza, onde desenvolvi o senso de direção e orientação. A Geografia ensinada se limitava a responder as perguntas do livro didático ou copiar textos do quadro, os conteúdos nunca eram relacionados com

---

[1] [Agricultura]. Pequeno muro que constitui divisória num arrozal, in **“maracha”** Dicionário *on-line* Priberam da Língua Portuguesa https://dicionario.priberam.org/marachas [consultado em 18-09-2021].

[2] Viga ou prancha que serve de ponte. **"pinguela”**, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, https://dicionario.priberam.org/pinguela [consultado em 28-09-2021].

nossas vivências, pois os conteúdos apresentados representavam em grande parte o espaço urbano, mencionando poucos aspectos do espaço rural. Os livros didáticos de Geografia recebidos na escola apresentavam muitos lugares europeus, retratavam a História e Geografia da França, Inglaterra, Portugal, Ásia e África, porém quando citado o continente africano, este era associado com a pobreza. Havia muitos mapas e fotos destacando os países europeus, ou seja, o discurso presente era o discurso urbano e não se trabalhava o cotidiano que vivíamos, o pensamento colonial fazia parte dessas obras.

Na adolescência, ao ir estudar na sede do município, as professoras da escola no meio urbano, na primeira semana, averiguaram os conteúdos que tinha estudado até o momento, e era comum as professoras dizerem que eu estava “atrasada” nas disciplinas com relação aos conteúdos desenvolvidos por elas na turma.

Essas falas me incomodavam, por qual motivo eu estava atrasada? A maneira que eram colocadas estas frases era carregada de estereótipos, como se o ensino da escola de onde eu vinha não fosse bom por ser localizada no campo. Isso era frustrante para uma adolescente que deixava seu lugar de pertencimento e chegava em uma outra realidade, ouvir esses comentários era muito desmotivador. Desse modo, a Geografia, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, foi uma Geografia desconectada do meu cotidiano. Ao estudar no espaço urbano, pouca coisa mudou, o ensino de Geografia, na maioria das vezes, era baseado no quadro e nos exercícios dos livros didáticos, sem nenhuma associação e criticidade.

Perante isso, em 2011 ingressei na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no curso de Bacharelado em Geografia e, ao desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em 2015, pesquisei acerca dos acidentes de trânsito e mobilidade na cidade de Pelotas, RS. Porém, senti a necessidade de cursar a licenciatura, visto que na região sul do Rio Grande do Sul, não existem muitas vagas para a profissão de geógrafo(a), dessa forma a licenciatura abriu um leque de possibilidades, porque ao ingressar no curso pude aprimorar meu currículo. Durante a Licenciatura em Geografia surgiu o interesse em pesquisar os livros didáticos e a representação do homem e da mulher do campo, já que havia pouca representação nos livros didáticos durante minha vida escolar. Em 2019 apresentei o TCC intitulado “O protagonismo do

homem e da mulher do campo: análise dos livros didáticos de Geografia nos anos finais do ensino fundamental". Em virtude disso, este trabalho originou o projeto de pesquisa para a seleção de mestrado na mesma instituição e possibilitou meu ingresso no mestrado, no ano de 2020.

No entanto, comecei a cursar o mestrado de modo remoto em função da pandemia causada pela COVID-19. Cursar o mestrado neste formato foi desafiador, já que o contato com colegas e professores por meio digital impediu uma troca de diálogo e debates como seria no ensino presencial. Muitos colegas eu não conheci pessoalmente, pois tivemos pouco contato enquanto turma. Em meio a estas dificuldades de interação existem também possibilidades, porque cursei disciplinas como aluna especial em outros cursos e instituições. Além disso, participei de muitos eventos através da internet, o que não seria possível de modo presencial. Esta experiência me proporcionou muitas trocas e aprendizado, pois permitiu acesso a congressos regionais, nacionais e internacionais e assim foi possível participar de discussões ocorridas no âmbito da geografia através da apresentação de artigos e resumos envolvidos na construção desta pesquisa. Este estudo faz parte da linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Geografia, denominada Educação Geográfica, Ensino de Geografia e Formação de Professores. Desse modo, esta investigação busca analisar os materiais didáticos, visto que estes materiais remontam à época do Brasil imperial, e mesmo se atualizando e modificando sua estrutura, permanecem na contemporaneidade como um dos recursos mais utilizados em sala de aula, todavia desta vez o foco de análise não é apenas o homem e a mulher do campo o recorte da pesquisa, mas sim os povos do campo, porque abarca a diversidade dos grupos habitantes do espaço rural.

1.2 Objetivos, hipótese e a questão problema deste estudo

Nesta seção são apresentados os objetivos, a hipótese e a questão problema da pesquisa: O objetivo geral desta pesquisa é identificar quais perspectivas sobre os povos do campo estão presentes nas apostilas de Geografia do ensino fundamental, adotadas nas escolas municipais de Herval/RS.

Já os objetivos específicos compreendem em: 1) Aprofundar os principais temas da pesquisa; 2) Identificar qual o lugar dos conteúdos dos povos do campo nos referenciais curriculares que regem a educação nacional; 3) Situar a discussão dos povos do campo no contexto da Política Nacional do Livro Didático, e 4) Promover uma discussão acerca dos povos do campo no material didático analisado. Nesse sentido, a hipótese desse estudo é que os materiais que circulam nas escolas do município mantém o discurso urbano ao se referir ao campo.

1.3 Metodologia

1.3.1 Revisão bibliográfica

Nesta dissertação foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Diante disso, colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito sobre determinado assunto. Sendo assim, "[...] incluem-se nesse item obras literárias em geral e a impressa escrita [...]" (LAKATOS, p.57-58). Portanto, este tópico apresenta o contexto histórico e geográfico da área de estudo onde são disponibilizadas as apostilas aqui analisadas, as coleções averiguadas nas escolas municipais de Herval/RS, são apresentadas, bem como os métodos e metodologias utilizados para a realização deste estudo.

A revisão bibliográfica abarca o levantamento de publicações relevantes sobre algum tema como forma de contribuir para a compreensão do assunto tratado. Nesse momento, serão apresentadas discussões sobre os conceitos "povos do campo", "educação do campo", a educação do campo e o contexto das políticas públicas, Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, Resolução nº 40/2011 que institui o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD-Campo), o pensamento decolonial nas páginas do ensino de Geografia e o pensamento geográfico e a BNCC. Desse modo, o(a) leitor(a) poderá entender as questões norteadoras que perpassam os temas citados para o desenvolvimento desta dissertação.

1.3.2 Os conceitos "Povos do Campo" e "Educação do Campo"

As escolas municipais de Herval, na zona sul do Rio Grande do Sul, passaram a adotar em 2022 uma apostila de uso obrigatório nas 14 escolas do município. As

apostilas fazem parte do Sistema de Ensino (SIM), desenvolvido pela editora FTD[3], as apostilas seguem as diretrizes curriculares como a BNCC. Desse modo, o prefeito estabeleceu por meio de um decreto interno que os professores deveriam utilizar somente as apostilas em suas aulas, caso fosse desrespeitado esse critério estabelecido no decreto o servidor pode ser punido. (anexo C). Foram investidos R$262.736,10 nos materiais disponibilizados nas escolas da rede municipal. Os professores atuantes em escolas do campo no interior do município anteriormente tinham acesso a livros didáticos como a coleção Girassol, porém com a implantação do decreto de uso obrigatório das apostilas os livros didáticos não foram mais usados, permanecendo apenas o uso do novo material didático.

Desse modo, cabe definir quem são os habitantes do espaço rural, pois fazem parte dos recortes da pesquisa em tela. Assim torna-se necessário compreender o conceito de Educação do Campo e as políticas públicas educacionais voltadas para os habitantes do campo, no Brasil. Dito isso, os povos do campo muitas vezes estão associados a imagens pejorativas, relacionados como povos “subalternos” em comparação com os habitantes das áreas ditas urbanas. O campo, em muitos casos, está atrelado à visão de atraso e preconceito, porque o discurso urbano reforça a ideia de que para melhorar as condições econômicas, as pessoas devem viver na cidade. Perante isso, a educação do campo é entendida em várias ocasiões como uma continuidade da educação desenvolvida nos espaços urbanos. Munarim (2008) apresenta os motivos desse entendimento enraizado no Brasil.

> Na sociedade brasileira como um todo, incluindo-se as organizações de docentes, a visão urbanocêntrica, de raízes fincadas na ideologia desenvolvimentista de caráter urbano-industrial é amplamente hegemônica, razão pela qual a questão da educação dos povos que vivem no campo recebe pouca atenção ou atenção enviesada da sociedade e das instituições públicas. Apesar e por causa disso, engendra-se um movimento social e pedagógico, bem como construção de conhecimento, em torno da temática da Educação do Campo. (MUNARIM, 2008, p.1)

Esta concepção do rural como algo estagnado também se relaciona à mídia, visto que novelas produzidas pela rede Globo mostram as pessoas deixando o campo para viver na cidade ou associando os personagens do campo a pessoas ‘ignorantes’,

[3] A Editora FTD tem sua origem em 1902. Desse modo, suas suas iniciais são uma homenagem a Frère Théophane Durand, Irmão Superior-Geral do Instituto Marista de 1883 a 1907. Informações sobre a origem da editora pelo link: https://portal.ftd.com.br/

‘sem cultura’. Na literatura, a obra “Os sertões”, de Euclides da Cunha, apresenta o discurso vigente no período histórico que foi escrito, no qual havia a ideia de modernização baseada na sociedade europeia. Para Carvalho (2016), o discurso nessa obra “reproduz uma imagem do Outro a partir do mundo litorâneo e também é escrito para um grupo que se encontra no litoral, que é letrado, urbano e elitizado” (CARVALHO, 2016, p. 79). O personagem Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, reforça esse estereótipo, segundo Carvalho (2016) “[...] criado em 1914 para retratar o homem do campo, que é representado pela tristeza, falta de saúde, anêmico, preguiçoso e incapaz de ‘evoluir’ se configura como o modelo contrário da sociedade higiênica que se pretendia” (CARVALHO, 2016, p. 85).

Assim sendo, Rodrigues e Bonfim (2017) complementam essas afirmações ao considerar que “nessa perspectiva, verifica-se que as pessoas do campo sempre foram consideradas sem cultura, sem educação e, pior, como se servissem apenas para trabalhar no campo, e que, portanto, não precisariam de uma educação formal” (RODRIGUES E BONFIM, 2017, p. 1376). A visão do campo como um lugar bucólico é bastante difundida, assim como o entendimento do espaço rural voltado para a produção de alimentos e abastecimento das cidades. Outra visão é do campo como mero lugar de descanso para passar férias. No entanto, o campo integra luta e tensões, como bem lembra Arroyo (1999) “há mais vida na terra do que no asfalto da cidade, pois o campo abriga movimentos sociais e inquietações”. Além disso, para o autor, “o movimento social avança: o homem, a mulher, a criança ou o jovem no campo estão se constituindo como novos sujeitos sociais e culturais e a escola vai continuar a ignorar essa realidade?” (ARROYO, 1999, p. 14).

O uso do termo “Educação do Campo’’ perpassa “[...] ao conjunto de trabalhadoras e de trabalhadores do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e o trabalho no meio rural”. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 25). A nomenclatura “Educação do Campo” surgiu em 2002. Após alguns debates, muitos pesquisadores consideraram a expressão campo e não meio rural, porque aponta para o trabalho camponês, as lutas sociais e culturais daqueles que sobrevivem do trabalho no campo (SANTOS; VIZOLLI; STEPHANI, 2016). Contudo, o

conceito normativo de “Educação do Campo” foi posteriormente adotado na legislação, em 2008. De acordo com Munarim (2016) “no discurso oficial, entretanto, de maneira documentada e como conceito normativo, só vai ser adotada a terminologia ‘educação do campo’ em 2008, ou seja, dez anos após a 1ª Conferência Pela Educação do Campo, quando é publicada a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008” (MUNARIM, 2016, p. 497). Assim sendo, faz-se necessário mencionar as décadas de 1980 e 1990, período em que não por acaso destacam-se algumas lutas campesinas. Nesse contexto surge o ideário de uma educação proveniente de estudantes do campo voltada para o campo. Por isso, trata-se de um projeto popular, no qual as raízes, identidade e costumes dos povos do campo precisam ser consideradas. (ALVES; ALMEIDA; VIEIRA, 2020).

Diante disso, para se refletir em torno da identidade daqueles que habitam o campo, é preciso resgatar o termo camponês(a), pois abarca as lutas históricas e ideológicas dos povos do campo. Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) enfatizam que é um conceito histórico e político. Além disso, apesar de genérico, este conceito engloba a diversidade de sujeitos. Dessa forma, cada região do país utiliza termos específicos para designar os habitantes do meio rural e alguns termos estão associados de maneira pejorativa aos habitantes do campo, sua identidade e diversidade são inviabilizadas, o que não ocorre com os proprietários de terras e meios de produção no campo.

> No Brasil, em algumas porções do Centro-Sul, tem a denominação de *caipira. Caipira* é uma variação de *caipora*, que vem do tupi *kaa’pora*, em que kaa*’* significa mato e *pora* significa habitante. No Nordeste *é curumba, tabaréu, sertanejo, capiau, lavrador…* No Norte é *sitiano, seringueiro*. No Sul é *colono*, *caboclo*...Há um conjunto de outras derivações para as diversas regiões do País:*caiçara, chapadeiro, catrumano*, *roceiro, agregado, meeiro, parceiro, parceleiro* entre muitas outras denominações, e as mais recentes são: *sem terra e assentado*. Estes termos, nos dicionários, trazem tanto um conteúdo valorativo, quanto depreciativo. [...] Todavia, grande parte dessas palavras desapareceram do vocabulário cotidiano e hoje só encontramos nos dicionários e no folclore que resiste. Essas palavras **denominam** antes de mais nada, **o homem, a mulher, a família que trabalha na terra**. **Seus significados jamais são confundidos com outros personagens do campo**: **fazendeiros, latifundiários, seringalistas, senhores de engenhos**, **coronéis, estancieiros**...**As palavras exprimem as diferentes classes sociais**. [...]. (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2011, p.25-26, *grifos da autora*)

A desigualdade faz parte, também, do espaço rural, assim como está presente no espaço urbano. Os termos apresentados podem valorizar ou não os atores que habitam o campo, é importante frisar quem são esses povos habitantes do espaço rural que possuem uma grande diversidade étnica e cultural. Munarim (2008) define os povos do campo como pessoas pertencentes a grupos identitários que baseiam sua reprodução de existência na relação com a natureza, vivam essas populações nas sedes de pequenos municípios ou nas florestas.

Em vista disso, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, considerado uma conquista simbólica pelos movimentos sociais do campo pelo direito à educação de qualidade no espaço rural, define em seu artigo primeiro, inciso um, quem são as populações habitantes do campo.

> I – 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. (PRONERA, 2010, n.p)

Esta definição contempla as diferentes identidades relacionadas ao espaço rural, e assim como a definição anterior, compreende os povos do campo aquelas populações as quais produzem suas condições materiais de existência através do trabalho no campo e são formadas por famílias. É importante ressaltar o uso de termos pelos legisladores como caiçaras, caboclos para se referir à população campesina, não sendo utilizado o termo camponês em nenhum momento.

Perante isso, conhecendo a diversidade das populações camponesas formadas por diferentes culturas, encontramos na América Latina também essa diversidade no campo. A Colômbia, por exemplo, apresenta uma população rural pluricultural, mas sofre pela expansão do capitalismo em suas terras, o país ocupa o primeiro lugar em deslocamentos forçados no mundo, com mais de 5 milhões de deslocados, a maioria deles são afrodescendentes. (ESCOBAR, 2015, p. 99). No Brasil esta realidade não é diferente, a luta indígena pelo direito à terra é constante. O desmatamento da Amazônia se deve à ação do agronegócio há décadas na região, gerando mortes de indígenas e ativistas em virtude de suas denúncias contra os crimes praticados em nome do desenvolvimento econômico. Para Escobar (2015), a

modernidade se coloca como o único modelo de mundo “ideal” a ser seguido, desconsiderando os outros mundos possíveis.

> [..]. Em su forma dominante, esta modernidad – *capitalista, liberal y secular*- ha extendido su campo de influencia a la mayoría de rincones del mundo desde el colonialismo. Basada em lo que llamaremos de em ‘ontología dualista’ (que separa lo humano y lo no humano, naturaleza y cultura, individuo y comunidad, ‘nosotros’ y ‘ellos’, mente y cuerpo, lo secular y lo sagrado, razón y emoción, etc.), esta arrogado el derecho de ser ‘el’ Mundo (civilizado, libre, racional), a costa de otros mundos existentes y posibles. (ESCOBAR, 2015, p. 93)

Como consequência da ação neoliberal nos espaços rurais, nos últimos anos, o campo é palco de conflitos violentos entre os povos do campo e os fazendeiros, e grandes produtores do agronegócio conforme os meios de comunicação vem noticiando a todo momento. No Brasil a luta pela reforma agrária remonta a década de 1950 com a expansão das grandes propriedades e com a expulsão dos colonos e pequenos agricultores de suas terras. Ocorre então o êxodo rural, uma parte da população do campo passa a viver nas grandes cidades e outra parte se mobiliza para a organização de movimentos sociais no campo. (BRASIL, 2021).

Portanto, utilizar os termos “povos do campo” e “educação no campo” nesta pesquisa é fundamental, já que estes conceitos contemplam a diversidade da população que vive no espaço rural e suas lutas pela terra e pelo direito constitucional de ter acesso à educação. O campo envolve lutas, tensões e movimentos que buscam a reforma agrária e a qualidade na formação dos profissionais das escolas do campo e conteúdos, metodologias e materiais didáticos que permitam uma formação humana, pois o cotidiano dos estudantes deve ser abordado nas aulas fomentando a criticidade dos alunos para uma formação cidadã perante os desafios decorrentes da modernidade e do modelo econômico vigente.

1.3.3 A educação no campo e o contexto das políticas públicas

Nesta seção serão abordados os principais marcos normativos acerca da educação da população camponesa. Sendo assim, cabe iniciar apresentando ao leitor(a) o conceito de política pública, pois remonta à raiz etimológica da palavra política, de “origem grega, *politikó*, cujo significado está relacionado à participação da pessoa livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a pólis. A palavra pública é de origem latina e significa povo, do povo”. (OLIVEIRA, 2010, p. 93). Desse modo,

resumidamente “política pública” envolve o povo nas decisões sobre a cidade e o território. Segundo Oliveira (2010) ao longo do tempo essa participação assumiu feições distintas “no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta e indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado”. (OLIVEIRA, 2010, p. 93).

Oliveira (2010), baseando-se na literatura nacional e internacional, ressalta o significado do termo “política pública” na contemporaneidade, porque basicamente “se refere a tudo que um governo faz ou deixa de fazer com todos seus impactos e suas omissões” (OLIVEIRA, 2010, p. 94). O autor contribui ainda com o entendimento deste conceito ao citar a organização social como sendo fundamental para que decisões coletivas sejam favoráveis ao interesse do grupo. Outro ponto destacado pelo pesquisador é o conceito de políticas públicas educacionais e a relação da educação com o desenvolvimento do capitalismo, até chegar ao período da globalização.

> Entende-se políticas públicas educacionais aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. Essa educação orientada (escolar), moderna, massificada, remonta à segunda metade do século XIX. Ela se desenvolveu acompanhando o desenvolvimento do próprio capitalismo, e chegou na era da globalização resguardando um caráter mais produtivo, haja vista a redução dos recursos investidos nesse sistema que tendencialmente acontece nos países que implantam os ajustes neoliberais. (OLIVEIRA, 2010, p. 99).

Isto exposto, a História oferece o aporte necessário para compreendermos a articulação das políticas públicas educacionais brasileiras envolvendo o espaço rural atualmente. O passado escravocrata nos mostra que mesmo hoje, com avanços nas políticas educacionais relacionadas aos povos do campo, os preconceitos existem e fomentam exclusões e polarizações. Em razão disso, nas palavras de Barbosa e Rosset (2017), “não devemos omitir [...] o peso simbólico-ideológico e as implicações socioculturais, políticas e jurídicas dos 380 anos do regime escravocrata brasileiro na constituição do Estado-nação no Brasil, bem como no antagonismo de classe que se incrusta, em definitiva, na contradição campo-cidade” (BARBOSA E ROSSET, 2017, p. 30). No início do século XX é que a educação rural passou a fazer parte das leis brasileiras, a preocupação das elites da época era conter as migrações “incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da

importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo” (SECADI, 2012, p. 11). Desse modo, fica claro os interesses das elites em manter os camponeses no espaço rural para garantir a mão-de-obra e, consequentemente, maior ganho econômico.

O 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923, fomentou o surgimento dos Patronatos na pauta das questões agrícolas que deveriam ser cuidadosamente estudadas. Em vista disso, “os Patronatos, instituições nas quais as elites mantinham controle dos trabalhadores e associava educação e trabalho, e encarava este como purificação e disciplina, superando a ideia original que o considerava uma atividade degradante”. (SECADI, 2012, p. 11). Tafarel e Molina (2012) comentam acerca dos interesses das classes dominantes que utilizam seu poder hegemônico até mesmo nas instâncias jurídicas, “as leis são asseguradas pelos aparatos legais, institucionais, ou, então, por aparatos que se imponham mediante rebeliões e insurreições, coerção ou cooptação à vontade de uns (classe dominante) da vontade de outros (classe trabalhadora)” (TAFAREL E MOLINA, 2012, p. 572). A partir dos estudos de Tafarel e Molina (2012), a figura 2 abaixo descreve as principais políticas educacionais no Brasil em cada momento histórico.

Figura 2- As políticas Educacionais Brasileiras nos períodos históricos.

Período da colonização
Relações econômicas eram escravocratas, a terra, propriedade dos senhores, era recebida por concessão dos imperadores e transmitida por hereditariedade. As leis maiores que governavam a educação no Brasil eram as leis oriundas de Portugal.
Período da Proclamação da República
Rompimento do Brasil com Portugal, os avanços da revolução burguesa e com as aspirações dos trabalhadores por igualdade, liberdade e fraternidade, avança a política educacional, e promulga-se a primeira lei, decretada por d. Pedro I, sobre a educação.
Período do Estado Novo
Primeiras reivindicações de uma lei de diretrizes e bases da educação nacional em confronto com os interesses da burguesia – tudo isto relacionado a um projeto de nação, defendido pelas elites, em confronto com o projeto de nação defendido pela classe trabalhadora. Planos educacionais baseados em modelos internacionais.
Golpe militar

De um país agrícola, o Brasil avançou para se consolidar como um país agroindustrial, exportador de matéria-prima, dependente dos ditames exteriores. Os planos educacionais continuavam vindo de fora do Brasil.
Período da chamada abertura democrática.
Por meio da Constituição de 1988 decorreram as leis sobre educação: LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), entre outras. As políticas educacionais demonstram que os planos continuam vindo de fora do Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora com base em TAFAREL E MOLINA (2012, p.573-574)

Os autores elucidam como ocorre a ação do capitalismo em diversos períodos da História do país atrelado à Educação. Os interesses capitalistas prevalecem e a importação de sistemas educacionais do exterior, muitos deles advém dos Estados Unidos, não são planejados para serem aplicados na realidade brasileira, desconsiderando as diferenças culturais e o sistema educacional para a educação no campo não existia. Mediante isso, em 1934 a educação escolar obteve destaque, porém, nas Constituições de 1824 e 1891 a educação rural foi inviabilizada conforme a citação a seguir.

> Até então, em que se pese, o Brasil ter sido considerado um país de origem agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (SECADI, 2012, p. 9-10).

A Constituição de 1988 não dispõe um artigo específico sobre a educação no campo, contudo, em seu artigo 205, estabelece que a Educação é um direito de todos. Nesse sentido, Rodrigues e Bonfim (2017) frisam a necessidade de garantir este direito também à população do campo, porque “[...] conclui-se, no entanto, que com a determinação constitucional de que a educação é um direito de todos e para todos, a educação do campo deve ser fornecida e garantida no mesmo patamar que a educação urbana” (RODRIGUES e BONFIM, 2017, p. 1378). Apesar dos avanços que a Constituição Federal de 1988 representou nas palavras de Saviani (2013), a década de 1990 pode ser considerada a década “perdida” para a Educação, pois ocorreram grandes perdas. Para o autor “eis que as conquistas educacionais, inscritas no texto da Constituição de 1988, acabaram sendo neutralizadas no contexto da adesão do país aos cânones econômicos e políticos que ficaram conhecidos pelo nome de neoliberalismo”. (SAVIANI, 2013, p.217).

A Lei n° 9. 394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), regulamenta o sistema educacional do país, tanto no âmbito público como privado, e se tornou um marco a dispor, em seu artigo 28, acerca das adaptações necessárias para contemplar a realidade rural no ensino no campo.

> 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. (BRASIL, 1996).

O cenário descrito possibilitou, em 1998, a realização da I Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”, ocorrida em Luziânia-Goiás. A conferência representou avanços na luta pela educação no campo e, nas palavras de Arroyo, Caldart e Molina (2011), este evento “foi uma espécie de ‘batismo coletivo’ da luta dos movimentos sociais e das educadoras e educadores do campo pelo direito à educação” (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2011, p. 16). Dito isso, cabe salientar a participação das seguintes entidades promotoras do citado evento: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco e Universidade de Brasília – UnB.

De acordo com Moura (2019) “a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo [...] teve como principal mérito realocar a educação do campo como um dos sistemas educacionais brasileiros e, também inaugurar uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural” (MOURA, 2019, p. 93).

Por conseguinte, o movimento “Por Uma Educação do Campo” solidificou as bases das políticas públicas educacionais voltadas para a educação no campo, no Brasil. A I Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo” resultou no parecer CNE/ CEB nº 36/2001, e a Resolução CNE/CBE n. 1/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, derivou-se do Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo, realizado em Brasília. Conforme salientam Arroyo, Caldart e Molina (2011) o seminário “reafirmou a identidade da Educação do Campo e

apresentou propostas de ação para o governo federal recém-eleito" (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2011, p. 18).

A partir disso, em 2004 ocorreu a II Conferência Nacional com o título "Por uma Educação Básica do Campo", na qual o objetivo foi promover a construção dos direitos dos povos do campo.

> Tendo em vista a acentuada presença dos movimentos sociais do campo no contexto político e cultural os quais reivindicaram por meio das lutas pela terra, pela agricultura familiar, enfim pela vida e dignidade humana o reconhecimento dos sujeitos do campo como sujeitos de direitos sociais e educacionais, com destaque para a educação. (MOURA, 2019, p.94)

Assim sendo, fica evidente a relevância dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação, forçando o Estado a implementar políticas educacionais específicas para a realidade do campo, o que representou um grande avanço para a educação do campo no país. As principais políticas educacionais voltadas para o espaço rural são: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), Residência Agrária, Licenciatura em Educação do Campo, entre outras. (TAFAREL E MOLINA, 2012).

O Pronera representa um marco nas políticas públicas voltadas para a educação no campo, é um exemplo de como a pressão popular, aliada aos movimentos sociais, podem contribuir para que algumas mudanças aconteçam. A educação no campo esteve à margem das políticas públicas no Brasil até a década de 1990. Mediante este cenário, surge o Pronera "[...] política de educação do campo focada no desenvolvimento dos assentamentos da reforma agrária, proporcionando aos assentados acesso aos diversos níveis de escolaridade" (GONÇALVES, 2016, p. 372).

A diversidade cultural faz parte dos projetos ligados ao Pronera, assim como a pedagogia da alternância é desenvolvida para preservar a identidade dos estudantes conforme a citação a seguir.

> Outra peculiaridade refere-se à exigência da pedagogia da alternância. Tal metodologia foi regulamentada pela Resolução CNE/CEB n.º 01/2006 e caracteriza-se pela alternância entre etapas de estudos desenvolvidos nos centros de formação ("tempo-escola") com tempos de estudos desenvolvidos na comunidade, ou seja, nos assentamentos ("tempo-comunidade"). Isso evita que os estudantes percam o contato com a realidade do campo, além de possibilitar o retorno, aos assentamentos, dos conhecimentos adquiridos. (GONÇALVES, 2016, p. 374)

Estas políticas se diferenciam das demais, pois são derivadas de uma concepção que entende a educação por um viés crítico. Desse modo, são contra-hegemônicas, já que seus interesses não estão voltados para o mercado de trabalho.

A evolução histórica permitiu os avanços que vêm ocorrendo na educação no campo, mas o processo de políticas educacionais propícias para a realidade camponesa ainda está em curso e os movimentos sociais aos poucos vêm obtendo algumas conquistas neste longo e contínuo processo histórico de luta pela terra e pelo direito à educação. No governo de Jair Messias Bolsonaro, o PRONERA foi extinto, o que representou um retrocesso nas políticas públicas voltadas para a Educação no Campo, já os governos de esquerda possibilitaram o desenvolvimento de políticas necessárias para a implantação de uma educação de qualidade no campo e estiveram diretamente ligados às lutas camponesas.

1.3.4 Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002

Esta resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a relatora desta lei foi Edla de Araújo Lira Soares e teve como órgão elaborador a Câmara da Educação Básica-CEB, em conformidade com a lei 9.131/95 e a lei 9.394/96-Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nesse sentido, a referida lei estabelece respeito das diferenças e a política de igualdade de acordo com o artigo 28 da LDB que dispõe sobre as adequações das escolas à vida no campo. Segundo Haudt e Rivatto (2006) esta resolução representa um avanço na educação do campo, e grande conquista dos movimentos sociais do campo. “Pode-se dizer que esse é um importante momento histórico que demarca a emergência de um novo paradigma educacional, para a educação do campo”. (HAUDT E RIVATTO, 2006, p.3).

Em seu artigo 2° da referida lei, parágrafo único determina que a realidade dos estudantes e sua identidade sejam consideradas, assim como os saberes dos estudantes nas escolas do campo.

> Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela 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 do país. (BRASIL, 2002).

Dessa maneira, percebe-se uma abordagem descolonial da educação do campo por parte dos redatores e dos movimentos sociais envolvidos na produção desta lei, pois deixa claro a necessidade de se pensar nas temporalidades e saberes que os estudantes já trazem para dentro da escola. Já no artigo 7° fica estabelecido a responsabilidade dos respectivos órgãos normativos que regulamentam as estratégias específicas de atendimento escolar do campo a flexibilização da organização do calendário escolar baseando-se nos princípios da política de igualdade. (BRASIL, 2002).

Em frente isso, de acordo com o artigo 13 os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar na formação de professores para exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

> I- estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo.
> II- propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002)

Sendo assim, esta lei também prevê atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos e laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores. Haudt e Rivatto (2006, p. 9) discorrem que “este ambiente, onde as escolas do campo estão situadas, seja observado e percebido como um lugar não somente agrícola, mas sim com múltiplas distinções culturais, principalmente de construção de valores étnicos, igualitárias e educacionais”. Além disso, para os autores a gestão democrática e participativa nas escolas do campo tem um papel importante na construção do conhecimento. Por fim, a resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 é um marco para a educação do campo, porque foi a primeira política pública pensada para ser aplicada na realidade dos estudantes do campo visando as necessidades específicas dos professores e alunos para desenvolver uma educação de qualidade e eficaz no campo.

1.3.5 Resolução nº 40/2011 institui o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD-Campo)

Inicialmente é necessário frisar a relevância histórica do PNLD, um dos programas mais antigo acerca dos livros didáticos no país, pois seu surgimento remonta ao ano de 1929, porém sua denominação na época era “Instituto Nacional do Livro (INL), cujo objetivo foi oferecer maior legitimidade ao livro didático nacional e, consequentemente, auxiliar no aumento de sua produção”. (MOURA, 2019, p.95). Conforme Corrêa e Meireles (2018), este programa recebeu investimentos e consolidou-se como “[...] um dos maiores programas de livro didático do mundo, dada sua abrangência em escala nacional, e sua importância pedagógica e seu caráter econômico”(CORRÊA E MEIRELES, 2018, p. 85). Ao longo do tempo, a denominação deste programa foi alterada diversas vezes e, em 1938, surge a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), e segundo Moura (2019) foi através desta comissão estabelecida a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático do país.

Moura (2019) apresenta a linha temporal dos principais órgãos relacionados aos livros didáticos ao longo dos anos. Em 1966, o MEC, juntamente com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), propôs um acordo que resultou na Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), responsável pela produção, edição e distribuição. No ano de 1971, por meio de recursos do INL, é instituído o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). A partir do fim do INL, em 1976, os recursos passaram a ser providos pelo Fundo Nacional da Educação (FNDE). Em vista disso, na década de 1980 ocorreu a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), tornada responsável pelo PLIDEF, e através deste órgão foi possível corrigir problemas envolvendo aos livros didáticos, a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa foi implementada. Isto exposto, o desenvolvimento de programas e projetos para os livros didáticos perpassa diversos períodos históricos do país, as transformações ocorridas na sociedade permitiram o desenvolvimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) instituído através do decreto n° 91.542, de agosto de 1985, que dispõe sobre sua execução e dá outras providências.

> Art. 1º. Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.
> Art. 2º. O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados.
> § 1º A seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País.
> § 2º Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção.
> Art. 3º. Constitui requisito para o desenvolvimento do Programa, de que trata este Decreto, a adoção de livros reutilizáveis. (BRASIL, 1985)

Em contrapartida, o PNLD voltado para o campo foi instituído anos mais tarde por meio da Resolução nº 40/2011 e passou a ser distribuído em 2013, nas escolas do campo. Em alguns contextos, a falta de uma sala de mídia torna os livros didáticos os únicos recursos didáticos disponíveis nas escolas. Sendo assim, a referida lei, em seu artigo 1º, estabelece que seu objetivo é “prover as escolas públicas de ensino fundamental que mantenham classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1º ao 5º ano em escolas do campo com livros didáticos específicos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo)” (PNLD, 2013, n.p).

Diante disso, é inegável os avanços relacionados a esta política pública, contudo, embora existam decretos sobre a educação no campo e especificamente para os materiais didáticos distribuídos em escolas do campo. Teixeira (2016) investigou coleções de livros didáticos para escolas do campo, em 2013 e 2016, e os conteúdos das coleções não contemplaram a realidade dos quilombolas. Outro ponto que chama atenção é a invisibilidade nessas coleções do conceito de lugar tão caro à Geografia, assim como a invisibilidade nas imagens e textos das populações do campo. (TEIXEIRA, 2016).

Moura (2019) ressalta o impacto negativo do afastamento dos movimentos sociais feminista e dos negros, em 2002, na avaliação das coleções de livros didáticos. Nas palavras da autora “[...] essas ausências têm provocado alguns equívocos referentes tanto aos conteúdos quanto às imagens que representam os gêneros femininos e masculinos, fato que possibilita maior acirramento das desigualdades” (MOURA, 2019, p. 102). A autora comenta também a participação das universidades no processo de avaliação dos livros didáticos, são elas: UFMG, USP, UNESP e UFPE. Dessa maneira, é possível verificar a participação de apenas uma

universidade da região nordeste nesse processo, a maioria das universidades estão localizadas no sudeste do país.

1.3.6 O Pensamento decolonial no ensino de Geografia

A escola é um espaço diverso, sendo necessário pensar no viés da interculturalidade onde é possível debater as diversidades e também criar ferramentas de ensino e aprendizagem que considerem a cultura local assim como o cotidiano do(a)s aluno(a)s. Os livros didáticos fazem parte da cultura escolar, por isso se torna necessário que os professores se apropriem de conceitos como (des)colonialidade, onde é possível abordar os conteúdos através de outros atores.

A pedagogia (Des)colonial surge na América latina em resposta à superioridade do discurso europeu presente no âmbito educacional, em diversos países latino-americanos. Diante disso, nos cursos de formação docente muitas vezes esses conceitos não são debatidos, assim como o uso dos livros didáticos em sala de aula. Certa vez o geógrafo e professor Milton Santos disse “o Brasil jamais teve cidadãos; nós, a classe média, não queremos direitos, nós queremos privilégios, e os pobres não têm direitos; não há, pois, cidadania neste país. Nunca houve.” (SANTOS, 2001). Em vista disso, é necessário repensar o ensino de Geografia por um olhar que envolva a interculturalidade e a (des)colonialidade poderá promover o interesse dos alunos a compreender a sociedade a partir de suas vivências e, consequentemente, possa questionar os discursos que há séculos regem a sociedade.

Dessa maneira, este estudo parte do princípio de que os livros didáticos movimentam bilhões de reais no país, sendo uma das mercadorias mais importantes do setor editorial brasileiro, pois o governo federal é o grande comprador dessas obras. Além disso, é um artefato cultural porque abriga o conhecimento acumulado pela humanidade. Logo, a discussão aqui não se concentra em ser contra ou a favor aos livros didáticos, pois estes são uma realidade e fazem parte do cotidiano escolar, porém fica explícito que mesmo havendo avaliações das coleções distribuídas nas escolas brasileiras, ainda assim a representação dos povos do campo ocorre de maneira subalternizada, sem o devido debate em alguns casos acerca da realidade

camponesa no país. Nos últimos anos existem diversas pesquisas em diferentes áreas do conhecimento relacionadas aos livros didáticos, nas quais denunciam o papel secundário de mulheres, negros e indígenas na grande maioria dos materiais aprovados pelo PNLD, manifestando a importância desses temas e a negligência que ocorre em alguns casos em certas coleções distribuídas nas escolas.

Diante disso, a escola é uma instituição social e de acordo com Libâneo (2012) “[...] em situações pedagógicas em que convivem alunos provenientes de diferentes tradições de práticas sociais gerando conflitos entre essas práticas e as práticas sociais da escola, acabam afetando a aprendizagem escolar das crianças” (LIBÂNEO, 2012, p. 340). Segundo o autor “importa, sim, no processo de ensino e aprendizagem reconhecer as condições sociais e culturais de origem dos alunos, as diferenças, a interculturalidade, as práticas com as tecnologias de informação e comunicação, as práticas cotidianas [...]” (LIBÂNEO, 2012, p.243)

A globalização transforma nossas relações e afeta o ambiente escolar. Assim sendo, nós, enquanto professores(as), devemos nos apropriar desses conceitos que estão em voga atualmente e nem sempre são trabalhados durante nossa formação. Através dos conceitos aqui apresentados, temos ferramentas para refletir em torno dos discursos presentes tanto no currículo como nos livros didáticos e em nossas práticas, assim como seus efeitos sobre o Outro. Com a globalização, surgiram diversos conflitos e Reinaldo Fleuri (2003) comenta sobre esse processo e a reação de movimentos e iniciativas contrários a esses conflitos que passaram a desenvolver propostas de educação para a paz, para os direitos humanos, para a ecologia, para valores etc.

Destarte, Backes e Pavan (2011), em seus estudos de identidade, diferenças e currículo, enfatizam que a construção do currículo formal acaba excluindo as diferenças, os conteúdos selecionados seguem na direção de homogeneizar as diferenças. Nesse contexto, em alguns casos, os livros didáticos são utilizados pelos professores para sustentar as aulas como instrumentos norteadores. Segundo Tonini e Goulart (2017) os livros didáticos servem de “referência para a maioria das ações pedagógicas, conforme se pode depreender das falas dos próprios professores ou mesmo da análise dos planos de estudo que circulam na maioria das escolas”

(TONINI E GOULART, 2017, p. 260).

Dialogando com Backes e Pavan, os autores citam a necessidade de desenvolver uma reflexão acerca da homogeneização dos currículos que buscam inviabilizar a pluralidade. “O pensamento deleuziano abre espaço para o múltiplo, o devir, para o deslocamento da [...] fita métrica com a qual somos medidos e fabricados-homem, branco, europeu, heterossexual, cristão, bem-falante.” (CHIQUITO E EYNG, 2008, p.9 *apud* BACKES E PAVAN, 2011, p.6). Esta citação esclarece que somos medidos pelo discurso hegemônico, e quando não fazemos parte desse somos excluídos. Isto ocorre com frequência nos textos escolares, os materiais selecionados em alguns casos inviabilizam os povos do campo. Nesse sentido, o que prevalece em algumas coleções é um discurso reforçando estereótipos. Uma dessas representações é a do espaço rural relacionado ao agronegócio e, quando abordam a reforma agrária, reforçam preconceitos. Almeida (2019) cita uma das representações relacionadas ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) em que, uma coleção de livros didáticos, os autores afirmam “a existência de moradores das cidades instalados no movimento, a fim de engrossar as filas dos sem terras e garantir os benefícios do governo e de outras instituições ao MST.” (ALMEIDA, 2019, p.56).

Reforçando a citação anterior, Magali Menezes (2008) diz que na sociedade pós-moderna as “verdades” produzidas nos currículos pretendem apagar as “verdades” de um determinado grupo. E a autora comenta que “as metanarrativas negam a existência de outros grupos e geram relações de violência e extermínio. O aluno que pertence a outro grupo aprende de maneira diferente”. (MENEZES, 2008, p.1). A autora ainda salienta que trabalhar com estas questões exige que os professores pensem em didáticas e estratégias que considerem o conhecimento sobre o Outro.

Mozart da Silva (2004) define os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade muitas vezes entendidos como sinônimos, porém são conceitos antagônicos. O autor coloca em destaque o papel da educação na construção da ideia de nação através da História. O autor destaca que “o multiculturalismo surge nos Estados Unidos, na década de 1960, reivindicando o fim da intolerância, é o

reconhecimento de diversas culturas num mesmo espaço. (SILVA, 2004, p.4). Consequentemente, no multiculturalismo ocorre a polarização entre negros x brancos, por exemplo. A interculturalidade permite um hibridismo de culturas e discussões profundas em torno das diferenças. Além disso, desnaturaliza algumas construções simbólicas e acaba por situá-las na História. Portanto, a discussão das diferenças se encontra embasada nos acontecimentos históricos. (SILVA, 2004, p. 7).

Fleuri (2003) discute a relevância social e educacional dos termos multiculturalidade e interculturalidade a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) que, em 1997, elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais.

> O reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais. (FLEURI, 2003, p.16).

Para Reinaldo Fleuri (2003), o conflito entre as culturas é antigo, porém a resolução dos conflitos geralmente acaba valendo-se de perspectivas etnocêntricas, que pretendem impor o próprio ponto de vista como o único válido. O autor também menciona a polissemia envolvendo as teorias de multiculturalismo e interculturalismo, mas ressalta que o principal problema do nosso tempo é *respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que não as anule.*

Mouján (2020) apresenta a (des)colonialidade como um conceito novo que foi desenvolvido pelos povos subalternizados. Para a autora, o conhecimento produziu dicotomias que inviabilizam diversos atores.

> A construção moderna do conhecimento se assentou em pares dicotômicos: homem-mulher, branco-negro, ciência-opinião, heterossexualidade-homossexualidade. Esse gesto classista e racista silencia e invisibiliza povos originários, gays, lésbicas, as travestis, os pobres, e "tantos outrox que estão por vir. (MOUJÁN, 2020, p.30)

Nesse cenário, as pedagogias (des)coloniais surgem em respostas aos discursos de superioridade. A modernidade ocidental, através da colonialidade, criou métodos para impossibilitar o conhecimento. Nas palavras de Venâncio e Nakashima

(2020) “os livros didáticos utilizados nas escolas e obras teóricas debatidos na academia podem ser caracterizados como mantenedores das representações europeias nos países periféricos” (VENÂNCIO E NAKASHIMA, 2020, p. 87). Então, refletindo sobre a importância dos livros didáticos e sua influência no ambiente escolar fica evidente que devemos pensar em estratégias, nas quais os alunos possam raciocinar sobre esse contexto.

Prado e Carneiro (2017) apontam que a inserção dos livros didáticos na cultura escolar serviu de subsídio para os processos de ensino e aprendizagem nas escolas, contudo, os autores chamam a atenção para que esse recurso não seja utilizado como única fonte de conhecimento. Dessa forma, os livros didáticos se tornaram uma realidade escolar e ainda hoje, perante as novas tecnologias, concentram um papel essencial nas escolas. Porém, mesmo com as políticas educacionais voltadas para o tema, existem incongruências nos conteúdos e os professores muitas vezes não foram preparados para lidar com essa ferramenta.

Na Itália, Anichini e Parigi (2019) refletem acerca do papel desempenhado pelos livros didáticos, porque ainda são considerados ferramentas importantes para o ensino e aprendizagem, mas existe um movimento denominado *Avanguardie Educativa* tentando produzir materiais didáticos por meio da participação dos alunos através de novas tecnologias e distintas plataformas. Segundo as autoras, a autoprodução de livros didáticos imprime as visões dos alunos sobre diversos assuntos, um exemplo são os temas relacionados ao campo e à cidade.

O Chile, assim como o Brasil, fomenta um lucrativo mercado editorial, ou seja, o governo chileno movimenta recursos públicos todos os anos para a produção de livro didático. Esta ferramenta é entendida como essencial no processo de ensino-aprendizagem, além disso, editoras estrangeiras fazem parte da elaboração dos livros didáticos no país.

> Su edición pone em juego cada año, al menos en Chile, grandes sumas de dinero por parte del Estado, pero también afecta el bolsillo de los particulares, tanto de instituciones educativas como de apoderados, por lo cual constituye en interessa muy apetecida por las grandes editoriales locales y extranjeras. (SOAJE DE ELÍAS, 2018, p.76).

Outro ponto destacado por Soaje de Elías (2018) é a destruição de reservas indígenas por empresários madeireiros, que é apresentada como “reivindicações” e não crime, assim como erros de espanhol e *sites* não confiáveis são utilizados como fonte nos livros didáticos, em algumas coleções.

Isto posto, em sua pesquisa sobre os livros didáticos no Brasil pertencentes ao PNLD do campo, Oliveira (2017) enfatiza a invisibilidade do saber campesino, pois a subalternização dos saberes do campo é ativamente produzida pela monocultura do saber euro-ocidental, sendo também uma forma de injustiça epistêmica. Para a autora, a falta de disciplinas obrigatórias dedicadas aos livros didáticos em algumas universidades é uma realidade que prejudica a formação dos futuros docentes.

Corrêa e Meireles (2018), ao pesquisarem sobre o processo de avaliação do PNLD e a questão étnico-racial nos livros didáticos de Geografia, denunciam a invisibilidade do movimento negro e das questões relacionadas a gênero nas coleções selecionadas. Além disso, revelam as formas eurocêntricas envolvidas na explicação acerca do mundo a partir da “colonialidade do saber” e da “colonialidade do poder”. Nas palavras dos autores “nesta perspectiva, acabamos por reproduzir e forjar uma Geografia composta por narrativas europeias e estadunidenses, enquanto questões provenientes do espaço em que vivemos são silenciadas e oprimidas”. (CORRÊA E MEIRELES, 2018, p. 92). A pesquisa revela ainda as narrativas espaciais no contexto geográfico, os autores citam a presença de maneira tangencial nessas coleções didáticas ao abranger o Oriente Médio, África e América do Sul e Central, o que impera é uma abordagem eurocêntrica. (CORRÊA E MEIRELES, 2018, p.94). A decolonialidade é um conceito relativamente novo surgido nas ciências sociais e propõe dar voz e luz aos povos até então “esquecidos” pelo modernidade capitalista que retrata o conhecimento por meio do pensamento ocidental europeu, masculino, urbano numa visão excludente, pois não abarca o conhecimento de diversas culturas desprezando sua ancestralidade e conhecimento adquiridos ao longo de sua história. Sendo assim, o conhecimento científico validado é aquele onde prevalece uma forma de pensar hegemônica. Segundo Loback e Bezerra (2018, p.104) “com a expansão colonial europeia à América, além de um domínio físico, econômico e político, foi empreendida uma colonização das formas de pensamento,

visando à legitimação da dominação sobre os corpos dos colonizados". Para os autores da indissociabilidade entre saber e poder, emerge uma forma de conhecimento que sustenta todo o aparato capitalismo-moderno-colonial da época. (LOBACK e BEZERRA, 2018, p. 105).

Perante isso, o conhecimento científico difundido pela modernidade capitalista aprofundou o processo de homogeneização das culturas, eliminando a singularidade dos povos e desprezando seus conhecimentos. Para os autores "os atos imperialistas impostos aos povos não-ocidentais e não-cristãos foi possível erguer a Ciência Moderna como portadora da verdade universal. Epistemicidio e genocídio sempre andaram juntos de mãos dadas assim como Ciência Moderna e colonialismo". (LOBACK e BEZERRA, 2018, p.105)

Em 1980 Rolena Adorno e Walter Mignolo foram precursores nos estudos relativos à teoria pós-colonial surgida nos departamentos de línguas e literatura em universidades dos Estados Unidos. Os estudos pós-coloniais tiveram seu início nesse cenário devido a reivindicações de que em um mundo diverso e multicultural a lista de livros requeridos pelas universidades excluíam importantes tradições culturais. Nas universidades americanas alguns estudantes faziam parte das ditas "minorias", pois eram descendentes de asiáticos, latinos e indígenas, assim sendo solicitaram livros, nos quais, suas tradições e culturas também fossem representadas nas listas disponibilizadas pelas universidades. Em vista disso, ocorreram diversos debates e algumas "guerras" dentro das universidades, porque havia grupos conservadores contrários e grupos a favor da inserção de mudanças nos estudos relativos à literatura na universidades.

> Los primeros sostenían la importancia fundamental de lo que algunos llamaron "the big books", que son los libros que la sociedad occidental clasifica como obras maestras y que, por lo tanto, deben ser parte de la educación de toda persona que aspire a la ciudadanía en esa cultura. Para poder funcionar eficazmente en esa sociedad, para reclamar, legítimamente, pertenencia a ella, hay que estar familiarizado con una serie de obras que encarnan los valores, tanto pasados como vigentes, en esa cultura. Los segundos buscaban ampliar los límites de esa lista de libros conocida como canon, a fin de facilitar la entrada de autores excluidos del marco de los estudios universitarios. (VERDESIO, 2018, P.90)

Segundo o autor esse contexto multiculturalista limitou os estudos coloniais, visto que as universidades tentaram frear a demanda dos grupos oprimidos a fim

de evitar revoltas dentro dos templos do saber. (VERDESIO, 2018, p.92). A corrente de estudos subalternos ocorreu na América latina e também na Índia. “En los años setenta, algunos historiadores, liderados por Ranajit Guha, comenzaron a manifestar su descontento e insatisfacción con los trabajos sobre la India producidos por la historiografía inglesa más prestigiosa, animada por investigadores de inspiración marxista como Eric Hobsbawm”. (VERDESIO, 2018, P.94). Diante disso, a queixa do citado historiador se deve a visão equivocada dos ingleses sobre a Índia, já que a historiografia realizada na Índia foi escrita pelas elites e não pelos campesinos, e por isso havia a necessidade de escutar as vozes baixas.

Verdesio (2018) ainda resgata o conceito de classes subalternas denominado por Antonio Gramsci, haja vista que, durante o facismo não se podia falar em proletariado, campesinato e nem marxismo, termo rebatizado pelo autor como teoria da práxis. No entanto, o conceito de subalternidade passou a fazer parte dos estudos pós-coloniais e com Gayatri Spivak, esse conceito refere-se a classes sociais ou coletivos e sujeitos. “[...] El subalterno pasa así de ser un sujeto histórico colectivo a ser una categoría mediante la cual poner en tela de juicio la forma occidental de entender el mundo”. (VERDESIO, 2018)

Verdesio (2018) pontua que o paradigma decolonial encabeçado por Mignolo resultou em fontes teóricas mais recentes e fundamentais como as ideias de Immanuel Wallerstein sobre o sistema/ mundo e de Quijano sobre colonialidade do poder. Desse modo, mesmo com o fim do colonialismo surgiu uma nova forma de poder denominada colonialidade, pois esta se mantém interferindo no modo de vida e nos saberes de diversas culturas. Porém, o autor critica a falta de aprofundamento nessa corrente, sobre os aspectos econômicos da dominação colonial, porque sem esses fatores é muito difícil compreender os mecanismos de poder envolvidos nessa dominação. (VERDESIO, 2018, p.99)

As influências do poder colonial na aquisição do conhecimento está presente também na geografia, já que esta disciplina no Brasil tem sua origem na europa e o currículo escolar favorece um ensino em que predomina a forma de pensar colonial.

> A Geografia escolar, que se “origina” e se fortalece nos países envolvidos com a expansão colonial, especialmente Alemanha e França se consolida no Brasil, não foge ao discurso colonial. Com um olhar mais atento ao currículo

> conseguimos perceber que vários são os temas que reproduzem visões coloniais, com especial atenção a formação territorial do Brasil. (LOBACK e BEZERRA, 2018, p.106)

Segundo os autores, em algumas coleções de livros didáticos de geografia predomina uma visão eurocêntrica ao tratar de conteúdos envolvendo a formação territorial do Brasil. Nas coleções analisadas o que se percebe é a ideia de um processo colonial pacífico e nessas obras são comuns as expressões “descoberta” e “ocupação” nos livros didáticos. (LOBACK e BEZERRA, 2018, p. 112).

Loback e Bezerra (2018, p.113) sublinham o silenciamento da participação da população negra na formação territorial brasileira, e nas palavras dos autores, esse silenciamento provoca um déficit de representação, os europeus têm maior espaço nos capítulos analisados, sendo considerados mais importantes para o processo da formação territorial brasileira. Dessa forma, os autores mencionam o papel determinante da base colonial presente na formação de professores, porque embora “os livros didáticos podem condicionar as atividades escolares, o papel dos educadores é crucial para a Educação, afinal, somos nós, juntamente com os educandos, os realizadores deste currículo, havendo escolhas à reprodução ou tencionalidade do poder e do saber”. (LOBACK e BEZERRA, 2018, p. 117).

Diante desse contexto, Boaventura de Sousa Santos, menciona que as ciências sociais estão passando por uma crise. “[...] porque estão constituídas pela modernidade ocidental, por esse contexto de tensão entre regulação e emancipação que deixou de fora as sociedades coloniais, nas quais essa tensão foi substituída pela “alternativa” entre a violência da coerção e a violência da assimilação”. (SANTOS, 2007, p.19). Para o autor a razão indolente se manifesta de duas formas: a razão metonímica e a razão proléptica. Na razão Metonímica a racionalidade toma a parte pelo todo e na razão proléptica é conhecer no presente a história futura. A razão metonímica contrai, diminui o presente e a razão proléptica, expande infinitamente o futuro. (SANTOS, 2007, p. 26)

O autor ressalta a dicotomia presente no conhecimento ocidental. De acordo com Santos (2007, p.27) vivemos em um conhecimento preguiçoso, que é por natureza, um conhecimento dicotomico: homem/mulher, norte/sul, cultura/natureza, branco/negro. O autor enfatiza a totalidade do conhecimento oriental, pois é muito mais global, mais holístico, não é dicotômico.

A fim de combater a razão metonímica o autor propõe a utilização da sociologia das ausências. Esse procedimento é transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. (SANTOS, 2007, P.29)

O autor cita cinco modos de produção de ausências na sociedade ocidental conforme disposto na figura 3 a seguir. Boaventura Santos (2007) utiliza o termo monocultura comparando-o com a soja, porque destrói outros conhecimentos, o que o autor chama de "epistemicídio".

Figura 3 - Cinco formas de produzir ausências na sociedade ocidental.

monocultura do saber e do rigor	**monocultura do tempo linear**	**monocultura da naturalização das diferenças**	**monocultura da escala dominante**	**monocultura da produtividade capitalista**
A ideia de que um único saber rigoroso é o saber científico	Ideia de que os países desenvolvidos estão na dianteira	ocultam hierarquias classificação racial, étnica e de castas	O global e universal é hegemônico	se aplica ao trabalho e a natureza. Crescimento econômico e a produtividade são mensurados
Outros saberes não tem validade	Inclui os conceitos de progresso, modernização e globalização	naturalização das diferenças	não há globalização sem localização	Para os indígenas ou os camponeses a produtividade da terra não é definida em um ciclo de produção, mas em vários
elimina a realidade e práticas sociais dos conhecimentos populares, indígenas, camponeses, urbanos.	Os países menos desenvolvidos tem apenas paisagens melhores para o turismo e mais nada.	racionalidade preguiçosa ocidental: as diferenças são sempre desiguais.	o particular e local não conta, é invisível, descartável, desprezível	Produtos químicos utilizados na produção, aqui a maneira de produzir ausência é com a “improdutividade”

Fonte: adaptado de Santos (2007, p.29-31)

Para transformar a sociologia das ausências, o autor propõe que é necessário tornar objetos ausentes em objetos presentes e substituir as monoculturas por cinco ecologias como possibilidades de modificar o contexto da modernidade capitalista em que os saberes silenciados também sejam considerados pela conhecimento científico como forma de produzir uma sociologia insurgente que respeite a natureza e os saberes dos povos (figura 4).

Figura 4- Ecologias para transformar as monoculturas presentes na sociedade

Ecologia dos saberes	**Ecologias das temporalidades**	**Ecologia do reconhecimento**	**ecologia da transescala**	**ecologia das produtividades**
Saber científico deve dialogar com saber laico, com o popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês.	Embora haja um tempo linear, também existem outros tempos. Ex: os camponeses têm tempos estacionais.	descolonizar nossas mentes para distinguir em uma diferença, o que é de uma hierarquia ou não	Articulação das escalas locais, nacionais e globais.	recuperação e valorização dos sistemas a alternativos de produção
Isso não significa que tudo vale o mesmo	Conhecimento dos antepassados comunidades da África	Devemos aceitar as diferenças que restem depois que as hierarquias forem descartadas	discursos dos executivos, ou das agências transnacionais não é da mesma escala dos trabalhadores ou camponeses	organizaçõe s econômicas cooperativas operárias, das empresas autogestiona das da economia solidária etc.
para preservar a biodiversidade, de nada serve a ciência moderna.	o camponês em sua maneira é tão contemporâneo quanto o executivo	Mulher e homem são distintos depois que fizermos uma sociologia ecológica para ver	é preciso analisar através das escalas	Movimentos camponeses pelo acesso à terra, movimentos urbanos pelo direito à moradia, movimentos econômicos

				populares etc.

Fonte: adaptado de Santos (2007, p.32-36)

Em frente isso, Boaventura (2007) entende que para haver uma justiça social global é preciso que haja uma justiça entre os conhecimentos através do princípio denominado *Epistemologia do Sul*, no qual envolve "consequências políticas - e naturalmente teóricas- para criar uma nova concepção de dignidade humana e de consciência humana". (SANTOS, 2007, P. 41). Isto posto, este conceito proporciona uma resposta contra a dominação histórica de alguns países do norte sob os países do sul e até hoje influencia a produção do conhecimento nos países colonizados. Muitos aspectos são afetados pela ideia de superioridade de nações ditas "desenvolvidas" e no âmbito educacional não é diferente mesmo nos cursos de formação de professores muitas vezes o que se percebe é o predomínio de um conhecimento que segue uma visão colonial e desconsidera o conhecimento dos povos originários na concepção de ensino.

Na ciência geográfica existem influências também de um conhecimento baseado nas perspectivas de países colonizadores e essas interferências refletem muitas vezes nos currículos e nos livros didáticos. Por isso, é preciso compreender o conhecimento de uma maneira em que se considere outras realidades e formas de pensar e não apenas os conhecimentos concebidos tradicionalmente nas academias, é preciso considerar as vozes silenciadas na construção de um saber que supere as dicotomias como campo x cidade e reconhece esses dois espaços como complementares e que considere os povos indígenas, quilombolas e camponeses como atuantes na construção de um conhecimento que supere as monoculturas e produções de ausências para abordar uma visão holística da relação entre sociedade e natureza em que impere diversas vozes e não apenas a hegemonia capitalista na construção do conhecimento e isso pode ser utilizado nas aulas de geografia, pois o conhecimento adquirido pelos estudantes por meio de suas tradições familiares pode contribuir para um aprendizado eficaz, no qual os estudantes se reconheçam como protagonistas da aquisição do saber e se identifiquem com os temas estudados nas disciplinas sem haver um único saber rigoroso, mas flexível para abrir a diversidade

de temas em que seja proveitoso para os estudantes e não apenas uma imposição dos professores e da escola em seguir um saber científico que desconsidere e despreza as diversas culturas existentes. A escola é o local de diálogo e de convívio entre as diferenças, por isso pensar a educação pelo viés da descolonialidade é necessário para fomentar o questionamento sobre o saber imposto ao longo da história, pois existem várias formas de pensar não apenas um único modo é o correto existe uma gama de saberes que precisam ser debatidos na escola e na sociedade como um todo de uma maneira ampla para desconstruir o cenário de um saber hegemônico.

1.3.7 O ensino e aprendizagem de Geografia no Brasil

Na história da Psicologia surgiram diferentes concepções de aprendizagem. Giusta (2003) sustenta que "o conceito de aprendizagem emergiu das investigações empiristas em Psicologia, ou seja, de investigações levadas a termo com base no pressuposto que *todo conhecimento provém da experiência"* (GIUSTA, 2003, p. 22). Nesse entendimento, o objeto possui relevância maior do que o sujeito entendido como uma tabula rasa, ou seja, uma folha em branco, o conhecimento seria a cópia simples do real. Giusta (2013) ressalta a formação do *associacionismo*, cuja maior expressão é o *behaviorismo*, corrente essa fundamentada pela objetividade do positivismo, em que a aprendizagem é identificada com o condicionamento. (GIUSTA, 2013). A autora cita ainda a corrente psicológica desenvolvida na Alemanha, oposta ao Behaviorismo, baseada no racionalismo. De modo geral, o positivismo despreza a ação do sujeito sobre o objeto e o racionalismo despreza a ação do objeto sobre o sujeito. (GIUSTA, 2013).

A influência de concepções positivistas nas escolas resultou num contexto no qual os estudantes ficam à margem do processo de aprendizagem. A figura do(a) professor(a) enquanto detentor do saber impede o desenvolvimento eficaz da aprendizagem, pois não há mediação do conhecimento e, sim, uma imposição na sala de aula. Sendo assim, a supremacia dos professores, textos e livros impede que o conhecimento ocorra de fato, conforme a citação a seguir nos esclarece.

> [...] o fracasso das ações pedagógicas assentadas na concepção positivista de aprendizagem, as quais silenciam os alunos, isolam-nos e submetem à autoridade do saber dos professores, dos conferencistas, dos textos, dos

> livros, das instruções programadas, das normas ditatoriais da instituição, e tudo isso para chegar a um único resultado: ao falso conhecimento e à subordinação. (GIUSTA, 2013, p.26)

Dessa maneira, a autora é categórica em afirmar que as contribuições da psicologia genética para o campo da aprendizagem são significativas, mencionando os autores consagrados: Piaget, Vygotsky e Wallon. Os pesquisadores citados desenvolveram seus estudos voltados para a aprendizagem de maneira distinta, porém suas análises superam a dicotomia transmissão X produção do saber. (GIUSTA, 2013). A pesquisadora pontua ainda que essas concepções resgatam a subjetividade individual e a realidade concreta da vida dos indivíduos. Além disso, as práticas pedagógicas, segundo a autora, devem apoiar-se em duas verdades fundamentais: a de que todo conhecimento provém da prática social e a ela retorna; [...] o conhecimento é empreendimento coletivo, nenhum conhecimento é produzido na solidão do sujeito [...] (GIUSTA, 2013, p.35).

Diante disso, a construção do conhecimento pode ocorrer de diferentes maneiras, mas reconhecer as limitações e organizar e sistematizar o conhecimento nem sempre é ensinado nas escolas. Pozo, Monereo e Castelló (2004) afirmam que cada pessoa se organiza para aprender, contudo nem sempre é de forma estratégica. Segundo os autores, os estudantes seguem rotinas de aprendizagem sem perceber as dificuldades enfrentadas como problema. A falta de acompanhamento agrava essa situação.

> Os alunos limitam-se a seguir certas rotinas de aprendizagem, certos hábitos, seja porque as próprias situações de aprendizagem e ensino que enfrentam são, em si mesmas, rotineiras, seja porque não as percebem como um *problema*, ou situação nova, que merece um tratamento estratégico. (POZO, MONEREO E CASTELLÓ, 2004, p.146).

Frison (2016) comenta acerca das transformações ocorridas na sociedade contemporânea, onde “[...] o intenso uso da internet, a qual influencia, direta ou indiretamente, o exercício da docência, bem como os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes” (FRISON, 2016, p. 2). A autora argumenta que os distratores, na forma de celulares, *whatshapp, facebook, facetime, games,* computadores “estão presentes no cotidiano de tão forma que os estudantes- e não

só eles, mas também os adultos, o que inclui os professores – acabam procrastinando seus compromissos e responsabilidades [...]" (FRISON, 2016, p.2).

Em face do exposto, os docentes e as escolas devem estar atentos às mudanças ocorridas na sociedade, porque os conhecimentos se transformam ao longo do tempo. A globalização atua nesse processo e as novas tecnologias modificam o ensinar e o aprender na contemporaneidade. De acordo com isto, "os conhecimentos mudam de forma vertiginosa que já não se pode aprender quase nada com certeza de que servirá para a vida toda, sem que estejamos condenados a ser aprendizes permanentes, por toda a vida". (MONEREO, POZO e CASTELLÓ, 2004, p.162)

Almeida e Dias (2020) enfatizam que "é preciso preparar os futuros docentes a compreender realmente os conceitos e metodologias a fim de propiciar aos alunos um conhecimento amplo e concreto baseado em conhecimentos anteriores e em sua própria reflexão" (ALMEIDA E DIAS, 2020, n.p). As autoras destacam também o papel desempenhado pela Geografia na formação de cidadãos conscientes das diferentes categorias de análise e da diversidade do espaço rural, constituído por diversos atores.

Nessa perspectiva, muitas práticas docentes ainda estão atreladas a um passado positivista, no qual predomina a memorização de conteúdos e repetições. Assim sendo, os estudantes não são ensinados a pensar sua aprendizagem nem desenvolver técnicas para melhorar suas estratégias de aprendizagem. Lana Cavalcanti (2019) revela que existem práticas insurgentes e renovadoras surgindo no Ensino de Geografia, mas, por outro lado, existem outras inertes e resistentes a mudanças. A autora descreve quais dessas práticas ainda permanecem no Ensino de Geografia.

> ● Professores explicadores: práticas orientadas pelo princípio da preleção, da aplicação do conteúdo pelos professores.
> ● **Livro didático como fonte única e determinante do trabalho** com os conteúdos, e como fonte de formação dos docentes.
> ● O mapa como ilustração e como instrumento de memorização: Há ainda dificuldades em se trabalhar as produções cartográficas – mapas, plantas, desenhos, gráficos – associadas ao conteúdo.
> ● **A memória como habilidade** predominante a ser explorada e avaliada no processo de aprendizagem dos alunos.

> ● A estruturação de conteúdos em torno de definições, sem contextualizá-las e relativizá-las, ensinadas como **conhecimentos inquestionáveis**.
> ● O improviso como planejamento das aulas, seguindo em muitos casos, apenas o que ordena o livro didático, em termos de conteúdos e atividades.
> ● O **cumprimento do programa a qualquer custo**, no tempo disponível das aulas, ao longo do ano, sem preocupação com evidências de aprendizagem dos alunos.
> ● Relação formal entre professores e alunos, **cada um cumprindo papel** institucional, seguindo o que se espera em seus atos, comportamentos, sem envolvimento real no processo complexo de desenvolvimento de conhecimento e de socialização em grupos e contextos determinados. (CAVALCANTI, 2019, p.47, *grifos da autora*)

Em vista disso, a autora esclarece que, em certos contextos, o livro didático ainda é utilizado como fonte exclusiva de conhecimento nas aulas, e a memorização tem destaque no processo de aprendizagem. O distanciamento da realidade dos estudantes ainda é um problema, assim como “vencer o conteúdo”, isto é, seguir as orientações curriculares sem atentar para a aprendizagem dos estudantes são práticas corriqueiras nas salas de aula. Essas práticas prejudicam a aprendizagem dos estudantes, pois estes não são protagonistas do seu processo de aprender, mas sim coadjuvantes e não compreendem realmente os conteúdos, apenas reproduzem os ensinamentos.

Sabemos que nem todas as aulas de Geografia são dessa maneira, tem aumentado nos últimos anos pesquisas em torno de novas metodologias para o ensino de Geografia, porém os cursos de formação de docentes muitas vezes não fomentam questões significativas sobre estratégias de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, segundo Dias e Boruchovitch (2020) os cursos devem “[...] desde a formação inicial, pois assim propiciarão ao futuro professor a possibilidade de utilizar diferentes estratégias de ensino e formas de intervenções em sala de aula que otimizem o ensino de estratégias de aprendizagem dos alunos” (DIAS E BORUCHOVITCH, 2020, p. 4).

Nessa situação, os desafios enfrentados pela ciência geográfica são vastos. Cavalcanti (2019) argumenta acerca dos desafios da formação docente e um deles é a “[...] maior articulação entre a Geografia Acadêmica e a Geografia escolar, nas disciplinas ministradas nos cursos, o que poderia ser efetivado com as chamadas

‘práticas como componente curricular” (CAVALCANTI, 2019, p. 59). Outro desafio mencionado pela autora é as discussões teórico-metodológicas, porque é preciso ter em mente que a Geografia na escola serve para desenvolver o pensamento geográfico, isto é, ela serve para pensar. (CAVALCANTI, 2019). Em face disso, as discussões em torno do conceito de pensamento geográfico estão em voga. Gomes (2017) corrobora com a citação anterior, pois compreende também a Geografia como forma de pensar. Logo, de acordo com o autor, “em outras palavras, diríamos que a Geografia é o campo de estudos que interpreta as razões pelas quais as coisas diversas estão situadas em posições diferentes ou porque as situações espaciais diversas podem explicar qualidades diferentes de objetos, coisas, pessoas e fenômenos. (GOMES, 2017, p.20).

Por conseguinte, a afirmação de Gonzáles (2016) destaca a Geografia como disciplina escolar da moda, o autor discorre que esta afirmação pode parecer utópica, contudo “[...] constituye en de las matérias más demandadas e interesantes en relación a la formación ciudadana y a la comprensión del mundo actual, complejo, global y contradictorio [...]” (GONZÁLES, 2016, p. 11). Mediante essa concepção, a Geografia, por ter seu objeto de estudo, o espaço e suas categorias de análise, fornece novas estratégias de ensino e aprendizagem, fomentando a curiosidade dos alunos a ampliar seu raciocínio espacial através de sua participação ativa no processo de aprendizagem. (ALMEIDA E DIAS, 2020).

Os livros didáticos são uma ferramenta importante no ensino e aprendizagem de muitos alunos. Porém, nem sempre são utilizados de forma correta, as universidades acabam deixando de lado em alguns casos questões didáticas e as estratégias de ensino e aprendizagem muitas vezes não são trabalhadas em uma sociedade, na qual as novas tecnologias exigem conhecimentos específicos. Alguns alunos têm acesso a informações via internet e pela grande mídia, mas, em algumas ocasiões, os livros didáticos são as únicas fontes disponíveis para obtenção do conhecimento.

1.4 Justificativa

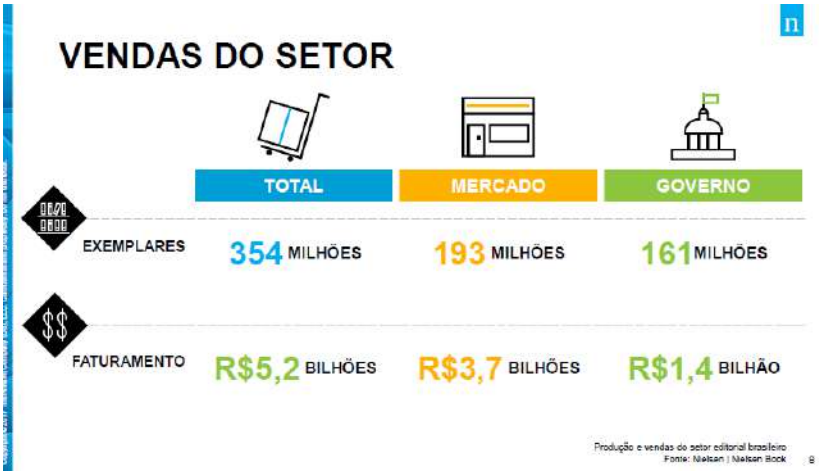
Os livros didáticos são compreendidos como “artefato cultural, uma mercadoria, um instrumento pedagógico e veículo portador de ideologia e valores culturais". (BITTENCOURT, 1993, p.3). Posto isto, passados 30 anos, a citação da historiadora Circe Bittencourt ainda é muito atual, pois os livros didáticos são entendidos como artefato cultural, porque retratam o acúmulo de conhecimento desenvolvido pela sociedade e são uma mercadoria, já que movimentam um vasto mercado editorial. Sendo assim, “em 2019 os livros didáticos foram distribuídos para cerca de 35 milhões de alunos através de quase 126 milhões de exemplares que custaram pouco mais de 1 bilhão de reais aos cofres públicos”. (VITIELLO, 2020, p.1). Os livros didáticos são mercadorias, uma vez que carregam o estigma e vícios da sociedade capitalista. Desse modo, os livros didáticos, assim como outras mercadorias, podem ser vendidos e comprados “[...] tudo é esse ser-para-o-lucro e possibilita a produção e a reprodução da sociedade capitalista”. (MUNAKATA, 2012, P.63)

A pesquisa sobre a produção e vendas do setor editorial brasileiro, desenvolvida pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), apontou queda de 11% das vendas ao mercado no setor de didáticos em 2020, e esse número, em termos reais, chega a 15%. Por outro lado, em 2021, mesmo diante de um cenário pandêmico, no qual as aulas ocorrem *on-line*, o Ministério da Educação (MEC), em seu *site*, informou a distribuição de mais de 132 milhões de exemplares de livros didáticos nas escolas brasileiras. Dessa forma, fica evidente a atribuição mercadológica dessas obras no Brasil.

O referido estudo demonstrou ainda que a participação das livrarias exclusivamente virtuais no faturamento das editoras registrou crescimento de 84%. (CBL, 2021). Assim sendo, o estudo sublinha o aumento de leitores durante a pandemia no Brasil. Comparando os números de 2019 em relação ao faturamento de 2020, houve uma diminuição de -10 %, o que representa 1. 421. 967. 832 bilhões de exemplares vendidos, enquanto em 2019 este número chegou a mais de 1. 267

bilhões. A figura 5 a seguir aponta a participação do governo federal no faturamento do setor editorial, que chegou a 1,4 bilhão em 2020.

Figura 5- Vendas do Setor Editorial no Brasil em 2021.



Fonte: CBLD, 2021.

Diante desse cenário, há quem condene o uso dos livros didáticos em sala de aula, pois estes podem ser visto como mantenedores de discursos e reforço de estereótipos, mas nas últimas décadas vemos políticas públicas educacionais voltadas para os livros didáticos e a avaliação das obras distribuídas no país permite que coleções de boa qualidade cheguem às escolas. Assim, muitas coleções abordam questões importantes e trazem muitas imagens e atividades, muitos estudantes vão ter contato apenas com essa modalidade de livros durante sua vida, conforme a citação a seguir.

> O Livro didático em muitas realidades, é um material supérfluo, e por muitas vezes desnecessário perante a quantidade de recursos e possibilidades disponibilizadas ao professor. Em outras realidades, é o único recurso que chega e ao qual as crianças e jovens tem acesso durante a vida escolar e, muitas vezes durante toda a sua trajetória de vida. (COPATTI, 2019, p.185)

As grandes editoras localizadas no sudeste do país acabam contemplando, na maioria das vezes, apenas um contexto, desconsiderando a diversidade cultural brasileira. Contudo, a postura do(a) professor(a) precisa ser considerada para que a aprendizagem e o ensino ocorram de maneira efetiva. Em algumas coleções de livros

didáticos de geografia o que se percebe é a **inviabilização** dos camponeses. (ALMEIDA, 2019).

Perante isso, o recorte da temática no ensino fundamental se deu em virtude da obrigatoriedade da disciplina nesse nível de ensino, porque a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instituiu no Ensino Médio a Geografia como opcional para os alunos. A BNCC fundamenta os conteúdos aprovados pelo PNLD e estabelece que no *2° ano os objetivos de conhecimento são os recursos naturais; solo e água na cidade e no campo. No 3 º ano devem ser estudados - A cidade e o campo: aproximação e diferenças, e no 4 º ano as Relações campo e cidade: trabalho no campo e na cidade.*

Azevedo e Giordani (2019) comentam a respeito das empresas envolvidas no "Movimento Pela Base Comum", que "se intitulam como um grupo não governamental de professores e profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma base de qualidade". (AZEVEDO E GIORDANI, 2019, p.9). Além disso, as autoras citam alguns desses grupos, são eles: Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Itaú Social e Fundação Roberto Marinho. Dessa maneira, fica evidente a concepção de educação das empresas citadas, isto é, nesse contexto a educação é considerada uma mercadoria e proporciona lucro para os grandes empresários que dominam em alguns casos os meios de comunicação. Um exemplo disso, são as propagandas veiculadas na rede globo, que apresentaram a BNCC como um grande avanço e como se houvesse a participação ativa de educadores em sua construção, o que na prática não ocorreu.

Sabendo disso, Bolaños (2019) reitera o papel do conhecimento como mercadoria na sociedade capitalista, porque para a autora o conhecimento se tornou uma matéria prima flexível, que se molda segundo a fluidez do mercado, ou seja, do capital. Nas palavras da autora "acercarnos a las teorías que indagan sobre la existencia de tiempos distintos. El tiempo del capital, del desarrollo tecnológico, de la educación como mercancía, son tiempos veloces, y son diferentes al tiempo de la educación como bien social". (BOLAÑOS, 2019, p. 47).

Diante desse cenário, a BNCC foi homologada em 2017 pelo Ministério da Educação, tornando-se um documento normativo, pois determina as diretrizes

presentes no currículo escolar, além de modificar diversos campos como formação de professores e materiais didáticos (AZEVEDO E GIARDINI, 2019, p.9). Sendo assim, esse documento recebeu críticas dos professores e profissionais ligados à educação, porque seu objetivo é, em parte, padronizar o ensino, e mesmo que a intenção dos redatores da base não seja essa, ao adotar determinados conteúdos a serem ensinados nas escolas acaba desconsiderando a cultura de alguns indivíduos. Helena Callai (2017), ao avaliar os conteúdos de Geografia na BNCC afirma: “a exemplificação (que seleciona) assume um caráter discricionário, pois ao eleger, ao mesmo tempo, discrimina e a intenção da proposta é considerar a interculturalidade e o respeito ao outro, considerando-o parte e não exceção (exemplo dos indígenas)” (CALLAI, 2017, p. 3).

Ao pesquisar como são apresentados os marcadores sociais de gênero e raça na BNCC do Ensino fundamental, Azevedo e Giordani (2019, p.19) denunciam o equívoco presente na base envolvendo os conceitos de diversidade e diferença debatidos como equivalentes. Ademais, as concepções de diversidade, diferença e desigualdade não são explicitadas e as autoras questionam “como falar de diferenças se não sabemos que diferenças são essas?”. No que se refere à escravização, três vezes aparece citada no documento as palavras quilombo/quilombolas e duas vezes a palavra afro-brasileira relacionada à cultura. As autoras também pontuam a suma importância de valorizar a cultura afro-brasileira, mas na BNCC parece que não há desigualdade racial e de gênero no país – o que é uma falácia. (AZEVEDO E GIORDANI, 2019)

Visto isso, em meio às críticas, a BNCC é realidade nas escolas e rege também os livros didáticos, assim como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Passamos então a analisar os conteúdos de Geografia determinados nos anos finais do ensino fundamental. Inicialmente, na página 379, é comentado sobre os conhecimentos e habilidades esperados nos anos finais do ensino fundamental, dando continuidade aos conhecimentos adquiridos nos anos iniciais, nesta fase a produção do espaço teve destaque na aprendizagem, os alunos deverão possuir amplos conhecimentos relativos à análise espacial dos fenômenos. (ALMEIDA, 2019).

Frente a isso, a BNCC do ensino fundamental cita a necessidade de os alunos conhecerem a realidade de outros povos.

> Assim, é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. Do mesmo modo, é necessário que eles diferenciem os lugares de vivência e compreendam a produção das paisagens e a inter-relação entre elas, como o campo/cidade e o urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos. (BNCC, 2018, p. 369)

No entanto, mesmo sendo estabelecido neste documento que os alunos devem compreender os diferentes povos na relação entre o campo/cidade, em alguns livros didáticos esses aspectos não são desenvolvidos da maneira que a BNCC estabelece. Os conceitos desenvolvidos nesta pesquisa proporcionam pensar os conteúdos para além dos documentos, diretrizes e currículo formal que muitas vezes deixam de retratar diversos atores, incluindo os povos do campo como os quilombolas, citados poucas vezes no documento.

Por conseguinte, ampliar o senso crítico dos alunos é um tema recorrente nos cursos de licenciatura. É comum ouvirmos a necessidade de criar novas metodologias para além dos livros didáticos, mas sabemos da realidade em que o uso dos livros didáticos se dá, em virtude da falta de infraestrutura nas escolas, e esse material pode proporcionar o diálogo com os estudantes através de imagens e textos e nem sempre durante a formação os futuros docentes cursam disciplinas específicas acerca dos livros didáticos. Em razão disso, torna-se necessário refletir sobre os livros didáticos e sua atribuição em sala de aula, bem como questionar a postura dos professores diante desse contexto a partir de suas práticas adotadas.

Os livros didáticos são ferramentas pedagógicas muito utilizadas nas escolas brasileiras, sua inserção no país remonta ao período imperial e, em alguns contextos, são os únicos recursos didáticos disponíveis nas escolas. Segundo Munakata (2012), a relação entre o livro didático e a escola é simbiótica, pois a interação entre os materiais didáticos e os estudantes promovem a escolarização da sociedade e o processo histórico favoreceu esta conjuntura, conforme o autor cita a seguir.

> A expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes em particular, os destinados à escola-possibilita a própria escolarização da sociedade. No decorrer do século XVIII e, principalmente, no

> século XIX, esse processo se acentuou com a emergência, a consolidação dos Estados nacionais: a educação escolar tornou-se direito do cidadão e obrigação do Estado; estabeleceram-se os princípios do ensino público, gratuito, laico e obrigatório; [...]. (MUNAKATA, 2012, p. 59)

Contudo, é também um assunto controverso nas escolas, há professores que aprovam seu uso em sala de aula e outros não. O fato é que nos últimos anos ocorreu o crescimento de pesquisas envolvendo os livros didáticos nas mais diversas áreas do conhecimento. Assim sendo, nas palavras de Mello e Pezzato (2019) há um interesse dos pesquisadores pelos temas currículo e livros didáticos na ciência geográfica. “[...] Novos enfoques e novas luzes têm se voltado à geografia escolar, pois este é um dos pilares que sustenta a geografia acadêmica, a chamada ciência de referência”. (MELLO E PEZZATO, 2019, p.2).

Sendo assim, a manutenção de alguns discursos promove uma homogeneização cultural em certas coleções e desfavorece um aprendizado significativo para os alunos. A cultura está presente nas escolas e é necessário debater e não apenas reconhecer as diferenças étnicas, religiosas e socioeconômicas dos alunos, como ocorre no multiculturalismo onde predominam polarizações. Nesse sentido, foi realizada uma busca no portal de Catálogos de Teses e Dissertações pertencente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. A busca ocorreu a partir dos seguintes descritores: livro didático, ensino e aprendizagem, povos do campo e ensino fundamental. Em vista disso, como resultado surgiram pesquisas de diversas áreas, totalizando mais de 570.000 mil resultados. Logo, foi necessário refinar os resultados a partir dos filtros e descritores disponíveis na plataforma. Ao selecionar a área de avaliação em Educação, não surgiram publicações, portanto as teses e dissertações selecionadas fazem parte da Pós-graduação em Geografia, área de avaliação na qual se obteve mais trabalhos relacionados às palavras-chave descritas anteriormente.

A seguir descrevo de que maneira foram selecionados os filtros disponíveis para restringir os resultados. No campo correspondente à grande área do conhecimento, o filtro selecionado foi Ciências Humanas, em seguida a área do conhecimento adicionada foi: Geografia. Além disso, foram escolhidos os três anos mais recentes disponíveis no portal, assim sendo foram selecionados os anos de

2016, 2017 e 2018. Já a área de avaliação selecionada foi Geografia e no campo área de concentração foram selecionados: Ensino de Geografia; Dinâmicas de produção do espaço e Ensino de Geografia; Geografia: Ambiente, Ensino e Território.

A escolha destas três áreas de concentração se deu em virtude da limitação encontrada na plataforma ao selecionar apenas Ensino, os resultados encontrados foram 18 dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, porém as pesquisas encontradas eram voltadas para outras temáticas e para o Ensino Médio. Perante isso, as três áreas de concentração já citadas ampliaram o universo estudado para 149 resultados. Neste contexto, as publicações das teses e dissertações avaliadas pertencem às respectivas instituições: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (UFRGS) totalizando 101 pesquisas, Universidade Federal de Pelotas, (UFPel) com 34 pesquisas e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, (UFRN) apresentando 14 trabalhos. O percentual da produção dos pesquisadores das universidades supracitadas é demonstrado na figura 6 a seguir.

Figura 6- Distribuição das instituições que abordam a temática.

Fonte: organizado pela autora.

Ao realizar a leitura dos resumos, das palavras-chave e linha de pesquisa este número reduziu para 46 teses e dissertações. Para organizar as linhas de concentração foram criados eixos para agrupar as teses e dissertações mais relevantes para o desenvolvimento deste estudo. Por conseguinte, os eixos criados foram: formação de professores, ensino e aprendizagem de geografia e metodologia

do ensino de Geografia. A partir disso, os trabalhos selecionados encontram-se situados nas linhas de pesquisa de ensino e metodologia do ensino de Geografia, na qual a presente pesquisa se insere. Como resultado final foram selecionados 14 documentos conforme ilustra a figura 7, abaixo, onde estão agrupados os trabalhos que compõem o *corpus* deste estudo, todos pertencentes à pós-graduação em Geografia, e estão ordenados de acordo com a distribuição dos trabalhos na página do *site*.

Figura 7- Trabalhos acessados no portal de Catálogos de Teses e Dissertações pertencente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES.

Título	Autor(a)	Instituição	Tese/Dissertação	Ano
O ensino de fundamentos de climatologia nos livros didáticos de geografia do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental	Simone Portelinha Rivaroli	UFPel	Dissertação	2016
O Ensino da Cartografia a partir das propostas de Alfabetização Cartográfica nos Livros Didáticos de Geografia para os Anos Iniciais	Suelen Ramos Novack	UFPel	Dissertação	2016
Livro didático de geografia: entre o impresso e o digital	Joaquim Rauber	UFRGS	Dissertação	2016
Possibilidades no ensino de geografia: o uso de tecnologias educacionais digitais'	Liliane Redu Knuth	UFPel	Dissertação	2016
Geografia escolar: práticas de ensino de conceitos, procedimentos e atitudes	Jane Cláudia Cabral Bragelone	UFRGS	Dissertação	2017
A abordagem fenomenológica e sua relação com mapas mentais no processo de ensino aprendizagem em geografia	Raissa Brum Gonçalves de Ávila	UFPel	Dissertação	2018
O programa nacional do livro didático e o ensino de geografia na rede pública de Parnamirim – RN	Francisco das Chagas Nascimento Ferreira	UFRN	Dissertação	2018
Geozine: linguagem para o ensino do conteúdo de região na geografia escolar	Antônio Marcos Gomes da Silva	UFRN	Dissertação	2018
A paisagem no ensino de geografia práticas pedagógicas no 6º ano do ensino fundamental ii, município de São Paulo do Potengi/RN	Moises Gomes Advincula Junior	UFRN	Dissertação	2018

Ensino de geografia e experiência metodológica com a produção de livros digitais: é com um clique que se vira a página?	Jemima Silvestre da Silva	UFRN	Dissertação	2018
Geografia na educação do campo: possíveis contribuições	Christiano Correa Teixeira	UFRGS	Dissertação	2016
A ordem do discurso geoescolar	Bruno Batista Nunes	UFRGS	Tese	2017
Fotografias que revelam o espaço urbano nos livros didáticos de geografia	Alcimar Paulo Freisleben	UFRGS	Tese	2018
Composições e afetos com fotoáfricas exercícios de pensamento na educação geográfica	Raphaela de Toledo Desiderio	UFRGS	Tese	2017

Fonte: Mello e Pezzato (2019) adaptado pela a autora.

Após a seleção do *corpus* deste estudo, foi realizada a leitura dos resumos de cada uma das doze dissertações e três teses relacionadas acima, e foram sistematizados os temas recorrentes em cada uma delas. Posteriormente, na próxima seção, é apresentada a síntese dos principais tópicos abordados em cada documento. Todos os documentos apreciados mencionam os livros didáticos, mesmo que não conste no resumo ou nas palavras-chave a temática é abordada de diversas formas pelos pesquisadores(as) nos cursos de Pós-Graduação em Geografia, no Rio Grande do Sul e também no Nordeste do país. Nos anos de 2016, 2017 e 2018, as pesquisas relativas aos livros didáticos de Geografia apresentam o seguinte panorama: a presença de avaliação de conteúdos como climatologia, paisagem e cartografia nos livros didáticos apontou alguns aspectos não retratados em algumas coleções.

Rivaroli (2016) menciona o predomínio de imagens ilustrativas nas coleções analisadas em relação ao conteúdo de climatologia. Assim sendo, a diferença entre clima e tempo é ressaltada e há uma ênfase no clima de cada região, além de pouca relação com os demais aspectos físicos e sociais. A autora ainda comenta a pouca interação do conteúdo e a localidade dos alunos nos livros didáticos de Geografia.

Novack (2016), ao analisar o desenvolvimento da linguagem cartográfica nos anos iniciais, retrata a forma fragmentada da temática apresentada nos livros

didáticos e a pouca prioridade dos professores na seleção de livros didáticos de Geografia com relação à linguagem cartográfica.

O estudo de Ávila (2018) demonstra a associação da cartografia nos livros didáticos de Geografia ao sistema solar, coordenadas geográficas e pontos cardeais. Para a autora, a cartografia é um instrumento potencializador dos saberes geográficos e uma alternativa para seu ensino são os mapas mentais, para desenvolver a pluralidade de revelações da paisagem escolar.

A paisagem presente nos livros didáticos de Geografia, segundo Junior (2018), é entendida como parcela visível do espaço. Além disso, nas coleções averiguadas, o conteúdo aparece apenas nos livros do 6º ano do ensino fundamental. Segundo o autor, a Geografia apresentada nessas obras seguem ideologias impostas pelo Estado e demonstram uma visão hierárquica sobre as relações entre os lugares, distância da realidade. Visto isso, a região nordeste é retratada através de imagens da caatinga, da seca restringindo a paisagem da região, o autor salienta a pouca atenção dos professores na escolha das coleções em suas escolas. As alternativas propostas pelo autor para abordar o conteúdo são as aulas de campo e imagens antigas e atuais da cidade para ilustrar a transformação da paisagem.

Os estudos aqui analisados também ressaltam as transformações ocorridas nos formatos dos livros didáticos, pois as editoras já estão apresentando o livro didático digital, e o desenvolvimento de novas tecnologias começa a ser pensado para o ambiente escolar. As pesquisas de Knuth (2016), Rauber (2016) e Silva (2018) apontam para esse cenário, no qual as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estão contribuindo para o ensino e aprendizagem nas escolas, porém os autores enfatizam que nem todas as escolas oferecem uma infraestrutura adequada e os professores precisam se adaptar. Rauber (2016) evidencia que há falta de neutralidade nos livros didáticos, porque não se resumem a um suporte pedagógico sem intencionalidade, pois as coleções muitas vezes seguem os interesses do mercado. De acordo com Knuth (2016), os professores estão organizando seu próprio material didático junto às secretarias de cada estado, mesmo existindo resistência de professores e das editoras para que suas coleções sejam escolhidas. A pesquisa de Bragelone (2017) avalia as condições para a formação de estudantes competentes,

visto que a atitude dos professores também influencia no ensino-aprendizagem dos alunos. Segundo a autora, nas escolas analisadas em Natal/RN, os livros didáticos são utilizados frequentemente nas aulas de Geografia, as tecnologias são pouco utilizadas. A autora cita também a necessidade de mobilizar os alunos a estudarem os conteúdos relacionados com sua realidade.

Em sua pesquisa, acerca dos livros didáticos de Geografia, Nascimento (2018) destaca a influência do mercado editorial no Brasil na escolha dos professores com relação aos materiais didáticos distribuídos nas escolas. O autor averiguou a presença de um ensino conteudista e enciclopédico em algumas coleções e, em suas observações nas escolas, acompanhou alunos percebendo as falhas contextuais nos livros didáticos empregados pelos professores. Em contrapartida, a tese de Nunes (2017), analisa a ordem do discurso geoescolar. Existem regras e prescrições que delimitam o certo ou o errado, além de relações de saber e poder a serviço da economia, economia de mercado. Em seu resgate histórico em torno da Geografia escolar aborda os livros didáticos nos anos de 1930 e 1970.

A pesquisa de Teixeira (2016) é a única voltada para os livros didáticos de Geografia aprovados pelo PNLD do Campo. A investigação evidenciou apenas duas obras aprovadas em 2013 e 2016, nas quais os autores não possuem formação em Geografia. As teses de Freisleben (2018) e Desidério (2017) ressaltam a importância das imagens nos livros didáticos. Freisleben (2018) retrata as imagens escolhidas para representar o espaço urbano e como elas são escolhidas para compor as coleções. Já Desidério (2017) realizou um estudo acerca das imagens escolhidas, utilizadas para representar o continente africano nos livros didáticos de Geografia, porque geralmente são imagens que representam estereótipos e discursos eurocêntricos. A autora propõe ensinar a África pelo viés da alteridade e, através de colagem, ressaltar a África de afetos em uma produção autoral dos alunos, para contemplar uma outra visão sobre o continente. Por fim, Silva (2018) também desenvolveu o Geozine baseado nas *fanzines*, este material criado com colagens, imagens, prosas e versos pode potencializar o ensino e aprendizagem em torno do lugar onde os alunos vivem e não estão representados nos livros didáticos. As

observações das aulas em escolas públicas de Juazeiro demonstraram lacunas nos livros didáticos utilizados nas escolas.

Através da avaliação dos documentos consultados se percebe uma lacuna quanto ao estudo dos povos do campo nos livros didáticos de Geografia, nos cursos de pós-graduação. A maioria das teses e dissertações se restringem a pesquisar os conceitos geográficos nos livros didáticos de geografia e enfatizam o espaço urbano em suas pesquisas. Em face disso, o levantamento permitiu averiguar a falta de estudos aprofundados sobre a questão acerca dos povos do campo. No entanto, os estudos apreciados contribuem para dimensionar a abordagem do tema livros didáticos na pós-graduação. Assim sendo, a análise apresentada revela como as coleções de livros didáticos de Geografia retratam os conteúdos citados anteriormente, visto que são de suma importância para o desenvolvimento do pensamento geográfico nas escolas. Para ampliar o mapeamento do que já foi pesquisado acerca da temática aqui explanada, foi necessário realizar também uma busca no portal de periódicos da CAPES(https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?), a fim de obter o quadro envolvendo os povos do campo .

A pesquisa envolvendo os artigos disponíveis foi realizada da seguinte forma. Por meio do portal CaFe- Comunidade Federada Acadêmica é possível acessar os periódicos disponíveis para cada instituição. Logo após selecionar a UFPel, foi realizado o login e, em “busca avançada”, foram inseridas as palavras-chaves: livros didáticos; ensino e aprendizagem (*OR)* povos do campo; ensino fundamental, as mesmas palavras para as teses e dissertações. A escolha do filtro *OR (ou)* se deu devido ao maior número de correspondências ao redor dos temas os demais filtros (*AND/e, NOT/não*) não apresentaram um número expressivo de artigos e os temas das pesquisas se distanciaram dos interesses deste estudo.

Em vista disso, foram encontrados 870 artigos e refinando os filtros de busca foram encontrados 659 documentos. Em seguida, foram selecionados os periódicos revisados por pares, ou seja, avaliados por pesquisadores da mesma área de conhecimento, resultando em 562 trabalhos. A data de publicação estabelecida foi de

2011 e 2020, reduzindo a busca para 430 artigos e selecionando o filtro “Educação”, 11 artigos apareceram como resultado, porém apenas 9 se relacionavam com o tema desta pesquisa. A pesquisa foi refinada através do filtro “Educação” porque não havia um filtro específico para a área de Geografia e os demais filtros eram voltados para a área da saúde, matemática, língua portuguesa, feminismo, ciências políticas etc. Portanto, esta pesquisa faz parte da área de Ensino e Aprendizagem e ao restringir a pesquisa com o tópico “Educação” aproximou os artigos dos objetivos desta análise. Na figura 8, abaixo, os artigos estão organizados seguindo a ordem de relevância filtrada na busca.

Figura 8- Busca realizada no portal CaFe- Comunidade Federada Acadêmica.

Título	Autor(a)(es)	Instituição	Ano
Interculturalidade na formação de professores do campo: análise de uma experiência	Luiz Otávio Costa Marques	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM	2017
A formação do pós-graduando no mundo contemporâneo no cotidiano da pesquisa	Nelson Filice de Barros; Cristiane Spadacio	Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP	2011
As experiências Xikrin e Baniwa com os conhecimentos tradicionais nas escolas	Amanda Rodrigues Marqui; Camila Boldrin Beltrame	Universidade Federal de São Carlos	2017
A importância dos saberes acadêmicos e dos saberes populares na formação de educadores da educação do campo	Idalina Souza Mascarenhas Borghi e Klayton Santana Porto	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia,	2019
A formação de professores no Peru e no Brasil: aproximações e diferenças	María de Los Angeles Chávez Hernani; Suzane da Rocha Vieira Gonçalves	Universidade Federal do Rio Grande	2018
Crianças indígenas: o papel dos jogos, das brincadeiras e da imitação na aprendizagem e no desenvolvimento	Rosangela Celia Faustino e Lucio Tadeu Mota	Universidade Estadual de Maringá	2016
Possibilidades didático-metodológicas para o trato com a lei no 10.639/2003 no ensino da	A.J. MOREIRA; M.P.C.SILVA	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	2018

educação física: a importância da educação étnico-racial			
Pós Colonialismo, Educação e Consciência crítica latino-americana em "Ariel", de Rodó	Raimundo Nonato de Pádua Câncio; Andreson Carlos Elias Barbosa	Universidade Federal do Pará,	2016
Educação para as relações étnico-raciais e combate ao racismo: imagens de livros didáticos (Portugal e Brasil)	Luciane Ribeiro Dias Gonçalves	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2016
Estado, religião e educação do cidadão	Daner Hornich, Francisco Evangelista e Antônio Carlos Miranda	Centro Universitário Salesiano de São Paulo,	2016

Fonte: elaborado pela autora

A leitura dos artigos encontrados na base de dados da CAPES aponta para temas relacionados à formação de professores, estudos étnicos-raciais e um artigo apenas aborda os livros didáticos. Assim sendo, os estudos de Hernani e Gonçalves (2018) apresentam as diferenças e semelhanças entre a formação de professores no Brasil e no Peru. Os autores comentam as alterações ocorridas nas legislações dos dois países e em suas políticas educacionais em decorrência das demandas atuais da sociedade. Borghi e Porto (2019) também retratam a formação dos professores no âmbito da Educação do Campo e a socialização de saberes das comunidades campesinas, sistematização de saberes priorizando a aprendizagem cotidiana para desenvolver uma prática libertadora nas escolas do campo.

Em vista disso, percebemos nos trabalhos analisados a predominância de temas relacionados aos estudos étnico-raciais e interculturalidade. A análise de alguns artigos foi voltada para estudantes indígenas ou quilombolas. O cenário envolvendo os habitantes do espaço rural e as pesquisas aqui selecionadas promovem uma reflexão em torno da educação indígena, das práticas realizadas nas escolas para construir uma identidade e focar nas aulas os povos "subalternizados''. Além disso, apresentam o conceito de interculturalidade, que promove a descolonização nas escolas já que, em muitos casos, há o predomínio de uma cultura eurocêntrica na sociedade e também nos livros didáticos (MARQUI E BELTRAME,

2017; FAUSTINO E MOTA, 2016; MOREIRA E SILVA, 2018; MARQUES, 2017; CÂNCIO E BARBOSA, 2016; GONÇALVES, 2016).

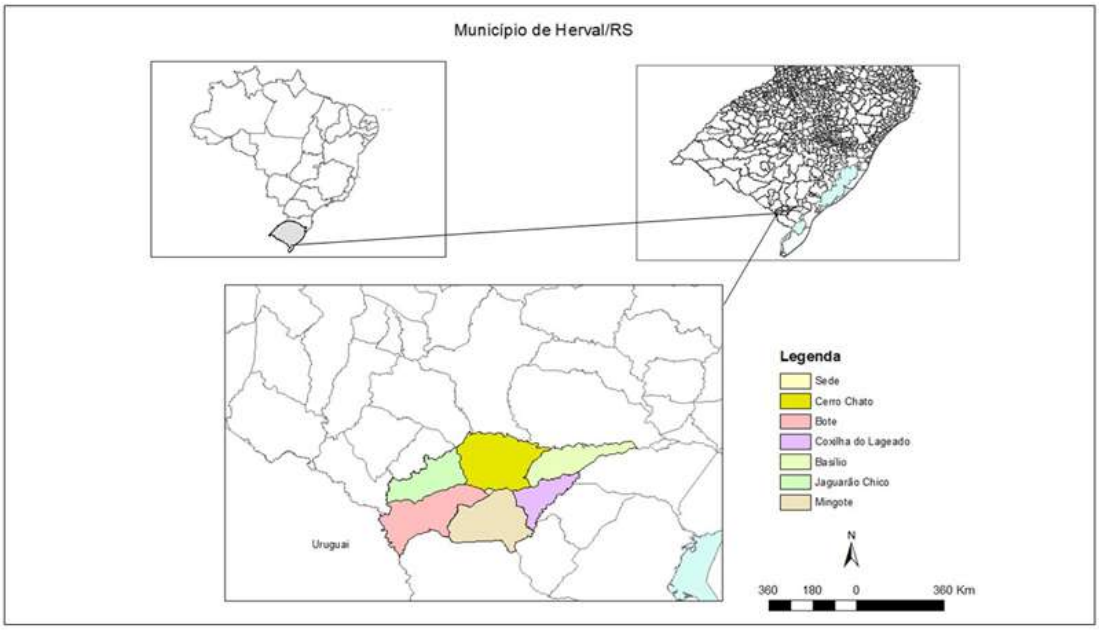
Perante isso, a pesquisa de Gonçalves (2016) trouxe a contextualização da representação da África nos livros didáticos no Brasil e em Portugal. Para a autora, os livros didáticos são veículos de representações e é necessário desmistificar supostas verdades. Assim, como demonstrado na seção anterior, algumas teses e dissertações abordaram as imagens nos livros didáticos e algumas pesquisas demonstraram a representação preconceituosa existente em determinadas coleções ao desenvolver os conteúdos relacionados à África. Após as leituras dos textos selecionados, percebemos a pouca ênfase dada ao tema, apenas 9 artigos foram encontrados na plataforma. Desta maneira, nenhuma pesquisa está inserida no Ensino de Geografia. Alguns artigos tratam a questão da representatividade de determinados povos que são considerados povos do campo, e especificamente abordam a Educação do Campo, entretanto não há abordagens da representação desses povos nos livros didáticos, apenas um artigo trabalha a representação dos povos africanos nesses recursos didáticos. Assim sendo, existem lacunas ao retratar esses povos nos livros didáticos e o ensino e aprendizagem de Geografia nesses materiais. O estado da arte efetuado fundamenta o estudo proposto, no âmbito do ensino e aprendizagem de Geografia, pois visa a contribuir com as discussões envolvendo os livros didáticos e as representações dos povos do campo.

1.5 Área de estudo: município de Herval/RS aspectos históricos e geográficos

Nesta seção serão apresentados os contextos históricos e geográficos do município onde foi realizado o estudo em questão. As escolas averiguadas estão situadas no interior do município de Herval/RS. Desse modo, estão localizadas no campo, porém não são escolas do campo, ou seja, a abordagem pedagógica não está voltada especificamente para os(as) estudantes camponeses. Sendo assim, os materiais didáticos analisados pertencem às escolas municipais, por motivo de sigilo os nomes das escolas não serão divulgados e sua localização também será omitida para preservar a identidade dos professores, portanto será apresentada apenas a

localização do município. Isto posto, Herval está localizado na zona sul do Rio Grande Sul, e de acordo com dados do IBGE está dividido em sete distritos são eles: a sede, Basílio, Bote, Cerro Chato, Coxilha do Lageado, Jaguarão Chico e Mingote, conforme a figura 9 a seguir.

Figura 9 - Localização do município de Herval/RS



Fonte: IBGE, Datum Sirgas 2000. Elaborado por: ALMEIDA, J. 2022.

Diante disso, o município conta com uma população de um pouco mais de 6 mil habitantes segundo o último censo de 2022. Assim sendo, o município faz fronteira com o país vizinho Uruguai, e sua história remonta a demarcação de limites e fronteiras estabelecidos entre Portugal e Espanha. Em 1777 estes países estabeleceram um tratado denominado Tratado Preliminar de Restituições Recíprocas, com o objetivo de delimitar seus respectivos territórios. Pela divisão estabelecida Herval estaria sob domínio espanhol, mas por insistência do General-Brigadeiro do exército português Rafael Pinto Bandeira, responsável pela guarnição da fronteira expandiu o domínio de Portugal até o Rio Jaguarão[4], assim sendo o território de Herval passou a ser dominado pelos portugueses. A denominação do município se deve a abundância de erva mate nas matas da região antes da colonização, na época a palavra erva era grafada com “h”. Devido o

[4] Para mais informações sobre a história do município de Herval e sua delimitação acessar o link: http://www.herval.rs.gov.br/institucional/historico

desmatamento causado pelo domínio dos colonizadores esta vegetação foi extinta no território hoje conhecido como o município de Herval.

A cidade de Herval teve seu núcleo estabelecido em 1791 com a construção de uma igreja, um quartel e um quadro de trincheiras. A pecuária é uma das bases da economia do município desde seu surgimento. Moreira (1980, p.54) comenta que a plantação de trigo foi significativa nesta região até 1835, pois a valorização do gado mudou esse cenário e a partir de então a pecuária foi uma das bases da economia do município. O autor comenta ainda a introdução de espécies de gados aperfeiçoados na europa para Herval, o que gerou transtornos, pois vieram também pestes para a região como a epizootia[5], afetando outros animais da região na época. Porém, as pastagens típicas da região proporcionam nos dias atuais o cultivo de grãos e o desenvolvimento da pecuária que abrange no município a criação de ovelhas e equinos. As atividades agrícolas e ligadas a criação de animais fazem parte da economia do município ainda hoje, dados do Projeto Caravela, no qual apresenta a economia dos municípios brasileiros, demonstram que Herval é o 12º município mais populoso da pequena região de Pelotas, com 6,8 mil habitantes. O Produto Interno Bruto (PIB)[6] da cidade é de cerca de R$ 140 mil, sendo que 38,6% do valor adicionado advém da agropecuária, na sequência aparecem as participações da administração pública (30,8%), dos serviços (30,8%) e da indústria (3,7%)". (CARAVELA, 2022). O PIB de Herval chamou a atenção de um grupo de franceses que há alguns anos investem no município, como a implantação de queijarias e apoio em escolas localizadas no campo. O interesse desse grupo na região se deu pelo PIB ser parecido com localidades rurais da França e também o clima e geografia serem semelhantes aos do interior da França. A parceria envolve o ensino de francês nas escolas localizadas no campo e ensino de língua portuguesa em escolas localizadas no espaço rural francês, no entanto o projeto encontra-se em fase de elaboração em conjunto com professores em algumas escolas do interior de Herval em assentamentos. Por fim, as atividades turísticas do município estão relacionadas a

[5] Doença contagiosa que atinge grande número de animais. https://www.dicio.com.br/epizootia/

[6] Segundo a definição do IBGE, o PIB é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano. Informações complementares podem ser acessadas no link:https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php#:~: texto% 20%20%C3%A9% 20%20 PIB,R%24%208%2C7%20 trilh%C3%B5es.

sua economia, pois as festividades turísticas são: o Rodeio Internacional de Herval, que atrai pessoas da região e fora dela, assim como pessoas dos países vizinhos Uruguai e Argentina, o rodeio é realizado em 18 de janeiro data do aniversário da cidade. Outra atração turística é a Fejunahe (Festa Junina de Herval), que ocorre na semana do dia 24 de junho em homenagem ao padroeiro da cidade, São João Batista.

1.6 Apresentação da coleção analisada

As escolas municipais de Herval, na zona sul do Rio Grande do Sul, passaram a adotar em 2022 uma apostila de uso obrigatório nas escolas do município. As apostilas fazem parte do Sistema de Ensino (SIM), desenvolvido pela editora FTD[7], as apostilas seguem as diretrizes curriculares como a BNCC. Desse modo, o prefeito estabeleceu por meio de um decreto interno que os professores deveriam utilizar somente as apostilas em suas aulas, caso fosse desrespeitado esse critério estabelecido no decreto o servidor pode ser punido. (anexo C). Foram investidos R$262.736,10 nos materiais disponibilizados nas escolas da rede municipal. Os professores atuantes em escolas do campo no interior do município anteriormente tinham acesso a livros didáticos como a coleção Girassol, porém com a implantação do decreto de uso obrigatório das apostilas os livros didáticos não foram mais usados, permanecendo apenas o uso do novo material didático.

Diante disso, cabe aqui expor as diferenças conceituais entre apostila e livro didático. As apostilas também são materiais didáticos utilizados na aprendizagem, e assim como os livros didáticos são materiais lucrativos, e estão presentes em escolas e cursinhos. Porém, existem diferenças estruturais entre apostilas e livros didáticos, uma delas seria a diluição dos conteúdos e a superficialidade presentes nas apostilas.

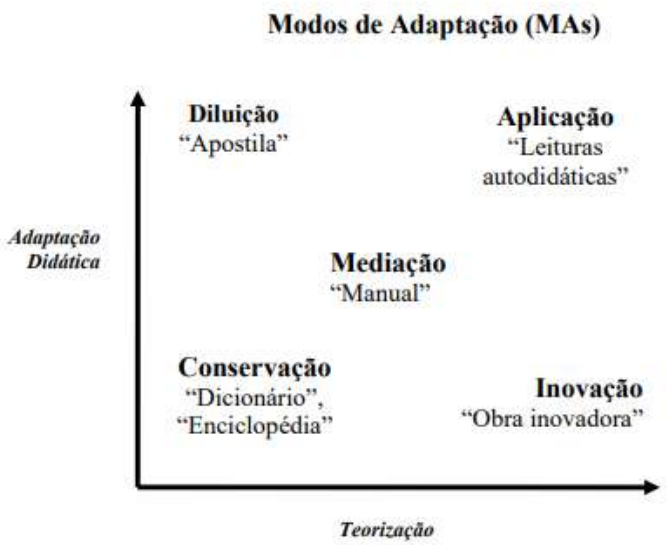
> Um dos fatores que determinam essa diluição e superficialidade dos conteúdos relaciona-se ao espaço e ao tempo. A apostila é organizada com uma estrutura diferente do livro. Enquanto o LD apresenta os conteúdos para todo o período letivo (normalmente um ano), a apostila é organizada para ser consumida em um período muito menor (um a dois meses, no máximo) e geralmente, num mesmo exemplar, há várias disciplinas contempladas, ou seja, o espaço é menor e por isso a necessidade de redução dos conteúdos. (CÂMARA, 2012, p. 5)

[7] A Editora FTD tem sua origem em 1902. Desse modo, suas suas iniciais são uma homenagem a Frère Théophane Durand, Irmão Superior-Geral do Instituto Marista de 1883 a 1907. Informações sobre a origem da editora pelo link: https://portal.ftd.com.br/

Visto isso, o tempo mais curto impede um aprofundamento dos conteúdos. Para a autora, “a apostila organiza a aprendizagem centrada sobre a aquisição de conhecimentos, enquanto que o LD, apesar de também organizar-se sobre o produto, abre espaços para atividades que visam o processo de aprendizagem”. (CÂMARA, 2012, P.5). Do ponto de vista da apresentação, a autora cita as semelhanças entre as apostilas e os livros didáticos que são elas: sumário, texto de apresentação do material cujo objetivo é estimular e obter adesão dos usuários, unidades que são normalmente constituídas. (CÂMARA, 2012).

Portela (2008) elaborou o seguinte esquema (figura 10), em que mostra a adaptação dos gêneros textuais em cada modalidade de instrumentos didáticos.

Figura 10- Adaptação de gêneros textuais em instrumentos didáticos.



Fonte: Elaborado por PORTELA (2008, p.58)

O autor explica que optou colocar o manual como meio termo deixando na parte central do esquema “[...] e por isso que a “apostila” e a “obra inovadora”, localizadas na zona de correlação inversa, ocupam posições diametralmente opostas no esquema: uma sendo de alta intensidade adaptativa e pequena extensidade teórica, e a outra, com uma baixa intensidade adaptativa e uma grande extensidade

teórica". (PORTELA, 2008, p.59). Na próxima seção serão abordadas as etapas da análise realizada neste estudo.

A coleção analisada é composta por apostilas do 6° ao 9° ano do ensino fundamental. Em vista disso, os estudantes receberam kits divididos pelo nível de ensino que estão matriculados, para os estudantes das séries iniciais do ensino fundamental foram distribuídos os livros Escola e Família, livro de registros, livro de atividades, livros de literatura, entre outros. Já os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, receberam os kits que contém: apostilas para todas as disciplinas, livros de literatura e diário. Segundo as informações disponibilizadas pela página da prefeitura de Herval na rede social *Facebook*, as apostilas serão renovadas a cada bimestre, os alunos receberão 4 módulos por ano (figura 11). Sendo assim, os professores também receberam material de apoio, acesso a plataforma do sistema, denominada Iônica, na qual os docentes podem contar com materiais de apoio e suporte pedagógico.

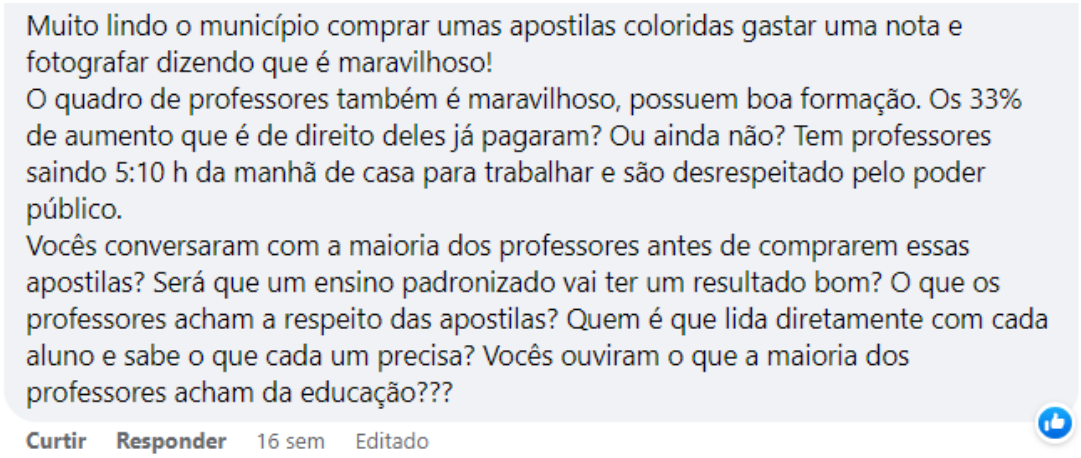
Figura 11- Materiais distribuídos na rede municipal de Herval/RS.

Fonte: Prefeitura de Herval/Facebook, 2022.

Através da Plataforma os professores têm acesso aos livros digitais e atividades complementares como filmes, vídeos e podem também elaborar planos de aula. Contudo, a aquisição desses materiais foi criticada pela população que

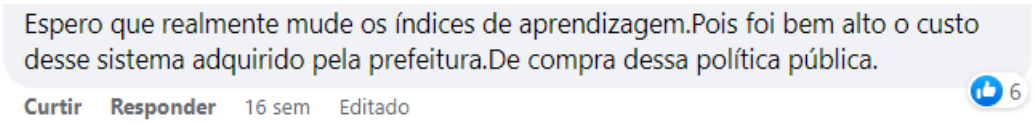
considerou em alguns casos, elevado os gastos com os materiais distribuídos nas escolas municipais como pretexto de realizar melhorias na educação através dos novos materiais conforme as figuras 12 e 13 abaixo.

Figura 12- Comentário de um cidadão nas redes sociais da prefeitura de Herval.



Fonte: Prefeitura de Herval/Facebook, 2022.

Figura 13 - Comentários da população sobre as apostilas.



Fonte: Prefeitura de Herval/Facebook, 2022

O comentário realizado demonstra a insatisfação da população com algumas questões envolvendo a aquisição das apostilas nas escolas do município, os gastos envolvidos na aquisição do material e também a preocupação com o não pagamento do aumento dos professores que precisam se deslocar de madrugada para chegar nas escolas às 8 horas da manhã e a falta de ouvir os professores sobre os materiais disponibilizados, já que os professores sabem das necessidades dos estudantes. São questões pertinentes, pois não houve nenhuma consulta nas escolas municipais com os professores atuantes em torno da aplicação dos materiais didáticos comprados pela prefeitura. Muitas pessoas nos comentários em rede social parabenizaram pela aquisição dos materiais, porque compreenderam que esse investimento visa

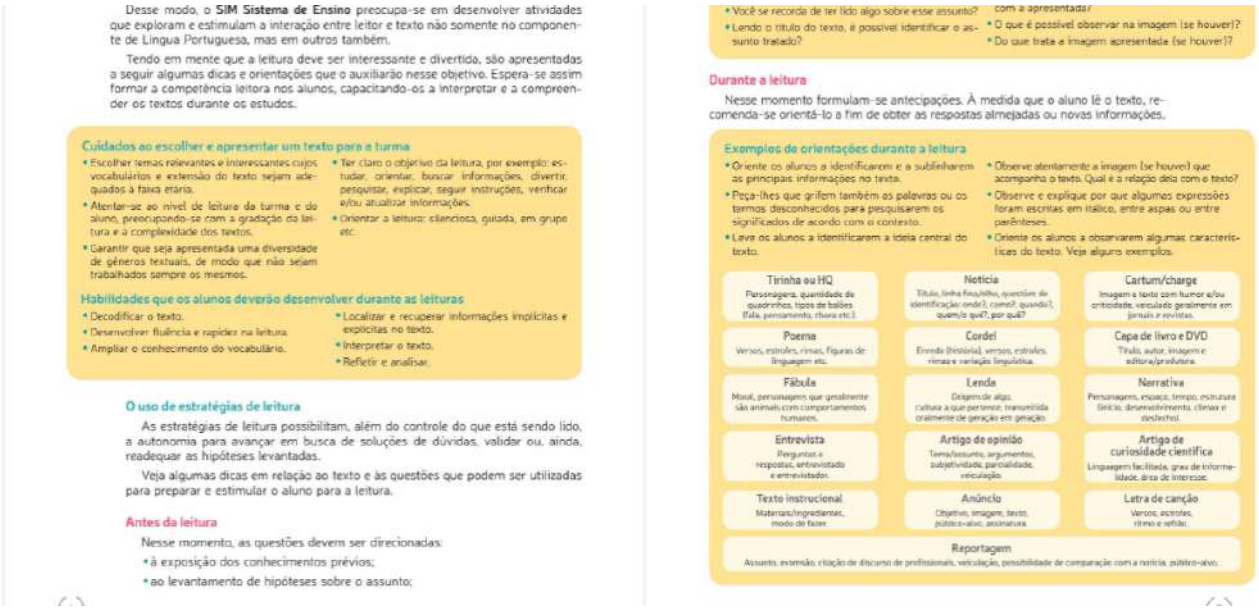
aprimorar a aprendizagem dos estudantes, porém as apostilas são muito parecidas com os livros didáticos já disponibilizados nas bibliotecas das escolas municipais e não há grandes novidades.

Desse modo, o *corpus* desta pesquisa foi obtido pelo acesso à citada plataforma. Foram averiguados os materiais didáticos do 6°, 7°, 8º e 9° ano do ensino fundamental. Primeiro foi realizada a leitura dos sumários para analisar se o espaço rural foi abordado e logo depois feita a leitura do material. No final de cada apostila há orientações gerais para que os professores possam compreender o material utilizado em aula conforme a figura 6. Desse modo, de acordo com o disposto na apostila, tem como objetivo articular os objetivos e conteúdos com os componentes curriculares de maneira organizada para o desenvolvimento de competências e habilidades determinadas pela BNCC. O texto ainda comenta sobre os tópicos abordados em cada módulo na abertura de cada capítulo são utilizadas páginas espelhadas para despertar a atenção dos alunos. Além disso, as imagens servem para facilitar a relação com conhecimentos prévios dos alunos à sua realidade, assim as imagens são adequadas à faixa etária e questões que se relacionem com as imagens.

A análise ocorreu da seguinte forma: primeiro foi realizada a leitura dos sumários de cada apostila para averiguar se o espaço rural foi abordado, e logo depois foi realizada a leitura integral do material. No final de cada apostila há orientações gerais para que os professores possam compreender o material utilizado em aula conforme as figuras 14 e 15. Segundo recomendação contida na apostila o desenvolvimento dos assuntos deve ocorrer a partir de situações contextualizadas a fim de aproximar o conteúdo a ser trabalhado da vivência do aluno. Quanto às questões da apostila de acordo com as disposições gerais da apostila, são atividades de rápida execução e as aulas devem ser dinâmicas e necessitam do conhecimento prévio dos alunos, e as interações entre aluno-aluno e aluno-professor. Sendo assim, nesta seção os materiais consultados apresentam também os tópicos debatidos em cada módulo. O tópico **Para saber mais** refere-se a informações interessantes sobre o tema. Já o **Glossário** é o elemento que aparece ao longo dos capítulos para apresentar o significados de uma palavra para a compreensão do texto. O **boxe-conceito** é outro elemento presente nas apostilas que apresenta a definição

dos principais conceitos estudados. Desse modo, o **tópico atividade para a sala** envolve atividade com gradação crescente de complexidade e diferentes habilidades. O tópico **Você estudou que** aparece no final de todos os capítulos e resume os conteúdos estudados para realizar a verificação da aprendizagem tanto para o aluno como para o professor. Além disso, há o tópico **Atividades para casa** que envolve atividades complementares para cada módulo pode ser utilizado como complemento ou tarefa dependendo da necessidade do professor. (SIM, 2020). As imagens a seguir mostram a preocupação da editora em estabelecer orientação para os professores durante a leitura, a relação dos conteúdos de Geografia disponibilizados na BNCC, e também salienta a importância da participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem nas formas de avaliação (figuras 16), em que haja autonomia dos estudantes e o desenvolvimento do raciocínio geográfico que envolve os princípios de: autonomia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

Figura 14- Orientações para os professores abordarem as apostilas em aula.



Desse modo, o **SIM Sistema de Ensino** preocupa-se em desenvolver atividades que exploram e estimulam a interação entre leitor e texto não somente no componente de Língua Portuguesa, mas em outros também.

Tendo em mente que a leitura deve ser interessante e divertida, são apresentadas a seguir algumas dicas e orientações que o auxiliarão nesse objetivo. Espera-se assim formar a competência leitora nos alunos, capacitando-os a interpretar e a compreender os textos durante os estudos.

Cuidados ao escolher e apresentar um texto para a turma

- Escolher temas relevantes e interessantes cujos vocabulários e extensão do texto sejam adequados à faixa etária.
- Atentar-se ao nível de leitura da turma e do aluno, preocupando-se com a gradação da leitura e a complexidade dos textos.
- Garantir que seja apresentada uma diversidade de gêneros textuais, de modo que não sejam trabalhados sempre os mesmos.
- Ter claro o objetivo da leitura, por exemplo: estudar, orientar, buscar informações, divertir, pesquisar, explicar, seguir instruções, verificar e/ou atualizar informações.
- Orientar a leitura: silenciosa, guiada, em grupo etc.

Habilidades que os alunos deverão desenvolver durante as leituras

- Decodificar o texto.
- Desenvolver fluência e rapidez na leitura.
- Ampliar o conhecimento do vocabulário.
- Localizar e recuperar informações implícitas e explícitas no texto.
- Interpretar o texto.
- Refletir e analisar.

O uso de estratégias de leitura

As estratégias de leitura possibilitam, além do controle do que está sendo lido, a autonomia para avançar em busca de soluções de dúvidas, validar ou, ainda, readequar as hipóteses levantadas.

Veja algumas dicas em relação ao texto e às questões que podem ser utilizadas para preparar e estimular o aluno para a leitura.

Antes da leitura

Nesse momento, as questões devem ser direcionadas:

- à exposição dos conhecimentos prévios;
- ao levantamento de hipóteses sobre o assunto;

- Você se recorda de ter lido algo sobre esse assunto?
- Lendo o título do texto, é possível identificar o assunto tratado?
- O que é possível observar na imagem (se houver)?
- Do que trata a imagem apresentada (se houver)?

Durante a leitura

Nesse momento formulam-se antecipações. À medida que o aluno lê o texto, recomenda-se orientá-lo a fim de obter as respostas almejadas ou novas informações.

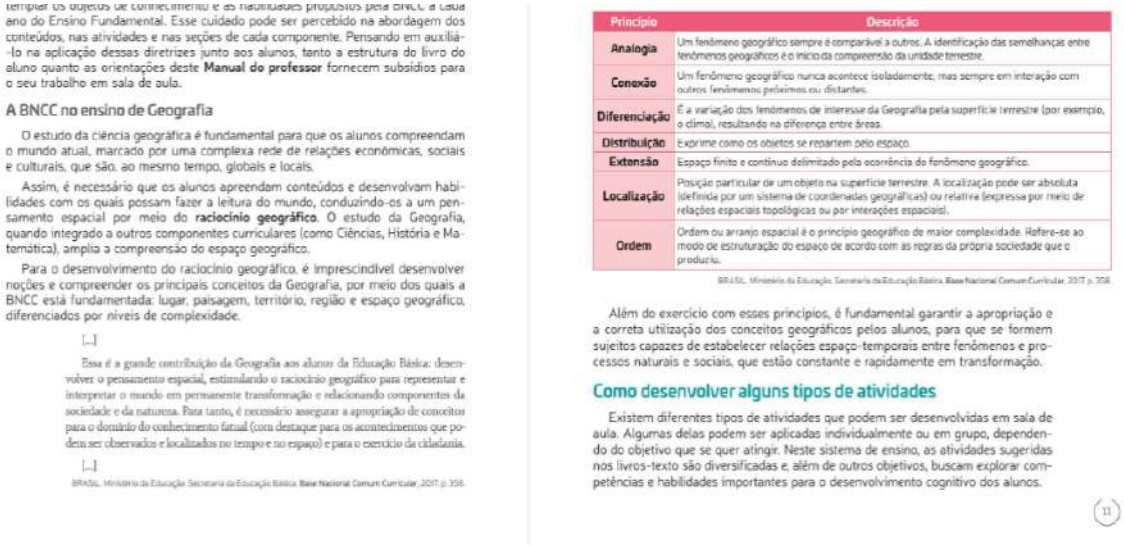
Exemplos de orientações durante a leitura

- Oriente os alunos a identificarem e a sublinharem as principais informações no texto.
- Peça-lhes que grifem também as palavras ou os termos desconhecidos para pesquisarem os significados de acordo com o contexto.
- Leve os alunos a identificarem a ideia central do texto.
- Observe atentamente a imagem (se houver) que acompanha o texto. Qual é a relação dela com o texto?
- Observe e explique por que algumas expressões foram escritas em itálico, entre aspas ou entre parênteses.
- Oriente os alunos a observarem algumas características do texto. Veja alguns exemplos.

Tirinha ou HQ Personagens, quantidade de quadrinhos, tipos de balões (fala, pensamento, chuva etc.).	Notícia Título, linha fina/olho, questões de identificação: onde?, como?, quando?, quem/o quê?, por quê?	Cartum/charge Imagem e texto com humor e/ou criticidade, veiculado geralmente em jornais e revistas.
Poema Versos, estrofes, rimas, figuras de linguagem etc.	Cordel Enredo (história), versos, estrofes, rimas e variação linguística.	Capa de livro e DVD Título, autor, imagem e editora/produtora.
Fábula Moral, personagens que geralmente são animais com comportamentos humanos.	Lenda Origem de algo, cultura a que pertence, transmitida oralmente de geração em geração.	Narrativa Personagens, espaço, tempo, estrutura (início, desenvolvimento, clímax e desfecho).
Entrevista Perguntas e respostas, entrevistado e entrevistador.	Artigo de opinião Tema/assunto, argumentos, subjetividade, parcialidade, veiculação.	Artigo de curiosidade científica Linguagem facilitada, grau de informalidade, área de interesse.
Texto instrucional Materiais/ingredientes, modo de fazer.	Anúncio Objetivo, imagem, texto, público-alvo, assinatura.	Letra de canção Versos, estrofes, ritmo e refrão.
Reportagem Assunto, extensão, citação de discurso de profissionais, veiculação, possibilidade de comparação com a notícia, público-alvo.		

Fonte: SIM, 2022.

Figura 15- Os princípios da BNCC no ensino de Geografia.



templar os objetos de conhecimento e as habilidades propostos pela BNCC a cada ano do Ensino Fundamental. Esse cuidado pode ser percebido na abordagem dos conteúdos, nas atividades e nas seções de cada componente. Pensando em auxiliá-lo na aplicação dessas diretrizes junto aos alunos, tanto a estrutura do livro do aluno quanto as orientações deste **Manual do professor** fornecem subsídios para o seu trabalho em sala de aula.

A BNCC no ensino de Geografia

O estudo da ciência geográfica é fundamental para que os alunos compreendam o mundo atual, marcado por uma complexa rede de relações econômicas, sociais e culturais, que são, ao mesmo tempo, globais e locais.

Assim, é necessário que os alunos apreendam conteúdos e desenvolvam habilidades com os quais possam fazer a leitura do mundo, conduzindo-os a um pensamento espacial por meio do **raciocínio geográfico**. O estudo da Geografia, quando integrado a outros componentes curriculares (como Ciências, História e Matemática), amplia a compreensão do espaço geográfico.

Para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, é imprescindível desenvolver noções e compreender os principais conceitos da Geografia, por meio dos quais a BNCC está fundamentada: lugar, paisagem, território, região e espaço geográfico, diferenciados por níveis de complexidade.

[...]

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento factual (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania.

[...]

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. p. 358.

Princípio	Descrição
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da Geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. p. 358.

Além do exercício com esses princípios, é fundamental garantir a apropriação e a correta utilização dos conceitos geográficos pelos alunos, para que se formem sujeitos capazes de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos naturais e sociais, que estão constante e rapidamente em transformação.

Como desenvolver alguns tipos de atividades

Existem diferentes tipos de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula. Algumas delas podem ser aplicadas individualmente ou em grupo, dependendo do objetivo que se quer atingir. Neste sistema de ensino, as atividades sugeridas nos livros-texto são diversificadas e, além de outros objetivos, buscam explorar competências e habilidades importantes para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

11

Fonte: SIM, 2022.

Figura 16- Diferentes abordagens na forma de avaliação são citadas na apostila.

entre outros detalhes. Oriente os alunos a interagirem com o público e auxilie-os no que for necessário.

Avaliação

A avaliação tem uma função muito importante no processo de ensino e aprendizagem, pois propicia diagnosticar, refletir, investigar, acompanhar e, principalmente, tomar decisões sobre o desenvolvimento dos alunos, visando prioritariamente aos aspectos qualitativos desse processo.

Desse modo, a avaliação deve ser entendida como uma prática constante que vai além de atribuir notas por meio de testes. Haydt afirma que a avaliação

> [...] não se reduz apenas a atribuir notas. Sua conotação se amplia e se desloca, no sentido de verificar em que medida os alunos estão alcançando os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem.

HAYDT, Regina Celia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995. p. 287.

Hoffmann (2006, p. 35) defende a avaliação como "um processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos". Nessa perspectiva, ela permite ao educando conhecer seus avanços, suas dificuldades e verificar o que é necessário aprimorar. Ao educador, a avaliação possibilita a reflexão sobre sua atuação docente, proporcionando-lhe a oportunidade de reorganizar, adequar e melhorar sua prática.

A prática avaliativa apresenta três modalidades principais.

Avalição diagnóstica

Ocorre, normalmente, no início do ano letivo ou no início de uma nova temática ou conteúdo. É o momento dedicado a identificar os conhecimentos já alcançados pelos alunos, bem como suas necessidades e dificuldades. Essa avaliação indica se será necessário retomar conteúdos; estabelecer os objetivos a serem alcançados pela classe; e definir as práticas e estratégias didáticas. Neste sistema de ensino, ela também pode ocorrer no início de cada capítulo, pois as atividades das páginas de abertura auxiliam a diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os temas e os conteúdos que serão abordados.

teúdos esperados. Essa verificação de aprendizagem leva o aluno a participar ativamente dos processos de ensino e aprendizagem e a desenvolver seu senso crítico e sua autonomia, fazendo-o assumir a responsabilidade pelos seus acertos e erros. Isso tudo o estimula a corrigir suas falhas, superar suas dificuldades e continuar adquirindo e construindo novos conhecimentos. Além dessa seção, neste Manual são apresentadas sugestões de verificação de aprendizagem que podem ser aplicadas no decorrer do trabalho para avaliar os processos de ensino e aprendizagem.

Avaliação somativa

Pode ocorrer ao final do período letivo ou ao final de um assunto ou atividade. Ela inquire sobre o desenvolvimento dos alunos de forma classificatória, por meio de testes e aprovação de notas. Nessa perspectiva, surge o equívoco de que avaliar restringe-se à aplicação de testes e à emissão de notas. Para Rabelo (1998, p. 81), é preciso desconstruir esse pensamento e entender que a nota representa uma das formas, entre muitas, de representar os resultados de uma avaliação.

Para um sistema de avaliação eficiente é recomendável a combinação das suas três modalidades, além de usar outros instrumentos para investigar a evolução dos alunos. Por exemplo, a avaliação pode acontecer por meio da montagem de um portfólio, das observações do professor e do registro em fichas avaliativas que contemplem não só o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também considerem os aspectos comportamentais, como a participação na aula, o convívio com os colegas de sala e o comprometimento com os estudos.

Fonte: SIM, 2022.

1.7 Caminho da análise

Num primeiro momento foi realizada a **unitarização**, esta etapa compõe o *corpus* da pesquisa, isto é, o material em que o(a) pesquisador(a) irá se debruçar para realizar sua análise e pode ser composto por diversos tipos de fontes como entrevistas, revisão bibliográfica, imagens etc. Dito isso, Moraes e Galiazzi (2006)

pontuam que nesta etapa os textos são separados por unidade de significado e podem originar outros conjuntos de unidades derivadas da interlocução empírica, da interlocução teórica e pela interpretação do autor.

Neste estudo, a metodologia utilizada engloba a Análise Textual Discursiva (ATD). Logo, a ATD é um método investigativo qualitativo e está inserida no campo fenomenológico hermenêutico e busca a essência de determinado fenômeno. De maneira sucinta, podemos compreender o método de investigação hermenêutico – fenomenológico como uma relação do sujeito sobre o objeto, ou seja, é um processo interpretativo e está baseado na percepção do sentimento das pessoas. Souza e Galiazzi (2016) sustentam que a "aproximação da Análise Textual Discursiva à hermenêutica é em virtude de esta ter como centralidade a busca de compreensão. Esta busca de compreensão dos fenômenos sociais, culturais e educativos com a ATD e sua vinculação hermenêutica pressupõe a imprevisibilidade daquilo que se mostra sobre o fenômeno que se investiga". (SOUZA e GALIAZZI, 2016, p.52)

Moraes (2006) solidifica a afirmação anterior, porque em sua concepção a leitura de textos envolve uma atitude fenomenológica visto que "[...] exercitar uma leitura a partir da perspectiva do outro. [...] é especialmente recomendado em pesquisas de cunho etnográfico e fenomenológico, em que é importante valorizar a perspectiva dos participantes" (MORAES, 2006, p. 193).

Em vista disso, a ATD aproxima-se da Análise de Conteúdo e da Análise de Discurso, porém possui suas especificidades, apresentando distinções relacionadas a estas duas análises de pesquisa qualitativa.

> A análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise de pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso. Existem inúmeras abordagens entre estes pólos, que se apoiam de um lado na interpretação do significado atribuído pelo autor e de outro nas condições de produção de determinado texto. (MORAES E GALIAZZI, 2006, p. 118)

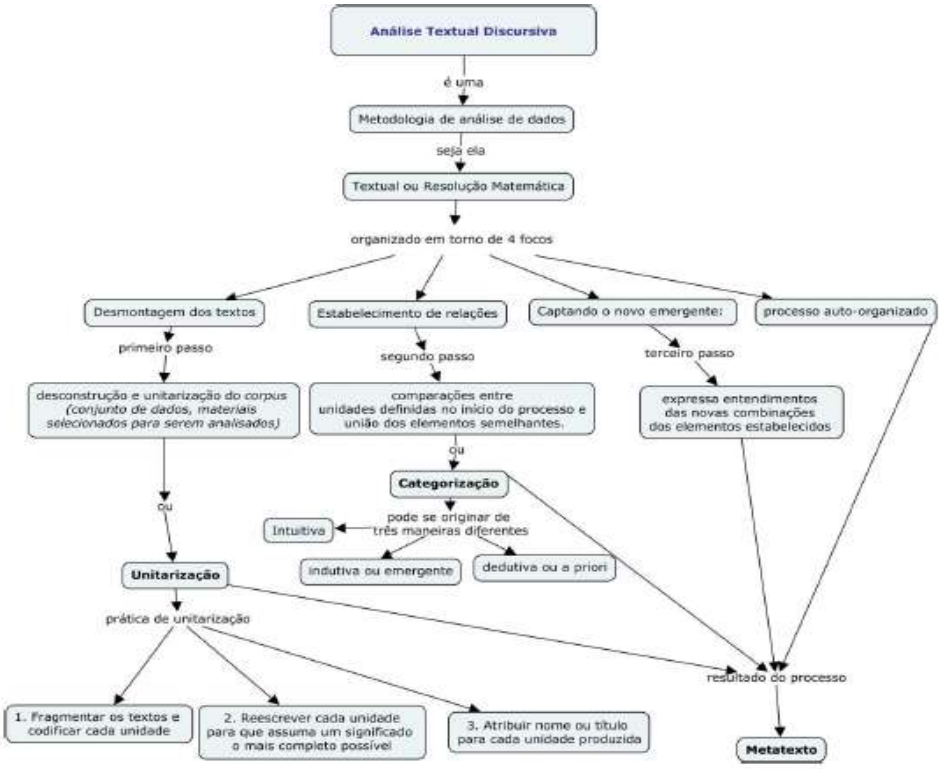
Perante isso, é um recurso metodológico fluido em que o(a) autor(a) cria sua interpretação do fenômeno de maneira dinâmica. Mesmo assim, é uma metodologia que exige impregnação do(a) pesquisador(a) já que constrói o entendimento da ciência e da pesquisa e envolve investigar a complexidade dos fenômenos. (MORAES E GALIAZZI, 2006).

Roque Moraes (2003) explica que o aprofundamento das leituras permite a validação dos documentos analisados. Ainda de acordo com o autor, “é preciso desestabilizar a ordem estabelecida, desorganizando o conhecimento existente. Tendo como referência as idéias dos sistemas complexos, esse processo consiste em levar o sistema semântico ao limite do caos” (MORAES, 2006, p.196).

Para aplicar esta técnica durante o desenvolvimento de uma pesquisa, é preciso seguir etapas para concluir a investigação de determinado fenômeno. As etapas da ATD para averiguar um fenômeno possuem algumas semelhanças com a análise de conteúdo, porém as metodologias divergem quanto aos seus objetivos já que a ATD busca, segundo Galiazzi (2020), compreender o que se mostra através do fenômeno e não a verdade absoluta.

Logo em seguida, é necessário produzir a **categorização,** na qual reúnem-se as unidades de significados semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise (MORAES E GALIAZZI, 2006). A etapa final consiste em elaborar **meta textos** analíticos que vão compor os textos interpretativos e tem por finalidade descrever o fenômeno investigado. Concentino, Costa e Ferruzzi *et al*. (2017), a partir da construção de um mapa conceitual, apresentam em detalhes as etapas envolvidas na ATD, conforme a figura 17, a seguir.

Figura 17 – Mapa conceitual apresenta as principais etapas da ATD.



Fonte: Concentino, Costa e Ferruzzi et al. (2017)

O mapa conceitual elaborado pelas autoras sistematiza os processos a serem realizados na ATD através de quatro focos (desmontagem de textos, estabelecimento de relações, captando o novo emergente e processo auto-organizado) é possível compreender os principais elementos para desenvolver a metodologia citada. A categorização pode ocorrer pela intuição, indução ou dedução, esta etapa está diretamente relacionada à elaboração do metatexto, assim como a unitarização. O processo de auto-organização é fundamental na conclusão do metatexto.

Diante disso, por apresentar flexibilidade durante a pesquisa, a ATD pode causar insegurança aos pesquisadores, porque, como evidencia o mapa conceitual, os pesquisadores podem seguir diferentes caminhos e até concluir o estudo ocorrem mudanças o tempo todo e o que o pesquisador acredita ser uma certeza numa outra etapa a direção já é totalmente diferente. O caos faz parte desta metodologia, a desorganização é necessária para atingir os objetivos do estudo analisado. Roque Moraes, pioneiro em desenvolver esta técnica no Brasil, nos anos de 1990, compara esta metodologia a uma tempestade de luz, pois é um processo auto-organizado, no qual há construção de compreensão em que surgem novos entendimentos. Nas

palavras do autor, em meio à desordem e ao caos aparente emergem novos entendimentos sobre o fenômeno observado.

> O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se flashes fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise. (MORAES, 2003, p.192)

O autor, em 2003, já salientava a aplicação desta metodologia em diversas áreas do conhecimento como: Comunicação, Psicologia, Educação, Serviço Social e Educação Ambiental. Além disso, o autor ressalta o papel desempenhado pela ATD para aqueles pesquisadores envolvidos em estudos em que as averiguações se desenvolvem entre a análise de conteúdo e a análise de discurso. Ainda seguindo o pensamento de Moraes, esta técnica precisa ser entendida de maneira cíclica, porque envolve diversas etapas, nas quais ocorrem transformações a cada momento da pesquisa.

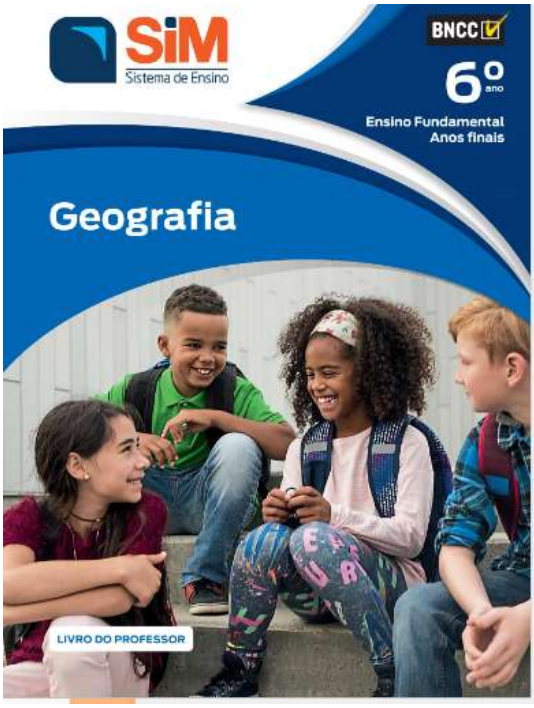
2 Investigação das apostilas distribuídas nas escolas municipais localizadas no campo em Herval/RS

Para investigar as apostilas distribuídas nas escolas de Herval/RS foi aplicado o método ATD, num primeiro momento foi realizada a fase de unitarização, na qual o *corpus* deste estudo foi definido e acessado através da plataforma lônica. Desse modo, as apostilas aqui apresentadas referem-se ao manual do professor disponibilizado para os professores da rede municipal. Logo após a definição do material averiguado, foi realizada a categorização que consiste nas unidades de significados semelhantes, o sumário de cada coleção foi consultado, e por fim, foram aplicados os meta-textos em cada etapa dos anos finais do ensino fundamental para apresentar a interpretação dos dados obtidos na análise. Para tanto, cada etapa apresenta um quadro elaborado por Sobarzo (2008), e adaptado nesta pesquisa nas coleções dos anos finais do ensino fundamental, o que permite uma visão geral acerca de como o tema povos do campo é entendido, os conceitos que são priorizados e a metodologia utilizada em cada uma das apostilas analisadas.

2.1 Apostila Sistema SIM- 6° ano

O material pertencente ao 6º do ensino (figura 18), apresenta o manual do professor. Nesta coleção o capítulo 5 intitulado “Os lugares e as paisagens” são abordadas as diferentes paisagens na (figura 19) inicialmente são apresentadas questões como: “ a) Que cidade é mostrada na fotografia? b) A paisagem retratada na fotografia se parece com alguma que você já observou? c) Que lugar você tem vontade de visitar? Conte para os colegas?”. A paisagem mostra a cidade de La Paz, na Bolívia, há o predomínio da paisagem urbana no material disponibilizado para fomentar as discussões em torno do conteúdo.

Figura 18- Apostila pertencente ao 6° ano



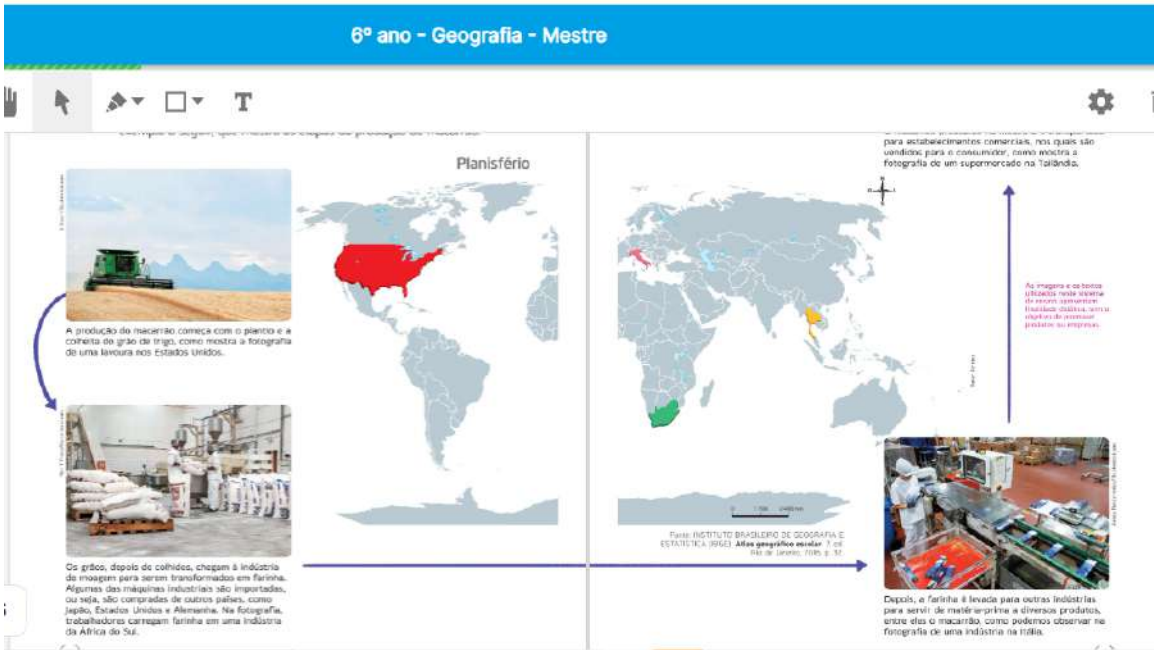
Fonte: Plataforma Iônica, 2022.

Figura 19- Atividade sobre paisagem

Fonte: Iônica, 2022

Desse modo, as questões mobilizam os estudantes a refletirem sobre o espaço e a paisagem. Logo em seguida, é abordado o processo de como é produzido o macarrão (figura 20). Desde a colheita dos grãos de trigo em uma lavoura nos Estados Unidos até sua exportação para a Tailândia associando o campo à produção de alimentos e abastecimento.

Figura 20- Produção de macarrão e sua circulação no mundo.



Fonte: Iônica, 2022

Na figura 21, o conteúdo é voltado para o conceito de paisagem. São apresentados os elementos naturais e o conceito de paisagem cultural, que envolve a modificação dos elementos naturais pela ação humana. As técnicas utilizadas para transformar os lugares são citadas na figura 17, na qual é mencionado que em lugares diferentes as técnicas podem ser iguais e em mesmos lugares as técnicas podem ser diferentes como na Ìndia, isto é, em um local do país predomina a técnica manual de arado e em outro a técnica mecanizada do uso de arado com o trator.

Figura 21 - Elementos naturais e representação da paisagem 6° ano.

Fonte: Iônica, 2022.

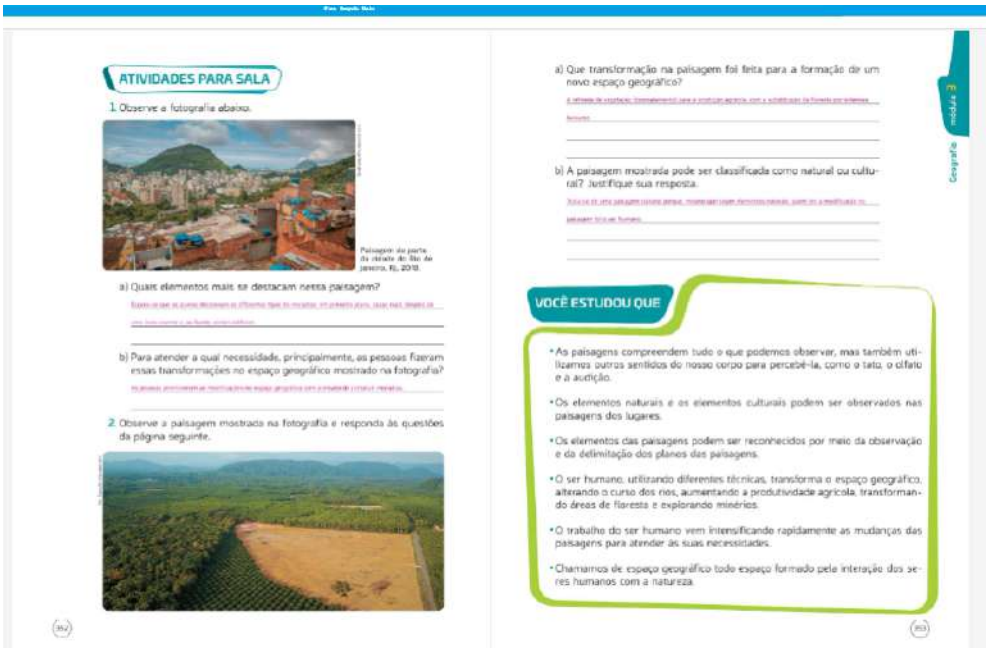
O conceito de espaço geográfico é definido como a dinâmica entre a transformação do espaço que ocorre por meio da relação sociedade e natureza. Dito isso, são ilustradas diversas transformações realizadas no espaço geográfico, e uma delas é o desmatamento da vegetação nativa para a plantação de lavouras de soja como no exemplo abaixo (figura 22).

Figura 22 - Transformações no espaço geográfico a partir das ações humanas.

Fonte: Iônica, 2022.

As atividades propostas sobre a temática envolvendo a transformação da paisagem estimulam os estudantes a analisar quais elementos predominam na paisagem e as alterações ocorridas na imagem em que ocorre o desmatamento da vegetação nativa se é uma paisagem natural ou cultural. Num primeiro momento espera-se dos alunos a observação dos diferentes tipos de moradias, casas mais simples e edifícios. O manual do professor comenta que a retirada da vegetação nativa é uma paisagem cultural, pois quem transformou a paisagem foi o ser humano. (SIM,2020, p. 352). No final de cada módulo há uma seção denominada **você estudou que**, na qual são retomados os tópicos estudados e relembrados os conceitos estudados como: paisagem e espaço geográfico (figura 23).

Figura 23- Atividades sobre os conteúdos: paisagem e espaço geográfico.



Fonte: IÔNICA, 2022.

Uma outra seção denominada atividade para sala (figura 24) propõe aos estudantes relacionar cada tipo de recurso natural à descrição correta. Recursos hídricos, recursos minerais, solo cultivável e recursos da fauna e da flora. Assim sendo, também é proposto aos alunos realizarem pesquisas em livros, revistas ou internet sobre um recurso natural explorado no município em que vivem. Além disso, são mencionadas as atividades econômicas das quais resulta a transformação das paisagens como a agricultura e a pecuária. É ressaltado no texto que a produção agropecuária e as atividades extrativistas compõem o setor primário da economia.

Figura 24- Atividades sobre o conteúdo.

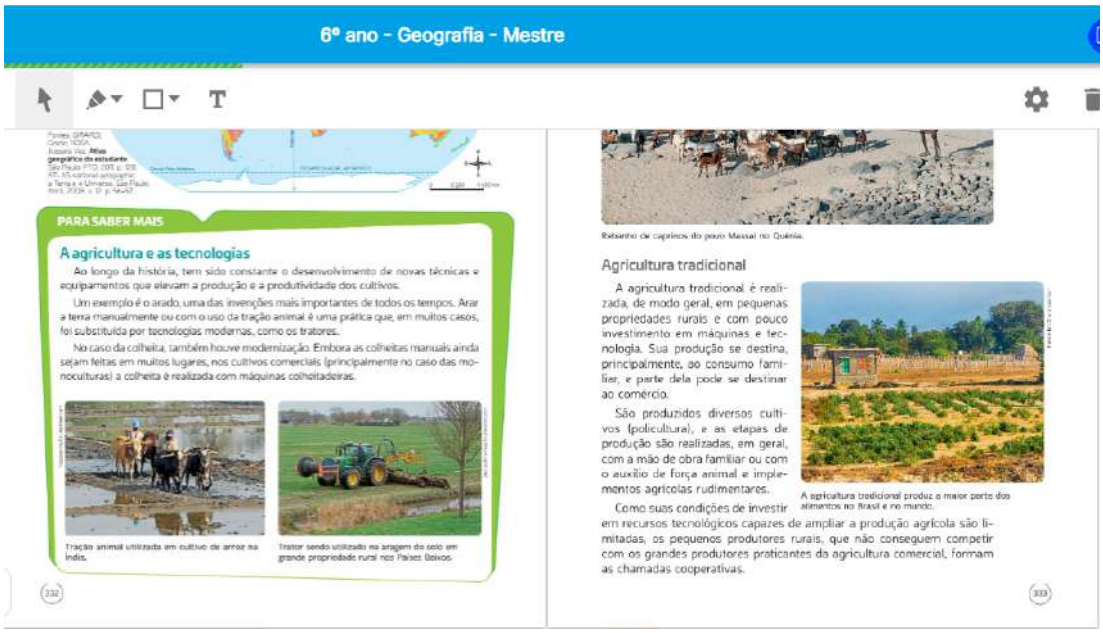
Fonte: Iônica, 2022.

Ainda em torno dos conteúdos do sexto ano são mostradas imagens de atividades agrícolas na Índia e nos países baixos. Na Índia a imagem mostra o uso de tração animal no cultivo de arroz, enquanto um trator com vários equipamentos utilizados na aragem de solo nos países baixos. As distintas imagens reforçam de que forma a produção agrícola é realizada em países ditos “subdenvolvidos” e “desenvolvidos” evidenciando dessa forma as tecnologias usadas na produção agrícola realizada em países da europa. (Figura 25). A agricultura denominada tradicional no texto é definida como pequenas propriedades rurais com pouco investimento em máquinas e tecnologia. Sua produção se destina, principalmente, ao consumo familiar, e parte dela pode se destinar ao comércio. O texto destaca a policultura, ou seja, diversos cultivos são produzidos por meio da mão de obra familiar e por tração animal. Outro ponto em evidência é a pouca chance de competir com os grandes produtores, desse modo os pequenos produtores que não podem investir em recursos tecnológicos formam as chamadas cooperativas. (SIM, 2020)

A maneira como as cooperativas são apresentadas no texto deixa claro o predomínio de um pensamento voltado para o agronegócio, visto que pela falta de

recursos para competir nos grandes mercados os pequenos produtores teriam apenas as cooperativas como forma de obter lucro.

Figura 25- Agricultura e as tecnologias, agricultura tradicional.



Fonte: Iônica, 2022.

A questão da agricultura moderna e a agricultura tradicional mais uma vez predomina na apostila do sexto ano. Os investimentos da agricultura moderna na aquisição de máquinas são novamente comparados é reforçado o investimento em como tratores, máquinas na agricultura moderna para o aumento da produtividade. Os conceitos de insumo agrícola e produtividade são definidos. Diante disso, é comentado acerca dos insumos mecânicos como tratores e máquinas desenvolvidas para a produção agrícola em que predomina a tecnologia, e insumos biológicos, sementes selecionadas e plantas transgênicas. Dessa maneira, no box **para saber mais** (figura 26)**,** são apresentadas mais informações referentes ao cultivo de transgênicos que são desenvolvidos em laboratórios e podem receber características específicas de outras espécies vegetais e animais a fim de garantir a produtividade.

É destacado ainda que muitos ambientalistas são contra, pois consideram que essas espécies alteram o equilíbrio ambiental e os estudos sobre os efeitos no organismo humano não foram suficientemente estudados e, em muitos países, as

tecnologias transgênicas são proibidas. (SIM, 2020). Em contrapartida, os defensores dos transgênicos alegam que não há evidências das alterações ambientais e nos organismos humanos, e que essas espécies são mais resistentes às pragas agrícolas diminuindo o uso de agrotóxicos, estes sim nocivos à saúde. (SIM, 2020).

Figura 26- Agricultura moderna e cultivos transgênicos.

As **cooperativas** são grupos de pequenos produtores que se unem para somar suas produções, negociar melhores preços tanto para a compra de insumos agrícolas quanto para a venda da produção e, com isso, aumentar sua força no mercado e poder continuar produzindo.

Agricultura moderna

A agricultura moderna é realizada, de modo geral, em grandes propriedades rurais, também conhecidas como latifúndios. Nelas, predomina a monocultura, isto é, o cultivo de uma única espécie de planta. Essas propriedades exigem menos postos de trabalho, pois grande parte das tarefas é realizada por poucas pessoas com o auxílio de maquinários.

A agricultura moderna produz tanto alimentos como matérias-primas para a atividade industrial e abastece outros setores da economia, como o comércio e a prestação de serviços. Consequentemente, esse modo de produção é chamado agricultura comercial ou agronegócio.

Em comparação com a agricultura tradicional, o investimento da agricultura moderna na aquisição de máquinas e em tecnologia é maior, e também são utilizados mais insumos agrícolas que visam ao aumento da produtividade.

Silos de armazenamento próximo ao cultivo de grãos em propriedade rural no Rio Grande do Sul.

Insumos mecânicos, como tratores e sistemas de irrigação artificial, e insumos biológicos, como sementes selecionadas e plantas transgênicas, são largamente utilizados e propiciam um acelerado aumento da produção. Com isso, possibilitam que as lavouras sejam cultivadas utilizando-se um número reduzido de trabalhadores.

• Observe as paisagens das fotografias das páginas **333** e **335**, relativas às agriculturas tradicional e moderna. Identifique as principais diferenças entre elas.

insumo agrícola: material utilizado na produção agrícola para garantir ou elevar sua produtividade. De modo geral, pode ser dividido entre insumos biológicos (sementes, adubos e outros materiais de origem orgânica), químicos (fertilizantes e defensivos agrícolas químicos) e mecânicos (máquinas e outros equipamentos mecânicos).

produtividade: refere-se à produção (maior ou menor) que pode ser obtida em uma determinada área.

334

A agricultura moderna também utiliza largamente os insumos químicos para obter maior produtividade, como fertilizantes, que proporcionam nutrientes para as plantas, e defensivos agrícolas químicos, também chamados agrotóxicos, que protegem as plantas de pragas agrícolas.

Na fotografia, aplicação de defensivos agrícolas químicos em lavoura nos Estados Unidos. O modo de produção da agricultura comercial utiliza, de modo geral, defensivos agrícolas químicos em excesso.

defensivo agrícola: inseticidas, herbicidas e fungicidas utilizados para o controle de pragas e doenças.
praga agrícola: insetos, fungos, vírus ou bactérias que representam ameaça às plantas cultivadas.

PARA SABER MAIS

Cultivos transgênicos

As plantas transgênicas são desenvolvidas em laboratório e podem receber características específicas de outras espécies de vegetais ou de animais para garantir melhor produtividade.

Muitos ambientalistas são contrários aos transgênicos, alegando que essas espécies podem alterar o equilíbrio ambiental e, também, que seus efeitos sobre o organismo humano não foram suficientemente estudados. Por isso, em alguns países, o desenvolvimento de tecnologias transgênicas é proibido. As pessoas que defendem ou são a favor dos transgênicos argumentam que não existem provas conclusivas de que eles façam mal à saúde e à natureza, e que essas espécies são mais resistentes às pragas agrícolas, diminuindo a utilização de agrotóxicos – estes, sim, nocivos à saúde.

Nas fotografias, tomates transgênicos (à esquerda) e de cultivados de acordo com princípios da agricultura orgânica (à direita).

335

Fonte: Iônica, 2022.

A pecuária é citada como atividade destinada à criação de animais e matérias-primas que abastecem o comércio e as indústrias. As principais criações são: aves galinhas, perus, codornas; gado bovino; porcos; búfalos; cabras; e ovelhas. O texto destaca a pecuária efetuada em pequena escala para o consumo da família e em grande escala para fins comerciais, assim como a agricultura. Diante disso, a pecuária pode ser extensiva, onde os animais são criados em extensas áreas de terras com pastagens e recebem vacinas e alimento suplementar e intensiva, ou seja, os animais são confinados em espaços pequenos recebem alimentação balanceada estão prontos para o abate em menor período de tempo. Nesse tipo de pecuária o emprego da tecnologia é maior. A atividade proposta para casa no módulo quatro estimula os estudantes a ler as duas sentenças nos quadros abaixo na figura 27, e associar cada uma delas nas imagens relacionadas a atividades agrícolas, na primeira imagem há o uso de tração animal e na segunda é utilizado o trator e o

arado. Um dos quadros apresenta a seguinte sentença: realizada, de modo geral, em grandes propriedades, a agricultura moderna necessita de altos investimentos em maquinários e instrumentos agrícolas de alta tecnologia.

Figura 27- Atividades sobre o uso de agrotóxico no Brasil.

Pecuária

A atividade destinada à criação de animais produz alimentos e matérias-primas que abastecem o comércio e diversos tipos de indústria. Entre as principais criações, estão diferentes espécies de aves, como galinhas, perus e codornas; gado bovino; porcos; búfalos; cabras; e ovelhas. Assim como na agricultura, a criação de animais pode ser realizada em pequena escala, para o sustento de uma família, ou em larga escala, para fins comerciais.

Na chamada **pecuária extensiva**, os animais são criados soltos em extensas áreas de terra com pastagem, em que as gramíneas lhes servem de alimentação. Nesse modo de criação, destaca-se o gado bovino, que recebe vacinação para o controle de doenças e, em alguns casos, alimentação suplementar na forma de ração.

Esse modo de produção utiliza menor nível tecnológico e depende de poucos investimentos. A produtividade é baixa, pois os animais ganham menos peso e o tempo para o abate é mais longo.

O Brasil destaca-se entre os maiores produtores de carne bovina do mundo. A maior parte dos animais é criada no modo de produção da pecuária extensiva, que emprega baixo nível tecnológico. Na fotografia, pecuária extensiva no Pará.

Na **pecuária intensiva**, os animais são confinados em espaços cercados ou galpões, recebem alimentação balanceada e apresentam maior produtividade, ou seja, estão prontos para o abate em menor período de tempo.

O grau de tecnologia empregado é maior e os animais contam com acompanhamento de veterinários, recebem medicamentos e vacinas, além de tratamentos específicos que visam ao aumento da produtividade.

Criação bovina intensiva no Kansas, Estados Unidos. Nesse país a criação intensiva é responsável por parte significativa da produção. Os animais criados na pecuária intensiva ganham mais peso por dia e o tempo até o abate é mais curto.

336

ATIVIDADES PARA SALA

módulo 4

Geografia

1. Relacione as atividades econômicas às suas características.

Agricultura tradicional	Os cultivos são realizados em grandes propriedades ou latifúndios, onde se privilegia a monocultura e se utilizam maquinários em quase todas as etapas da produção.
Agricultura moderna	Os animais são criados confinados, alimentam-se à base de ração e recebem cuidados veterinários, como vacinas e medicamentos. Apresenta maior produtividade.
Pecuária extensiva	Os cultivos são realizados, geralmente, com mão de obra familiar e em pequenas propriedades rurais, onde se pratica a policultura.
Pecuária intensiva	Os animais são criados soltos em áreas extensas, alimentando-se, de modo geral, de pastagens naturais. Apresenta baixa produtividade.

2. Leia as manchetes abaixo. Em seguida, responda às questões.

Uso de agrotóxicos no Brasil é descontrolado

Análise identifica resíduos de agrotóxicos em 60% das amostras de 12 tipos de alimentos

a) Quais os temas tratados nas duas manchetes?

b) Pesquise em livros, revistas ou na internet alguns cuidados que podem ser tomados para reduzir os resíduos de agrotóxicos nos alimentos que consumimos. Anote as informações no caderno e, em sala de aula, compartilhe os resultados com os colegas.

337

Fonte: Iônica, 2022.

Na outra sentença é mencionado que: realizada, de modo geral, em pequenas propriedades e sem exigir grande investimento tecnológico, a agricultura tradicional é realizada basicamente por mão humana ou com auxílio de tração animal.

A resposta é que a primeira imagem é associada à segunda sentença agricultura tradicional e a segunda imagem é associada à primeira sentença, na qual é definida a agricultura moderna. (Figura 28).

Figura 28- Atividades para a casa referente ao conteúdo.

Fonte: Iônica, 2022.

Já a questão dois está direcionada a classificação das indústrias de bens de produção ou indústrias de base, de bens intermediários e de bens de consumo. Os estudantes devem definir cada uma delas. As indústrias de base são que transformam a matéria prima bruta em matéria processada de forma a abastecer outros setores da indústria. A indústria de bens intermediários está voltada para a produção de maquinários para indústria automobilística e agropecuária e geração de energia. E as indústrias de bens consumíveis podem ser de bens duráveis (automobilísticas e eletrônicos) e não duráveis (alimentícia e têxtil). Na atividade três os estudantes devem pesquisar na internet ou em jornais uma notícia sobre a poluição hídrica no estado ou município onde vivem. O manual sugere considerar necessário que o(a) professor(a) possa fomentar a discussão em torno de fatos sobre a poluição hídrica ocorridos em outros lugares do Brasil ou do mundo. A figura 29 aborda as diferentes técnicas utilizadas na transformação das paisagens.

Figura 29- Técnicas diferentes na transformação de lugares.

Fonte: Iônica, 2022.

O esquema abaixo elaborado por Sobarzo (2008), e aplicado nesta pesquisa, permite uma compreensão geral dos temas trabalhados na apostila do sexto ano, e o entendimento do objeto de estudo desta pesquisa os povos do campo são entendidos, assim como a metodologia utilizada para abordagem dos conteúdos.

Figura 30- Temas abordados na coleção do 6° ano.

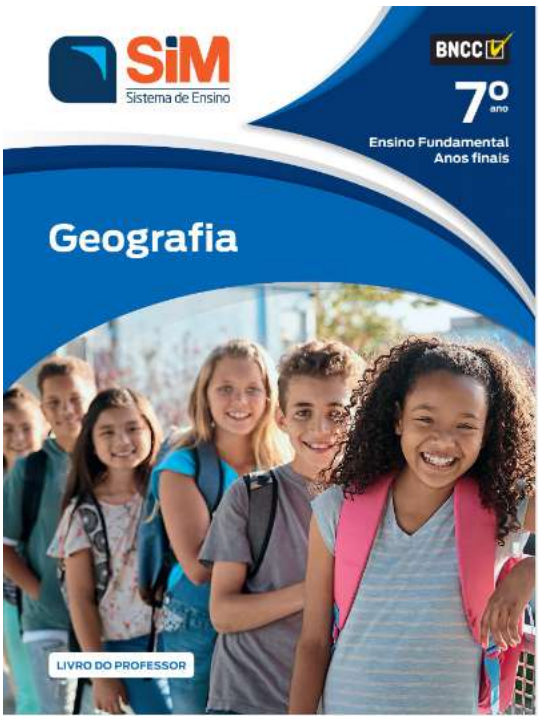
O tema povos do campo na Coleção 6° ano de Geografia -SIM
Entendido como: O campo está relacionado ao agronegócio,
Conceitos priorizados: paisagem, espaço geográfico, agricultura tradicional e agricultura moderna e pecuária.
Metodologia de trabalho: Não há menção aos povos do campo. A agricultura voltada para a exportação é bastante contemplada nesta coleção. Desse modo, predomina em diversas imagens e textos a comparação entre os países "subdesenvolvidos" que utilizam a agricultura dita tradicional e os países "desenvolvidos" que utilizam a agricultura moderna, na qual há um avanço tecnológico nas ferramentas utilizadas pelos agricultores. A coleção aborda brevemente os temas: agrotóxicos e cultivos transgênicos.

Fonte: Sobarzo, L. C.Adaptado pela autora.

2.2 Apostila Sistema SIM-7° ano

A apostila do sétimo ano figura 31, contempla a formação do povo brasileiro ressaltando a diversidade de povos que contribuíram para a diversidade de comidas típicas, danças e comidas conforme estabelece a BNCC para esse nível de ensino. Em vista disso, a habilidade (EF07GE03) estabelece que se deve “selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades”. (BNCC, p.387).

Figura 31- Capa da apostila de Geografia 7° ano.



Fonte: Iônica, 2022.

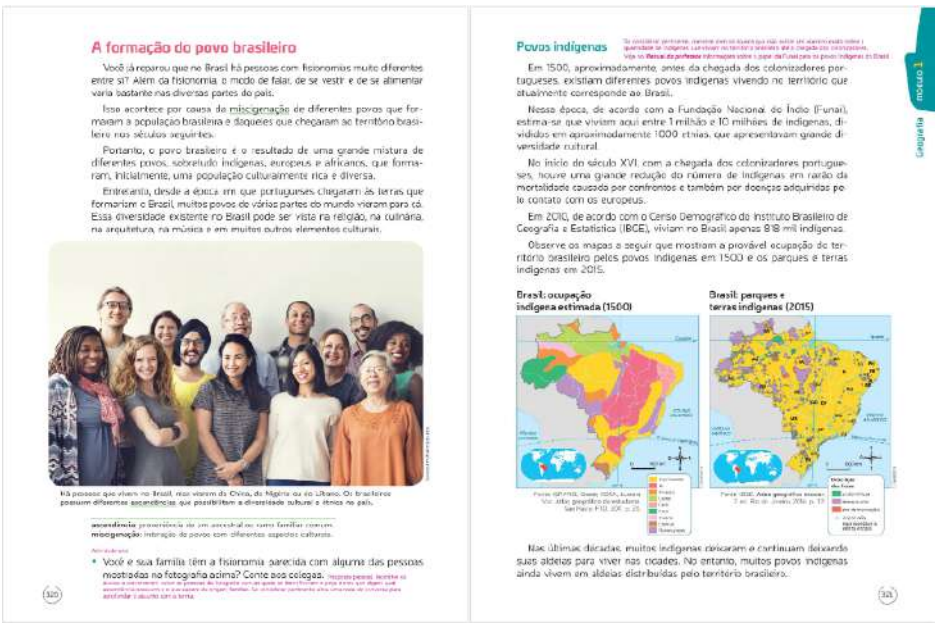
No primeiro capítulo, os estudantes devem analisar a foto representada na figura 32, e responder às questões: a) Descreva o que a seguinte imagem está retratando; b) você sabe quantos são os habitantes do Brasil? Você acha que essa é uma população muito numerosa ou pouco numerosa? O texto propõe que os estudantes dialoguem sobre suas percepções diante dos questionamentos e da imagem.

Figura 32- População Brasileira

Fonte: Iônica, 2022.

Assim sendo, as etnias que compõem o povo brasileiro são apresentadas, figura 33. Desse modo, o texto sobre a formação do povo brasileiro ressalta que as diferenças na fisionomia, no modo de falar, de vestir e se alimentar decorre da miscigenação de diferentes povos na formação da população brasileira e daqueles que chegaram ao território brasileiro nos séculos seguintes. O texto ainda comenta acerca das etnias predominantes na formação do povo brasileiro são elas: indígenas, europeus e africanos, porém é ressaltado ainda que desde a época da chegada dos portugueses muitos povos vieram para cá. (SIM, 2020).

Figura 33- Formação do povo brasileira e diferentes etnias.



Fonte: Iônica, 2022.

O conteúdo sobre miscigenação não comenta a forma violenta como se deu o processo de colonização no Brasil. A ideia de miscigenação pode ser vista de maneira pacífica quando na realidade ocorreram diversas violências durante a colonização como estupros, o que não é abordado diretamente. O texto chega a mencionar a dizimação da população indígena e a diminuição da ocupação de terras através de mapas durante a colonização e em 2015. Sendo assim, é mencionado que os indígenas têm deixado suas aldeias para viverem em cidade, mas ainda muitos indígenas ainda vivem em aldeias distribuídas pelo território. Conforme visto anteriormente, o pensamento decolonial visa desmistificar muitas ideias e conceitos que perpetuam o racismo. Como bem lembra Silva “[...] a miscigenação coloca o problema da indefinição e da negação do racismo. Chamar a atenção para o racismo e para os preconceitos a partir de suas negativas permite fraturar o discurso de preconceito de se ter preconceito, e doravante, explicitar os códigos sociais a partir dos quais o preconceito se posiciona”. (SILVA, 2004, p.9)

Ao abordar os povos africanos o texto cita a captura e escravização de diferentes povos trazidos à força pelos colonizadores (figura 34) são eles: rebolos, monjolos e benguelas que se distinguiam entre si pelas diferenças físicas e culturais. É comentado também acerca dos navios negreiros e as péssimas condições de higiene e alimentação a que os capturados eram submetidos, muitos acabavam morrendo durante o percurso. Uma representação de um navio negreiro de autoria de Johann Rugendas evidencia as condições desumanas que os povos africanos enfrentaram. Após chegarem no Brasil os africanos capturados eram comercializados como escravos, para trabalharem nos engenhos de cana-de-açúcar, nas minas de ouro e diamantes, nas lavouras, na construção de moradias, nos serviços domésticos etc. O texto aborda o surgimento dos quilombos. Muitos escravizados fugiam do trabalho forçado e dos maus-tratos que recebiam dos seus donos. Escondiam-se em lugares isolados que mais tarde ficaram conhecidos como comunidades quilombos. Nos dias atuais os quilombos são formados por descendentes de escravizados. São cidadãos livres que formam as comunidades quilombolas, o mapa mostra a distribuição das comunidades quilombolas no país e ressalta que há 3 mil

comunidades aproximadamente distribuídas no território brasileiro segundo dados da fundação palmares.

Figura 34- Povos africanos e distribuição dos quilombos no Brasil.

Povos africanos

Diferentes povos africanos foram capturados, sobretudo por europeus colonizadores, e trazidos para o Brasil de maneira forçada para serem escravizados. Entre esses povos, estão os Rebolos, os Monjolos e os Benguelas, que se distinguiam uns dos outros tanto nos aspectos físicos quanto culturais. Observe as imagens abaixo.

Homem do povo Benguela. **Benguela, Angola, Congo, Monjolo.** Litografia de Johann Moritz Rugendas. 1835.

Mulher do povo Monjolo. **Benguela, Angola, Congo, Monjolo.** Litografia de Johann Moritz Rugendas, 1835.

Mulher do povo Rebolo. **Calinda, Quiloa, Rebolo, Mina.** Litografia de Johann Moritz Rugendas, 1835.

Os africanos capturados eram transportados ao Brasil em porões de navios, em condições precárias de higiene e alimentação. Por isso, muitos deles não resistiam à longa viagem e morriam durante o percurso. Observe, a seguir, a representação de Johann Moritz Rugendas de um dos porões desses navios.

Negros no fundo do porão. Litografia de Johann Moritz Rugendas, 1835.

Ao desembarcarem no Brasil, os africanos capturados eram comercializados como escravos, para trabalharem nos engenhos de cana-de-açúcar, nas minas de ouro e diamantes, nas lavouras, na construção de moradias, nos serviços domésticos etc.

322

Quilombos e quilombolas

Muitos africanos escravizados fugiam do trabalho forçado e dos maus-tratos que recebiam de seus donos. Ao escaparem, escondiam-se em lugares isolados que, com o passar dos anos, se tornaram comunidades conhecidas como **quilombos**.

Muitos desses quilombos, ao longo do tempo, tornaram-se comunidades que atualmente são formadas por descendentes dos africanos escravizados. Nos dias atuais, esses descendentes, que são cidadãos livres, formam as chamadas **comunidades quilombolas**.

Segundo a Fundação Cultural Palmares, atualmente estão distribuídas pelo território brasileiro, na maioria das unidades federativas (exceto Acre, Roraima e o Distrito Federal), aproximadamente 3 mil comunidades quilombolas.

Observe no mapa a seguir a distribuição das comunidades quilombolas pelos estados brasileiros.

Brasil: comunidades quilombolas (2019)

Fonte: Fundação Cultural Palmares. Disponível em: <www.palmares.gov.br/?page_id=37551>. Acesso em: 15 mar. 2022.

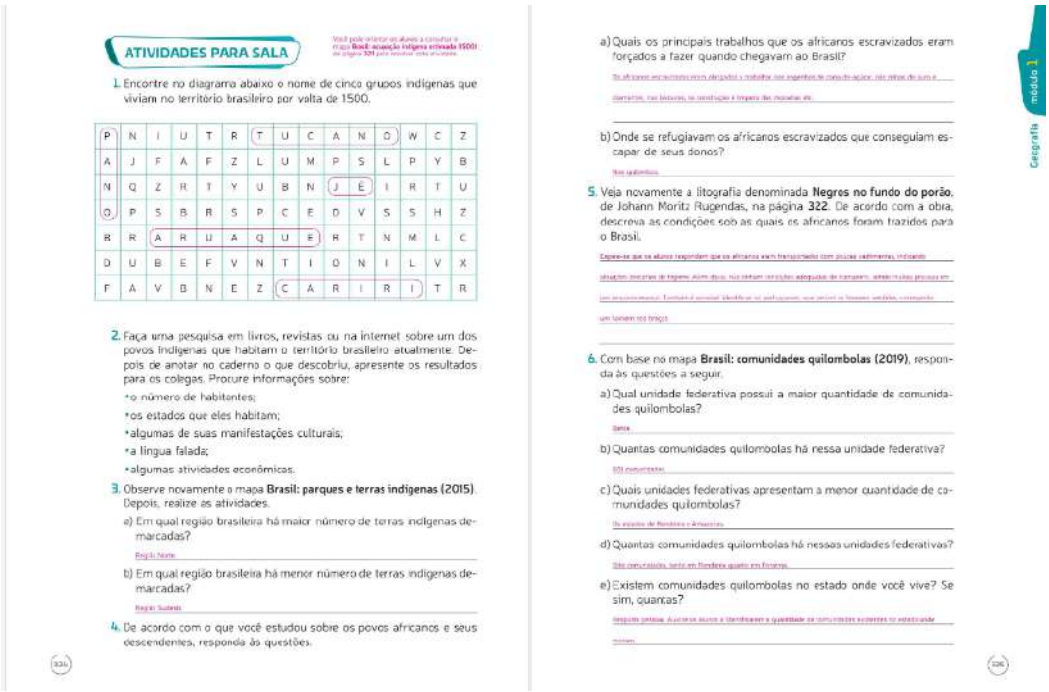
As comunidades quilombolas preservam grande parte da cultura afro-brasileira, que advém das tradições de seus antepassados, como culinária, religião, dança, entre outros costumes.

323

Fonte: Iônica, 2022.

No box **atividades para a sala** (figura 35), é proposto aos estudantes encontrar cinco nomes de grupos indígenas que viviam no território brasileiro por volta de 1500. É sugerido ao professor orientar os alunos a utilizar o mapa sobre a ocupação de terras pelos indígenas em 1500. Outra atividade que deve ser realizada é a pesquisa sobre um dos povos indígenas, qual estado habitavam, número de habitantes, língua falada, manifestações culturais, atividades econômicas e apresentar os resultados para os colegas. Desse modo, os estudantes devem observar o mapa Brasil: parques e terras indígenas (2015) e responder em qual região brasileira há maior número de terras indígenas demarcadas, e em qual região há o menor número de terras demarcadas. Sobre os povos africanos, os estudantes devem responder quais trabalhos os africanos escravizados eram forçados a fazer quando chegavam ao Brasil? onde se refugiavam.

Figura 35- Atividades para sala.



ATIVIDADES PARA SALA

1. Encontre no diagrama abaixo o nome de cinco grupos indígenas que viviam no território brasileiro por volta de 1500.

P	N	I	U	T	R	T	U	C	A	N	O	W	C	Z
A	J	F	A	F	Z	L	U	M	P	S	L	P	Y	B
N	Q	Z	R	T	Y	U	B	N	J	E	I	R	T	U
O	P	S	B	R	S	P	C	E	D	V	S	S	H	Z
B	R	A	R	U	A	Q	U	E	R	T	N	M	L	C
D	U	B	E	F	V	N	T	I	O	N	I	L	V	X
F	A	V	B	N	E	Z	C	A	R	I	R	I	T	R

2. Faça uma pesquisa em livros, revistas ou na internet sobre um dos povos indígenas que habitam o território brasileiro atualmente. Depois de anotar no caderno o que descobriu, apresente os resultados para os colegas. Procure informações sobre:
- o número de habitantes;
- os estados que eles habitam;
- algumas de suas manifestações culturais;
- a língua falada;
- algumas atividades econômicas.

3. Observe novamente o mapa **Brasil: parques e terras indígenas (2015)**. Depois, realize as atividades.
a) Em qual região brasileira há maior número de terras indígenas demarcadas?
b) Em qual região brasileira há menor número de terras indígenas demarcadas?

4. De acordo com o que você estudou sobre os povos africanos e seus descendentes, responda às questões.

a) Quais os principais trabalhos que os africanos escravizados eram forçados a fazer quando chegavam ao Brasil?
b) Onde se refugiavam os africanos escravizados que conseguiam escapar de seus donos?

5. Veja novamente a litografia denominada **Negros no fundo do porão**, de Johann Moritz Rugendas, na página 322. De acordo com a obra, descreva as condições sob as quais os africanos foram trazidos para o Brasil.

6. Com base no mapa **Brasil: comunidades quilombolas (2019)**, responda às questões a seguir.
a) Qual unidade federativa possui a maior quantidade de comunidades quilombolas?
b) Quantas comunidades quilombolas há nessa unidade federativa?
c) Quais unidades federativas apresentam a menor quantidade de comunidades quilombolas?
d) Quantas comunidades quilombolas há nessas unidades federativas?
e) Existem comunidades quilombolas no estado onde você vive? Se sim, quantas?

Geografia – Módulo 1

Fonte: Iônica, 2022.

O campo e a cidade são abordados no quarto capítulo nesta coleção (figura 36). O material analisado apresenta o espaço rural como complementar ao espaço urbano, e seu papel está relacionado ao desenvolvimento econômico do país.

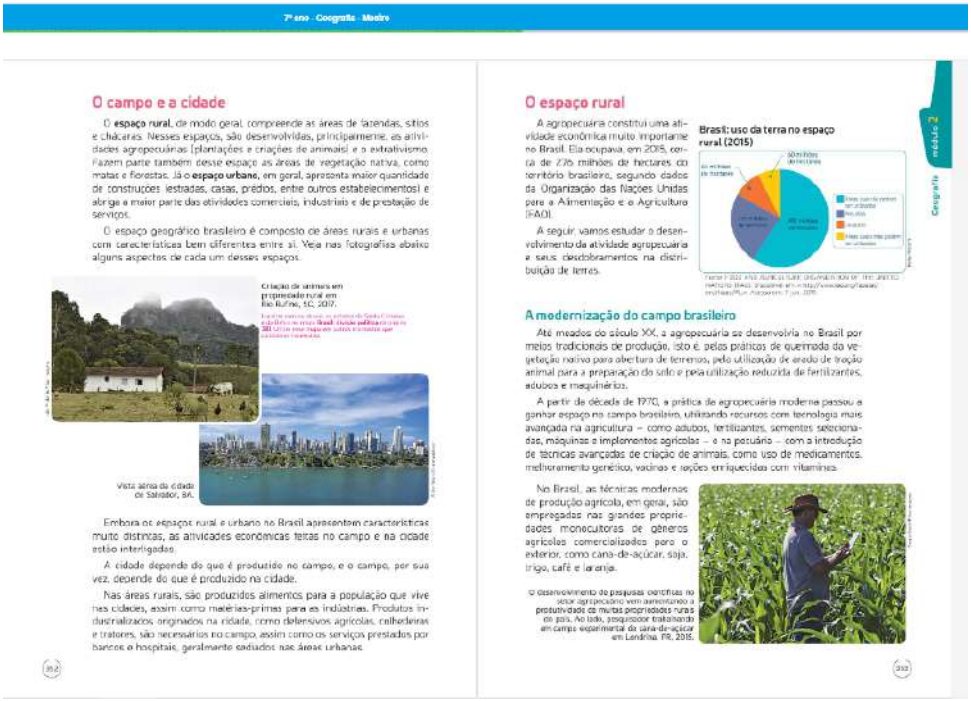
Além disso, destaca a interdependência entre ambos os espaços e os problemas ambientais enfrentados em cada um deles. Os estudantes são estimulados a responder três questões associadas à imagem em destaque são eles: a) Cite os elementos que caracterizam o espaço rural e o espaço urbano na paisagem retratada na fotografia. b) Em sua opinião, por que o campo e a cidade estão interligados e estabelecem relações de interdependência?. c) Converse com os colegas sobre os problemas ambientais que ocorrem ou podem ocorrer no município onde vivem. (SIM, 2020).

Figura 36- O campo e a cidade no Brasil

Fonte: Iônica, 2022.

Nas primeiras páginas são mostradas duas fotografias de uma propriedade rural localizada em Rio Rufino, Santa Catarina, e a vista aérea da cidade de Salvador na Bahia. O espaço rural é definido como: áreas de fazenda, sítios e chácaras, local onde são desenvolvidas atividades agropecuárias e o extrativismo. Em contrapartida, o espaço urbano é definido pelo maior número de construções e atividades comerciais. A coleção do sétimo ano reforça novamente a interdependência do campo e da cidade na página 93, salientando que a cidade depende do que é produzido no campo e, o campo depende do que é produzido nas cidades, figura 37. O texto é enfático ao dizer que “Nas áreas rurais são produzidos alimentos para a população que vive na cidade, assim como matérias primas para as industrias”. (SIM, p.93, 2020). Perante isso, no texto o campo é apresentado como um espaço de abastecimento das cidades. Isto posto, a participação das cidades é mencionada no fornecimento de insumos como defensivos agrícolas, colheitadeiras e tratores para as atividades desenvolvidas no campo. Além disso, os bancos e hospitais localizados nas cidades são mencionados.

Figura 37- A relação do campo e da cidade é destacada



O campo e a cidade

O **espaço rural**, de modo geral, compreende as áreas de fazendas, sítios e chácaras. Nesses espaços, são desenvolvidas, principalmente, as atividades agropecuárias (plantações e criações de animais) e o extrativismo. Fazem parte também desse espaço as áreas de vegetação nativa, como matas e florestas. Já o **espaço urbano**, em geral, apresenta maior quantidade de construções (estradas, casas, prédios, entre outros estabelecimentos) e abriga a maior parte das atividades comerciais, industriais e de prestação de serviços.

O espaço geográfico brasileiro é composto de áreas rurais e urbanas com características bem diferentes entre si. Veja nas fotografias abaixo alguns aspectos de cada um desses espaços.

Criação de animais em propriedade rural em Rio Rufino, SC, 2017.

Vista aérea da cidade de Salvador, BA.

Embora os espaços rural e urbano no Brasil apresentem características muito distintas, as atividades econômicas feitas no campo e na cidade estão interligadas.

A cidade depende do que é produzido no campo, e o campo, por sua vez, depende do que é produzido na cidade.

Nas áreas rurais, são produzidos alimentos para a população que vive nas cidades, assim como matérias-primas para as indústrias. Produtos industrializados originados na cidade, como defensivos agrícolas, colheiteiras e tratores, são necessários no campo, assim como os serviços prestados por bancos e hospitais, geralmente oferecidos nas áreas urbanas.

O espaço rural

A agropecuária constitui uma atividade econômica muito importante no Brasil. Ela ocupava, em 2015, cerca de 270 milhões de hectares do território brasileiro, segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO).

A seguir, vamos estudar o desenvolvimento da atividade agropecuária e seus desdobramentos na distribuição de terras.

Brasil: uso da terra no espaço rural (2015)

A modernização do campo brasileiro

Até meados do século XX, a agropecuária se desenvolvia no Brasil por meios tradicionais de produção, isto é, pelas práticas de queimada da vegetação nativa para abertura de terrenos, pelo utilização de arado de tração animal para a preparação do solo e pela utilização reduzida de fertilizantes, adubos e maquinários.

A partir da década de 1970, a prática de agropecuária moderna passou a ganhar espaço no campo brasileiro, utilizando recursos com tecnologia mais avançada na agricultura – como adubos, fertilizantes, sementes selecionadas, máquinas e implementos agrícolas – e na pecuária – com a introdução de técnicas avançadas de criação de animais, como uso de medicamentos, melhoramento genético, vacinas e rações enriquecidas com vitaminas.

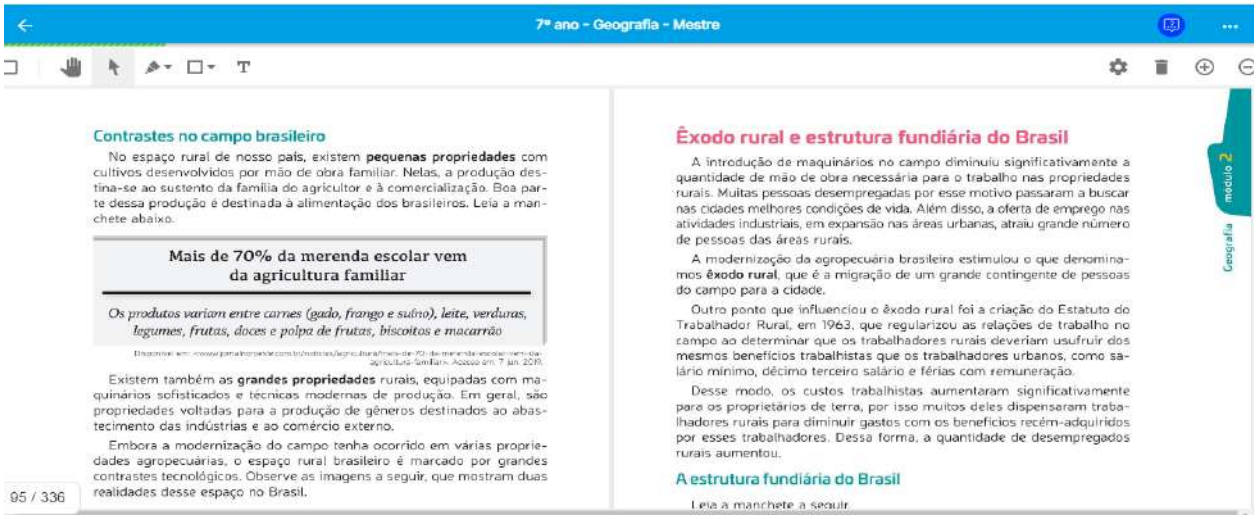
No Brasil, as técnicas modernas de produção agrícola, em geral, são empregadas nas grandes propriedades monocultoras de gêneros agrícolas comercializados para o exterior, como cana-de-açúcar, soja, trigo, café e laranja.

O desenvolvimento de pesquisas científicas no setor agropecuário vem aumentando a produtividade de muitas propriedades rurais do país. Na foto, pesquisador trabalhando em campo experimental de cana-de-açúcar em Londrina, PR, 2018.

Fonte: Iônica, 2022.

A modernização do campo é outro conteúdo retratado na apostila. A agropecuária realizada no século XX é citada por utilizar meios tradicionais de produção como queimadas para abertura de terrenos, arado de tração animal e pela pouca utilização de fertilizantes, adubos e maquinários. Sendo assim, a coleção ainda destaca a década de 1970, pois a agropecuária moderna começou a ser utilizada no campo brasileiro através da inserção de tecnologias, fertilizantes, sementes selecionadas, máquinas e implementos agrícolas. O texto ressalta que essas técnicas e implementos são destinados à monocultura de gêneros agrícolas destinados à exportação como cana de açúcar, soja, café, e trigo. A apostila traz ainda a fotografia de um pesquisador no campo utilizando tecnologias na produção de cana -de- açúcar no Paraná, a fim de aumentar a produtividade. Na figura 38, é mencionado o êxodo rural e a estrutura fundiária do país.

Figura 38 - Êxodo rural e a estrutura fundiária do país.



Fonte: Iônica, SIM, 2022

O texto demonstra o contraste envolvendo as pequenas propriedades e as grandes propriedades rurais no Brasil. Para isso, é argumentado que as pequenas propriedades estão geridas pela mão de obra familiar destinadas ao consumo dos agricultores e destinada à alimentação dos brasileiros. Em frente disso, a agricultura familiar é descrita como de subsistência e sua função está orientada para o abastecimento, pois é utilizada uma matéria para corroborar essa afirmação ao citar a participação de mais de 70% da merenda escolar vinda da agricultura familiar. Essa maneira de apresentar a agricultura familiar também está presente em livros didáticos em circulação no país, como apontou a pesquisa de Almeida (2019).

Já as grandes propriedades segundo o texto são equipadas com maquinário sofisticado e técnicas modernas de produção. Além disso, são propriedades voltadas para a produção de gêneros destinados ao abastecimento das indústrias e ao comércio externo. Para ilustrar os contrastes tecnológicos no espaço rural são mostradas duas imagens (figura 39). Na primeira fotografia é mostrado um agricultor utilizando o arado manual, e na outra imagem aparece uma técnica moderna, na qual o agricultor utiliza um arado por tração mecanizada. Em seguida, é mencionado o êxodo rural ocorrido pela modernização da agricultura e é citada a busca pela melhoria de vida nas cidades. Sendo assim, é apresentada a estrutura fundiária no Brasil por uma manchete em destaque que aponta: Menos de 1% das propriedades agricultoras detém quase metade da área rural do país. O texto comenta acerca do

conceito de estrutura fundiária e a define como “a **estrutura fundiária** é a forma como as propriedades rurais estão organizadas ou distribuídas no território do país, de acordo com seu tamanho”. (SIM, 2022, p.354)

Figura 39- Distribuição das propriedades rurais no país

Os produtos variam entre carnes (gado, frango e suíno), leite, verduras, legumes, frutas, doces e polpa de frutas, biscoitos e macarrão

Existem também as **grandes propriedades** rurais, equipadas com maquinários sofisticados e técnicas modernas de produção. Em geral, são propriedades voltadas para a produção de gêneros destinados ao abastecimento das indústrias e ao comércio externo.

Embora a modernização do campo tenha ocorrido em várias propriedades agropecuárias, o espaço rural brasileiro é marcado por grandes contrastes tecnológicos. Observe as imagens a seguir, que mostram duas realidades desse espaço no Brasil.

Trabalhador rural utilizando técnica tradicional de arado com tração manual para cultivar alface em Sapucaia, RJ, 2018.

Trabalhador rural utilizando técnica moderna de arado com tração mecanizada para cultivar o solo em Piquete, SP, 2017.

Além do nível tecnológico desigual encontrado no espaço rural, o tamanho das propriedades constitui outro contraste. No Brasil, pequenas propriedades, com até 10 hectares de área, coexistem com imensas propriedades rurais, com mais de 1000 hectares de área.

Outro ponto que influenciou o êxodo rural foi a criação do Estatuto do Trabalhador Rural, em 1963, que regularizou as relações de trabalho no campo ao determinar que os trabalhadores rurais deveriam usufruir dos mesmos benefícios trabalhistas que os trabalhadores urbanos, como salário mínimo, décimo terceiro salário e férias com remuneração.

Desse modo, os custos trabalhistas aumentaram significativamente para os proprietários de terra, por isso muitos deles dispensaram trabalhadores rurais para diminuir gastos com os benefícios recém-adquiridos por esses trabalhadores. Dessa forma, a quantidade de desempregados rurais aumentou.

A estrutura fundiária do Brasil

Leia a manchete a seguir.

Menos de 1% das propriedades agrícolas detém quase metade da área rural no país

A concentração de terras citada na manchete acima está diretamente relacionada à estrutura fundiária do nosso país.

A **estrutura fundiária** é a forma como as propriedades rurais estão organizadas ou distribuídas no território do país, de acordo com seu tamanho.

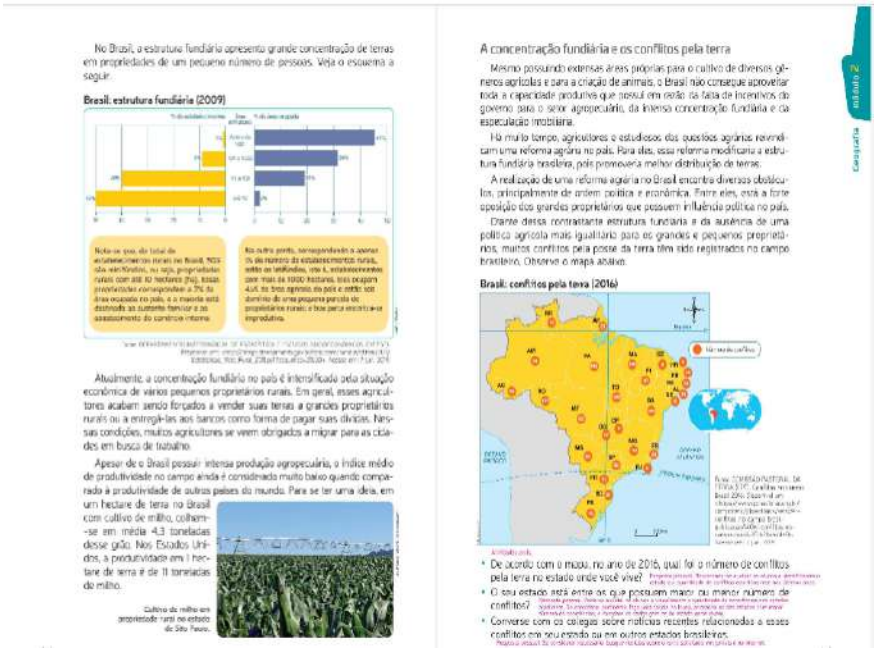
- De acordo com a manchete, as áreas rurais do Brasil estão distribuídas igualmente entre as propriedades agrícolas? Converse com os colegas sobre esse assunto.

Fonte: Iônica, 2022.

Ainda são apresentados dados sobre a estrutura fundiária em 2009. Através do gráfico em amarelo são indicados que 50% dos estabelecimentos rurais no Brasil são minifúndios, ou seja, propriedades rurais de até 10 hectares. No texto é mencionado novamente que essas propriedades são voltadas para o abastecimento e subsistência. Em azul estão representados 1% dos latifúndios, estabelecimentos com mais de 1000 hectares localizados em 45% do território nacional os números indicam ainda que uma parcela de agricultores detêm o domínio dos latifúndios. Ainda é citado a venda de terras dos pequenos agricultores para os grandes produtores,e que muitas das terras são improdutivas. Isto posto, a concentração fundiária e os conflitos pela terra no país são mencionados. Por meio de um mapa de 2016 (figura 40), são apresentados os números dos conflitos no campo e a luta pela reforma agrária para a distribuição igualitária de terras, o texto cita os impedimentos políticos e econômicos para a realização da reforma agrária no país. A influência dos grandes proprietários de terra na inviabilização dessa reforma também é apontada. Diante da distribuição dos conflitos do campo no mapa são propostas três questões que devem ser respondidas pelos estudantes: De acordo com o mapa, no ano de 2016, qual foi o número de conflitos pela terra no estado que você vive? O seu estado está entre os

que possuem maior ou menor de conflitos? Converse com os colegas sobre as notícias recentes relacionadas a esses conflitos ou em seu estados e em outros estados brasileiros.

Figura 40- Números dos conflitos no campo e a luta pela reforma agrária



Fonte: Iônica, 2022.

Realizando a análise desta coleção especificamente temos o seguinte panorama:

Figura 41-Temas abordados na coleção do 7°ano.

O tema povos do campo na Coleção 7 ° ano de Geografia -SIM
Entendido como: O campo e a cidade são abordados no quarto capítulo nesta coleção relacionado ao abastecimento das cidades. O material analisado apresenta o espaço rural como complementar ao espaço urbano, e seu papel está relacionado ao desenvolvimento econômico do país. Os povos do campo aparecem no contexto da história da formação do território brasileiro.
Conceitos priorizados: miscigenação e estrutura fundiária.
Metodologia de trabalho: Nesta coleção são apresentados os conflitos pela terra, porém o campo é mencionado a partir de uma concepção voltada para o agronegócio. Os povos do campo são mencionados por meio de mapas que demonstram a diminuição da população indígena no território brasileiro desde a colonização e a distribuição do

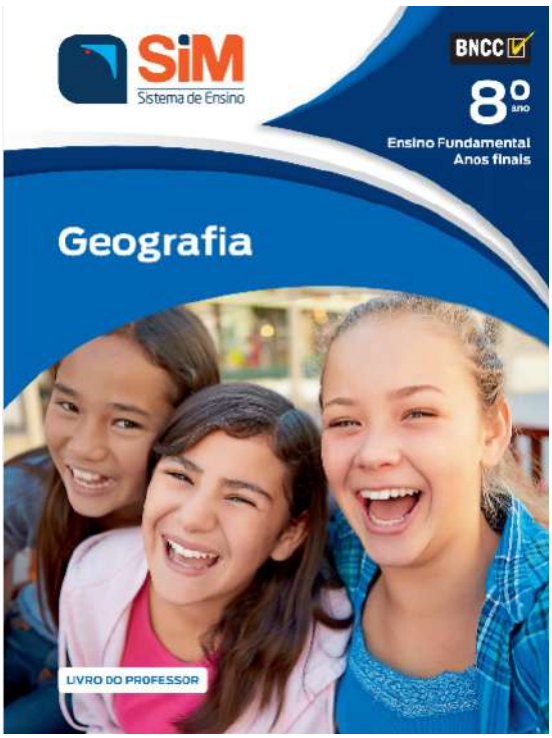
território por comunidades quilombolas também são apresentadas por mapas. A ocupação do campo por esses povos não é mencionada diretamente, sua territorialidade não é abordada completamente, apenas num viés histórico sem identificar o protagonismo desses povos na construção da sociedade contemporânea. Por outro lado, as atividades relacionadas aos conflitos ocorridos no campo possibilitam o conhecimento desses fatos pelos estudantes, assim como o debate relevante sobre a luta pela terra no país.

Fonte: Sobarzo, L. C.Adaptado pela autora.

2.3 Apostila Sistema SIM-8° ano

Inicialmente a apostila do oitavo ano (figura 42), traz as dinâmicas da natureza e das paisagens comentando sobre os agentes internos e externos responsáveis pela alteração da paisagem.

Figura 42- Capa apostila de Geografia 8º ano.



Fonte: Iônica, 2022.

O espaço rural aparece relacionado com a erosão pluvial causada pelas chuvas em encostas íngremes, conforme a figura 43 a seguir. O intemperismo é mencionado como responsável pela formação do relevo. Em virtude disso, os

aspectos físicos do planeta predominam nos conteúdos abordados, e a erosão ocorrida em uma área rural é retratada.

Figura 43- Erosão em área rural.

Fonte: Iônica, 2022.

Na seção denominada a evolução das técnicas e a ampliação das transformações no espaço geográfico, o campo é relacionado à evolução das técnicas envolvidas na agricultura. Segundo o texto, o aprimoramento das técnicas possibilitou às sociedades a expansão das lavouras e obter fartas colheitas para alimentar a população. Dessa forma, a figura 44, abaixo retrata as diferentes técnicas utilizando o arado no século XV de forma manual e no século XVI com tração animal . A imagem em preto e branco mostra a evolução do arado por tração animal no início do século xx, e o arado puxado por trator neste século. Isto posto, é realizada uma pergunta para que seja respondida pelos estudantes: Em sua opinião, as técnicas utilizadas nos séculos passados, nas imagens ainda são adotadas atualmente?. O texto ressalta que mesmo havendo uma evolução das técnicas no século XXI ainda há lugares onde há o predomínio de técnicas rudimentares. Assim sendo, em uma das imagens a evolução dos serviços bancários realizados no meio da rua é ilustrada. Já a imagem ao lado mostra uma pessoa utilizando utensílios rudimentares o que de acordo com o texto, resulta na baixa produtividade do trabalho. Logo em seguida, são mostradas uma imagem da tecnologia aplicada na pecuária onde é possível realizar o controle de vacinas, e de alimentação aumentando a produtividade. Em contrapartida,

a última foto da página 383, mostra uma criação de animais em que não há o uso de tecnologias e a produção é baixa.

Figura 44- Diferentes técnicas usadas na transformação do espaço geográfico.

Fonte: Iônica, 2022.

O espaço rural aparece no conteúdo sobre os aspectos econômicos da América Latina (figura 45). Brasil, México e Argentina são citados como os principais países onde há desenvolvimento industrial. Além disso, a colonização é mencionada para explicar a configuração atual do espaço agrário da américa latina. O agronegócio é destacado como a principal modelo de produção onde predomina o plantio de monoculturas, mecanização do trabalho, utilização de sementes de alta produtividade, uso de insumos e agrotóxicos. Desse modo, o Brasil é citado na figura a seguir como uma das potências agropecuárias da América Latina.

Figura 45- Aspectos econômicos da América Latina.

Fonte: Iônica, 2022.

Perante isso, o quadro a seguir resume a maneira como os povos do campo são abordados nesse nível de ensino.

Figura 46- Temas abordados na coleção do 8°ano.

O tema povos do campo na Coleção 8° ano de Geografia-SIM
Entendido como: Os povos do campo não são citados. O campo é apresentado enquanto um espaço transformado pela evolução das técnicas e a exportação de alimentos mais uma vez é citada.
Conceitos priorizados: intemperismo, erosão pluvial e fluvial, evolução das técnicas e transformações no espaço geográfico e agronegócio.

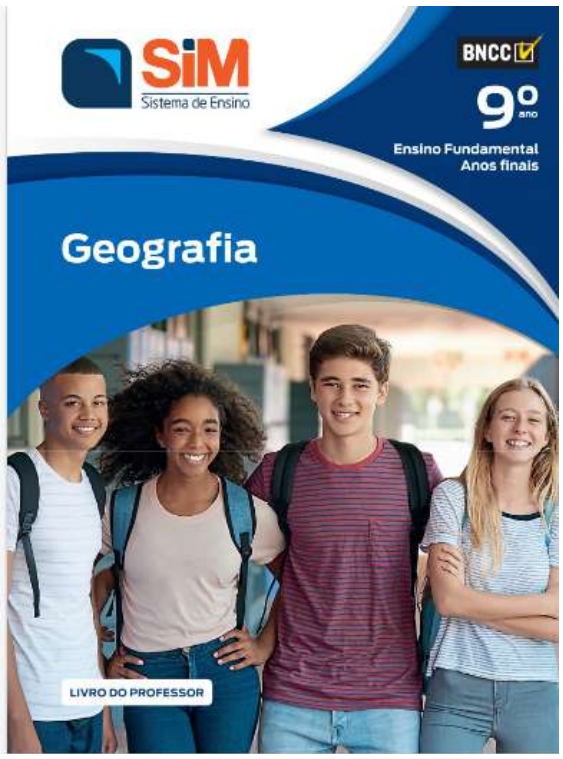
Metodologia de trabalho: O uso de imagens é utilizado como um recurso de reflexão sobre as técnicas usadas na agricultura, o que é positivo, pois assim os alunos visualizam as modificações das técnicas com o passar do tempo. Porém, no manual do professor, a resposta esperada é que os estudantes identifiquem o uso das técnicas utilizadas no passado em países considerados pobres, e as técnicas mais modernas em países considerados desenvolvidos, o que acaba por reforçar estereótipos.

Fonte: Sobarzo, L. C.Adaptado pela autora.

2.4 Apostila Sistema SIM-9° ano

Os conteúdos apresentados nesta etapa (figura 45), envolvem a globalização. A capa retrata adolescentes diferente das demais, nas quais apareciam crianças. Assim sendo, os centros urbanos aparecem em destaque, assim como as indústrias, problemas urbanos, como exemplo o desemprego. São tratados temas relativos ao aspecto natural e social do continente asiático, oriente médio e questões sobre o islamismo, europa ocidental e europa oriental, socialismo, atividade agrícola na russía, petróleo, oceania e a região polar do ártico, e por fim questões ambientais em conformidade com os conteúdos disponíveis na BNCC.

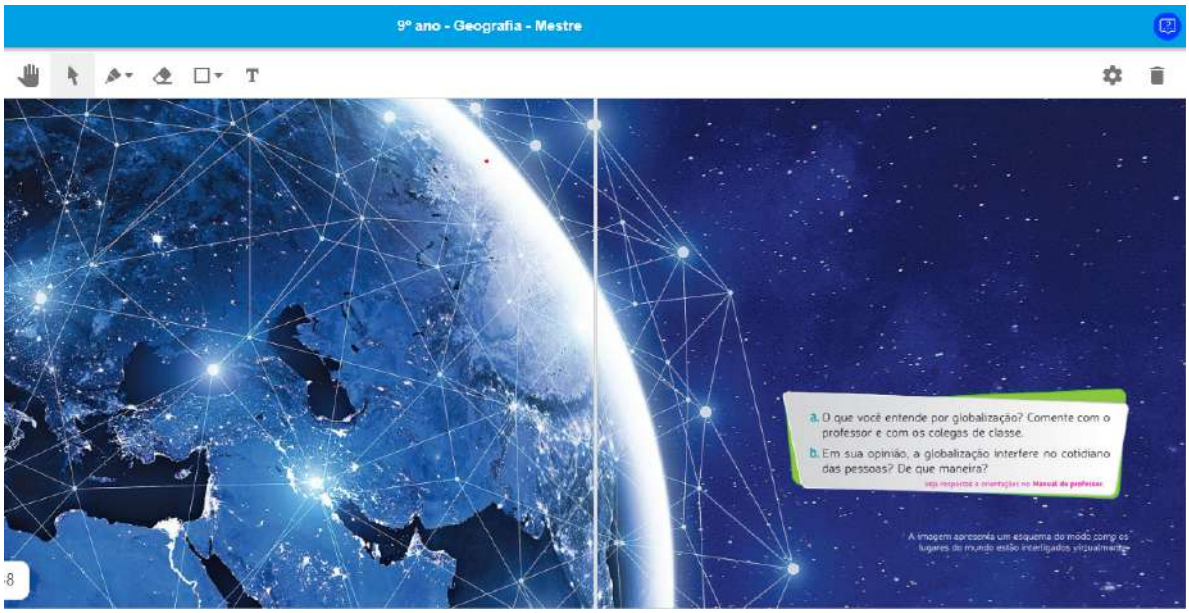
Figura 47- Capa da apostila de Geografia 9ºano.



Fonte: Iônica, 2022.

Na primeira página (figura 48), aparece o globo iluminado e as conexões e fluxos existentes entre os lugares, logo em seguida são apresentadas duas questões: a) O que você entende por globalização? Comente com o professor e com os colegas de classe. b) Em sua opinião, a globalização interfere no cotidiano das pessoas? De que maneira? conforme a figura abaixo.

Figura 48- Conteúdo sobre globalização.



Fonte: Iônica, 2022.

As cidades globais (figura 49), são citadas como cidades que possuem influência econômica, cultural e política, isto é, independente de seu tamanho ou população, pois concentram fluxos de mercadorias, informações, capitais e pessoas. Desse modo, as cidades precisam apresentar infraestrutura adequada para sua bolsa de valores atrair os mercados financeiros. Deve apresentar serviços urbanos de qualidade, serviço de telecomunicações eficiente, além de sediar conglomerados ou multinacionais. A maior parte das cidades com essas características estão localizadas nos países desenvolvidos, porém a imagem em destaque mostra a cidade do méxico como exemplo de uma cidade global, assim como o texto cita São Paulo como exemplos de megacidades que são simultaneamente cidades globais situadas em

países subdesenvolvidos. Os problemas dos grandes centros urbanos são mencionados em países subdesenvolvidos e nos países desenvolvidos, pois a concentração desenfreada da população nos grandes centros gera poluição, violência, congestionamento, desemprego e infraestrutura urbana inadequada. A degradação da vida urbana também é citada, visto que nos grandes centros as questões estruturais como as longas distâncias percorridas da casa até o trabalho ou escola, meios de transportes superlotados, a falta de tempo livre, o ritmo de vida apressado, o atendimento precários em postos de saúde, a alimentação industrializada e hábitos alimentares poucos saudáveis tem causado problemas de ordem pessoal como estresse e obesidade.

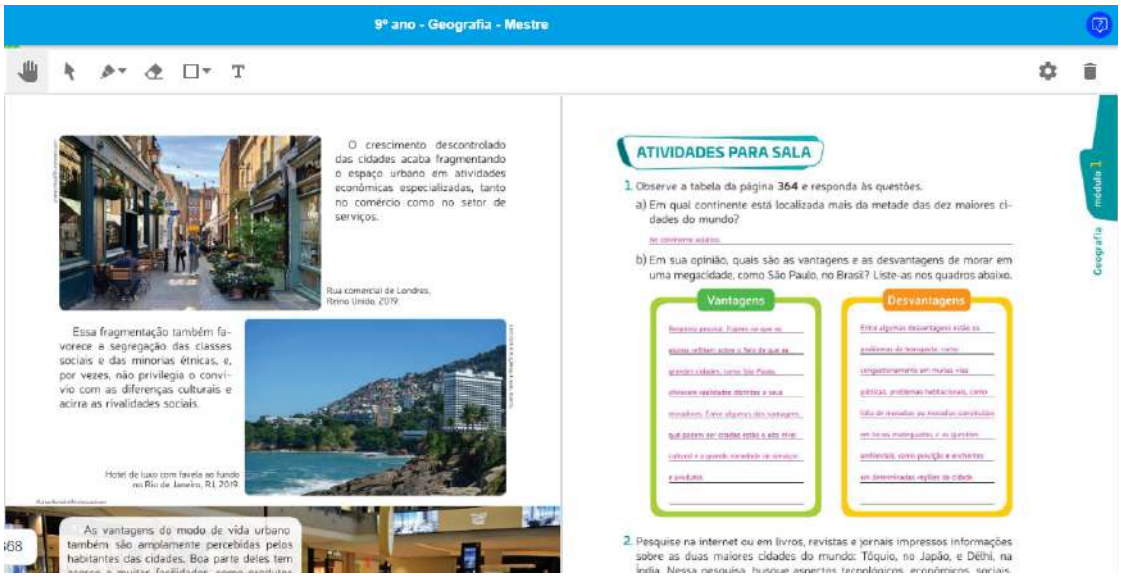
Figura 49- Cidades globais

Fonte: Iônica, 2022.

A figura 50 a seguir, apresenta a fragmentação do espaço urbano em atividades econômicas especializadas tanto no comércio como no setor de serviços. As imagens mostram uma rua comercial em Londres e o outro exemplo das consequências da fragmentação citada no texto é a segregação de classes sociais e de minorias étnicas como a ocorrida no Rio de Janeiro, onde de um lado há favela e do outro na foto é possível observar um condomínio de luxo.

Uma das atividades propostas para a sala de aula envolve responder em qual continente está localizada mais da metade das dez maiores cidades do mundo? A resposta é o continente asiático. Depois os estudantes precisam citar as vantagens e desvantagens de morar em uma megacidade como São Paulo. No manual do professor é ressaltado que a resposta é pessoal, mas espera-se dos alunos a reflexão das oportunidades distintas oferecidas por cidades como São Paulo. Algumas vantagens apontadas podem ser o alto nível cultural e a variedade de serviços e produtos. Já as desvantagens envolvem os problemas de transporte, problemas habitacionais e problemas ambientais. Na próxima questão é solicitado aos alunos pesquisar em livros, revistas ou na internet sobre as duas maiores cidades do mundo Tóquio no Japão e Déli na Índia. Devem apresentar os aspectos tecnológicos, econômicos e sociais das duas cidades.

Figura 50- Fragmentação do espaço urbano.



Fonte: Iônica, 2022.

O descarte adequado de resíduos é um dos assuntos abordados pela apostila do 9º ano. Para minimizar os impactos do descarte desses resíduos no meio ambiente são citados os aterros sanitários. O texto ainda comenta como são construídos os aterros a deposição desses resíduos são feitas em camadas alternadas de lixo e terra. A impermeabilização do solo é feita do selamento da base com argila e mantas de pvc, e o chorume é drenado impedindo a contaminação das

águas subterrâneas. Sendo assim, os 3 Rs são contemplados no texto da apostila: reduzir, reutilizar e reciclar para que isso ocorra na prática é comentado acerca do comportamento das pessoas em separar adequadamente o lixo conforme a figura 51, a seguir. A agroecologia é outro tema em destaque assim como o uso cultivável do solo. Os problemas decorrentes da degradação dos solos são apontados como uma preocupação. Desse modo, a agroecologia é compreendida a partir do desenvolvimento sustentável e são citadas as etapas priorizadas nesse tipo de produção, são elas: a policultura, a agricultura orgânica, a preservação da vegetação natural, a valorização da agricultura tradicional e atuação das cooperativas agrícolas.

Figura 51- Agroecologia e descarte de resíduos

Fonte: Iônica, 2022.

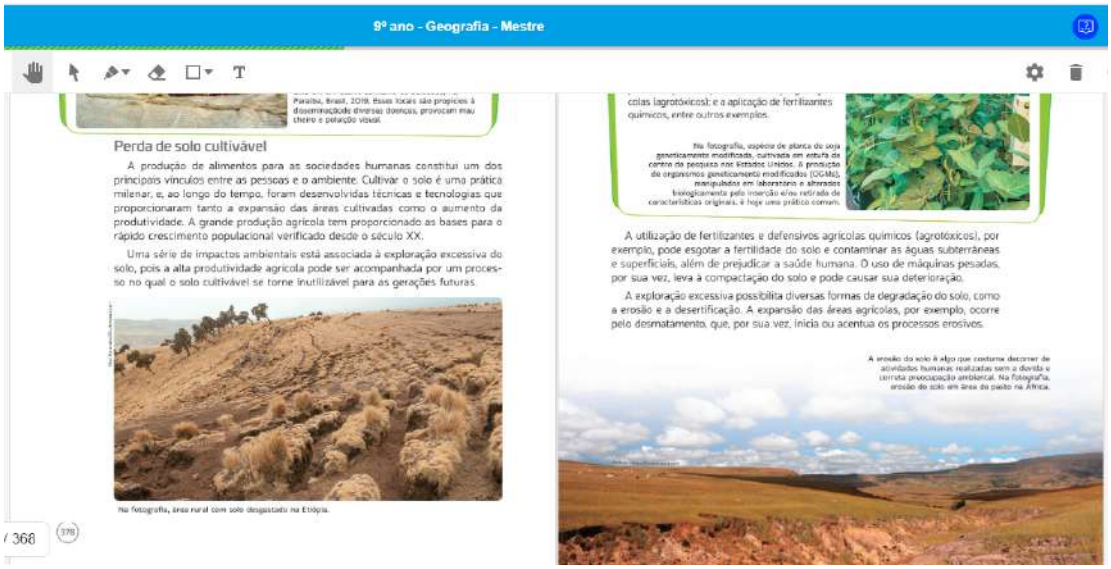
Na apostila do 9°, o **box para saber mais** retrata os depósitos de lixo a céu aberto (figuras), são relacionados com a proibição desta prática no país e os danos causados ao meio ambiente, pois os materiais como pilhas e pneus levam anos para se decompor. O chorume nesses locais são transportados para as águas subterrâneas e transportados pela ação das chuvas para córregos e rios. A perda do solo cultivável é outro tema exposto, pois a alta produtividade agrícola pode gerar um processo no qual o solo cultivável passe a ser inutilizável para as gerações futuras. No box citado há menção a revolução verde ocorrida em 1960 foi responsável pelos avanços nas tecnologias voltadas ao cultivo e à engenharia genética possibilitaram o

aumento radical da produção de alimentos. Em 1970 ocorreu a modernização da atividade agrícola em vários países. Nesse período foram desenvolvidas as sementes geneticamente modificadas e o texto cita ainda a substituição parcial do trabalho humano por máquinas e uso de irrigação e aplicação de defensivos agrícolas baseado em produtos químicos como os agrotóxicos no controle de pragas. As figuras 52 e 53 abaixo mostram, no detalhe, uma espécie de planta de soja geneticamente modificada nos Estados Unidos. O uso excessivo dos agrotóxicos e os malefícios para o solo, águas subterrâneas e a saúde humana são expostos no texto de maneira resumida.

Figura 52- Revolução verde

Fonte: Iônica, 2022.

Figura 53- Perda do solo cultivável.



Fonte: Iônica, 2022.

Figura 54- Temas abordados na coleção do 9°ano.

O tema povos do campo na Coleção 9° ano de Geografia -SIM
Entendido como: O tema povos do campo não é citado nessa apostila. O espaço rural é citado no contexto da revolução verde, com impactos ambientais na degradação de solos cultiváveis. O campo mais uma vez aparece voltado para a produção de alimentos em grande escala.
Conceitos priorizados: globalização, cidades globais, descarte de resíduos, aterros sanitários, agroecologia, degradação dos solos e revolução verde.
Metodologia de trabalho: A apostila voltada para essa etapa do ensino fundamental aborda o espaço urbano, as vantagens e desvantagens de habitar megacidades. Sendo assim, as atividades visam que os alunos consigam identificar essa a complexidade desse espaço.

Fonte: Sobarzo, L. C.Adaptado pela autora.

3 Análise dos resultados

Ao finalizar este estudo, é preciso reforçar as mudanças ocorridas durante o seu desenvolvimento. Os livros didáticos são o pano de fundo da pesquisa aqui apreciada, porém no seu decorrer um decreto estabeleceu o uso de uma determinada apostila nas escolas municipais, e por isso o material averiguado foram as apostilas utilizadas nas escolas. Dito isso, a partir da análise das apostilas disponibilizadas nas foi possível evidenciar que os conteúdos seguem as determinação da BNCC, porém ao trabalhar os povos do campo a territorialidade desses povos como é estabelecido pelo documento, é pautada num viés histórico da formação territorial como foi apresentado na apostila do sétimo ano.

A apostila possui um conteúdo mais reduzido que o livro didático, mas segue o mesmo modelo sem inovar na apresentação dos conteúdos trazendo uma visão hegemônica de um discurso urbano relacionado ao espaço camponês como um espaço voltado para a produção de alimentos e o agronegócio. Quando a agricultura familiar foi abordada na apostila o termo agricultura de "subsistência" foi utilizado. Este termo já deixou de ser usado por muitos pesquisadores por fomentar uma ideia equivocada a respeito do cultivo de diversas culturas realizadas pelas famílias

camponesas que acabam comercializando também os produtos e não apenas consumindo. Por isso, o termo agricultura familiar poderia ser utilizado nos materiais para ressaltar o trabalho desenvolvido pelas famílias do campo. O pensamento colonial atravessa os textos apresentados porque apresenta o campo como um complemento do espaço rural, não ressaltando o protagonismo dos povos do campo e sua importância nesse espaço que é um espaço de luta pelo acesso igual à terra e direitos básicos de quem trabalha e vive nesse espaço.

Quando tratada a violência no campo a discussão se deu de maneira breve e os povos que habitam o campo não foram citados de forma direta. Seu protagonismo não foi colocado em pauta, o espaço rural enquanto um espaço voltado para a economia foi reforçado em diversos textos em todas as etapas dos anos finais. Muitas imagens são utilizadas assim como em livros didáticos, as imagens abrem os capítulos trazendo questões mobilizadoras, nas quais os alunos devem refletir sobre variados temas, é um recurso que auxilia no processo de aprendizagem dos alunos através de exemplos práticos como as transformações das paisagens, por exemplo. Contudo, não é algo inovador e mantém a estrutura dos livros didáticos. Outro ponto observado, é que nessas atividades de reflexão a análise consistia em comparar as técnicas utilizadas pelos países pobres e ricos fomentando de algum modo a permanência de uma concepção estereotipada envolvendo esses países. A agricultura familiar foi pouco explorada. Um ponto positivo foi a abordagem dos conflitos no campo e a mobilização dos estudantes na atividade de pensar se em sua região havia conflitos no campo. O conteúdo relacionado aos povos do campo é estabelecido pela BNCC no sétimo ano, mas os professores podem trabalhar a questões dos povos do campo em qualquer momento a postura do profissional também deve ser levada em conta, pois mesmo que não seja um conteúdo programático de determinada etapa é possível tratar do protagonismo dos povos do campo e seu lugar no mundo, em qualquer nível desde que o profissional compreenda a necessidade de apresentar para os alunos um pensamento decolonial em que não permaneça apenas um discurso hegemônico como mostrou a análise textual discursiva realizada nesta pesquisa. As apostilas averiguadas demonstram seguir o pensamento colonial em que predomina um discurso urbano, o campo

quando tratado está voltado para a economia e exportação como se não fosse um espaço de lutas e tensões como foi mostrado na revisão bibliográfica efetuada no estudo em questão. A luta pela educação de qualidade no campo remonta à década de noventa em que os movimentos sociais do campo estiveram à frente reivindicando uma educação voltada para os estudantes camponeses. Os livros didáticos assim como as apostilas, movimentam um rentável mercado no Brasil e em outros países da américa latina, em que predomina também um discurso que exalta o agronegócio sem tratar questões relevantes voltadas para a agricultura familiar e os povos do campo. Desse modo, as apostilas de forma sucinta apresentam atividades para casa como perguntas e análise de imagens, diagramas e atividades comparativas. Os livros didáticos, muitas vezes, apresentam mais recursos e informações como filmes, e box com informações extras. Na plataforma os estudantes podem consultar dicas de filmes e outros materiais para auxiliar na aquisição da aprendizagem. No entanto, a pergunta que fica é: Por que o grande investimento em um material didático? já que os livros didáticos apresentam os conteúdos de forma mais aprofundada. Nesse contexto, a população do município também fez esse questionamento nas redes sociais, e perguntou ainda sobre a falta de consulta da opinião dos professores na obtenção do material. O decreto interno foi uma forma de coagir os professores a utilizar os materiais comprados pela prefeitura em sala de aula.

Diante disso, sabemos da realidade em que muitas escolas localizadas no campo não possuem acesso à internet, e há poucos recursos didáticos disponíveis, muitas vezes os livros didáticos são os únicos recursos disponíveis, e o dinheiro público é investido na impressão e distribuição desses materiais. Sendo assim, a adesão de apostilas na rede municipal deveria contar com a participação popular e dos professores para saber sua opinião com relação aos conteúdos apresentados e se realmente esses materiais agregam em seu trabalho a desenvolver metodologias e estratégias de aprendizagem. Nas apostilas avaliadas se percebe há falta do protagonismo dos povos do campo, o que é mostrado é apenas uma visão de mundo em que predomina o campo voltado para a exportação sem mostrar os rostos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, dos jovens, dos movimentos sociais e seu lugar de protagonismo que vem ocupando cada vez mais. As mulheres vêm

desempenhando um papel de grande importância se colocando em um ambiente até então dominado por homens, na luta pela terra, no trabalho e isso infelizmente acaba não sendo retratado. O campo é um espaço vivo de lutas, tensões e conflitos, os povos que nele habitam carregam consigo conhecimentos dos povos que deram origem ao território que compõem a sociedade contemporânea, e seu lugar no mundo deve ser destacado na sala de aula e na sociedade assim como nos materiais didáticos, contudo cabe a nós enquanto educadores repensar nossas metodologias e apresentar para os estudantes do campo e da cidade esse espaço dinâmico que guarda ancestralidade e também conquistas e muitas lutas.

4 Conclusões

Conforme os dados apresentados as perspectivas em torno dos povos do campo nos livros didáticos estão pautadas num pensamento colonial, na qual, permanece a visão do campo como local de exportação de alimentos. Pouco se fala sobre quem habita esse espaço e seus desafios enfrentados. As apostilas apresentam de forma sucinta os conteúdo, mas isso não impede que os professores utilizem metodologias para abordar a temática dos povos do campo numa visão decolonial, onde os camponeses sejam protagonistas, por isso existe a necessidade de se pensar em uma formação de professores que fomente outras visões relacionadas aos camponeses, e não apenas uma visão relacionada ao agronegócio. Sendo assim, a discussão aqui apresentada demonstra a existência de políticas voltadas para a educação do campo, e o avanço dessa pauta no país nas últimas décadas. Além disso, a investigação demonstrou a importância dos materiais didáticos no decorrer da história da educação no país e a relevância de debater acerca desse tema. As apostilas analisadas, seguem as diretrizes da BNCC, por vezes chega a mencionar os habitantes do campo, mas num contexto histórico de colonização. Dessa forma, é evidente a invisibilidade dos povos do campo nas apostilas disponibilizadas nas escolas municipais de Herval. Portanto, a pesquisa em tela aponta as perspectivas presentes nesses materiais,e também a necessidade de elaborar aulas e materiais em que haja espaço para outras visões de mundo e não apenas as visões históricas impregnadas ainda de preconceitos e de valorização de apenas um pensamento como verdadeiro.

Precisamos elaborar aulas onde exista espaço para debates de diversos temas inclusive os povos do campo.

Referências

ALMEIDA, J.C. de. **O protagonismo do homem e da mulher do campo: análise dos livros didáticos de Geografia nos anos finais do ensino fundamental.** 2019. 72 f. Trabalho de Conclusão (Licenciatura em Geografia), Curso de Licenciatura em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

_____.; DIAS, L.C. Repensando o ensino e aprendizagem de geografia nos livros didáticos a partir dos povos do campo. 6° Semana Integrada UFPEL, 2020. **XXII Encontro da Pós-Graduação- ENPOS**. Disponível em: <https://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2020/CH_02535.pdf>. Acesso: ago. 2021.

ALVES, C. T.S; ALMEIDA, J. C. de; VIEIRA, B. R. O ensino de Geografia em escolas do campo: percepções iniciais. Pelotas, **XV Seminário de Estudos Urbanos e Regionais, seur**. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/seur/article/view/20147>. Acesso em jun. 2021.

ANICHINI, A; PARIGI, L. Reescrever o conhecimento, redesenhar o livro didático: a autoprodução de conteúdo em sala de aula. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 77, p. 117-134, set./out. 2019.

ARROYO, M.G.; FERNANDES, B. M. **A educação Básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica no Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica no Campo, n.° 2.

ARROYO, M. G; CALDARAT, R. S; MOLINA, M. C (orgs). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ÁVILA, R. B. G.de. **A abordagem fenomenológica e sua relação com mapas mentais no processo de ensino e aprendizagem de geografia**. 127 f. Mestrado em Geografia. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2018.

AZEVEDO, L.C.L; GIORDANI, A.C.C. A invisibilização dos marcadores sociais gênero e raça na geografia da base nacional comum curricular. **Geographia Meridionalis**, v. 5, n.1, 2019.

BACHEKS, J. L; PAVAN, R. As epistemologias dos estudos curriculares: uma análise a partir dos conceitos de diferença e identidade. **Educação & realidade**, v. 36, n. 2 2011.

BARBOSA, L. P.; ROSSET, M. P. Movimentos sociais e educação do campo na américa latina: aprendizagens de um percurso histórico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 22-48, set./dez. 2017.

BARROS, N. F.de; SPADACIO, C. A formação do pós-graduando no mundo contemporâneo no cotidiano da pesquisa. **Saúde Soc**. São Paulo, v.20, n.1, p.50-56, 2011.

BATISTA, B. N. **A ordem do discurso Geoescolar**. 335 f. Tese (doutorado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BITTENCOURT, C. M.F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/pt-br.php>. Acesso em: março de 2021.

BOLAÑOS, A. A. Pensar la teoría de la educación a ras del suelo. In: VILA, J. V (org.) **Formar para transformar cambio social y profesiones educativas.** GEU, 2019, P. 45-49. Disponível em: <https://www.ignaciocalderon.uma.es/wp-content/uploads/2019/11/Formar-para-transformar_compressed.pdf> Acesso em: ago. 2021.

BORGHI, I. S. M.; PORTO, K. S.A importância dos saberes acadêmicos e dos saberes populares na formação de educadores da educação do campo. **Acta Scientiarum**. **Education,** 2019.

BRAGELONE, J.C.C. **Geografia escolar: práticas de ensino de conceitos, procedimentos e atitudes**. Mestrado profissional em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>>. Acesso em: março de 2021.

_____. Congresso. Câmara dos deputados. Reforma Agrária - Os conflitos no campo - (10' 09"). **Câmara é história**. set. de 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/272672-reforma-agraria-os-conflitos-no-campo-10-09/> . Acesso em: dez.2021.

_____. Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985, que Institui o Programa **Nacional do Livro Didático,** dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/199754/politicadolivrodidatico.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –** PRONERA**.** DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB 1/2002** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**.** MEC: Brasília - DF, 2002.

_____. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão** - .SECADI**.** Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: jun.2021.

CALLAI, H C. Base Nacional Comum Curricular: leitor Crítico da área de Geografia. In: **Relatórios Analíticos**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Parecer_9_GE_Helena_Copetti_Callai.pdf>. Acesso em: out. 2019.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO-CBL. **Produção e vendas do setor editorial Brasileiro.** Disponível em: <http://cbl.org.br/site/wp-content/uploads/2021/05/APRESENTA%C3%87%C3%83O-Pesquisa-Produ%C3%A7%C3%A3o-e-Vendas-ano-base-2020.pdf>. Acesso em: ago.2021.

CÂMARA, N. S. Análise comparativa entre o livro didático e a apostila. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

CÂNCIO, R. N. P; BARBOSA, A.C.E. Pós Colonialismo, Educação e Consciência crítica latino-americana em “Ariel”, de Rodó. **Revista Periferia**, v. 8, n. 2, jul./dez. 2016.

CARAVELA. Dados e Estatísticas. **Herval-RS**. Disponível em: <https://www.caravela.info/regional/herval---rs>. Acesso em: maio de 2022.

CARVALHO, T.M.; SILVA, C.R.; BIANCHI, E. M. P.G. Análise Crítica da Pesquisa Narrativa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, 2021.

CAVALCANTI, L. S. de. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância socia**l. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. 232 p.

CONCENTINO, J.; COSTA, J.A.da.; FERRUZZI, E. C.; WAIDEMAN, A.C.; CARGNIN, C. Encaminhamentos da metodologia de análise de dados: análise textual discursiva. **Encontro Paranaense de Educação Matemática,** Unioeste de Cascavel 21 a 23 de novembro de 2017. Disponível em: <http://www.sbemparana.com.br/eventos/index.php/EPREM/XIV_EPREM/paper/viewFile/222/12>. Acesso em: set. de 2021.

COPATTI, C. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica** . Tese (doutorado)- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí). Educação nas Ciências. Ijuí, 2019. 274 f.

CORRÊA, G.S.; MEIRELES, M. M.de. Eurocentrismo e colonialidade nos livros didáticos de Geografia: narrativas, hierarquias e disputas epistêmicas. In: TONINI, I. M. et al (orgs). **Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo.** São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 83-103.

CARVALHO, R. A.de**. Identidade e cultura dos povos do campo no Brasil**: **entre preconceitos e resistências, qual o papel da educação?.** 1. Ed.Curitiba: Appris, 2016. 206 p.

DESIDÉRIO, R. T. **Composições e afetos com fotoáfricas exercícios de pensamento na educação geográfica**. 157 f. Tese (doutorado em Geografia). Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DIAS, L.C.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem autorregulada e formação inicial de professores de Geografia: uma revisão sistemática de literatura. **Rev.educ. PUC-Camp**., Campinas, 2020.

ESCOBAR, A. Territorios de diferencia: la ontología politica de los “derechos al territorio”. **Desenvolv.Meio Ambiente**, v. 35, p. 89-100, dez.2015.

FAUSTINO, R.C; MOTA, L.T. **Crianças indígenas: o papel dos jogos, das brincadeiras e da imitação na aprendizagem e no desenvolvimento. Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 38, n. 4, p. 395-404, Oct. -Dec., 2016

FERNANDES, B.M; CERIOLI, P.R; CALDART, R.S. Primeira Conferência Nacional “ Por uma Educação Básica do Campo” (textos preparatórios. In: **Por uma Educação do campo**. ARROYO, M. G;CALDART, R.S; MOLINA, M.C. (orgs). 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.19-62.

FERREIRA, F.C.N. **O programa nacional do livro didático e o ensino de Geografia na rede pública de Parnamirim-RN**. 161 f. Mestrado profissional em Geografia. Universidade Federal de Rio Grande do Norte, 2018.

FERREIRA, N. S**. As pesquisas denominadas “estado da arte**”. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002. P. 257-272.

FLEURI, R.M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação,** nº 23**,** Maio/Jun/Jul/Ago 2003. P. 16-35

FREISLEBEN, A. P. **Fotografias que revelam o espaço urbano nos livros didáticos de geografia**. 152 f. Tese (doutorado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FRISON, L. M.B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. **Rev. Educ. Puc-Camp**., Campinas, jan./abr.,2016.

GALIAZZI, M.C. Análise Textual Discursiva: entre a descrição e a compreensão. Palestra proferida no Canal **Educação em Ciências UFSM**. Maio de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MPl94LmzSQY> acesso em: set. 2021.

GANDA, D.R; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psic. da Ed**., São Paulo, 46, 1º sem. de 2018, pp. 71-80

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas. 2002.

GIUSTA, A.S. da. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.9, n. 01. p.17-36. mar. 2013.

GOMES, P.C.da. Quadros Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GONÇALVES, L. R. D. Educação para as relações étnico-raciais e combate ao racismo: imagens de livros didáticos 1 (Portugal e Brasil). **REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - POLÍTICA &Amp; TRABALHO,** 2016.

GONZÁLEZ, R.M.de. Pensamiento espacial y conocimiento geográfico em los nuevos estilos de aprendizaje. **Fundación Dialnet**, Universidad de la Rioja, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7394084>. Acesso em: jun.de 2021.

HERNANI, M. L.A.C; GONÇALVES, S.R.V. A formação de professores no Peru e no Brasil: aproximações e diferenças. **Educación**, Vol. XXVII, N° 52, marzo 2018, p. 26-45.

HORNICH, D; EVANGELISTA, F; MIRANDA, A.C. Estado, religião e educação do cidadão. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v.38, n.2. p.143-153, Apr.-june, 2016.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. **O que é PIB**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20o%20PIB,R%24%208%2C7%20trilh%C3%B5es>. Acesso em: maio de 2022.

JUNIOR, M. G. A. **A paisagem no ensino de Geografia práticas pedagógicas no 6° ano do ensino fundamental II, município de São Paulo do Potengi/RN**. 152 f. Mestrado profissional em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2018.

KNUTH, L.R. **Possibilidades no ensino de geografia: o uso de tecnologias educacionais digitais.** Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2016.

LIBÂNEO, J.C. As relações ‘dentro e fora’ na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012.

LOBACK, V; BEZERRA, A.C.A. A formação territorial do Brasil nos livros didáticos de geografia: em busca de uma análise descolonial. **Geografares**, Revista do Programa de Pós-Graduação e em Geografia da UFES, 2018, p. 103-120.

MARQUES, L. O. C. Interculturalidade na formação de professores do campo: análise de uma experiência. **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, 2017, P. 447- 471.

MARQUI, A. R; BELTRAME, C.B. As experiências Xikrin e Baniwa com os conhecimentos tradicionais nas escolas. **Universitas Humanística**, 2017.

MEIRELES, M. Livro didático de geografia: narrativas, povos do campo e a produção de "não-existência". **14° Enpeg- Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, 2019.

MELLO, B. F.; PEZZATO, J. P. CURRÍCULO, LIVRO DIDÁTICO E GEOGRAFIA: estado da arte da produção acadêmica brasileira dos anos 2014-2017. **InterEspaço,** Grajaú/MA v. 5, n. 16 p. 01-22 jan./abr. 2019

MENEZES, M.M. de. **Em tempos pós-modernos: a educação como lugar de (des)encontros**. In: BETANCOURT, Raul Fornet. (Org.). Menschenbilder interkulturell. Kulturen der Humanisierung und der anerkennung – Concordia Reihe Monographien. Aachen: M Verlag Mainz, Wissenschaftsverlang, 2008, v. Band48, p. 223-230.

MONEREO, C; POZO, J. I; CASTELLÓ, M. O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto escolar. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs). **Desenvolvimento psicógico e educação**. Artmed, 2004.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOREIRA, A.J; SILVA, M.P.C. **Possibilidades didático-metodológicas para o trato com a lei no 10.639/2003 no ensino da educação física: a importância da educação étnico-racial.** HOLOS, Ano 34, Vol. 01, 2018.

MOREIRA, M.C.da. **História do Herval: descrição física e histórica**. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul; Herval, Prefeitura Municipal, 1980. 402p.

MOURA, N. C. de. Da educação do campo ao PNLD/Campo: Do anúncio educacional à denúncia social. **Revista Catarinense de História. Dossiê Gênero, Democracia e Direitos Humanos**, N 33, 2019/01.

MOUJÁN, I. F. Diálogos entre saberes e práticas pedágogicas descoloniais. Práticas pedagógicas decoloniais: uma construção possível. In: MOUJÁN, I.F; CARVALHO, E. S.S; JÚNIOR, D. V.R (Orgs.). **Pedagogias descoloniais. Saberes e fazeres.** Goiânia: 2020, 234p. Disponível em:

<https://www.academia.edu/43737582/Pedagogias_descoloniais_Saberes_e_fazeres>. Acesso em: março de 2021.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-posições**, v. 23, n.3, P. 51-66, set./dez.2012.

MUNARIM, A. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. In: **31º Reunião da Anpege (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa**. 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/movimento-nacional-de-educacao-do-campo-uma-trajetoria-em-construcao>. Acesso em: jun. de 2021.

_____. Educação do campo e LDB Uma relação quase vazia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2016.

NOVACK, S. R. **O ensino de Cartografia a partir das propostas de alfabetização cartográfica nos livros didáticos de Geografia para os anos iniciais**. 130 p. Mestrado em Geografia. Universidade Federal de Pelotas. 2016.

NUNES, B. B. **A ordem do discurso geoescolar.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, RS, 2017.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas Públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A.F; PIZZIO, A; FRANÇA, G. (orgs). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas.** PUC Goiás, 2010, P-93-99.

OLIVEIRA, R. M. Descolonizar os livros didáticos: Raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação,** v. 22, n. 68, p. 11–33, 2017.

PRADO, C. J. B. DO; CARNEIRO, Sonia Maria, M. Livro Didático de Geografia: estudo da linguagem cartográfica. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 3, p. 981–1000, 2017.

PORTELA, J.C. **Práticas didáticas: um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica.** 2008. Tese do doutorado. Universidade Estadual Paulista, 2008.

POZO, J; MONERO, C; CASTELLÓ, M. O uso estratégico do conhecimento. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs). **Desenvolvimento psicógico e educação**. Artmed, 2004.

RAUBER, J. **O livro didático de geografia: entre o impresso e o digital**. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, 2016.

RIVAROLI, S.P. **O ensino de fundamentos de climatologia nos livros didáticos de geografia do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2016.

RODRIGUES, H.C.C.; BONFIM, H.C.C. A educação do campo e seus aspectos legais. **EDUCARE, XIII Congresso Nacional de Educação**, 2017.

ROMAMOWSKY, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ**., Curitiba, V.6, n.19, p.37-50, set./dez.2006.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradutor: Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, M. In: **Encontro com Milton Santos**. **O mundo global visto pelo lado de cá**. Direção Silvio Tedler. 2001.

SANTOS, T. F; VIZOLLI, I; STEPHANI, A. Desvelando cercas: um olhar sobre a Educação do Campo no Sudeste do Tocantins. **Rev. Bras. Educ. Campo,** Tocantinópolis v. 1 n. 2, p. 381-401, 2016.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBPAE,** v.29, n.2. p. 207-221, mai/ago.2013

SILVA, J.S**. Ensino de geografia e experiência metodológica com a produção de livros digitais: é com um clique que se vira a página?.**Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte- Centro de Ensino Superior de SeridóCERES-Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes-CCHLA, Programa de Pósgraduação em Geografia, mestrado profissional, 2018.

SILVA, M. História e interculturalidade: aspectos críticos à educação e ao Multiculturalismo no Brasil**. Anais do VIII Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra**,** 2004.

SPOSITO, M. E B. A avaliação de livros didáticos no Brasil -Por quê? In: SPOSITO, M. E. B. (org) **Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 15-24.

SIMÕES, P. M. C. **Avaliação do programa nacional do livro didático por gestores de escolas do recife**. p.13, 2017. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/leh/files/2017/12/SIM%C3%95ES-Patr%C3%ADcia-Maria-Uchoa.-Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: agosto de 2020.

SOAJE DE ELÍAS, R. Textos escolares: consideraciones didácticas. **Educación y Educadores**, v. 21, n. 1, p. 73–92, 2018.

SOBARZO, L. C. **Resíduos sólidos: Do conhecimento científico ao saber curricular: a releitura do tema em livros didáticos de Geografia**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente : [s.n], 2008, 284 f.

SOUZA, R.S; GALIAZZI, M.C. Compreensões Acerca da Hermenêutica na Análise Textual Discursiva: marcas Teórico-Metodológicas à Investigação. **CONTEXTO & EDUCAÇÃO,** Editora Unijuí, ano 31 nº 100 Set./Dez. 2016, p.33-55.

TONINI, I. M. **Identidades Capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de geografia.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre - RS

_____; GOULART, L. B. Desafios para potencializar o livro didático de Geografia. In: TONINI, Ivaine Maria et al (orgs). **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem.** Porto Alegre: Sulina, 2017.

TAFAREL, C. Z; MOLINA, M.C. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDARAT, R.S; PEREIRA, I.B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G (orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P.571-577.

TEIXEIRA, C, C. **A Geografia na Educação do Campo: possíveis contribuições**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, 2016, 143 f.

VENÂNCIO, S. O.C; NAKASHIMA, R. H.R. Práticas pedagógicas decoloniais: uma construção possível. (In): **Pedagogias descoloniais. Saberes e fazeres.** MOUJÁN, I.F; CARVALHO, E. S.S; JÚNIOR, D. V.R (Orgs). Goiânia: 2020, 234p. Disponível em: <https://www.academia.edu/43737582/Pedagogias_descoloniais_Saberes_e_fazeres >. Acesso em: março de 2021.

VITIELLO, M. A. Quem escreve o livro didático de Geografia? **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 461-474, jan./jun.2020.

ZIMMERMAN, B; SCHUNK, D. H. **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance.** Nova York, NY: Routledge, 2011.

ANEXOS

Anexo A- Palma, Arroio Grande/RS.

Fonte:Fernando Agendes de Almeida, 2021. Reprodução Facebook.

Anexo B- Escola Santa Isabel, Arroio Grande/RS

Fonte: https://br.worldorgs.com/cat%C3%A1logo/arroio-grande/escola/escola-de-%C3%A1rea-santa-isabel

Anexo C-Decreto Municipal que determina a obrigatoriedade do uso das apostilas

PUBLICAÇÃO
Período: 18/04
a 18/05/2022
LOCAL MURAL PREFEITURA

Estado do rio Grande do Sul

PREFEITURA MUNICIPAL DE HERVAL

ORDEM DE SERVIÇO Nº 04, DE 18 DE ABRIL DE 2022.

DETERMINA A OBRIGATORIEDADE DO USO E APLICAÇÃO DAS APOSTILAS DO NOVO SISTEMA DE ENSINO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O PREFEITO MUNICIPAL DE HERVAL/RS, no uso de suas atribuições legais, resolve baixar a seguinte Ordem de serviço:

Art. 1º. Fica determinado que as apostilas do Sistema de Ensino SIM deverão ser utilizadas diariamente em sala de aula com todos os alunos, como referencial de estudo/ensino e atividade principal.

§ 1º O professor poderá acrescentar atividades complementares a fim de sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

§ 2° A não utilização das apostilas citadas no *caput* como principal método de ensino poderá ser passível de responsabilização do servidor nos termos legais previstos no art. 141, da Lei 962/2011, bem como demais medidas cabíveis.

Ildo Roberto Lemos Sallaberry
Prefeito Municipal