



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



JONHNATAN DOS SANTOS BARBOSA

**IDENTIDADE CAMPONESA EM ATIVIDADES
MATEMÁTICAS PARA ESCOLAS DO CAMPO**

Salvador

2021

JONHNATAN DOS SANTOS BARBOSA

**IDENTIDADE CAMPONESA EM ATIVIDADES
MATEMÁTICAS PARA ESCOLAS DO CAMPO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Currículo e (In)formação.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Maria Pereira de Oliveira

Salvador

Aos professores e as professoras de escolas do campo do Brasil,
por dedicarem suas vidas à promoção da Educação nesse
contexto tão desafiador.

2021

JONHNATAN DOS SANTOS BARBOSA


IDENTIDADE CAMPONESA EM ATIVIDADES MATEMÁTICAS PARA
ESCOLAS DO CAMPO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Currículo e (In)formação, avaliada pela seguinte banca examinadora:

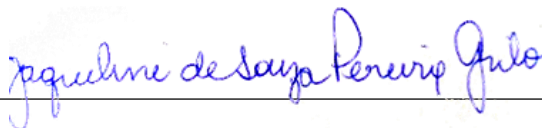
Banca examinadora:



Prof. Dra. Andréia Maria Pereira de Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Prof. Dra. Iranete Maria da Silva Lima
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE



Prof. Dra. Jaqueline de Souza Pereira Grilo
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Dissertação considerada: APROVADA. Salvador, 20 de dezembro de 2021

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Barbosa, Jonhnatan dos Santos.

Identidade camponesa em atividade matemáticas para escolas do campo / Jonhnatan dos Santos Barbosa. – 2021.

98 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréia Maria Pereira Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

1. Educação no campo. 2. Identidade cultural. 3. Matemática (Ensino fundamental). 4. Livros didáticos. I. Oliveira, Andréia Maria Pereira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.91734 - 23. ed.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por cada dia de vida, por cada oportunidade de escrever a minha história, pela ousadia de querer ir além das perspectivas. Obrigado, Deus!

À minha família, em especial, à minha mãe, por me incentivar e acreditar na minha capacidade, mais até do que eu mesmo, por se declarar minha maior fã, por me motivar a seguir pelos caminhos que escolhi. Ao meu pai, por seu exemplo de dedicação incessante por aquilo que se sonha, sem temer novos desafios. A minha irmã por todo carinho e amor.

À minha orientadora, Andréia Maria Pereira de Oliveira, primeiramente, por aceitar o desafio de orientar esta pesquisa, pela liberdade de criatividade e ideias concedida ao longo do caminho, por toda dedicação e competência. Muito obrigado, Andreia!

Aos meus tios e tias, por toda rede de apoio em torno dessa realização. As minhas primas por todo afeto. A minha afilhada, pelo amor incondicional.

Aos meus amigos da residência universitária da cidade de Iraquara - BA, pelo acolhimento, amizade e parceria.

À Brenda Santos de Sousa, pelo companheirismo, por compartilhar momentos e sentimentos durante esse período.

Aos colegas do Grupo de Orientação de Deinha (GOD), pelas sugestões e comentários sobre as versões preliminares de cada capítulo desta dissertação, pelas reflexões e aprendizados sobre pesquisa. Gratidão especial aos colegas: Neomar da Silva, Reinaldo Lima, Roberta Britto, Joilma Carneiro, Fábio Gomes, Daniela Cunha e Elisama Gonzaga.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Ciências e Matemática na Educação do Campo, por compartilhar e discutir inquietações e sugestões de pesquisas sobre Educação do Campo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro que possibilitou a realização da pesquisa.

Às professoras Iranete Maria da Silva Lima e Jaqueline de Souza Pereira Grilo, pelos comentários e sugestões sobre a pesquisa no momento do exame de qualificação e defesa e pela disponibilidade ao longo do processo de escrita. Muito Obrigado!

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para realização desta pesquisa, meus agradecimentos.

As bibliotecas públicas andam cheias
De coisas que nunca irei usar
Os seus livros andam cheios de histórias
São contos que nunca irei contar

Porque, brother
Eu não quero

Quero saber por que o povo vive assim
Eu quero saber por que a granha é tanto oprimida
Preciso saber por que na mesa falta a comida
E quero saber se a gente vai ser feliz na vida

Edson Gomes – Bibliotecas Públicas (2020)

RESUMO

A presente pesquisa teve como tema central a identidade camponesa em atividades de livros didáticos específicos para escolas do campo. A questão norteadora do estudo foi: Como as atividades matemáticas presentes em livros didáticos do Programa PNLD Campo, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, abordam a identidade camponesa? O relatório de pesquisa foi organizado no formato *coleção de artigos*, apresentando três artigos, orientados por três objetivos: compreender como as pesquisas abordam o Programa Nacional do Livro Didático do Campo e a relação com os princípios da Educação do Campo; apresentar uma compreensão do conceito de identidade camponesa, baseando-nos nos marcos regulatórios da Educação do Campo; discutir as possibilidades de diálogo com a identidade camponesa em atividades matemáticas presentes em livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental para as escolas do campo. Utilizamos uma abordagem qualitativa e análise de documentos, tendo como foco os livros didáticos para o ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do campo. Os conceitos usados na pesquisa foram identidade, abordado por Stuart Hall, e diálogo com base na Educação Matemática Crítica. Os resultados apontaram para preocupações voltadas a questões mais complexas que envolvem a relação entre o livro didático e o contexto do campo, que podem passar despercebidas pelos critérios de escolha dos livros didáticos nos guias e editais. A existência de quatro aspectos da identidade camponesa, que independente das particularidades de cada comunidade, podem ser considerados parte dos sujeitos de todo território, sendo: Agricultura Familiar, Agroecologia, Tradições/Mística, Organizações Sociais, levando a considerar que a identidade camponesa se constitui por meio da cultura partilhada e da identidade cultural histórica. A coleção de livros didáticos analisada apresenta poucas atividades que fazem referência aos aspectos da identidade camponesa, mas a depender da maneira como professores realizam a atividade, pode possibilitar o diálogo entre a identidade camponesa e os conteúdos matemáticos, por meio de investigações relacionadas ao contexto de vida de estudantes. Como implicações desta pesquisa, destacamos a necessidade de manutenção e aperfeiçoamento das coleções, tendo em vista proporcionar com maior frequência o diálogo entre os conteúdos matemáticos e a identidade camponesa.

Palavras-chave: Educação do Campo. Identidade camponesa. Diálogo em atividades matemáticas. Livro didático para escolas do campo.

ABSTRACT

The present research had as its central theme the peasant identity in specific textbook activities for rural schools. The guiding question of the study was: How do the mathematical activities present in textbooks of the PNLD Campo Program, for the early years of Elementary School, address peasant identity? The research report is organized in a collection of articles format, presenting three articles, guided by three objectives: to understand how the research approaches the National Program for the Textbook of the Countryside and the relationship with the principles of Countryside Education; to present an understanding of the concept of peasant identity, based on the regulatory frameworks of Rural Education; to discuss the possibilities of dialogue with peasant identity in mathematical activities present in textbooks from the early years of elementary school for rural schools. We used a qualitative approach and document analysis, focusing on textbooks for teaching mathematics in the early years of elementary school in rural schools. The concepts used in the research were the identity, approached by Stuart Hall, and the dialogue based on Critical Mathematics Education. The results pointed to concerns focused on more complex issues involving the relationship between the textbook and the field context, which may go unnoticed by the criteria for choosing textbooks in guides and public notices. The existence of four aspects of peasant identity, which, regardless of the particularities of each community, can be considered part of the subjects of the entire territory, namely: Family Agriculture, Agroecology, Traditions/Mystique, Social Organizations, leading to consider what peasant identity constitutes if through shared culture and historical cultural identity. The collection of textbooks analyzed has few activities that refer to aspects of peasant identity but depending on the way in which teachers carry out the activity, it may enable a dialogue between peasant identity and mathematical content, through investigations related to the context of student life. As implications of this research, we highlight the need to maintain and improve the collections, with a view to providing more frequent dialogue between mathematical content and peasant identity.

Keywords: Field Education. Peasant identity. Dialogue in math activities. Textbook for rural schools.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Capítulo 2 – Artigo I

Quadro 1 Relação dos artigos selecionados para compor o corpus de análise
32

Quadro 2 Relação das dissertações selecionadas para compor o corpus de análise
32

Quadro 3 Categorias de análise
33

Capítulo 3 – Artigo II

Quadro 1 – Identificação dos aspectos
57

Figura 1 Aspectos da identidade camponesa
64

Capítulo 4 – Artigo III

Quadro 1 Atos Dialógicos
78

Quadro 2 Atividades Matemáticas da Coleção Girassol
80

Figura 1 Aspectos da identidade camponesa
78

Figura 2 Etapas de análise
79

Figura 3 Atividade: tamanho do lápis
81

Figura 4 Atividade: calendário de plantio e colheita
82

Capítulo 5 – Conclusões e Implicações da Pesquisa

Figura 1
92

Aspectos da identidade camponesa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Trajetória acadêmica: um professor do campo em formação	13
1.2 Problematização	16
1.3 Questão norteadora da pesquisa	22
1.4 Relevância	22
1.5 Abordagem Metodológica	23
1.6 Referências	24
UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE PESQUISAS DA ÁREA SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DO CAMPO	28
2.1 Introdução.....	28
2.2 Procedimentos Metodológicos	29
2.3 Apresentação dos Dados	33
2.3.1 O livro didático do campo como política pública.....	33
2.3.2 A cultura abordada nos livros didáticos do campo.....	36
2.3.3 O ensino abordado nos livros didáticos do campo	39
2.4 Discussão dos dados.....	40
2.5 Considerações finais.....	44
2.6 Referências.....	45
IDENTIDADE CAMPONESA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	48
3.1 Introdução.....	48
3.2 O Que é Identidade?.....	50
3.3 Identidade Camponesa nos documentos regulatórios da Educação do Campo	53
3.4 Identidade Camponesa: aspectos em comum.....	56
3.4.1 Agricultura Familiar	58
3.4.2 Agroecologia.....	59
3.4.3 Tradições/Mística.....	61
3.4.4 Organizações Sociais	62
3.5 Entre os documentos e as pesquisas.....	63
3.6 Considerações Finais.....	66
3.7 Referências.....	67

ATIVIDADES MATEMÁTICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O CAMPO: A QUESTÃO DO DIÁLOGO COM A IDENTIDADE CAMPONESA	71
4.1 Introdução.....	71
4.2 Aproximações entre Educação do Campo e Educação Matemática Crítica	73
4.3 Alguns elementos do Contexto Histórico do PNLD Campo	76
4.4 Procedimentos Metodológicos	77
4.5 Análise das atividades matemáticas do PNLD Campo	80
4.6 Considerações Finais.....	85
4.7 Referências.....	86
 CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DA PESQUISA	 90
5.1 Retomando os objetivos	90
5.2 Compreensões dos resultados	91
5.3 Implicações para prática pedagógica e futuras pesquisas	93
5.4 Referências.....	95

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, discuto a relação com o tema de pesquisa, trazendo algumas experiências vividas ao longo da minha trajetória acadêmica que despertaram o meu interesse pelo objeto de estudo. Apresento também a problematização, a questão norteadora da pesquisa, a relevância da pesquisa e a abordagem metodológica.

1.1. TRAJETÓRIA ACADÊMICA: UM PROFESSOR DO CAMPO EM FORMAÇÃO

O marco inicial da minha relação com o ensino de Matemática nas escolas do campo foi o ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), durante o segundo semestre letivo de 2013, como discente da primeira turma do referido curso nesse *campus*. Apesar de também ser um sujeito do campo, com a formação da educação básica cursada em escolas do campo, foi na licenciatura em Educação do Campo que conheci e me interessei pelo ensino de Matemática voltado para as especificidades dos camponeses.

Os cursos de Educação do Campo concretizaram-se enquanto uma conquista, mediante as reivindicações dos movimentos sociais do campo frente às demandas por terra e educação, implantados, inicialmente, por meio de uma experiência piloto realizada em quatro universidades federais (MOLINA; HAGE, 2016): Universidade Federal da Bahia – UFBA, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade Federal de Sergipe – UFS e Universidade de Brasília – UnB. Em decorrência disso, posteriormente, foram lançados editais específicos referente a promulgação de cursos de licenciatura em Educação do Campo em outras universidades, mas a sua ampliação, em termos de contratações de servidores públicos e a garantia da regularidade das turmas, só foi contemplada nos editais seguintes a partir da vigência do decreto 7.352/2010 que institui a Política de Educação do Campo no país. (MOLINA; HAGE, 2016).

A organização desse curso é baseada na Pedagogia da Alternância, que tem o trabalho produtivo como princípio da formação humanista que associa dialeticamente o ensino formal e trabalho produtivo, tendo como uma das características a articulação do

Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) (RIBEIRO, 2008), sendo que nos cursos de Ensino Superior, o termo Tempo Escola é equivalente ao termo Tempo Universidade (TU). A Pedagogia da Alternância é um dos eixos centrais nessa formação de professores, especialmente, por ela se caracterizar enquanto uma possibilidade de busca pela promoção de uma educação contextualizada em face das vivências, saberes e conhecimentos de sujeitos do campo. A integração entre os tempos formativos é um dos aspectos chaves da Pedagogia da Alternância, pois visa favorecer que a educação seja construída por meio do diálogo, sendo indissociável as comunidades de origem de estudantes e o espaço da universidade em torno do processo de ensino e aprendizagem.

O Tempo Universidade (TU) é o período em que estudantes se encontram em aulas na universidade em tempo integral e no Tempo Comunidade (TC), estes estudantes retornam as suas respectivas comunidades, sob acompanhamento de um professor(a), dando segmento ao processo formativo. Apesar disso, é importante destacar que a Pedagogia da Alternância vai além da alternância entre os espaços formativos por si mesmo, (VERGUTZ; CAVALCANTE, 2014), especialmente, promove a busca pela superação do “pensar ingênuo” (FREIRE, 1987) por meio da superação das dicotomias entre teoria e prática.

A despeito disso, em minha trajetória ao longo do curso pude vivenciar processos investigativos sobre diversos temas que envolvem o contexto do campo e os seus sujeitos, com contato direto com a comunidade tanto em espaços de formação escolar como também em espaços não escolares (RIBEIRO, 2008). Entre os componentes curriculares que cursei, destaco alguns que considero essenciais no despertar do meu interesse pela pesquisa em temas relacionados ao ensino de Matemática nas escolas do campo, a saber: Prática Pedagógica, Metodologia do Ensino de Matemática, Estágios Obrigatórios I e II.

Os componentes curriculares de Prática Pedagógica são cursados em seis componentes, Prática Pedagógica I até a VI. Ao longo do curso, esses componentes curriculares possibilitaram-me dialogar com os conceitos e princípios da Educação do Campo e o ensino de Matemática no campo, utilizando o Tempo Comunidade como oportunidade para observar e até mesmo fazer intervenções em escolas do campo, com foco voltado para compreensão da maneira como acontecia o ensino de Matemática no campo e quais as possibilidades para desenvolvê-lo.

O destaque ao componente curricular Metodologia do Ensino de Matemática na minha formação como professor que ensina Matemática na Educação do Campo deve-

se ao fato de que foi a partir dele que pude ter um contato mais aprofundado com estudos sobre Etnomatemática (D'AMBRÓSIO, 1990; 2001), Investigação em Educação Matemática (FIORENTINI; LORENZATO, 2006; FIORENTINI, 2013), Modelagem Matemática (BIEMBENGUT; HEIN, 2004; BASSANEZI, 2002; BARBOSA, 2004), dentre outros. Diante das dúvidas e curiosidades provocadas pelas leituras ao longo deste componente, os Estágios Obrigatórios I e II serviram como oportunidade para desenvolver atividades em sala de aula com estudantes do campo.

O Estágio Obrigatório I foi realizado em uma escola do campo em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II. Durante a realização deste primeiro estágio, utilizei a modelagem matemática, a fim de realizar uma investigação voltada para vivência de estudantes no campo, desenvolvendo duas atividades de modelagem: uma mais simples, visando avaliar o comportamento de estudantes diante de uma atividade diferente daquelas que eles estavam habituados a fazer nas aulas. Outra mais complexa, propondo que eles/elas investigassem sobre os alimentos naturais e industrializados consumidos por suas famílias.

A segunda atividade realizada no Estágio Obrigatório I resultou na produção de um relato de experiência intitulado “Estágio em Educação do Campo na Área de Conhecimento Matemática” que foi publicado nos anais do IV Fórum de Licenciaturas da UFRB em 2017 e, posteriormente, como capítulo do livro digital (E-book) “Pensando as Licenciaturas 2” (MONTEIRO, 2019). Nele, apresento a atividade realizada, destacando o desenvolvimento do conceito matemático de expressões algébricas a partir da investigação sobre o tipo de alimentação de estudantes e de suas famílias.

O Estágio Obrigatório II foi realizado em uma turma do 1º ano do Ensino Médio. Durante a realização deste segundo estágio, realizei duas tarefas de investigação, utilizando novamente a modelagem matemática. A primeira atividade foi elaborada de uma maneira que em algum momento da investigação estudantes pudessem usar o conceito de conjuntos, utilizando-se do diagrama de Venn. Essa atividade foi registrada no relato de experiência intitulado “Uma Atividade de Modelagem Matemática no contexto do Estágio em Educação do Campo na Área de Matemática”, apresentado no III Seminário de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE) da UFRB.

A segunda atividade teve como tema o Programa Bolsa Família, demandando um tempo maior, orientei estudantes a uma reflexão sobre as regras do Programa e como essas regras podiam impactar no cotidiano da comunidade. A atividade foi

utilizada no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como fonte documental para analisar os ambientes de aprendizagem que podem ocorrer em uma atividade de modelagem matemática na perspectiva da Educação do Campo.

Outra experiência que me aproximou da prática docente na Educação do Campo foi o trabalho desenvolvido durante a monitoria do componente curricular Matemática na Educação Básica II. Ainda que desempenhando o papel de colaborador, na posição de monitor da disciplina, foi possível acompanhar de perto os desafios para o ensino de Matemática nos cursos de graduação em Educação do Campo e as possibilidades para desenvolver abordagens de ensino diante das especificidades do curso e o seu modelo pedagógico de alternância.

Assim, minha trajetória como estudante do curso de Educação do Campo com habilitação em Matemática levou-me a refletir sobre como abordam as questões do campesinato em atividades para escolas do campo. Além disso, como o contexto destas atividades aparecem enquanto norteadoras de abordagens metodológicas para ensinar Matemática voltado ao território do campo, pensando sobre como as abordagens contextuais das atividades podem contribuir para a realização de um ensino que propicie uma análise crítica sobre as situações do cotidiano de sujeitos do campo. A partir dessas experiências, tenho me interessado e dedicado a pesquisa sobre Educação do Campo, mais especificamente, ao ensino de Matemática nas escolas do campo.

1.2. PROBLEMATIZAÇÃO

As atividades matemáticas trabalhadas nos contextos da Educação do Campo estão no centro de interesse da nossa pesquisa. Diante disto, se faz necessário explicitar a nossa compreensão sobre a Educação do Campo e, para tanto, retomamos a definição atribuída por Caldart et al. (2012):

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (p. 259)

A Educação do Campo está intrinsicamente ligada às lutas dos camponeses e camponesas pela terra e pelos direitos que lhes foram historicamente negados. Por meio dela a comunidade camponesa, das águas e das florestas reivindicam a vivência de práticas educativas que atendam suas reais necessidades (CALDART, 2007; SANTOS, 2016; 2017; SOUZA; NETO, 2018). Para isto, se faz necessário que o ensino escolar ultrapasse o seu compromisso de ensinar os conteúdos das diversas áreas de conhecimento para contemplar a formação humana dos sujeitos educativos. Dessa necessidade, foi originada a escola do campo, cujo conceito:

[...] está intrinsicamente ligado à luta pela democratização da terra e pressupõe uma formação humana e omnilateral. Estas são virtudes apreendidas da Educação Popular que pressupõe e propõe uma formação referenciada nas realidades e baseada nas aspirações de liberdade, de emancipação humana, de igualdade e de felicidade. (LIMA, HAGE, SOUZA, 2021, p. 9)

Nessa perspectiva, a escola tem a função de ir além do ensino dos conteúdos programáticos para desafiar os estudantes a partirem dos saberes das suas realidades para produzirem novos saberes que lhes permitam, como acentuam Fabris e Bernardi (2018), reconhecer, intervir, construir e desafiar-se como intelectuais.

Na busca pela implementação dessa escola, entre outros direitos, motivou o *Movimento por uma Educação do Campo* a lutar por políticas públicas educacionais afirmativas e de inclusão social dos povos camponeses. Como destaca Cavalcante (2010, p. 6), “[...] pode-se afirmar que a falta de uma política, foi a política educacional do rural em sua cor mais viva ao longo da história da educação brasileira”.

Cabe retomar alguns marcos históricos que evidenciam a omissão do poder público com relação às políticas educacionais para a população do campo. A promulgação das Leis Orgânicas da Educação Nacional, em 1942, estabeleceu dois modelos de educação, o ensino secundário normal e o ensino profissional, cujos objetivos eram respectivamente a formação de uma elite intelectual, que conduziria o país, e a formação de jovens filhos de operários para força de trabalho (HENRIQUES, 2007). Essas intenções evidenciam que naquele período buscou-se distinguir o tipo de educação que deveria ser ofertada para as elites e a educação ofertada para as classes populares, sem considerar o campo como território de saberes e de direitos.

O êxodo rural que levou as pessoas do campo a migrarem para as grandes cidades, motivadas pela ideia de que teriam melhores condições de vida, preocupou a elite brasileira, pois o êxodo impulsionava o aumento do número de pessoas na periferia, lugar de destino da maioria dos camponeses que tomava o caminho da cidade. Assim, de acordo com Henriques (2007), nos anos 1960, para atender o desejo da elite, o Estado tomou medidas para conter o fluxo migratório, adotando a Educação Rural como estratégia, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

O enfoque da educação rural, embora fosse voltada para as populações do campo, não visava uma política que contemplasse as necessidades dos povos camponeses. O objetivo era prioritariamente controlar o êxodo, de modo que as pessoas permanecessem em suas comunidades. Esse modelo de educação, que ainda persiste atualmente, é caracterizado pela precariedade nas ações educacionais, realizado em grande parte por meio de campanhas e projetos que destituem o papel do Estado no processo educativo. Segundo Cavalcante (2010, p. 6), “tais ‘políticas’, quando chegaram em doses residuais, traziam em sua essência socioeducacional o que restava de propostas do mundo de escolarizados das cidades”. Nesse sentido, a educação rural colaborou para o fortalecimento da crença equivocada que permanece arraigada no imaginário popular de que o campo é lugar de atraso de não saberes e de não cultura.

Ao mesmo tempo com base na visão de escola, de educação e de mundo propagada por Paulo Freire (1967, 1979, 1987, 1989), em pleno período da ditadura militar no Brasil, fortaleceu-se o Movimento da Educação Popular ligado às organizações populares com a participação de educadores ligados às universidades, aos movimentos religiosos e partidos políticos de orientação de esquerda. A Educação Popular tem entre seus principais princípios a emancipação humana por meio do diálogo e do reconhecimento das classes trabalhadoras. A Educação do Campo é, portanto, enraizada nesse movimento e preconiza a emancipação do homem, da mulher e das crianças do campo por meio de uma educação gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada.

Após a ditadura militar e com o início do período de redemocratização, conforme destaca Henriques (2007), as reivindicações dos movimentos sociais do campo ganharam força e culminaram na realização de duas Conferências Nacionais “Por uma Educação Básica do Campo”, em 1998 e 2004; na instituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998; na instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação

Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003.

Podemos destacar como fruto das reivindicações, marcos institucionais importantes para Educação do Campo, presentes no livro “Educação do Campo: marcos normativos” organizado pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, sendo eles:

- Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001. Propôs medidas de adequação da escola à vida do campo, por meio da criação de diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.
- Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo;
- Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006. Dispõe sobre os dias letivos para a realização da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA);
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo;
- Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Destacando o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis.
- Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, fomentando programas de formação inicial e continuada, incluindo a formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo;
- Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. O Estado passa a reconhecer a Educação do Campo como uma política pública. O decreto define, entre outras coisas, os princípios da Educação do Campo, os quais incluem a valorização da cultura de sujeitos do campo, destacando o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” e a “valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e

metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar” (BRASIL, 2010, p. 1).

Desse modo, a Educação do Campo é compreendida como uma educação pautada na valorização da cultura e do modo de vida camponês ancorados na luta pela superação das desigualdades sociais, o que torna a escola do campo mais complexa ao considerar seus contornos e intencionalidades (HAGE, LIMA, SOUZA; 2021). Partindo deste pressuposto, a identidade dos povos camponeses se apresenta como ponto fundamental na consolidação de uma educação própria desses sujeitos, por meio do diálogo entre as características identitárias e aquilo que é ensinado na escola, compreendendo a escola do campo como espaço ligado aos interesses, política e a cultura dos povos do campo (SANTOS, 2016; HAGE, LIMA, SOUZA; 2021). Esse diálogo entre o ensino escolar e a identidade de estudantes abre a possibilidade de compreender o próprio campo como referência de vida, ao tratar de questões próprias daquele contexto, corroborando para o fortalecimento das identidades relativas as diversas tradições existentes nesse espaço que possuem formas específicas de se relacionarem com a natureza e produzir conhecimento.

Tendo em vista a importância da identidade camponesa na realização da Educação do Campo, faz-se necessário conhecer os aspectos que compõem essa identidade. Ao tratar sobre a identidade camponesa, compreendemos como uma identidade coletiva (HALL, 2003), no qual se reúne diversos sujeitos de diferentes culturas. No entanto, apesar de parecer simples e evidente, a identidade camponesa mostra-se mais complexa, por ser esta uma identidade coletiva composta por um conjunto de outras identidades coletivas, como os quilombolas, indígenas, ribeirinhos, assentados de áreas de reforma agrária, entre outros.

Porém, consideramos que essa diversidade não a descaracteriza ou enfraquece enquanto identidade, sendo que ela pode agregar um conjunto de aspectos comuns que levam sujeitos a se reconhecerem enquanto camponeses. A igualdade e a diferença, então, são pontos estruturantes na composição das identidades, sendo a igualdade a marca que concentra sujeitos em determinado grupo; e a diferença, aquilo que aponta o não pertencimento a um grupo, ligando-o a outro, não necessariamente contrário (WOODWARD, 2014).

Tendo como base os aspectos comuns entre camponeses, entendemos ser possível descrever e interpretar as características que unem esses sujeitos, sem

desconsiderar suas diferenças, tornando-os parte de um mesmo grupo no qual todos são camponeses. Ao abordarmos a relevância da identidade camponesa nos livros didáticos, cabe ressaltar a importância de se contemplar a diversidade de povos presentes no campo, sobretudo, porque em muitas situações, o livro didático é o único recurso didático que os professores e estudantes dispõem. Em outros casos, mesmo com acesso a outros recursos, as escolhas de professores são orientadas pelo livro didático (SILVA, 2015). A partir disso, podemos considerar o livro didático um material de forte influência sobre a prática do professor na sala de aula e que isto ocorre também nos contextos da Educação do Campo.

Assim, uma política pública reivindicada pelos povos do campo, representados pelos movimentos sociais e sindicais do campo, configura-se no Programa do Nacional do Livro Didático – PNLD Campo (BRASIL, 2012) como parte integrante do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.

Um dos objetivos do Programa é:

Considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental (seriado e não seriado), de escolas do campo, das redes públicas de ensino (BRASIL, 2012, p. 9).

Como descrito no Guia de Livros Didáticos PNLD Campo 2013 (BRASIL, 2012), é relevante reconhecer e valorizar a identidade camponesa. Cabe aos livros didáticos para escolas do campo, como material educativo, essa responsabilidade de propor processos educativos que abordem a identidade camponesa como parte importante para se pensar o campo como matriz referencial de produção de vida e conhecimento.

Destacamos a necessidade de se observar a maneira como a identidade camponesa é retratada em atividades para escolas do campo. Se é retratada apenas por meio de imagens e palavras relacionadas ao campo, ou se são problematizadas situações, nas quais o campo é visto como uma realidade a ser pensada, discutida e analisada (BRASIL, 2012). Nesse caso, entendemos que o diálogo estabelecido entre os elementos contidos nos livros didáticos e o contexto do campo é relevante para os processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar, incluindo, as escolas do campo.

Com base em Alrø e Skovsmose (2004), Milani (2020, p. 1038) caracteriza o diálogo “como forma de comunicação que ocorre em um ambiente específico de

aprendizagem”. Por sua vez, quando se referem ao ensino escolar nessa perspectiva, Rocha e Lima (2021) afirmam:

Na perspectiva freireana, uma comunicação se materializa em diálogo somente quando propicia um ensino harmonioso e inclusivo, que concebe os sujeitos educativos como protagonistas das suas próprias aprendizagens. O processo de formação dialógica, de acordo com Freire (1987), é construído a partir de uma relação de igualdade entre alunos e professor, na qual o papel exercido por cada um é respeitado porque ela é baseada no amor, na humildade, na esperança e na confiança. (p. 360).

Assim, com base nesses elementos, na nossa pesquisa adotamos o diálogo como uma possibilidade para o ensino de Matemática nos contextos da Educação do Campo, considerando a relação que pode propiciar entre o ensino escolar e a identidade camponesa nos diferentes territórios. Para tanto, nos debruçamos, em particular, sobre as atividades matemáticas propostas por uma coleção de livros didáticos no âmbito do Programa PNLD Campo.

1.3. QUESTÃO NORTEADORA DA PESQUISA

Diante do objeto de pesquisa enunciado na seção anterior, delimitamos a seguinte questão norteadora: *Como as atividades matemáticas presentes em livros didáticos do Programa PNLD Campo, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, abordam a identidade camponesa?*

1.4. RELEVÂNCIA

Ao propor uma análise das atividades matemáticas propostas aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas do campo presentes nos livros do Programa Nacional do Livro Didático específico para escolas do Campo (PNLD Campo), este estudo apresenta como foco a abordagem da identidade camponesa, buscando contribuir para a compreensão do papel das atividades matemáticas no processo de ensino voltado para as especificidades e princípios da Educação do Campo.

Estudos anteriores (DA SILVA, 2015; NEGRI, 2017) tratam sobre as coleções didáticas do PNLD Campo. Da Silva (2015) analisa uma coleção específica, na qual fez uma comparação entre o que é proposto e o que é realizado no contexto de uma escola indígena, refletindo sobre os usos do livro didático na valorização dos costumes dos

sujeitos, mais especificamente, à diversidade linguística. Enquanto Negri (2017) realizou uma análise sobre as imagens apresentadas nos livros aprovados pelo Programa (na edição de 2016) com foco nas representações imagéticas que representam uma visão de campo voltada para os princípios da Educação do Campo.

Em ambas as pesquisas que se dedicam a pensar o PNLD Campo, o foco principal não é a análise da identidade dos sujeitos do campo em um sentido de unidade, pensada por meio de características em comum que contemplam os mais diferentes povos do campo, sendo a identidade tratada pelas autoras de maneira muito específica em seus contextos de pesquisa, como em Da Silva (2015), ou como segundo plano em seus objetivos em Negri (2017). Assim, buscamos com esta pesquisa, dar ênfase às questões ligadas à identidade do campo, propondo-nos a refletir sobre como atividades para escolas do campo referem-se as questões sobre identidade camponesa.

1.5. ABORDAGEM METODOLÓGICA

A presente pesquisa debruça-se sobre a análise de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático específico para Educação do Campo (PNLD Campo), no que diz respeito à abordagem da identidade camponesa nas atividades matemáticas. Para isso, desenvolvemos um estudo qualitativo, tendo em vista que este tipo de abordagem tem como foco compreender os significados dos fenômenos, considerando a cultura e as interações sociais em suas interpretações e análises (DE SOUZA MÓL, 2017). Assim como faremos, ao longo desta pesquisa, ao considerar a identidade camponesa como referência para analisar atividades matemáticas.

A pesquisa é caracterizada como do tipo documental, sendo os documentos os livros do PNLD Campo. Como critério para escolha das obras a serem investigadas foi definido que seriam os livros da coleção didática com maior distribuição pelo Programa em sua edição mais recente, por acreditar que dessa maneira podemos obter um resultado mais abrangente. Assim, atendendo a estas características, temos a coleção Girassol da edição do PNLD Campo 2016 (BONJORNO; BONJORNO; GUSMÃO, 2014).

A dissertação terá o formato de *coleção de artigos*, composta por um conjunto de artigos publicáveis, com uma estrutura própria, contendo questão de pesquisa, procedimentos metodológicos, resultados e conclusões próprias (BARBOSA, 2015), no qual cada artigo irá corresponder a um capítulo da dissertação. Assim, exceto o primeiro

capítulo, composto pela introdução, na qual apresenta a minha relação com o campo de pesquisa, a problematização, a questão norteadora da pesquisa, a relevância e a abordagem metodológica; e o último capítulo, as conclusões da pesquisa. Segundo Barbosa (2015), esse formato de dissertação permite a socialização do futuro pesquisador(a) com o saber-fazer da comunidade científica. A opção por esse formato deve-se ao fato de entendermos que nos aproxima do modo como ocorre a produção científica.

A pesquisa é apresentada em três artigos. No primeiro artigo, apresentamos uma Revisão Sistemática de Literatura, com objetivo de compreender como pesquisas da área abordam o Programa Nacional do Livro Didático do Campo e sua relação com os princípios da Educação do Campo, no qual buscamos fazer um levantamento do que vem sendo discutido nas pesquisas da área e se elas apontam questões em que os livros contemplam os princípios da Educação do Campo.

No segundo artigo, procuramos identificar os aspectos comuns da identidade camponesa que interligam as diferentes comunidades do campo, buscando a compreensão das características que unem os sujeitos do campo, sem desconsiderar suas diferenças. Para isso, desenvolvemos um ensaio teórico, tendo como base estudos anteriores que tratam sobre identidade na Educação do Campo e os documentos regulatórios da Educação do Campo. Assim, buscando uma identidade ampla, com características comuns entre os diferentes povos do território.

No terceiro artigo, buscamos identificar e analisar quais as possibilidades para o diálogo com a identidade camponesa em atividades matemáticas presentes nos livros didáticos para escolas do campo. Utilizamos como critério de análise três etapas inspiradas na identidade camponesa discutida no artigo anterior e no conceito de diálogo de Alrø e Skovsmose (2006), sendo elas: 1) identificar as atividades que fazem referência a identidade camponesa; 2) identificar elementos que possibilitem o diálogo; e 3) analisar quais as possibilidades para a realização dos atos dialógicos.

Os procedimentos metodológicos e os critérios utilizados em cada etapa da pesquisa serão apresentados de maneira mais detalhada no decorrer dos capítulos seguintes. A partir do exposto, buscamos analisar as relações entre a identidade camponesa e o ensino de Matemática proposto em atividades de livros didáticos da Educação do Campo.

1.6. REFERÊNCIAS

ALRØ, H.; SKOVSMOSE, O. **Dialogue and learning in mathematics education: intention, reflection, critique.** Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

ALRØ, H.; SKOVSMOSE, Ole; tradução Figueiredo, O. **Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática.** Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARBOSA, Jonei Cerqueira. Modelagem matemática: O que é? Por que? Como? **Veritati**, v.4, p. 73-80, 2004.

BARBOSA, J. C. Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BASSANEZI, Rodney Carlos. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia.** São Paulo: Editora Contexto, 2002.

BIEMBENGUT, Maria Salett; HEIN, Nelson. Modelación matemática y los desafíos para enseñar matemática. **Educación matemática**, v. 16, n. 2, p. 105-125, 2004.

BONJORNO, José Roberto; BONJORNO, Regina de Fátima Souza Azenha; GUSMÃO, Tânia Cristina Rocha Silva. Coleção Novo Girassol: Saberes e fazeres do campo. Alfabetização Matemática e Matemática. 1. ed. São Paulo: FTD, 2014. (Volumes 1, 3, 5, 7 e 9).

BRASIL. Decreto-Lei Nº 7.352, de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1-2 5 nov., 2010a. Seção 1, nº. 212.

BRASIL. **Guia de livros didáticos:** PNLD Campo 2013- Guia de Livros. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.

CALDART, Roseli Salette. Intencionalidades na formação de educadores do campo: Reflexões desde a experiência do curso «pedagogia da terra da via campesina». **Cadernos do ITERRA**, v. 11, p. 9-52, 2007.

CALDART, Roseli Salette; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Conscientização: movimento e prática para a libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 4.
- FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** RJ, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Avaliação, Política Pública e Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549/564, jul./set., 2010.
- DA SILVA, Marta Cecília Rocha et al. Coleção Girassol: livro didático de alfabetização em contexto indígena-(des) encontros entre o proposto e o realizado. 2015.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: arte ou técnica de conhecer e aprender.** São Paulo: Editora Ática, 1990.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática. Elo entre as tradições e a modernidade.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.
- DE SOUZA MÓL, Gerson. Pesquisa qualitativa em ensino de química. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 495-513, 2017.
- FABRIS, Francieli; DOS SANTOS BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori. A função social da escola do campo e os princípios filosóficos da educação para o MST: um olhar sobre a Escola José Maria. **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, v. 3, n. 3, p. 784-809, 2018.
- FIORENTINI, Dario. A Investigação em Educação Matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação. **Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática**, p. 61-82, 2013.
- FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática percursos teóricos e metodológicos.** Campinas: Autores associados, 2006.
- GIMÉNEZ, Gilberto. Comunicação, cultura e identidade: reflexões epistemológicas. **Revista Internacional de Folkcomunicação**, v. 16, n. 36, p. 13-32, 2018.
- HAGE, S. A. M.; LIMA, I. M. S.; SOUZA, D. D. L. A escola do campo na perspectiva dos movimentos sociais populares: questões para o debate. In: ALMEIDA, E. et al. **Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos: uma antologia do GT03 da ANPEd.** Ed. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 439-457, 2021.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HENRIQUES, Ricardo (org). Educação do Campo: conceitos e princípios envolvidos. In: **Cadernos Secad. Educação do Campo: diferenças mudando Paradigmas.**

Brasília, Fev de 2007. Disponível em:

file:///C:/Users/user/Downloads/educacaocampo.pdf. Acesso em: 14 jan 2021.

LIMA, Iranete Maria Silva; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SOUZA, Dileno Dustan Lucas. O legado de Paulo Freire em marcha na Educação e na Escola do Campo. **Práxis Educativa**, v. 16, p. 1-17, 19 mar. 2021. Disponível em <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16683.039>. Acesso em: 30 dez. 2021

MILANI, Raquel. Diálogo em Educação Matemática e suas Múltiplas Interpretações. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 34, p. 1036-1055, 2020.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (org.). **PENSANDO AS LICENCIATURAS 2**. Belo Horizonte/MG: Editora Atena, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 32, n. 3, p. 805-828, 2016.

NEGRI, Licia Bonsi. **Coleções didáticas do PNL D Campo 2016**: um discurso em análise. 2017.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 27-45, 2008.

ROCHA, Thayline Soares Ferreira; LIMA, Iranete Maria da Silva. Diálogo em aulas de matemática: um estudo a partir do olhar de professoras que ensinam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 356-383, 2021.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, mai. 2012.

SANTOS, Ramofly Bicalho. Interfaces entre escolas do campo e movimentos sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, n. 1, p. 26-46, 2016.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017.

SILVA, Pablo Egidio Lisboa da. **Problemas combinatórios condicionais: um olhar para o livro didático do ensino médio**. 2015. 147f. Dissertação (Mestrado m Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SOUZA, Daniele Cristina; NETO, Diógenes Valdanha. A educação do campo como caminho para a transformação social: notas desde o Triângulo Mineiro/Rural education as a path to social transformation: notes from the Triângulo Mineiro region. **Cadernos CIMEAC**, v. 8, n. 1, p. 213-231, 2018.

VERGUTZ, Cristina Bencke; CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. As aprendizagens na Pedagogia da Alternância e na Educação do Campo. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 371-390, 2014.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 14ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

2. Uma Revisão Sistemática de pesquisas da área sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo compreender como as pesquisas abordam o Programa Nacional do Livro Didático do Campo e a relação com os princípios da Educação do Campo. Para atender tal objetivo, foi desenvolvida uma revisão sistemática da literatura, na qual foram selecionadas pesquisas que tratam sobre o tema livro didático do campo, no formato artigo científico, dissertação e tese. Foram identificadas três categorias na análise: livro didático para o campo como política pública; culturas abordadas nos livros didáticos para o campo; e ensino abordado nos livros didáticos para o campo. Os resultados apontam para preocupações voltadas a questões mais complexas que envolvem a relação entre livros didáticos e o contexto do campo, podendo passar despercebidas pelos critérios de escolha dos livros didáticos nos guias e editais.

Palavras-chave: Revisão sistemática de literatura. Educação do Campo. Programa Nacional do Livro Didático do Campo.

2.1. Introdução

A Educação do Campo, segundo o Decreto nº 7.352/2010, o qual dispõe sobre a política de Educação do Campo, tem por objetivo “superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo” (BRASIL, 2010, p. 2). Tais defasagens a serem superadas constituíram-se em um contexto histórico de negação de direitos, que se alicerçam na formação política, social e econômica do Brasil a partir de

uma lógica colonial, imperialista e escravagista (MAIA, 2015). Essa lógica, ao longo do tempo, tem sido responsável por financiar e manter os grandes latifúndios, a espoliação da natureza, a exploração de mão de obra e a expulsão das populações do campo. Entre os direitos, o de uma educação planejada para atender a população camponesa, sendo ofertada, de maneira extremamente precária, um modelo de educação urbanocêntrico, a denominada Educação Rural (CAVALCANTE, 2010).

No contexto de negação de direitos, a Educação do Campo apresenta-se como movimento de luta por uma educação construída com e para os camponeses e que se realiza no próprio campo (CALDART et al., 2012). Diante das reivindicações de camponeses, por meio dos movimentos sociais do campo, por medidas que assegurassem a efetivação da Educação do Campo, o Estado compromete-se via decreto e legislações a desenvolver ações que reconhecem e validam essa perspectiva de educação. Dentre as ações, destacamos o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo), que surge como uma política pública que busca fomentar a produção de obras didáticas compatíveis com os princípios e objetivos da Educação do Campo (BRASIL, 2012).

Estudos têm apontado o livro didático como um material que, por vezes, assume o papel de orientador das práticas em sala de aula, ao apresentar o currículo escolar com conteúdos, princípios e saberes, dando um direcionamento sobre o tipo de conhecimento e cultura que deve ser ensinado nas escolas, sendo em alguns casos, o único material utilizado por professores e estudantes (SILVA, 2015; FRANÇA, 2017).

Nas escolas do campo, a utilização dos livros didáticos do PNLD no modelo que visa atender aos territórios sem considerar suas diferenças e particularidades, apresenta uma visão urbanocêntrica no desenvolvimento de conteúdos curriculares (FARIA, 2014). O PNLD Campo busca abordar nos livros didáticos uma perspectiva que se articula com a necessidade da produção de recursos didáticos que atendam as especificidades formativas dos sujeitos do campo, disposta no decreto 7.352 (BRASIL, 2010). O programa tem como objetivo “considerar as especificidades do contexto do campo como referência para elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2012, p. 1).

Tendo em vista a importância dos livros didáticos, especificamente, direcionados a esse público e a forte referência deles sobre a maneira como acontece a prática em sala de aula, consideramos necessária a discussão sobre o papel desse material na Educação do Campo. Portanto, propomos um levantamento de discussões acerca do PNLD Campo

em pesquisas, buscando atender o seguinte objetivo: compreender como as pesquisas abordam o Programa Nacional do Livro Didático do Campo e a relação com os princípios da Educação do Campo. Para isso, adotamos como caminho metodológico a Revisão Sistemática de Literatura, visando a sistematização de temas e aspectos abordados pelas pesquisas que tratam sobre o Programa.

Assim, apresentamos, a seguir, os procedimentos utilizados na pesquisa, a categorização dos artigos, dissertações e teses que formam o *corpus* desta pesquisa, a análise e interpretação dos resultados, e, por fim, as considerações finais sobre o estudo.

2.2. Procedimentos Metodológicos

Na realização deste estudo, adotamos como procedimento a Revisão Sistemática de Literatura, buscando organizar sistematicamente as discussões que vêm sendo realizadas na literatura acerca do Programa PNLD Campo. Ao seguir como orientação metodológica a Revisão Sistemática de Literatura, consideramos sua característica principal o rigor científico e a credibilidade dos seus resultados (GOMES; CAMINHA, 2014; RAMOS; FARIA; FARIA, 2014).

A revisão de literatura de caráter sistemático propõe um procedimento rigoroso para identificação de estudos que tratam sobre determinado tema, ao qual se deseja pesquisar (GOMES; CAMINHA, 2014). Para tal, requer a definição de critérios pré-determinados, sendo necessária a descrição e detalhamento de cada etapa para assegurar de que todas elas foram cumpridas, de forma que o estudo possa ser replicado (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014). Cabe ressaltar que as revisões sistemáticas podem seguir mais ou menos etapas a depender dos objetivos da pesquisa (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014).

A Revisão Sistemática de Literatura pode ser realizada de maneira quantitativa ou qualitativa, a depender dos objetivos e da questão de pesquisa (GOMES; CAMINHA, 2014). Na presente pesquisa, seguimos uma abordagem qualitativa, pois pretendemos investigar como tem sido problematizado o PNLD Campo na literatura, considerando as similaridades e diferenças relevantes entre as pesquisas já realizadas, buscando a ampliação das maneiras de interpretar seus resultados (GOMES; CAMINHA, 2014).

Para esta pesquisa, foram estabelecidos critérios baseados em etapas consideradas essenciais para uma revisão como descritas por Okoli (2015): planejamento, seleção, extração e execução. Assim, inspirado nessas etapas, realizamos

uma revisão sistemática voltada para estudos que abordam o Programa PNLD Campo, no qual buscamos investigar como o tema é tratado na literatura.

Definimos primeiramente o objetivo da pesquisa, no qual buscamos compreender como pesquisas da área abordam a relação entre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo e os princípios da Educação do Campo. Nesse sentido, nos baseamos nos 5 (cinco) princípios da Educação do Campo dispostos pelo artigo 2º do Decreto Nº 7.352/2010¹.

Os critérios como o tipo de base de dados, o tipo de texto a ser considerado pelo estudo, a abrangência das buscas sobre o objeto de pesquisa, assim como as demais etapas a serem seguidas, foram todas definidas anteriormente. Sendo assim, realizamos uma seleção para inclusão das pesquisas, definindo as características a serem consideradas para inclusão nesta investigação, e consequentemente, a exclusão daquelas que não se enquadraram na pesquisa. A partir disso, definimos que seriam incluídas pesquisas da área de três formatos de referências diferentes: artigos publicados em periódicos científicos, dissertações e teses. A seleção foi feita por meio da análise dos títulos apresentados por cada pesquisa, sendo incluídas as que mencionavam no título “PNLD Campo” ou “Livro didático do campo”.

Ao buscar pesquisas da área, adotamos como fonte de dados três buscadores *online* de grande abrangência, no que se refere tanto a quantidade de acessos, como a quantidade de trabalhos disponíveis para consulta, a fim de garantir um alcance maior. Para buscar pesquisas no formato de artigos científicos, utilizamos o banco de dados de três sites: “www.periódicos.capes.gov.br”, “Scielo.org” e “Sumários.org”. No levantamento de dissertações e teses sobre o tema, realizamos buscas nos seguintes sites: “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD” e “Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES”.

¹ Art. 2º “São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo” (BRASIL, 2010).

Nos buscadores citados, utilizamos os descritores de busca “PNLD Campo” e “Livro Didático do Campo”, tendo em vista que o Programa é mencionado nesses termos pelos documentos regulatórios. O período de publicação e realização das pesquisas da área selecionadas nas buscas foi definido com base no ano em que o Programa PNLD Campo foi instituído, sendo assim, consideramos a partir do ano de 2012 até o ano de 2020.

Em outra etapa da revisão, analisamos os resumos de cada pesquisa, destacando as informações referentes a maneira como o PNLD Campo foi abordado, as abordagens metodológicas adotadas e os resultados, visando excluir estudos que não atendiam às características, as quais se pretende investigar. Porém, não foram excluídos estudos nessa etapa, sendo que todos atenderam aos aspectos buscados pela pesquisa. Isso pode ser justificado por não se tratar de uma pesquisa que busca uma questão pontual e específica, e sim, estudos que tratem do Programa PNLD Campo em seus vários aspectos.

As etapas adotadas nesta revisão sistemática resultaram no mapeamento de estudos voltados à discussão sobre PNLD Campo, no qual foram selecionados para análise 13 (treze) estudos, sendo 10 (dez) no formato artigo científico, 3 (três) no formato dissertação, não sendo encontrados estudos no formato tese, como mostra os quadros a seguir.

Quadro 1 – Relação dos artigos selecionados para compor o corpus de análise

Título	Autor(a)	Periódico	Ano de Publicação
O Livro Didático de Geografia (PNLD Campo) no Processo de Construção da Educação do Campo em Uberlândia-MG	Lair Miguel Silva e Marcelo Cervo Chelotti	Caminhos de Geografia	2015
As Políticas Públicas do Programa Nacional do Livro Didático do Campo no Brasil	Paulina Barbosa de Sousa e Wellington de Oliveira	E-HUM – Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte.	2016
Diálogos com a Educação do Campo: o livro didático em questão	Márcio da Costa Berbat e Gabriela de Carvalho Feijó	Revista Brasileira de Educação do Campo	2016
Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo	Rosana Medeiros de Oliveira	Revista Brasileira de Educação	2017
A Contribuição do Livro Didático no Processo de Letramento dos Alunos da Escola do Campo nos Anos Iniciais	Maria Madalena Exterchotter e Mariana Márcia Lagner	Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional	2018
O PNLD Campo 2016 e o Ensino de História das Séries Iniciais do Ensino Fundamental em Tijucas do Sul	Rita de Cassia Gonçalves	Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional	2018

Título	Autor(a)	Periódico	Ano de Publicação
Da Educação do Campo ao PNLD/CAMPO: do anúncio educacional a denúncia social	Neide Cardoso de Moura	Fronteiras: Revista Catarinense de História	2019
Redes discursivas: animais, campo, Matemática escolar e contribuições metodológicas da análise de redes	Vanessa Franco Neto e Angela Maria Guida	Educação Matemática Debate	2019
Relação entre oralidade e escrita: uma análise do LD novo Girassol sob a perspectiva da fonética e da fonologia	Joyce dos Santos Lima e Vanessa Gonzaga Nunes	Travessias Interativas	2019
As Historicidades das Mulheres Negras Nos Livros Didáticos do PNLD-Campo: um Olhar a Partir dos Estudos das Epistemologias do Sul	Maria Iveni de Lima Silva, Maria Girlene Callado Da Silva e Vanessa Azevedo Cabral da Silva	Cadernos de estudos sociais	2019

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 2 – Relação das dissertações selecionadas para compor o corpus de análise

Título	Autor(a)	Instituição de defesa	Ano de Publicação
Livros didáticos para Escolas do Campo: aproximações a partir do PNLD Campo 2013	Edilaine Aparecida Vieira	Universidade Federal do Paraná	2013
Análise do livro didático para educação do campo da coleção girassol: letramento e alfabetização	Paulina Barbosa de Sousa	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	2015
Coleções didáticas do PNLD Campo 2016: um discurso em análise	Licia Bonsi Negri	Universidade Federal de São Carlos - Campus São Carlos	2017

Fonte: Elaborado pelos autores.

Após a seleção dos estudos para formação do *corpus* da pesquisa foi realizada a análise. Nessa etapa, utilizamos uma abordagem qualitativa para combinar as informações extraídas dos estudos, organizando-os em categorias de pesquisa definidas a partir de questões convergentes apresentadas nos estudos selecionados pela pesquisa, evidenciando as questões que demonstram como o PNLD Campo vem sendo abordado na literatura. Essa etapa será apresentada de forma mais detalhada na próxima seção “Apresentação dos Dados” e, em seguida, os resultados e considerações sobre como o Programa PNLD Campo vem sendo discutido nas pesquisas.

2.3. Apresentação dos Dados

Diante dos estudos selecionados, apresentados nos quadros anteriormente, realizamos a análise e reinterpretação dos mesmos, tendo em vista a maneira como eles abordam o tema PNLD Campo. Com isso, foi possível constatar três categorias: livro didático para o campo como política pública; culturas abordadas nos livros didáticos para o campo; e ensino abordado nos livros didáticos para o campo. No Quadro 3, a

seguir, apresentamos as características convergentes entre os estudos que compõem cada categoria.

Quadro 3 – Categorias de análise

Categoria	Características convergentes entre os estudos
Livro didático para o campo como política pública	Estudos que abordaram questões referentes ao PNLD Campo do ponto de vista dos impactos da implementação do Programa enquanto política pública para escolas do campo.
Culturas abordadas nos livros didáticos para o campo	Estudos que investigaram quais culturas estão presentes nos livros didáticos para o campo e a maneira como os livros abordam essas culturas.
Ensino abordado nos livros didáticos para o campo	Estudos que trataram sobre a efetividade dos livros didáticos para o campo no que se refere ao ensino dos conteúdos específicos de cada disciplina.

Fonte: Elaborado pelos autores(as).

Apresentamos, a seguir, os estudos organizados de acordo com suas abordagens em cada categoria identificada.

2.3.1. Livro didático para o campo como política pública

Nessa primeira categoria de análise, identificamos 6 (seis) estudos, sendo 5 (cinco) no formato artigo científico e 1 (um) no formato dissertação, a saber: “Livros didáticos para Escolas do Campo: aproximações a partir do PNLD Campo 2013” (VIEIRA, 2013); “O Livro Didático de Geografia (PNLD Campo) no Processo de Construção da Educação do Campo em Uberlândia-Mg” (SILVA; CHELOTTI, 2015); “As Políticas Públicas do Programa Nacional do Livro Didático do Campo no Brasil” (DE SOUZA; DE OLIVEIRA, 2016); “Diálogos com a Educação do Campo: o livro didático em questão” (BERBAT; FEIJÓ, 2016); “O PNLD Campo 2016 e o Ensino de História das Séries Iniciais do Ensino Fundamental em Tijucas do Sul” (GONÇALVES, 2018); “Da Educação do Campo ao PNLD/CAMPO: do anúncio educacional a denúncia social” (MOURA, 2019).

Em suas análises, os estudos utilizaram-se de documentos como o Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo 2013 e 2016, o Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013 e 2016, assim como os próprios livros aprovados pelo Programa. Nas pesquisas de Vieira (2013), Berbat e Feijó (2016) e Gonçalves (2018), entrevistas realizadas com professores(as) de escolas do campo complementaram os dados analisados. É possível identificar entre os estudos ideias convergentes, como a de que *os livros didáticos não podem ser um material único e soberano* e o *papel do professor na*

utilização dos livros. Vieira (2013) e Berbat e Feijó (2016), nas entrevistas realizadas com professores(as), apontaram que os livros não atendem plenamente a realidade vivida pelos estudantes daquelas comunidades, especificamente, com alguns exemplos que não fazem parte das experiências dos estudantes, sendo necessário uso de outros recursos didáticos.

O fato de os livros não atenderem plenamente as especificidades de uma determinada comunidade pode ser justificada pela abrangência nacional dos livros didáticos do Programa, o que dificulta atender completamente a diversidade de comunidades do campo (VIEIRA, 2013). Outro aspecto ressaltado por Silva e Chelotti (2015) leva em consideração que os livros analisados compõem as primeiras edições do Programa, podendo ser melhorados a partir das críticas e sugestões de pesquisadores e professores.

O estudo realizado por Souza e Oliveira (2016) destaca que o PNLD Campo é uma oportunidade para que o ensino nas escolas do campo siga por meio da valorização do modo de vida camponês, ressaltando a importância do Programa. De uma maneira geral, podemos considerar que o livro traz elementos que se aproxima do modo de vida de estudantes (VIEIRA, 2013). Apesar da impossibilidade de atender a cada comunidade de maneira específica, em uma das entrevistas do estudo de Berbat e Feijó (2016), uma das professoras afirma que o fato de os livros se relacionarem de alguma forma com a vida de estudantes facilita a identificação dos conceitos.

O papel do professor na utilização dos livros aparece como segundo ponto de convergência entre os estudos, apontando o professor como principal articulador do conteúdo dos livros com a prática de sala de aula. Souza e Oliveira (2016) consideram que o professor deve ter um olhar crítico ao escolher suas estratégias de ensino. Enquanto Silva e Chelotti (2015) e Berbat e Feijó (2016) ressaltam que a boa utilização dos livros didáticos perpassa pela orientação que recebe o professor e pelo papel que o livro exerce na aula, sendo necessária a formação permanente voltada para as diversas possibilidades da prática docente no contexto das escolas campo, em consonância com os princípios da Educação do Campo.

Outro aspecto destacado no estudo de Gonçalves (2018) foi a participação de professores na seleção das obras didáticas. Os professores entrevistados afirmaram que não conhecem o processo de desenvolvimento do material e os critérios de avaliação de maneira mais aprofundada. Além disso, alegaram que o tempo para analisar as obras no momento da escolha impossibilitaram uma discussão mais detalhada sobre os livros

(GONÇALVES, 2018). A situação relatada pelos professores pode impactar diretamente na utilização dos livros, uma vez que eles não dispõem de informações importantes para o processo de escolha.

Além das questões convergentes entre as pesquisas, cabe destacar também pontos relevantes levantados pelos dados e análises dos estudos que abordam o PNLD Campo do ponto de vista da política pública e sua relevância na implementação da Educação do Campo. Vieira (2013) ressalta que antes do PNLD Campo houve o Programa Escola Ativa (PEA), outro projeto que visava a distribuição de livros didáticos para escolas multisseriadas do campo e a formação de professores para atuar nesse contexto.

Ao comparar os dois programas, temos, por um lado, um avanço no que diz respeito à garantia da qualidade dos livros, uma vez que o PEA não dispunha de mecanismos de avaliação, diferente do PNLD Campo, que prevê a avaliação dos livros, buscando assegurar a qualidade dos mesmos (VIEIRA, 2013). Por outro lado, a estrutura seriada dos livros é apresentada como uma preocupação. A escola multisseriada está muito presente nas escolas do campo e configura-se em uma escola inclusiva. Para Vieira (2013), o fato de a escola ser seriada ou multisseriada parece ser irrelevante, uma vez que não dispõe de possibilidades para esse tipo de organização. Outro aspecto pontuado como crítica ao PNLD Campo é a substituição dos livros após cada ano letivo, diferente dos livros destinados as escolas dos centros urbanos. Sendo vista como uma proposta que agrada mais ao mercado editorial, uma vez que a substituição com maior frequência gera maiores lucros, sem que esse fator necessariamente ofereça vantagens ou contribuições do ponto de vista didático e pedagógico (VIEIRA, 2013; DE SOUZA; DE OLIVEIRA, 2016).

Os estudos indicam também a importância de se pesquisar questões mais específicas sobre o Programa, de maneira mais aprofundada, sobre as questões levantadas ao analisá-lo enquanto política pública. Moura (2019), além de destacar os pontos considerados convergentes entre as pesquisas desta categoria, alerta que é necessário mais estudos sobre como o livro didático para o campo pode lidar com representações de desigualdade social, como em situações de desigualdade de gênero, cor/etnia e classe social. Uma reflexão fundamental, tendo em vista o propósito do Programa, que se dispõe a contribuir para que estudantes se sintam representados como sujeitos do campo ao utilizar os livros (VIEIRA, 2013).

Assim, apresentamos na categoria a seguir, os estudos selecionados que versam sobre essas reflexões apontadas por Moura (2019) e Vieira (2013), voltados para como as questões culturais são abordadas nos livros.

2.3.2. Culturas abordadas nos livros didáticos para o campo

Essa segunda categoria analítica reúne estudos que tem como principal abordagem os tipos de culturas representadas nos livros didáticos para o campo. Foram encontrados 4 (quatro) estudos dessa natureza, sendo no formato artigo científico 3 (três) e 1 (uma) dissertação, os quais são intitulados como: “Coleções didáticas do PNLD Campo 2016: um discurso em análise” (NEGRI, 2017); “Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo” (OLIVEIRA, 2017); “As Historicidades das Mulheres Negras Nos Livros Didáticos do PNLD-Campo: um Olhar a Partir dos Estudos das Epistemologias do Sul” (DE LIMA SILVA; DA SILVA; SILVA, 2019); “Redes discursivas: animais, campo, Matemática escolar e contribuições metodológicas da análise de redes” (NETO; GUIDA, 2019).

Os estudos apresentam análises direcionadas as imagens contidas nos livros didáticos para o campo, buscando avaliar quais e como são tratados os costumes dos povos camponeses nessas imagens, tendo como objeto principal das investigações, as próprias coleções do PNLD Campo. Os estudos apontam para 3 (três) percepções distintas sobre as imagens dos livros, perpassando pela *representação da cultura colonial e eurocêntrica, imagens de animais e suas diversas representações, hierarquização das culturas camponesas*.

A representação da cultura colonial e eurocêntrica é destacada principalmente por Oliveira (2017), mas também é presente em Negri (2017), nos quais as autoras identificam por meio das imagens, situações que remetem ao colonialismo e aos costumes europeus. Uma imagem utilizada para representar as famílias que viviam no campo em séculos passados é apontada por Oliveira (2017) para evidenciar as marcas coloniais. Na imagem, há uma família do século XIX, composta por pessoas brancas acompanhadas de duas meninas negras apresentadas como mucamas, termo que é descrito no texto que acompanha a imagem como “escravas que trabalham nas residências dos seus senhores” (OLIVEIRA, 2017).

A autora aponta que a condição das meninas negras não é problematizada pelo livro, e que ao descrevê-las com o termo “escravas” ao invés de tratar pelo termo

“pessoas escravizadas”, reforça uma cultura colonial, na qual pessoas negras são desumanizadas e reduzidas a objetos (OLIVEIRA, 2017). Assim, não se trata de uma simples troca de termos, mas sim, de considerar o peso histórico que cada um carrega, principalmente ao tratar sobre família, uma vez que imagens com determinadas características podem alimentar uma cultura colonial que desumaniza pessoas negras.

Em uma investigação sobre como a historicidade de mulheres negras que contribuíram para história aparecem nos livros didáticos de uma coleção do PNLD Campo, De Lima Silva, Da Silva e Silva (2019) constataram que não existe referência direta a elas, sendo identificada apenas uma referência indireta. A maneira indireta e funcional como a única referência às mulheres negras que contribuíram para história aparece nos livros, mostra um aspecto da cultura colonial, remetendo à negação ou silenciamento da história e dos saberes dos povos negros (DE LIMA SILVA, DA SILVA E SILVA 2019).

Ao analisar as imagens das capas das coleções didáticas do PNLD Campo, Negri (2017) também destaca a presença marcante da colonialidade. A autora ressalta a presença de uma imagem em uma das capas, que trata sobre os primeiros habitantes do campo, no qual é retratado um casal de europeus chegando ao campo. A imagem retrata a figura dos povos europeus como primeiros habitantes do campo, seguindo uma cultura colonial, partindo da ideia de que o campo foi descoberto, ignorando os povos que já habitavam naquele espaço muito antes da chegada dos europeus (NEGRI, 2017).

No entanto, Negri (2017) ressalta a sequência das capas da coleção Campo Aberto, que apesar de retratar na capa do primeiro livro os primeiros povos do campo a partir de uma visão colonial, nas capas seguintes apresentam um movimento de transformação do campo, em que as imagens fazem referências à miscigenação dos povos, mecanização do campo, agricultura familiar, comunidade quilombola, com a última capa retratando o campo como espaço educativo e de direito. A sequência de capas contempla os acontecimentos históricos do campo, mas em um recorte que parte do momento de colonização, o que segundo Oliveira (2017) pode causar o silenciamento de uma parte expressiva da história dos povos do campo, como exemplo, os povos indígenas que já ocupavam o território antes da chegada dos europeus e os quilombolas em suas lutas pela superação da exploração do trabalho escravo.

A representação dos animais nas imagens dos livros didáticos do campo é um tema abordado por Neto e Guidar (2019), no qual os animais aparecem em diversas situações desempenhando diferentes funções, sendo constatado 24 tipos de

representação dos animais. As representações dos animais nos livros apontam para uma relação estabelecida entre vidas humanas e animais que incidem sobre as noções de afeto e exploração, no qual os dois extremos se articulam no decorrer das representações, validando os modos de vida dos camponeses (NETO; GUIDAR, 2019).

O terceiro tema abordado nos estudos, a hierarquização das culturas camponesas, diz respeito a abordagem recorrente de uma cultura, encarando-a como sendo “comum”, e a abordagem de outras culturas, que também são parte do campo, em momentos pontuais, nos quais trata-se, especificamente, daquele tipo de comunidade, a qual está associada a cultura em questão. Nesse sentido, Oliveira (2017) coloca em evidência uma parte do livro em que se trata sobre diferentes tipos de habitação, explorando os modelos de moradia de diversos povos.

Essa parte do livro coloca em destaque diferentes tipos de moradia, valorizando e respeitando a diversidade de culturas existentes no campo, no entanto, nos demais temas abordados pelos livros, a moradia é representada sempre por uma casa de cimento, tijolo e telha. Assim, o modelo de casa apresentado como plano de fundo nos momentos em que se trata de outros temas é o considerado “comum”, sendo os outros modelos de habitação considerados “o diferente” (OLIVEIRA, 2017). Desse modo, o estudo chama atenção para uma possível hierarquização de culturas do campo nos livros didáticos.

A hierarquização de culturas camponesas também é abordada no estudo de De Lima Silva, Da Silva e Silva (2019), ao tratar sobre a falta de representatividade dos saberes e trajetórias históricas de mulheres negras nos livros do PNLD Campo. Nesse sentido, a hierarquização de culturas ocorre por meio da valorização de uma parcela limitada de saberes e culturas, na qual a historicidade de mulheres negras não está representada (DE LIMA SILVA, DA SILVA E SILVA 2019).

Essa categoria de estudos sobre o PNLD Campo reúne pesquisas que em suas percepções, buscam pela pluralidade cultural que está presente nos diversos espaços do campo, pela representação das culturas camponesas nos livros didáticos utilizados pelos sujeitos da manutenção dessas culturas.

2.3.3. Ensino abordado nos livros didáticos para o campo

Nesta categoria, foram identificados três 3 (três) estudos que se dedicam a investigar o ensino abordado nos livros didáticos para o campo, no que diz respeito a

maneira como os conteúdos específicos das áreas de conhecimento são apresentados nos livros. Os estudos seguem os formatos artigo científico e dissertação, sendo 1 (um) no modelo dissertação e 2 (dois) no modelo artigo científico, intitulados: “Análise do livro didático para educação do campo da coleção girassol: letramento e alfabetização” (SOUSA, 2015); “A Contribuição do Livro Didático no Processo de Letramento dos Alunos da Escola do Campo nos Anos Iniciais” (EXTERCHOTTER; LAGNER, 2018); “Relação entre oralidade e escrita: uma análise do LD novo Girassol sob a perspectiva da fonética e da fonologia” (LIMA; NUNES, 2019).

Nesses estudos, as análises ocorrem sobre os livros didáticos da disciplina Língua Portuguesa para o campo. As investigações foram orientadas por duas questões problematizadoras, as quais visaram apurar se *o livro didático para o campo está alinhado as abordagens atuais e com os documentos oficiais, e quais características diferem o livro didático para o campo dos demais livros didáticos.*

Ao tratar sobre o alinhamento dos livros didáticos para o campo as abordagens atuais e documentos oficiais, Lima e Nunes (2019) consideraram que as atividades apresentaram lacunas nesse quesito. Nesse ponto, Sousa (2015) chama atenção para o tratamento dado a alfabetização e letramento, que são abordados separadamente em um dos capítulos dos livros, o que segundo a autora deveriam caminhar juntos, como sugere o título do capítulo “Alfabetização e Letramento”, ao trazer os dois conceitos no mesmo espaço.

Outras situações referentes a lacuna na abordagem dos conteúdos também podem ser apontadas, como: a não apresentação de uma sequência alfabética ordenada e a ausência de uma justificativa para ordem escolhida, consoantes que não são contempladas, e a falta de padrões silábicos complexos muito recorrentes na língua portuguesa (LIMA; NUNES, 2019).

Sobre as características que diferem os livros didáticos para o campo dos demais livros didáticos, Sousa (2015) afirmou ser relevante contemplar as construções da língua portuguesa que ocorrem por meio da interação humana, considerando o contexto histórico social dos estudantes. Assim, o livro didático para o campo se destaca positivamente por propor diferentes tipos de gêneros textuais (SOUSA, 2015). No entanto, os livros atendem ao que é cobrado nas avaliações nacionais, porém, somente em partes (LIMA; NUNES, 2019). No âmbito dos conteúdos da área de conhecimento, Lima e Nunes (2019) consideraram que não existem evidências claras que caracterizam os livros como sendo planejados para o campo.

Ao comparar os livros didáticos para o campo com outros livros didáticos do PNLD, Lima e Nunes (2019) apontaram que os livros do PNLD não específico para o campo apresentam abordagens aparentemente mais completas, indo de acordo com o que Exterchotter e Lagner (2018) identificaram como sendo uma minimização de conteúdos e atividades em textos dos livros do PNLD Campo. Apesar disso, os livros têm colaborado com o desenvolvimento didático-pedagógico, abordando os conteúdos de maneira mais próxima ao contexto do campo (EXTERCHOTTER; LAGNER, 2018). Assim, ressaltaram a importância do papel do professor que deve buscar apoio em outros materiais pedagógicos além do próprio livro (LIMA; NUNES, 2019).

Diante do panorama apresentado pelas categorias de pesquisa sobre as temáticas abordadas nas pesquisas sobre o PNLD Campo, analisamos na seção a seguir como essas categorias podem contribuir para pesquisas na área da Educação do Campo e para a prática dos educadores.

2.4. Discussão dos dados

As categorias identificadas na revisão sistemática de literatura nesta investigação elucidam os temas recorrentes nos estudos sobre o PNLD Campo e os livros didáticos para o campo. Ao identificar as categorias, a pesquisa aponta também para as preocupações de pesquisadores em relação ao Programa e, o que se espera do PNLD Campo. Tendo em vista isso, empreendemos uma análise sobre as categorias de pesquisa com base nos 5 (cinco) princípios da Educação do Campo, expressos no Decreto Nº 7.352/2010.

Na primeira categoria, livro didático para o campo como política pública, os estudos têm se direcionado para os documentos e regulamentações da Educação do Campo e do PNLD Campo. Ao destacar que os livros didáticos não podem ser materiais soberanos e que a participação do professor é fundamental na utilização dos livros, os estudos remetem a um aspecto importante da Educação do Campo, de que a educação está para além dos livros, da escola, e da escolarização, que não se limita as questões do espaço escolar, como destaca o princípio V, ao enfatizar a importância da participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo no processo educacional.

A Educação do Campo caracteriza-se por buscar a realização de uma educação omnilateral, em um movimento que abrange a formação dos sujeitos em todos os âmbitos da formação humana, o que significa envolver a “vida corpórea material e seu

desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (FRIGOTTO, 2012, p. 267). Partindo do princípio V, o fato dos livros didáticos do campo não serem materiais soberanos de ensino, como indicam os estudos analisados, não pode ser visto como um ponto negativo, uma vez a formação proposta pela Educação do Campo extrapola a dimensão da escolarização, sendo necessário o uso de outras referências além dos livros didáticos.

O papel do professor na utilização dos livros, também com destaque na primeira categoria, aparece nos estudos, estando relacionado com a mediação exercida pelo professor entre o conteúdo do livro e o que será realizado em sala de aula. Tendo em vista que os processos educativos devem valorizar os aspectos da cultura, identidade e valores que compõem os diferentes saberes já constituídos pelos sujeitos do campo (MOLINA, 2006), o papel do professor é fundamental no planejamento e realização desse processo, considerando que os livros ao buscarem atender o campo de maneira geral, não são capazes de abordar a diversidade de povos e culturas existentes no território (BERBAT; FEIJÓ, 2016).

Deste modo, acaba ficando a cargo do professor, considerar as especificidades próprias das culturas e identidades da comunidade a qual faz parte. Nesse sentido, o princípio III ressalta a necessidade de políticas de formação de profissionais que atendam as especificidades das comunidades do campo, viabilizando o expresso no princípio I, que orienta o respeito a diversidade do campo em seus diversos aspectos.

A segunda categoria é composta por estudos que se dedicam a analisar especialmente a cultura e os modos de vida representados nos livros do PNLDCampo, visto que os estudos da categoria anterior argumentam que os livros não atendem a diversidade cultural presente no campo. Assim, os da segunda categoria apontam quais culturas foram contempladas nos livros. As análises foram baseadas, principalmente, nas imagens dos livros, em que se conclui que há a presença de aspectos de culturas e imaginários de origem e viés colonial.

Essa presença é vista como um ponto negativo, pois argumenta-se nos estudos que esses aspectos destoam da proposta da Educação do Campo, já que seu contexto de surgimento ocorre justamente em oposição aos efeitos da colonização, no qual os sujeitos protagonizam lutas que são intrínsecas a sua formação humana, como exemplo, a reforma agrária (CALDART, 2004). Assim, a predominância dos aspectos da cultura colonial nos livros diverge também do princípio I, pois acaba por não promover a diversidade cultural do campo.

As representações dos animais nos livros didáticos foi também um dos temas abordados em um dos artigos que compõem essa categoria, no qual foi observado em quais situações os animais estavam presentes e qual o seu papel em cada situação. Os animais aparecem ocupando dois lugares extremos, o de afeto e exploração, mesclando as duas situações ao longo do livro.

O princípio II dialoga com o evidenciado nas pesquisas sobre a relação dos camponeses com os animais ao salientar que as escolas do campo devem articular experiências e estudos que visem o desenvolvimento economicamente justo e ambientalmente saudável. A representação dessa relação não se afasta das características do modo de vida camponês, uma vez que sua relação com a terra e os animais se dá em detrimento de suas condições materiais de produção e o cuidado afetivo para com o meio em que o sujeito se considera parte (DE MELO VIEIRA, 2019).

Outro ponto de destaque nas pesquisas dessa categoria é a hierarquização da cultura camponesa. A pesquisa de Oliveira (2017) indica que os livros apresentam um perfil de camponês que predomina as imagens e a representação dos modos de vida do campo. Os livros, ao abordar sobre diferentes povos camponeses, utilizam-se apenas de situações pontuais em que a diversidade de modos de vida é o tema central. Ao abordar outras temáticas, apresentando o campo e o camponês como exemplos de situações imaginárias, os estudos apontaram que as imagens retratam um determinado perfil de camponês. Este perfil retratado pelas imagens condiz com um conceito de camponês generalizado, sendo um modelo principal e predominante de modo de vida no campo. Esse modelo generalizado também é tratado em pesquisas (SHANIN, 2012; CAMACHO, 2017) como sendo o perfil do camponês, baseado em características do camponês europeu, que entende enquanto sujeito do campo apenas o pequeno agricultor familiar nos moldes coloniais.

Tendo em vista o que propõe o princípio I, tanto a generalização quanto a hierarquização das culturas, alocando os demais modos de vida do campo como minorias em relação a um perfil predominante, são posturas as quais devem ser problematizadas. A generalização e a hierarquização não contemplam o reconhecimento de outros povos camponeses como quilombolas, indígenas, pescadores artesanais, ribeirinhos, entre outros que apresentam modos de vida diferentes do perfil privilegiado nos livros, sendo contra o respeito a diversidade do campo destacada no princípio I.

Na terceira categoria, os estudos (SOUSA, 2015; EXTERCHOTTER; LAGNER, 2018; LIMA; NUNES, 2019) são dedicados a investigar o ensino abordado nos livros didáticos para o campo, nos quais se destacam duas questões, que se referem ao alinhamento dos livros as abordagens atuais e com os documentos oficiais e as características que diferem o livro didático para o campo dos demais livros didáticos. Esses estudos apontam que os livros atendem aos requisitos cobrados nas avaliações nacionais, mas com abordagens menos complexas em comparação com os livros direcionados aos demais públicos. Além disso, não apresentam em suas atividades de ensino nos livros aspectos que indiquem que foram planejadas, especificamente, para o campo, levando a pensar sobre indícios da educação rural nos livros.

Os temas destacados na terceira categoria chama atenção para questões que divergem daquilo que se propõe com os livros didáticos para o campo, o que se julga uma preocupação no que diz respeito as abordagens de ensino, para que esses não deem margem para elementos da educação rural, a qual a Educação do Campo se opõe desde sua origem (ENRIQUES, 2007). Em relação a isso, o princípio IV destaca que se deve realizar projetos pedagógicos que abordem conteúdos e metodologias de ensino adequadas as reais necessidades de estudantes do campo, fugindo a lógica da educação rural e da escolarização urbanocêntrica.

Contudo, as três categorias na presente revisão apontam para três dimensões relevantes para o Programa PNLD Campo: política pública, cultura e ensino. Nessa seção, ao analisar seus resultados com base nos princípios da Educação do Campo, dialogamos com o que os autores têm discutido em relação ao Programa e os resultados de seus estudos com o que sustenta a Educação do Campo, apontando críticas construtivas ao desenvolvimento do PNLD Campo, reconhecendo a sua importância no contexto das escolas do campo.

2.5. Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como as pesquisas abordam o Programa Nacional do Livro Didático do Campo e a relação com os princípios da Educação do Campo. Para isso, analisamos estudos que tratam sobre o Programa, a partir de uma revisão sistemática da literatura, no qual foram selecionados 13 (treze) estudos, entre artigos científicos e dissertações.

A análise apontou três categorias: livro didático para o campo como política pública; culturas abordadas nos livros didáticos para o campo; e ensino abordado nos livros didáticos para o campo. As categorias versam sobre três dimensões relevantes para Educação do Campo: política pública, cultura e ensino. As categorias destacam questões como o papel do livro didático e do professor na sua utilização, as culturas abordadas nos livros, o perfil de camponês representado nas imagens dos livros, assim como as abordagens de ensino utilizadas e sua complexidade em comparação com outros livros didáticos que não fazem parte do PNLD Campo.

Ao analisar os estudos, articulando um diálogo entre os seus resultados e os princípios da Educação do Campo, concluímos que os estudos reconhecem a importância do PNLD Campo para realização da Educação do Campo, e que, de maneira geral, atendem ao que está disposto nos guias e editais. Porém, despertam uma preocupação voltada para questões mais complexas que envolvem a relação entre o livro didático e o contexto do campo, como a hierarquização de culturas na representação do camponês, e a presença do viés colonial.

Deste modo, os estudos e as categorias consideradas pela presente pesquisa remetem a crítica sobre pontos que podem passar despercebidos por análises não aprofundadas, assim como pelos critérios de escolha dos livros didáticos nos guias e editais. Tais pontos podem ser construtivos e relevantes para manutenção e aperfeiçoamento do Programa, reconhecendo sua relevância, ao ser responsável por atender as especificidades das populações do campo. No que diz respeito a prática de professores de escolas do campo, destacamos que a utilização de materiais e estratégias diversificadas podem colaborar para realização da educação pautada nos princípios da Educação do Campo.

2.6. Referências

BERBAT, Márcio da Costa; FEIJÓ, Gabriela de Carvalho. Diálogos com a Educação do Campo: o livro didático em questão. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, n. 2, p. 476-494, 2016.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 7.352, de 5 de novembro de 2010, Art. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 10 de nov. 2021.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD Campo 2013- Guia de Livros. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 2004.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A Educação do Campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 649-670, 2017.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Avaliação, Política Pública e Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549/564, jul./set., 2010.

DE LIMA SILVA, Maria Iveni; DA SILVA, Maria Girlene Callado; DA SILVA, Vanessa Azevedo Cabral. As Historicidades Das Mulheres Negras Nos Livros Didáticos Do Pnld-Campo: Um Olhar A Partir Dos Estudos Das Epistemologias Do Sul. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 34, n. 2, 2019.

DE MELO VIEIRA, Thiago Wentzel. "A Volta Dos Que Não Foram": Campones E/Ou Agricultor Familiar? Reflexões Teorico-Conceituais E A Pertinencia Do Campesinato/" The return of those who never went": peasant and/or family farmer? Theoretical-conceptual reflections and the pertinence of the peasantry. **REVISTA NERA**, n. 46, p. 129-147, 2019.

DE SOUSA, Paulina Barbosa; DE OLIVEIRA, Wellington. As Políticas Públicas Do Programa Nacional Do Livro Didático Do Campo No Brasil. **e-hum**, v. 9, n. 2, p. 39-53, 2017.

FRANÇA, Ana Carolina Araújo de. **As relações raciais**: uma avaliação da efetividade do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015. 2017. 146f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 313, 2012.

GOMES, Isabelle Sena; DE OLIVEIRA CAMINHA, Iraquitã. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 20, n. 1, p. 395-411, 2014.

GONÇALVES, Rita de Cassia. O PNLD Campo 2016 e o Ensino de História das Séries Iniciais do Ensino Fundamental em Tijucas do Sul. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, v. 13, n. 33, 2018.

HENRIQUES, Ricardo et al. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC): Brasília, Cadernos SECAD 3, 2007.

LIMA, Joyce dos Santos; NUNES, Vanessa Gonzaga. Relação Entre Oralidade E Escrita: Uma Análise do L d Novo Girassol Sob A Perspectiva Da Fonética E Da Fonologia. **Travessias Interativas**, n. 17, p. 193-208, 2019.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. Sistema político, desigualdades sociais no campo e o papel da educação. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, n. 10, p. 118-138, 2015.

MOLINA, Mônica C. (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília: INCRA, NEAD/ MDA, 2006.

MOURA, Neide Cardoso. Da educação do campo ao PNLD/CAMPO. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 33, p. 87-106, 2019.

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

NETO, Vanessa; GUIDA, Angela. Redes discursivas: animais, campo, Matemática escolar e contribuições metodológicas da análise de redes. **Educação Matemática Debate**, v. 3, n. 8, p. 194-212, 2019.

OKOLI, Chitu. Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura. Tradução de David Wesley Amado Duarte; Revisão técnica e introdução de João Mattar. **EaD em Foco**, v.9, n. 1, p. 1-40, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.748>.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. 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.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 17-36, 2014.

SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações—o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista Nera**, n. 7, p. 1-21, 2012.

SILVA, Lair Miguel; CHELOTTI, Marcelo Cervo. O Livro Didático De Geografia (Pnld Campo) No Processo De Construção Da Educação Do Campo Em Uberlândia-Mg. **Caminhos de Geografia**, v. 16, n. 56, 2015.

SILVA, Pablo Egidio Lisboa da. **Problemas combinatórios condicionais: um olhar para o livro didático do ensino médio**. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SOUSA, Paulina Barbosa de. **Análise do livro didático para educação do campo da coleção girassol: letramento e alfabetização.** 2015. 71 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Instituições Educacionais) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2015.

VIEIRA, Edilaine Aparecida. **Livros didáticos para escolas do campo: aproximações a partir do PNLD Campo-2013.** 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

3. Identidade Camponesa: o que dizem as pesquisas e os documentos da Educação do Campo

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma compreensão do conceito de identidade camponesa, baseando-nos nos marcos regulatórios da Educação do Campo e nas pesquisas da área. Apresentamos essa compreensão por meio de um ensaio teórico que aborda a importância da identidade camponesa a partir dos marcos regulatórios da Educação do Campo e de resultados de pesquisas sobre Educação do Campo. O estudo constatou a existência de aspectos da identidade camponesa que independem das especificidades de cada território e de cada comunidade. A descrição dos aspectos considerados comuns entre os diferentes povos e sujeitos do campo perpassa pelos seguintes aspectos: Agricultura Familiar, Agroecologia, Tradições/Mística e Organizações Sociais.

Palavras-chave: Identidade Camponesa. Educação do Campo. Marco regulatório da Educação do Campo.

3.1. Introdução

Os sujeitos pertencentes ao território do campo são diversos e apresentam uma infinidade de costumes, culturas e origens muito distintas entre si. Conforme determina o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), as pessoas do campo são agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, s ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. Assim, há uma dimensão dessa diversidade, sendo muitos os tipos de povos camponeses no Brasil. Estes se interligam por meio de uma característica predominante, ser camponês(a).

Em meio a tantas diferenças entre os tipos de comunidades camponesas, sustentamos o pressuposto de que o fato de viverem no campo une-as, de modo que estas compõem uma única classe, tornando-se todos(as) camponeses(as). Porém, para pensarmos o campo de uma maneira geral, ampla, que represente toda riqueza que se faz presente nas comunidades, acreditamos ser necessário compreender os aspectos que estabelecem essa relação entre as comunidades, para além de somente o fato geográfico de serem habitantes do meio rural.

Ao analisar comunidades camponesas, autores dão ênfase aos aspectos identitários de comunidades específicas, sendo objeto de investigações (SANTOS; SOUZA, 2018; DUARTE, 2019; VAZ, 2019). Destacamos, como exemplos, o estudo de Vaz (2019), que discorreu sobre a identidade camponesa partindo do contexto do

Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Duarte (2019) desenvolveu um estudo para compreender as contribuições de uma Escola Família Agrícola (EFA), localizada no interior do Rio Grande do Norte, para formação da identidade local de sujeitos que a frequentaram. Ao tratar de Educação do Campo, Santos e Souza (2018) discutiram as particularidades de pescadores e pescadoras artesanais da região do Guaraqueçaba no estado do Paraná.

Diante disso, propomos como objetivo deste estudo apresentar uma compreensão do conceito de identidade camponesa, baseando-nos nos marcos regulatórios da Educação do Campo e em pesquisas da área. Para tanto, partimos de documentos regulatórios da Educação do Campo, referenciando-nos em pesquisas relacionadas às identidades dos povos camponeses na Educação do Campo para ressaltar características comuns entre as comunidades pertencentes a este contexto.

Adotamos como caminho metodológico o ensaio teórico (MENEGETTI, 2011), o que nos possibilitou analisar o que dizem os documentos regulatórios da Educação do Campo e as pesquisas da área sobre as identidades, destacando os traços comuns ou semelhantes entre as argumentações, os quais expomos neste artigo. Elaboramos categorias expressas por meio do que denominamos *Aspectos da Identidade Camponesa*, com o intuito de apresentar uma compreensão teórica de identidade camponesa, de modo que represente todo o território, independente das especificidades de cada comunidade.

Ao indicar a proposta deste estudo, não temos a intenção de ignorar as pesquisas que investigam as identidades específicas de cada comunidade, pois entendemos a importância destas, inclusive para se pensar uma identidade ampla, como nos dispomos neste trabalho, sendo necessário conhecer as características próprias de cada um dos povos envolvidos.

A pesquisa, neste sentido, visa contribuir para uma compreensão das reais necessidades do campo e dos(as) camponeses(as), entendendo-os enquanto um território unido por pautas e causas em comum, principalmente, no que se refere ao acesso e garantia de direitos. Assim, as políticas de Estado voltadas para sujeitos pertencentes a estas comunidades podem abranger o campo de maneira geral, fora das especificidades presentes em cada grupo. Por sua vez, esta pesquisa está preocupada em compreender o território por meio de uma identidade comum, visando contribuir com a elaboração de estratégias conjuntas na busca por melhores condições para o campo.

Este artigo está organizado em três eixos de discussão que apresentam os aspectos comuns entre as populações do campo e suas características, o que conseqüentemente, está presente em sua identidade, aos quais denominamos: “O Que é Identidade?”; “Identidade Camponesa: o que dizem os documentos da Educação do Campo”; “Identidade Camponesa: Aspectos em Comum”. No primeiro, discutimos o conceito de identidade, ao qual nos referimos. No segundo eixo, discutimos como a Identidade Camponesa é tratada nos documentos da Educação do Campo. No terceiro, fazemos uma análise sobre as características identitárias dos povos do campo, de maneira a destacar aquelas que são comuns entre elas. Seguimos, então, nossas discussões na próxima seção, tratando sobre o que entendemos por Identidade.

3.2. O Que é Identidade?

O termo identidade expressa uma gama extensa e complexa de significados, no qual arriscamos a dizer que de maneira muito ampla e superficial pode ser vista mais como uma indefinição do que propriamente como uma definição de algo. Isso devido a sua pluralidade de sentidos que se encontram em constante mudança, sendo descrito por Maheirie (2002) como uma metamorfose. Portanto, todo esforço na tentativa de descrever e compreender “o que é a Identidade”, deve partir de uma visão previamente assumida sobre qual identidade busca-se investigar, tendo ciência da pluralidade que este termo expressa, reconhecendo sua abrangente diversidade. A identidade pode ser dividida em grupos que se constituem do reconhecimento de características comuns entre os sujeitos pertencentes a eles (MORESCO; RIBEIRO, 2015).

Para uma compreensão inicial, diferenciamos duas dimensões de identidade: individual e coletiva (GIMÉNEZ, 2011). A individual, de maneira simplista, refere-se ao tipo de pessoa que somos, estando diretamente relacionada às nossas particularidades e características individuais que nos diferenciam das demais pessoas. A coletiva corresponde aquilo que temos em comum. De acordo com Giménez (2011), a identidade coletiva constitui-se na diferença entre grupos e coletivos, tendo como base as especificidades que os colocam num mesmo grupo ao se reconhecerem iguais em determinado traço característico. Assim, a diversidade desses grupos e suas tradições culturais diferenciam um grupo do outro. Deste modo, entendemos que a identidade é resultado de uma negociação e da relação entre estas perspectivas (GIMÉNEZ, 2011).

Diante disso, destacamos a afirmação de Woodward (2014), ao ressaltar que o reconhecimento de uma identidade é dependente da existência de outra, o que torna este

conceito relacional, dependente de algo exterior a ela para existir, de uma identidade diferente, a qual ela não se reconhece, portanto, diferente da mesma, o que não quer dizer que seja necessariamente oposta, mas diferente (WOODWARD, 2014). Para essa autora, a identidade é marcada pela diferença e sua construção se dá de maneira simbólica e social, sendo “o social e o simbólico dois processos distintos, mas necessários para a construção e manutenção das identidades” (MORESCO; RIBEIRO, 2015, p. 5).

A diferença e a igualdade são marcas do conceito de identidade, sendo a diferença que caracteriza a diversidade de grupos identitários, enquanto a igualdade, diz respeito ao que existe de igual ou semelhante entre os sujeitos em algum aspecto de sua identidade individual que os une para formar um coletivo, num constante movimento de igualar-se e de diferenciar-se, igualar a outras pessoas formando um grupo e diferenciar-se de outros grupos que não o seu (WOODWARD, 2014). Esse movimento, com determinado nível de complexidade, é influenciado pelos grupos que ao longo da vida vamos fazendo parte (MAHEIRIE, 2002). Dentro desse “fenômeno” de interseção e diferença ocasionada pela consolidação da identidade, aparece como consequência um mecanismo de inclusão e de exclusão, simultaneamente, “ela situa o indivíduo em um grupo social (no qual o sujeito se assemelha e/ou se identifica) e o distingue dos demais grupos (no qual o sujeito é diferente ou não possui determinada característica)” (MORESCO; RIBEIRO, 2015, p. 6).

Como exemplo contextualizado ao nosso estudo, podemos constatar este fenômeno ao reconhecermos que a identidade camponesa é inclusiva, ao reunir diferentes povos e comunidades em um único grupo, os quais esses se veem unidos por algum atributo que se transforma depois em uma espécie de “critério” daquele coletivo identitário. Por outro lado, ela é excludente, quando se diferencia dos demais grupos, o que no contexto do território camponês pode levar, de maneira equivocada, a dicotomia entre cidade e campo por meio da marginalização de uma das identidades.

Sobre a ótica da exclusão, os grupos identitários podem reforçar uma visão estigmatizada de seus diferentes, no qual o estigma se apresenta como “um atributo que produz um amplo descrédito na vida do sujeito; em situações extremas, é nomeado como ‘defeito’, ‘falha’ ou desvantagem” (MELO, 2005, p. 2), o que para os povos do campo “constitui uma discrepância entre a identidade social virtual e a identidade real” (MELO, 2005, p. 2), pré-julgando estes sujeitos erroneamente como perfil do personagem “Jeca Tatu”.

Diante dessa dicotomia entre a inclusão e a exclusão, as identidades vão se moldando em meio às oposições, por meio dos conflitos e negociações, sendo modificadas pelos sujeitos em um movimento constante e inacabado (MAHEIRIE, 2002). Hall (2003) apresenta três concepções de identidade: sujeito do Iluminismo, sujeito do Sociológico e sujeito do Pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo caracteriza-se de maneira individualista, apresentando uma identidade intrínseca e inerente ao próprio ser em uma perspectiva voltada para o indivíduo em sua natureza. Esses sujeitos eram “totalmente centrados, unificados, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia” (HALL, 2006, p. 2). Assim, a identidade do sujeito é determinada ao seu nascer e se mantém irreparável e imutável ao longo do tempo, como essência daquele indivíduo, permanecendo intacta, mesmo considerando as experiências vividas (HALL, 2006).

O sujeito do Sociológico, diferente do sujeito do iluminismo, reconhece a influência das interações entre as pessoas como parte relevante na construção da identidade, visto que nesta concepção “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (HALL, 2006, p. 2). Apesar de reconhecer a influência da interação entre os sujeitos, ainda se considera o fator da essência individual, defendida pela concepção do sujeito do iluminismo, entendendo que “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p. 2).

O sujeito do Pós-moderno, ao qual adotamos como um dos princípios que norteiam nosso entendimento sobre Identidade, tem como característica a ausência de uma identidade preestabelecida dos sujeitos, sobre uma ótica que contrapõe as duas outras descritas anteriormente, desconsiderando a existência de uma essência sólida e estável (HALL, 2006). Assim, reconhecemos que os aspectos identitários são construídos mediante as dinâmicas do meio cultural em que o sujeito está imerso (HALL, 2003, 2006), no qual acreditamos que “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2006, p. 3).

Nosso foco é a análise específica da identidade dos povos camponeses e os seus aspectos constituintes, classificando esse grupo identitário por meio de características

que vão além de somente o fato de pertencerem a um mesmo território. Com base na cultura, tendo-a como vertente da nossa análise e com inspiração no conceito de Identidade, explorado de acordo com a visão de Stuart Hall, partimos do pressuposto de que as práticas culturais devem ser analisadas em suas formas material e simbólica, uma vez que a cultura se faz presente no espaço social e econômico na composição da Identidade (MORESCO; RIBEIRO, 2015).

A cultura ultrapassa a dimensão do concreto, da identificação de objeto, na qual se tem a noção de cultura enquanto prática capaz de interferir na produção de significados e “inclui todas as formas constitutivas de uma formação cultural da vida e das práticas sociais” (MORESCO; RIBEIRO, 2015, p. 4). Entendemos a cultura como o extrato de toda e qualquer manifestação de formação social ou histórica, tal que não pode ser homogênea, imutável, essencialista ou passiva, mas sim uma espécie de metamorfose, fruto das intervenções do meio e de suas representações (MORESCO; RIBEIRO, 2015).

Para Hall (2003), o conceito de identidade desenvolve-se também em dois enfoques, o da Cultura Partilhada e o da Identidade Cultural Histórica. Na cultura partilhada, sustenta a ideia de que os sujeitos são unidos por uma cultura específica, comum a eles, a qual Hall (2003) denominou de quadros de referências. A Identidade Cultural Histórica parte do pressuposto que toda identidade provém de uma construção histórica, surge de uma história compartilhada e alterada ao longo do tempo, assim como as culturas. “Entende-se que toda identidade é gerada e constituída no ato de ser narrada como uma história, no processo prático de ser contada para os outros” (MORESCO; RIBEIRO, 2015, p. 3), sendo “um processo permanente de comunicação entre os membros do grupo, ou da coletividade considerada, inclusive através de rituais e celebrações comemorativas destinadas a manter viva a memória” (GIMÉNEZ, 2011, p. 14).

Com relação à identidade cultural, Hall (2003) se refere aos movimentos sociais como exemplo de práticas de representação e destaca o movimento feminista, anticolonialista, antirracista e anti-homofóbico. Ao pensar um exemplo mais próximo do nosso foco, que são sujeitos do campo, temos os movimentos sociais do campo também como grupos de representação identitária.

Partindo da concepção de identidade discutida nessa seção, apresentamos na seção a seguir como a Identidade Camponesa aparece nos documentos regulatórios da Educação do Campo.

3.3. Identidade Camponesa nos documentos regulatórios da Educação do Campo

Nesta seção, buscamos nos marcos regulatórios da Educação do Campo indícios de como é tratada a identidade camponesa nesses documentos. Foram analisados os seguintes documentos: Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001; Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002; Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006; Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008; Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008; Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009; Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Esses documentos integram o livro “Educação do Campo: marcos normativos” (BRASIL, 2012), organizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

O marco regulatório da Educação do Campo expressa características da identidade camponesa e reconhecem os modos de vida e as particularidades do campo que são essenciais na construção da identidade camponesa (BRASIL, 2002). A identidade camponesa é marcada pela multiculturalidade do território, um espaço heterogêneo, com aspectos diversos, no qual cada comunidade tem seus próprios modos de vida.

Ao abordarem a identidade camponesa, os documentos orientam que as propostas pedagógicas de escolas do campo precisam levar em consideração os aspectos culturais locais, de maneira a valorizar a diversidade cultural presente no campo (BRASIL, 2002; 2010). Em casos em que ocorrem a nucleação de escolas, quando escolas do campo são fechadas para que estudantes passem a ser atendidos em uma única escola núcleo, as culturas de todas as comunidades envolvidas precisam estar presentes nas práticas escolares (BRASIL, 2008). Assim, as estratégias e propostas pedagógicas utilizadas por professores devem contemplar as especificidades do lugar.

A respeito disso, os profissionais do magistério também são agentes formativos de culturas (BRASIL, 2009). Nesse contexto, a formação continuada desses profissionais é vista como necessária e precisa ocorrer de maneira regular, tendo como referência as características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009). Os aspectos identitários dos camponeses devem ser levados em conta na formação de professores(as) com intuito de prepará-los(as) para lidar com as diferentes culturas presentes no campo.

A vivência de propostas pedagógicas voltadas a realidade de estudantes, para além da preocupação em preparar profissionais da educação para atuar nas escolas do

campo, requer recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades dos povos camponeses. Conforme preconizado no Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), esse é um dever do Estado que se compromete a prestar apoio técnico e financeiro para essa finalidade.

A identidade camponesa expressa em suas manifestações culturais, também são relevantes para a organização do calendário escolar. Além das manifestações culturais, outros fatores da organização social das comunidades podem demandar uma adequação do calendário às questões particulares de cada comunidade, no qual uma organização pedagógica baseada nas necessidades do campo, como é o caso da pedagogia da alternância, pode ser uma alternativa de organização (MOLINA, 2012).

O calendário escolar, baseado na Pedagogia da Alternância, consiste, essencialmente, em uma organização pautada em dois tempos formativos, alternados entre períodos, em que estudantes ficam na comunidade e na escola (BRASIL, 2006). Nesse modelo de organização pedagógica, estudantes seguem um plano de estudos, no qual o período na comunidade oportuniza experiências e reflexões sobre seu contexto e o período na escola são discutidas e socializadas as questões da realidade de estudantes, partindo de experiências concretas para abordar o conhecimento científico (BRASIL, 2006).

Outro aspecto identitário tratado nos documentos é referente a alimentação de estudantes, que podem apresentar diferentes hábitos alimentares devido a própria diversidade de culturas. Diante disso, a alimentação escolar deve respeitar a cultura, as tradições e os hábitos alimentares de comunidades envolvidas (BRASIL, 2009). Desde o processo de aquisição de alimentos, é importante incentivar a compra daqueles produzidos no âmbito local, dando preferência a produção da agricultura familiar, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombo (BRASIL, 2009). O disposto pela Lei nº 11.947/2009 sobre alimentação nas escolas do campo, reforça o respeito as diferenças culturais, ao considerar os hábitos alimentares de camponeses.

As particularidades tratadas nos documentos consideram o campo de um modo amplo, sem adentrar em questões particularizadas ou aspectos que possam caracterizar de maneira direta os diferentes tipos de comunidades que compõem o campo. O fato de se tratar de documentos federais, a natureza deliberativa desse tipo de texto pode justificar o tratamento amplificado dado ao campo, tendo em vista também que devem atender todas as regiões, ficando a cargo de estados e municípios a adequação as

realidades regionais. Algumas legislações estaduais tratam sobre as características regionais de maneira mais específica, sendo que em algumas delas as especificidades culturais são orientadas a estarem presentes no currículo (BRASIL, 2001).

Ficaram em destaque nos documentos regulatórios da Educação do Campo, o papel da identidade camponesa nos processos educacionais, no qual expressa uma relação direta entre as culturas locais e a maneira de ensinar e aprender em escolas do campo. A descontinuidade das políticas de Educação do Campo, uma vez que os documentos datam o início dessas políticas em 2001, sendo interrompidas em 2010, o último o Decreto nº 7.352/2010, marco do reconhecimento da Educação do Campo e seus direitos, não assegurando por meio de outras ações posteriores os direitos expressos no próprio último decreto.

A partir do exposto, na seção seguinte, dialogamos com pesquisas da área de Educação do Campo, visando compreender como a identidade camponesa é abordada e quais os aspectos comuns entre as diferentes culturas presentes no campo.

3.4. Identidade Camponesa: aspectos em comum

O território do campo brasileiro é marcado por uma característica típica de um país com dimensões continentais e uma cultura marcada pela mistura ocasionada por uma colonização exploradora que atraiu povos de todo o mundo em busca da terra prometida (SOUZA SILVA, 2019). Sendo assim, o campo, além de sua diversidade geográfica, nos apresenta um contraste social/cultural que proporciona ao território uma grande variedade de povos com diferentes estilos de vida.

Deste modo, pensar a identidade camponesa como algo que represente cada particularidade dos povos que compõem esse espaço é inviável, uma vez que a “heterogeneidade dos camponeses é indubitável, o que reflete na sua difícil definição, sobretudo, porque se o entendermos enquanto classe, trata-se aprioristicamente de uma classe desuniformizada” (VIEIRA, 2019, p. 3). Portanto, a uniformização não pode ser um caminho para caracterizá-la, pelo menos, não na perspectiva de campo a qual seguimos, que tem como princípio o respeito às particularidades de cada comunidade.

Por outro lado, a identidade camponesa não poderia ser ignorada ou resumida nas relações econômicas, pois mesmo o conceito de camponês, estando ligado a uma realidade originada da Idade Média na Europa, a maneira como se desenvolveu o campesinato e a pequena produção no Brasil geraram especificidades (SOUZA SILVA, 2019), as quais não estão sob o alcance do conceito de camponês no contexto europeu.

Diante desse dilema, buscamos compreender quais aspectos fazem dessas diferentes comunidades e povos um só território, quais as características em comum entre eles que formam sua identidade enquanto camponeses. Partimos da ideia de que mesmo formada por distintos grupos, o campo consegue demonstrar uma “[...] coesão de classe: todos são camponeses e em seu horizonte está a luta permanente contra a subordinação de sua renda da terra, a luta pela autonomia e pela manutenção digna de suas famílias e comunidade” (MORAIS; OLESKO, 2018, p. 2).

Com base nas colocações de Morais e Olesko (2018), essa coesão nos permite pensar a identidade camponesa dentro das características comuns entre as diversas comunidades, numa definição “coesa”, na qual todos os camponeses poderão se identificar com ela. Essa identificação certamente não deve ocorrer de maneira completa e específica, até porque não é o que objetivamos, mas sim, deve ocorrer de forma que os sujeitos se sintam pertencentes aquele grupo por meio das características compartilhadas por eles.

Nesse sentido, “trabalhar o camponês somente do ponto de vista do indivíduo é inviável para uma análise coesa” (MORAIS; OLESKO, 2018, p. 6). Assim, a forma como os camponeses se relaciona com o seu território, o pertencimento e o reconhecimento daquele local como lugar de vida e de movimento embasam a coesão de classe. É importante também enfatizar que “formar a unidade de classe não é sinônimo de homogeneizar a riqueza que a diferença interna nos apresenta” (MORAIS; OLESKO, 2018, p. 11).

Diante desse panorama, consideramos quatro aspectos, identificados com base nos documentos regulatórios da Educação do Campo, de acordo com o que apresentamos na seção anterior, e em pesquisas na área da Educação do Campo que abordam as características das comunidades camponesas no contexto brasileiro. Assim, destacamos os aspectos convergentes entre os povos do campo, os quais unem os diferentes povos em uma identidade que pretende abranger a todos, sendo estes aspectos: Agricultura Familiar, Agroecologia, Tradições/Mística e Organização Social.

Nos documentos e pesquisas identificamos esses quatro aspectos que podem ser entendidos por meio das características as quais apresentamos no quadro seguinte.

Quadro 1 – Identificação dos aspectos

Agricultura Familiar	Pequenas plantações, cultivo no modo policultura, trabalho em família ou em comunidade, produção para consumo próprio, produção em pequena ou média escala para abastecimento local, comercialização dos produtos no comércio local, entre outras situações ligadas a este modelo de produção material e simbólica.
----------------------	---

Agroecologia	Os modos como agricultores se relacionam com a terra e os demais recursos naturais, em uma relação de produtividade ecologicamente equilibrada e que busca conservar a biodiversidade, de maneira socialmente justa, economicamente viável e adequada a cultura (CALDART, 2016).
Tradições/Mística	Manifestações culturais, meio pelo qual são expressas crenças, saberes ancestrais e conhecimentos adquiridos com as experiências de vida no campo, presentes nas tradições religiosas, crenças locais, danças, cantigas, causos, folclore, festas de período de colheita, e outras situações que apresentam um significado sentimental que liga os sujeitos ao seu território.
Organização Social	As formas de organização ou articulação conjunta da sociedade no meio camponês, são eles: associações, sindicatos, igrejas e templos religiosos, mutirões, entre outros. Nota-se também a presença da organização social em detalhes da vida no campo, como o modo em que se posicionam as casas, podendo variar conforme o tipo de comunidade (assentamento, quilombola, ribeirinhos etc.), entre outras maneiras de organização próprias do estilo de vida camponês.

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as)

3.4.1. Agricultura Familiar

Este primeiro aspecto que apresentamos, a agricultura familiar, pode ser compreendido como um pilar central do modo de vida camponês, pois este extrapola a simples relação de trabalho que se tem comumente. O trabalho é visto somente como fonte de renda ou riqueza, diferente disso, a agricultura familiar “é um modo de vida e de trabalho, cuja sustentação é constituída pelos laços familiares e comunitário” (VIEIRA, 2019, p. 14).

De acordo com essa afirmação de Vieira (2019), compreendemos a agricultura e o(a) agricultor(a) familiar, pois este termo também é alvo de muitas definições contraditórias que têm sido apresentadas ora como sinônimo, ora como antônimo do estilo de vida camponês. Isso ocorre por conta da polarização entre a agricultura voltada para produção de alimentos e a agricultura voltada para o negócio e a produção de *commodities* (MOLINA; FREITAS, 2015). A contradição do termo dá-se em consequência da disputa entre duas perspectivas: por uma, o agricultor familiar é aquele que junto com sua família e com a comunidade sustenta seu trabalho, enquanto por outra, o mesmo termo, é utilizado para descrever o agricultor considerado moderno e alinhado à produção de capital.

Diante desse duplo significado do termo, Vieira (2019) afirma que os camponeses “[...] são cultivadores rurais cujos excedentes são transferidos para as mãos dos grupos dominantes para assegurar seu próprio nível de vida” (p. 11). Com essa colocação, apesar de o camponês/agricultor familiar manter suas relações de trabalho fora da lógica produtiva do capitalismo, os seus excedentes são vendidos e comercializados o que de certa forma os integram em determinado ponto ao mercado. “Em última análise, o agricultor familiar é uma faceta do campesinato que,

inexoravelmente, constitui parte do conjunto da sociedade e tanto interfere nela quanto dela sofre interferência” (VIEIRA, 2019, p. 13).

A transformação do trabalho e da terra em mercadorias, como se fossem produtos para serem postos à venda e gerarem lucro, o que se faz perceber em muitas pesquisas uma visão dividida, ficando de um lado o isolacionismo social característico daquilo que se reserva ao camponês, e do outro, a aceitação por meio da integração ao mercado do agricultor familiar (VIEIRA, 2019). Assim, reafirmamos nossa posição em relação ao que sustentamos enquanto Agricultura Familiar, compreendendo-a em aspectos gerais como uma organização de estrutura familiar (NEVES, 2012, p. 35).

No panorama histórico, Souza Silva (2019) destaca que o latifúndio tem sido parte do modelo econômico implantado na época e mantido até hoje, sem que as pequenas comunidades fossem incluídas nos planos. Mesmo assim, elas assumiram um papel importante no contexto do desenvolvimento do país e suas comunidades rurais. Com uma agricultura considerada de gêneros de primeiras necessidades “[...] produziam em pequenas parcelas na periferia dos latifúndios, em solos que não eram propícios à cultura principal, a monocultura” (SOUZA SILVA, 2019, p. 2).

Por consequência da exclusão de pequenos agricultores no processo de desenvolvimento do país, eles se articularam a partir do que tinham a disposição, como descreve Souza Silva (2019):

Da força de trabalho familiar; da ajuda mútua entre os demais da comunidade; da parceria; do trabalho acessório; da jornada de trabalho assalariada, como complemento da força de trabalho familiar na unidade de produção camponesa; da socialização do camponês; da propriedade da terra, como terra de trabalho; da propriedade dos meios de produção (exceto a terra); e, a jornada de trabalho, que geralmente varia de acordo com a época do ano e segundo os produtos cultivados (p. 21).

Em relação às estratégias adotadas pelos pequenos produtores, Correia, Batista e Brito (2011) consideram que estas são práticas que reforçam um elemento fundante na identidade dos povos do campo que é o tratamento para com o meio ambiente, na qual se envolve a família e a cultura, indo de acordo com Santos e Richard (2017), que ressaltam a produção de comida saudável. Sendo assim, os próximos aspectos a serem aqui tratados estão, de alguma forma, ligados a agricultura familiar, visto esta como uma característica essencial desses povos.

3.4.2. Agroecologia

Ao compreender a relação de povos do campo com a terra já é possível perceber o respeito e a preocupação com a preservação do meio ambiente, muito por conta do modo de produção que é próprio da agricultura familiar. O objetivo que estimula a produção familiar é do consumo/produção, justificando toda organização, não só do processo de produção, mas também das relações sociais entre os familiares (DA SILVA et al., 2018). O fato de produzir de acordo com aquilo que necessita e estender a relação com a terra aos laços familiares pode ser considerado um cuidado com o meio ambiente, uma vez que o bem-estar familiar depende disso.

Tendo em vista isso, destacamos a Agroecologia como um aspecto comum entre os camponeses, considerando-a “um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses)” (GUHUR, 2012, p. 59). A Agroecologia, mais que um conjunto de práticas, é também uma ciência, que se constitui de conhecimentos e técnicas desenvolvidas por agricultores camponeses ao longo dos tempos (CALDART, 2016).

Enquanto prática, ela se baseia em modelos de agricultura capazes de ser ao mesmo tempo produtiva, ecologicamente equilibrada e que consiga conservar a biodiversidade, indo além de práticas de cultivo isoladas do meio social, ao propor ser socialmente justa, economicamente viável e adequada a cultura (CALDART, 2016). Deste modo, a perspectiva agroecológica engloba princípios não somente ecológicos, mas também de valores culturais às suas práticas agrícolas (GUHUR, 2012).

Podemos tomar como um exemplo concreto dessa relação dos camponeses com as práticas agroecológicas, à pesquisa realizada pelos autores Araújo, Melo e Silva (2018), a qual eles entrevistaram jovens camponeses. Em meio às temáticas levantadas pelos próprios entrevistados, foi citado em muitos momentos questões relacionadas à qualidade de vida, ligada à saúde e à alimentação saudável. Foi citada também “a importância dos recursos naturais e de sua preservação, cuidado, manejo e práticas adequadas” (ARAÚJO; MELO; SILVA, 2018, p. 8).

Em relação a Agroecologia, é inerente a agricultura familiar, logo “a identidade camponesa se faz em oposição à identidade da agricultura capitalista, pois concebe a terra, o trabalho e a cultura do campo sob um olhar diferente” (CORREIA; BATISTA; BRITO, 2011, p. 5). O olhar sobre qual o capitalismo se volta para o campo é o da produção em larga escala por meio da monocultura e da ocupação de enormes áreas de terra (SOUZA SILVA, 2019), gerando um atrito entre esses dois modos de produção na disputa por espaço. Da Silva et al. (2018, p. 8) apresenta o ponto de vista do agricultor

familiar ao dizer que “a falta de terra ou a falta de acesso a ela é elemento significativo em suas estratégias produtivas, pois dependem da terra e de suas características”.

Assim, podemos dizer que a Agroecologia está presente na vida dos camponeses, assim como a vida dos camponeses está presente na Agroecologia, ao considerarmos tanto as técnicas utilizadas na agricultura, como a cultura e as tradições locais inerentes a ela.

3.4.3. Tradições/Mística

Consideramos as tradições e a mística camponesa como dois conceitos que se relacionam, compreendendo que ambos têm suas raízes nas expressões culturais e artísticas. No que se refere à mística, Bogo (2012) destaca três possibilidades de manifestações místicas: a religiosa, a da ciência política e a dos movimentos sociais, sobre a qual nos apoiamos.

Nesse sentido, a mística tem como característica a arte, a cultura e a crença, funcionando como o meio de expressão dos sujeitos, que por meio dela se reinventa, se exterioriza e se autoproduz, externando seus desejos de mudança social e utopias que moldam sua postura, por meio da linguagem das atitudes verbais e não verbais (BOGO, 2012). Ao tratar das tradições e da mística, juntando-as em um único aspecto da identidade camponesa “Tradições/Mística”, sustentamos que estas podem ser compreendidas, principalmente, por meio de suas manifestações culturais. Por isso, destacamos nesta seção os dois termos como relacionados.

Este aspecto da identidade camponesa resulta no que consideramos ser justamente o que contém maior potencial para, de certa forma, se estender às especificidades de cada comunidade, já que a cultura local se apresenta como uma particularidade de cada grupo, em que se expressa de maneira não concreta sua identidade, por meio das suas tradições/místicas, que podem ser compreendidas também a partir do “[...] conjunto de práticas sociais e de experiências humanas que vão se organizando enquanto modo de vida que articula tradição, objetos, condutas, convicções, valores e conhecimentos característicos dos sujeitos que vivem no e do campo” (CORREIA; BATISTA; BRITO, 2011, p. 6).

É possível reconhecer a relevância da tradição/mística para os povos do campo ao nos debruçarmos sobre a pesquisa de Benso da Silva (2015) que ao analisar o campo brasileiro adotou como base em seus estudos duas dimensões: uma geográfica, que se refere ao território, e a outra sociológica, que faz referência a cultura. O autor as

considera igualmente importantes na constituição do espaço do campo, pois “a vida destes sujeitos se faz na relação entre os valores, crenças e imaginários ali construídos” (BENSO DA SILVA, 2015, p. 69).

Para citar um exemplo específico do que consideramos mística, trazemos a pesquisa de Araújo, Melo e Silva (2018). Os(As) autores(as) salientam que ao descrever o valor das tradições de cada comunidade, jovens camponeses entrevistados apontavam as práticas utilizadas e ensinamentos passados de geração em geração, a importância de se resgatar algumas práticas alternativas utilizadas pelos mais antigos, assim como a reavaliação de situações, como por exemplo, a utilização de queimadas e o uso de agrotóxicos.

Entre outros exemplos de tradição/mística camponesa, temos o Movimento Sem Terra (MST) que segundo França Silva (2017) são sujeitos “[...] carregados de valores, de energia mística, de raiz histórica, criativo e superador que se dá no próprio movimento da luta cotidiana, em suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas” (p. 33). Temos também Tavares (2018) que aponta em sua pesquisa sobre a identidade camponesa na comunidade de Angical as atividades culturais presentes naquela localidade, destacando-se os giros das folias do Divino, de Santos Reis, de São Bom Jesus.

Desse modo, concordamos com Correia, Batista e Brito (2011) ao afirmar que existe uma “relação intrínseca entre o homem do campo, a terra e seus frutos, não apenas com um significado real, social e econômico ou de sustentabilidade da vida humana, mas em especial com um sentido simbólico, que envolve sentimentos, cuidado, cumplicidade” (p. 6). Assim, compreendemos a tradição/mística como um produto imaterial de fundamental importância na manutenção da vida no campo, de seus saberes, suas histórias, suas crenças e do seu modo de vida.

3.4.4. Organizações Sociais

Este aspecto relaciona-se estreitamente com a história do campo brasileiro e dos povos camponeses, uma vez que ele tem se desenvolvido historicamente sob um contexto de lutas e embates por espaço, por terra. A luta pela terra é um dos traços marcantes dos camponeses (MORAIS; OLESKO, 2018). As lutas desses povos por espaço e afirmação no campo são contínuas, mesmo quando não unificadas, tem uma elevada importância na construção da classe camponesa e do campesinato (MORAIS; OLESKO, 2018).

De acordo com a concepção de identidade discutida na segunda seção deste artigo, a construção da classe não ocorre de forma dissociada da identidade. De Souza e Beltrame (2010), ao tratar dos sujeitos que se dedicam a luta pela Educação do Campo, destaca a existência de uma identidade comum entre eles, sendo essa, uma marca da participação dos sujeitos do campo na luta social e em práticas coletivas. Sendo assim, a construção da identidade camponesa é também voltada para essa realidade de mobilizações, organizações e movimentos sociais do campo, em que se nota a presença dessas organizações na constituição da identidade do campo por meio da postura desses povos em conflitar e lutar por direitos sociais, postura que vem mudando a forma como a sociedade tem visto o campo e seus sujeitos (CORREIA; BATISTA; BRITO, 2011).

A identidade camponesa mostra-se presente nas relações estabelecidas entre o camponês, o meio em que vive e demais atores sociais que estão em sua volta, incluindo as relações produtivas, os costumes e as tradições dos sujeitos do campo, configurando assim sua particularidade, o que evidencia a identidade do sujeito do campo diretamente atrelada às lutas e reivindicações dos movimentos sociais (CORREIA; BATISTA; BRITO, 2011). As organizações sociais são meios em que se desenvolve um processo social, político e cultural, que versa sobre os objetivos e interesses comuns das populações camponesas, o que mostra uma identidade coletiva dos sujeitos participantes (DE SOUZA; BELTRAME, 2010).

As particularidades dos camponeses estão ligadas ao estilo de vida próprio, sendo expresso também nas suas reivindicações por meio dos coletivos e dos movimentos sociais, baseando-se na autonomia e cooperação entre os membros, por meio de ações comunitárias, como exemplo, os mutirões (VIEIRA, 2019), “numa relação com a agricultura que não se resume a uma relação apenas econômica” (p. 4). A organização social desse território destaca-se pela organização do trabalho, por meio da mão de obra familiar e da articulação com mercados agroalimentares locais, indo contra a lógica acumulativa do capital (SOUZA SILVA, 2019).

Para situar quais tipos de organização fazem parte do contexto que envolve a identidade camponesa, Araújo, Melo e Silva (2018) apresentam algumas das organizações, as quais os jovens camponeses, objeto de sua pesquisa, são mais atuantes, são eles: associações, sindicatos, núcleos de extensão, igreja, marchas, fóruns de reforma agrária, congressos em outros estados, eventos voltados para a agricultura familiar, agroecologia, juventudes e territorialidades, entre outros.

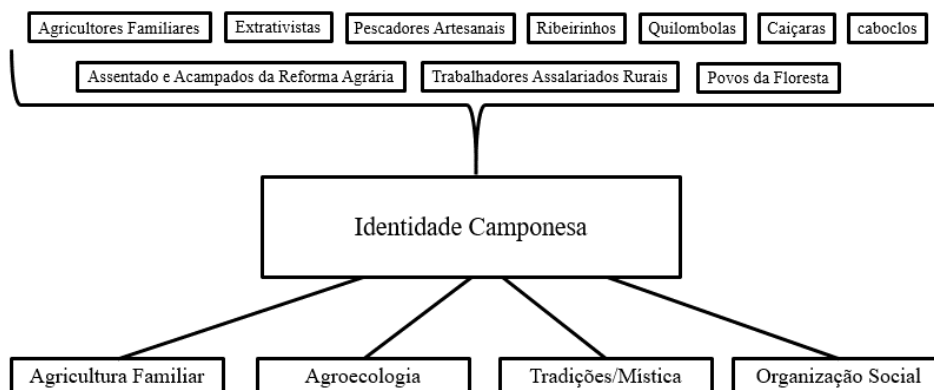
3.5. Entre os documentos e as pesquisas

Ao buscarmos os aspectos convergentes entre as comunidades do campo para tentar descrever a identidade camponesa, observamos que nas pesquisas os aspectos identitários são abordados de uma maneira diferente dos documentos. Nas pesquisas, notamos uma abordagem descritiva, na qual trata-se em maior parte de características específicas das comunidades do contexto pesquisado, sem considerar uma identidade ampla que englobe várias comunidades. Já nos documentos, há uma abordagem mais amplificada, que não adentra as especificidades de cada tipo de comunidade do campo, apesar de reconhecê-las, considerando os aspectos da identidade camponesa de forma ampla.

As diferenças entre as abordagens das pesquisas e dos documentos podem ocorrer por conta da finalidade de cada um dos textos, o que pode exigir uma forma distinta de tratar sobre uma mesma situação, uma vez que as pesquisas tendem a assumir uma postura analítica, enquanto os documentos são elaborados de maneira deliberativa. As diferenças entre as abordagens colaboraram com o processo de pensar uma identidade camponesa capaz de abranger todas as comunidades do campo sem ignorar suas particularidades, uma vez que nos colocamos diante do desafio de pensar as especificidades das diversas comunidades por meio da abordagem ampla dos documentos, e pelo caminho contrário, ao pensar o que existe de comum entre as comunidades por meio das características específicas relatadas nas pesquisas.

Como resultado da análise dos documentos e pesquisas, identificamos os quatro aspectos já descritos anteriormente, aos quais destacamos as relações entre tais conceitos que envolvem os aspectos identificados no estudo e as comunidades do campo na figura a seguir.

Figura 1 – Aspectos da identidade camponesa.



Fonte: Elaborado pelos autores(as).

Na imagem, buscamos ilustrar a relação delineada ao longo do artigo entre os tipos de comunidades do campo, a Identidade Camponesa e os seus aspectos convergentes. Apresentamos na parte superior sujeitos do campo os definidos no Decreto nº 7.352/2010, estando ligados pela Identidade Camponesa e o ser camponês. A identidade camponesa, deste modo, precisa abranger toda a diversidade de sujeitos do campo e expõe quatro aspectos característicos dos povos que ela engloba, sendo os aspectos, comuns entre todos os povos e comunidades camponesas.

Os quatro aspectos considerados e apresentados dialogam entre si em suas características. Isso quer dizer que apesar de serem quatro aspectos distintos, são indissociáveis, de tal forma que as características de cada um deles podem apontar a presença dos demais, por exemplo, no aspecto Agricultura Familiar estão presentes características da Agroecologia, que é formada também pelas Tradições/Mística, e são pontos estruturantes da Organização Social.

Assim, entendemos que essa interligação entre eles deve ser ressaltada e bem-vista, seguindo o entendimento de que a estreita relação entre os aspectos mostra o campo como um espaço dinâmico, de vida, de movimento, e que isso o separa de uma lógica de vida setorizada.

Tendo em vista o objetivo principal deste estudo, retomamos aqui ao conceito de identidade pensado a partir dos quatro aspectos. Com base no que apresenta Hall (2003), conforme já foi apresentado na seção “O que é identidade?”, de acordo com o que foi discutido nas seções “Identidade Camponesa nos documentos regulatórios da Educação do Campo” e “Identidade Camponesa: aspectos em comum”, compreendemos a identidade camponesa por meio da cultura partilhada e a identidade cultural histórica, considerando elas o principal elo entre as diversas comunidades do campo. A cultura partilhada, parte do pressuposto de que os sujeitos, unidos por uma cultura específica, formam uma identidade por meio de quadros de referência, que são as características comuns de um grupo, aquilo que os une em uma mesma identidade. A identidade cultural histórica refere-se à identidade como uma construção histórica, na qual parte da identidade que surge da história compartilhada pelos sujeitos, ou seja, compartilham do mesmo contexto histórico.

Ao pensar a identidade camponesa, temos os aspectos identificados (Agricultura Familiar, Agroecologia, Tradições/Mística e Organização Social) como quadros de

referência para a cultura que camponeses partilham, características comuns que compõem essa identidade. Esses aspectos estão relacionados a um contexto histórico, uma vez que a cultura, o modo de vida, e, conseqüentemente, a identidade, não estão à parte dos acontecimentos históricos. A identidade cultural histórica dos camponeses envolve entre outras coisas a exclusão e marginalização do campo, situações impostas aos sujeitos e compartilhadas por todas as comunidades.

Assim, os documentos regulatórios e as pesquisas sobre Educação do Campo destacam a agricultura familiar, agroecologia, tradições/místicas e organização social como referência, que associadas ao contexto histórico partilhado pelas comunidades formam a identidade camponesa. Vale ressaltar que os quatro aspectos apresentados não são únicos ou absolutos, podendo existir outros aspectos.

3.6. Considerações Finais

Neste artigo, dispomo-nos a discutir a identidade camponesa. Para isso, abordamos na seção “O que é Identidade” o que concebemos como identidade, destacando a caráter de necessidade e coerência, que a mesma só seria definível em seus aspectos comuns, formando uma ideia central e capaz de representar a enorme diversidade de povos do campo. Assim, escolhemos tratar de povos originários do campo para pensar este perfil, pois entendemos que estes são sujeitos pertencentes ao território.

Na seção “Identidade Camponesa nos documentos regulatórios da Educação do Campo”, evidenciamos a presença da identidade camponesa nos marcos regulatórios da Educação do Campo, compreendendo a partir deles como a identidade camponesa se relaciona com a Educação do Campo. Destacamos, nessa seção, a descontinuidade das políticas de Educação do Campo.

As características levantadas na seção “Identidade Camponesa: aspectos em comum” seguiram no sentido de perceber quais os aspectos identitários convergentes entre os diversos povos do campo, por meio de uma argumentação dialogada com autores de uma perspectiva compatível com aquela que sustentamos, tendo como base a Educação do Campo. Em meio às definições dos autores, fruto de um esforço em busca de um conceito de identidade camponesa, identificamos e descrevemos os seguintes aspectos: *agricultura familiar; agroecologia; tradições/mística; e organização social*. Ao evidenciar esses quatro aspectos, compreendemos a identidade camponesa a partir da cultura partilhada e da identidade cultural histórica (HALL, 2003), tendo em vista

que são características partilhadas pelos sujeitos do campo, atreladas ao contexto histórico das comunidades.

Deste modo, o presente estudo contribui para compreensão do campo enquanto seus aspectos e características convergentes, na relação entre as especificidades de cada comunidade e os aspectos presentes em todas elas. Assim, salientamos que não temos a intenção de desconsiderar as particularidades de quaisquer povo ou comunidade, ou mesmo reduzir a riqueza e diversidade do território aos quatro aspectos. Aqui, abordamos apenas uma parcela do que representa o campo, refletindo apenas sobre aquilo que une os diferentes sujeitos, a partir dos documentos regulatórios e das pesquisas sobre Educação do Campo.

Cabe ressaltar que os aspectos apresentados não são únicos ou absolutos, deixando em aberto a possibilidade de existir outros aspectos comuns entre os povos do campo que podem constituir sua identidade, o que mostra a necessidade de outras pesquisas sobre o tema, visto que esta é uma contribuição para a discussão sobre a identidade camponesa.

3.7. Referências

BOGO, Ademar. Mística. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 475-479, 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 03 de abril de 2002. 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008. 2008.

BRASIL. LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009. CIVIL, Casa. **Caderno de Legislação**, p. 2, 2009.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29/01/2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Brasília D.O.U de 30/01/20.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 7.352, de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1-2 5 nov., 2010a. Seção 1, nº. 212.

CALDART, Roseli Salette. Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida. **Porto Alegre**, 2016.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A Educação do Campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 649-670, 2017.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O Território como Categoria da Educação do Campo: No Campo Da Construção/Destruição E Disputas/Conflitos de Territórios /Territorialidades / Territory as a category of Education of the Countryside: in the countryside of construction/destruction and disputes/conflicts of territories/territorialities. **Revista Nera**, n. 48, p. 38-57, 2019.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Avaliação, Política Pública e Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549/564, jul./set., 2010.

CORREIA, D. M. N.; BATISTA, M. S. X.; BRITO, R. M. J. Educação do Campo: resistência e afirmação da identidade camponesa. 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Educação, Culturas e Diversidades, 2011 In: **Anais...** Manaus: Valer, 2011.

DE MELO, Zélia Maria; DEUSTO, Bilbao-Espanha. Os estigmas: a deterioração da identidade social. **Unicap**, v. 1, p. 1 citation_lastpage= 4, 2005.

DE SOUZA, Maria Antônia; BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. Educação do campo, movimentos sociais e políticas públicas. **Educação do Campo e Pesquisa II**, p. 84, 2010.

DUARTE, Maria Rosivania Pereira Feitosa et al. **Escola família agrícola de Serra do Mel (EFAMEL): produção de identidades e construção dos sujeitos**. 2019.

FELÍCIO, Munir Jorge. A conflitualidade dos paradigmas da questão agrária e do capitalismo agrário a partir dos conceitos de agricultor familiar e de camponês. **Campo-Território: revista de geografia agrária**, v. 1, n. 2, 2006.

FELÍCIO, Munir Jorge. **Contribuição ao debate paradigmático da questão agrária e do capitalismo agrário**. 2011. 214 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária**: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico. Presidente Prudente: [s.n], v.1-2, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão agrária e capitalismo agrário: o debate paradigmático de modelos de desenvolvimento para o campo. **Reforma Agrária**, v. 35, n. 2, p. 41-53, 2014.

GIMÉNEZ, Gilberto. Comunicação, cultura e identidade: reflexões epistemológicas. **Revista Internacional de Folkcomunicação**, v. 16, n. 36, p. 13-32, 2018.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto. Agroecologia. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 59-66, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

- HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003
- MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, v. 7, n. 13, p. 31-44, 2002.
- MARQUES, Marta Inês Medeiros. A atualidade do uso do conceito de camponês. **Revista Nera**, n. 12, p. 57-67, 2012.
- MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? **Revista de administração contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011.
- MOLINA, Mônica Castagna. Legislação educacional do campo. **Dicionário da Educação do Campo**, p. 453-459, 2012.
- MOLINA, Mônica Castagna; DE ABREU FREITAS, Helana Célia. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, 2015.
- MORESCO, Marcielly Cristina; RIBEIRO, Regiane. O conceito de identidade nos estudos culturais britânicos e latino-americanos: um resgate teórico. **Animus. Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, v. 14, n. 27, 2015.
- NEVES, Delma Pessanha. Agricultura Familiar. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 34-42, 2012.
- PARECER, Nº; Nº, C. E. B. 36, DE 04 DE DEZEMBRO DE 2001. **BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão–Brasília: SECADI**, p. 7, 2012.
- PARECER, Nº; Nº, C. E. B. 1, DE 02 DE FEVEREIRO DE 2006. **BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão–Brasília: SECADI**, p. 39, 2012.
- PARECER, Nº; Nº, C. E. B. 3, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2008. **BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão–Brasília: SECADI**, p. 51, 2012.
- RIBEIRO, Marlene. TERRA, TRABALHO, EDUCAÇÃO: RELAÇÕES QUE PROJETAM DESAFIOS À EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Educação em Perspectiva**, v. 6, n. 2, 2015.
- SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017.

- SANTOS, Ramofly Bicalho. Os movimentos sociais do campo e a formação do educador. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 18, n. 37, 2016.
- SANTOS, Ramofly Bicalho; RICHARD, David. O Movimento dos Pequenos Agricultores na interface entre agricultura familiar e educação do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 2, n. 1, p. 86-105, 2017.
- SANTOS, Willian Siqueira; DE SOUZA, Roberto Martins. Sujeitos e Educação do Campo: As representações do pescador artesanal no currículo. **Revista Mundi Sociais e Humanidades** (ISSN: 2525-4774), v. 3, n. 1, 2018.
- SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações–o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista Nera**, n. 7, p. 1-21, 2012.
- SILVA, Carlos Eduardo Mazzetto. A dinâmica dos projetos de assentamento de reforma agrária na Região Metropolitana de Belo Horizonte. **Anais**, p. 1-23, 2019.
- TEIXEIRA, Maria Marta Elias. Educação do campo e formação política na Escola Nacional de Formação da Contag (ENFOC). 2018.
- VAZ, Jeferson Martins. **Identidade Camponesa no Movimento dos pequenos agricultores do Brasil**: perspectivas desde a História Oral. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Estudos LatinoAmericanos) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019.
- WANDERLEY, Maria de Nazareth B. Raízes históricas do campesinato brasileiro. Caxambu, 1996. (texto apresentado no XX Encontro Anual da ANPOCS, GT 17- Processos Sociais Agrários)
- WOORTMANN, Klaas. Com parente não se neguceia: o campesinato como ordem moral, in *Anuário Antropológico/87*, p. 11-73. Brasília/Rio de Janeiro, Edunb/Tempo Brasileiro, 1990.

4. Atividades matemáticas nos livros didáticos para o Campo: a questão do diálogo com a identidade camponesa

Resumo:

O presente artigo teve como objetivo discutir as possibilidades de diálogo com a identidade camponesa em atividades matemáticas presentes em livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental para as escolas do campo. Para tal, foi realizada uma análise qualitativa do tipo documental, na qual foram adotadas três etapas: 1) identificar as atividades que fazem referência a identidade camponesa; 2) identificar elementos que possibilitem o diálogo com essa identidade; 3) analisar quais as possibilidades para a realização dos atos dialógicos. Foi possível constatar que a coleção apresenta atividades com características compatíveis com as três etapas, propiciando o diálogo por meio de investigações relacionadas ao contexto de vida de estudantes.

Palavras-chave: Diálogo. Identidade Camponesa. Livro didático do campo.

4.1. Introdução

Os movimentos sociais do campo têm atuado em defesa de uma educação voltada para as necessidades particulares do seu meio, por uma Educação do Campo. Assim, reivindicam o direito a uma educação *no campo*, criada *para o campo*, idealizada e realizada pelos sujeitos *do campo* (CALDART, 2012). Na luta política em que se insere esse movimento, buscam por condições que possibilitem o desenvolvimento do território, segundo uma perspectiva de valorização da identidade camponesa.

Dentre as demandas da Educação do Campo, estão os materiais de apoio pedagógico baseados no contexto camponês, no qual o livro didático específico para as escolas do campo se apresenta como parte fundamental. Diante disso, o Programa Nacional do Livro Didático do Campo² (PNLD Campo) surgiu com a pretensão de atender as especificidades dos camponeses.

Estudos sobre o PNLD Campo (SILVA, 2015; SARMENTO; BATISTTI, 2016; NEGRI, 2017; NETO; GUIDA, 2019) vêm se debruçando sobre a adequabilidade das coleções aprovadas pelo Programa e disponibilizadas para as escolas, abordando

² O Programa responsável pela oferta e distribuição de livros didáticos para escolas públicas atualmente denominado de Programa Nacional do Livro e do Material Didático, denominou-se Programa Nacional do Livro Didático no período em que os livros específicos para Educação do Campo foram ofertados, sendo que desde a mudança no nome do Programa, ainda não foram ofertadas novas coleções para Educação do Campo. Por isso, ao longo do texto utilizamos “Programa Nacional do Livro Didático do Campo” para nos referir especificamente a ação do Programa que oferta livros específicos para Educação do Campo, e “Programa Nacional do Livro e do Material Didático” para nos referir ao Programa de distribuição de livros de maneira geral.

questões voltadas para as características das obras, se elas atendem, ou não, as necessidades educacionais dos povos campo e se contribuem de alguma forma para a valorização do modo de vida camponês.

Ao tratar sobre Educação do Campo, o presente artigo foca especificamente no ensino e aprendizagem de Matemática nesse contexto, apoiado sobre as preocupações da Educação Matemática Crítica de Ole Skovsmose. Para alimentar nossa reflexão apoiamo-nos, por um lado, nas pesquisas de Lima e Lima (2016; 2019) que fazem uma aproximação entre a Educação Matemática Crítica e a Educação do Campo e, por outro, nos conceitos de Cultura Partilhada e Identidade Cultural Histórica (HALL, 2003). Destacamos também a caracterização da identidade camponesa que fazemos no estudo de Barbosa e Oliveira 2021 (não publicado).

O objetivo desse artigo *é discutir as possibilidades de diálogo com a identidade camponesa em atividades matemáticas presentes em livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental para as escolas do campo*. Para isso, desenvolvemos um estudo qualitativo, no qual utilizamos os livros didáticos de matemática do PNLD Campo (edição 2016) como objeto de investigação. Ao observarmos suas atividades, identificamos quais delas fazem referência ao contexto do campo, tendo como base os aspectos da identidade camponesa, apresentados por Barbosa e Oliveira 2021 (não publicado), sendo eles: Agricultura Familiar, Agroecologia, Tradições/Místicas e Organização Social. A partir dos aspectos, analisamos as possibilidades de diálogo com a identidade camponesa nessas atividades.

A seguir, apresentamos as seções que compõem esse artigo: “Aproximações entre Educação do Campo e Educação Matemática Crítica”, na qual destacamos os pontos de encontro entre essas duas perspectivas, o que justifica a escolha da Educação Matemática Crítica para tratar do ensino de Matemática nas escolas do campo; na seção “Contexto Histórico do PNLD Campo”, abordamos o contexto de surgimento, criação e a importância do Programa responsável pelos livros específicos para escolas do campo; na seção “Procedimentos Metodológicos” descrevemos os critérios adotados pela pesquisa; na seção “Análise das Atividades Matemáticas do PNLD Campo”, analisamos as atividades dos livros didáticos para o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do campo acerca das possibilidades de diálogo com a identidade camponesa.

4.2. Aproximações entre Educação do Campo e Educação Matemática Crítica

Ao longo da história do Brasil, o campo tem sido o centro de muitas disputas, nas quais estão envolvidos dois lados bem demarcados. De um lado, os latifundiários proprietários das terras e de grandes plantações, do outro, os camponeses com seus costumes e estilos de vida, pertencentes aquela terra, totalmente voltado para as condições de seu território (CAVALCANTE, 2011). Em meio às disputas, os sujeitos pertencentes ao campo organizam-se por meio dos movimentos sociais, na busca por direitos que garantam as condições mínimas para sobrevivência e manutenção da vida no campo.

Os movimentos sociais do campo cumprem o papel de apresentar as demandas da população camponesa e reivindicar políticas, quase sempre de reparação, tendo em vista a situação de marginalização do campo ao longo da história do país (SILVA, 2020). Dentre as necessidades demandadas pelos movimentos, destaca-se a reforma agrária como objetivo das lutas travadas por esses sujeitos, o que vem a acarretar uma série de outros direitos a serem conquistados, entre eles o direito à educação de qualidade e voltada para os interesses da população do campo (MOLINA, 2015; DINIZ, 2019).

Ao pensar o projeto de reforma agrária como meio de recriação e reestruturação do campo, os movimentos sociais atentam-se para necessidade de uma educação que dialogue com o modo de vida camponês (DINIZ, 2019; NETO; SILVA, 2019). Esse diálogo deve acontecer via realização de um outro projeto, a Educação do Campo, de modo que esse ocorra no território do campo, planejada pelos sujeitos do campo e para atender as necessidades dos mesmos (MOLINA, 2015).

Gestada pelos movimentos sociais do campo, a Educação do Campo desenvolve-se por meio de uma pauta com viés emancipatório (FERNANDES, 2020), ou como descrito por Molina (2015), de auto emancipação dos sujeitos do campo. Isso reforça o posicionamento de que a Educação ofertada a esses sujeitos deve, sobretudo, originar-se de uma proposta de ensino orientada pelos próprios sujeitos, sendo não só *no campo*, no sentido de estar localizada no território, mas também *do campo*, ao constituir-se dos anseios daqueles que vivem e fazem o campo.

A Educação do Campo, ao se dispor a realizar um ensino que propicie o pensar a partir do contexto de vida de estudantes, busca, também, trazer para sala de aula o estímulo a crítica, ao tratar de um ambiente em que estudantes vivenciam situações de

inferiorização em comparação a cidade (PERIPOLLI; BRITO, 2019; FERNANDES, 2020). Deste modo, compreendemos a crítica como ponto chave para emancipação, questões como a precarização das escolas do campo, a desvalorização da cultura e do modo de vida camponês, as divergências entre o agronegócio e a agricultura familiar tradicional, podem ser um gatilho para os sujeitos que as vivenciam reflitam de modo a surgir a crítica que posteriormente poderá chegar a um meio para emancipação (FERNANDES, 2020).

Assim, consideramos que a crítica e a emancipação por meio da Educação do Campo devem ocorrer via compreensão do próprio meio, do campo e suas relações sociais, econômicas, culturais etc. (LOURENÇÃO; RASNHESK; MACHADO, 2019). Nesse sentido, ao direcionar nosso foco para o ensino e aprendizagem de matemática nas escolas do campo, percebemos uma aproximação entre os princípios e objetivos da Educação do Campo e da Educação Matemática Crítica (SKOVSMOSE, 2001; 2007; 2008; 2014), já evidenciada também por outras pesquisas (DE LIMA; LIMA, 2013; 2019; NETO, 2016; DE LIMA, LIMA; OLIVEIRA, 2020).

A aproximação entre essas duas perspectivas ocorre na medida em que ambas visam “[...] um projeto de desenvolvimento de país que tem por princípio incluir as pessoas por meio da Educação” (LIMA; LIMA, 2013, p. 5). A Educação Matemática Crítica destaca, entre outras, a dimensão política que é intrínseca à Educação Matemática, como instrumento de luta e de resistência. Para isto, entre as suas principais preocupações estão o diálogo, a investigação e a criticidade (SKOVSMOSE, 2000; 2001).

A Educação Matemática Crítica preconiza que o ensino de Matemática não acontece em contextos genéricos e despolitizados, no qual o potencial da matemática em influenciar tomadas de decisões e escolhas importantes para sociedade é praticamente nulo (SKOVSMOSE, 2014). Um fator importante nesse contexto são as “condições” em que ocorre o ensino de Matemática, considerando os contextos culturais, socioeconômicos e políticos que os sujeitos, nesse caso os estudantes, vivenciam.

O campo brasileiro, por exemplo, apresenta uma diversidade de condições, com estudantes acampados em áreas de reforma agrária, quilombolas de comunidades em processo de reconhecimento e titulação, indígenas em territórios não demarcados, cenários moldados pela disputa de território, na maioria das vezes violenta, como aponta os dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT) sobre violência no campo (CEDOC

DOM TOMÁS BALDUINO, 2021). Tendo em vista isso, pode-se afirmar que estudantes vivenciam as aulas de Matemática a partir de diferentes condições, as quais impactam na maneira como aprendem, não podendo ser ignoradas no processo de ensino e aprendizagem.

O ensino de Matemática, diante das condições de estudantes, delineadas por questões sociais e políticas, tem potencial para ser mais do que um conjunto de técnica para se configurar em uma dimensão voltada à compreensão das realidades por meio da matemática. Essa dimensão é denominada por Skovsmose de *materacia* (SKOVSMOSE, 2000; 2001). Inspirado na *literacia*, caracterizada por Paulo Freire, a *materacia* volta-se para leitura de mundo por meio da matemática. Nessa perspectiva, o ensino de conteúdos matemáticos pode auxiliar nas ações e interpretações das realidades vivenciadas pelos estudantes em diferentes contextos.

Pensando sobre as escolas do campo, não seria suficiente uma proposta que trabalhasse apenas elementos presentes na vida do camponês, pois assim negligenciaria a oportunidade de refletir sobre o campo e suas especificidades e sobre a necessidade de romper com a dicotomia campo/cidade, que quer considerar o urbano superior ao rural. Nesse sentido, os princípios da Educação do Campo e as preocupações da Educação Matemática Crítica convergem para a emancipação humana e a transformação social. Para isto, faz-se necessário ao(a) professor(a) conhecer as condições de estudantes, compreender a relevância dos elementos que compõem o contexto de suas vidas.

Um dos caminhos para isso é o diálogo, tal como descreve Alrø e Skovsmose (2006). O diálogo como estratégia para aprendizagem segue uma proposta de colaboração entre os envolvidos, na qual estudantes não têm suas ações predeterminadas ou um caminho a ser seguido para uma resposta já conhecida. O professor cria um ambiente para *realizar uma investigação*, por meio de uma situação e a devolve ao estudante em forma de convite, estimulando-o e engajando-o na busca de soluções. Conforme acentuam Alrø e Skovsmose (2006), o diálogo é o ponto de partida para a investigação.

O caráter investigativo de atividades fundamentadas no diálogo coloca o(a) professor(a) em posição de incerteza quanto às estratégias e caminhos a serem seguidos, uma vez que se busca investigar, por meio da matemática tem o desfecho desconhecido tanto ele quanto pelos estudantes. Isso caracteriza o aspecto *correr riscos*, uma vez que ambiente de segurança, certeza e controle sobre as etapas do processo, comumente estabelecido por professores que ensinam Matemática durante as aulas, não existe na

investigação. Segundo os autores, a situação fica aberta a imprevisibilidade, o que pode parecer em primeira impressão algo negativo, mas que abre uma oportunidade para novas descobertas e possibilidades.

Outro aspecto que caracteriza o diálogo é *promover a igualdade*, tendo em vista a troca de informações e conhecimentos entre participantes de maneira que não haja uma relação de poder ou superioridade entre eles. Promover a igualdade não significa desconsiderar as diferenças, principalmente, entre professor(a) e estudantes. A igualdade aqui é entendida como sinônimo de equidade, considerando que a participação no diálogo “só pode prosseguir por suas próprias fontes dinâmicas, pelas perspectivas, emoções, intenções, reflexões e ações de parceiros iguais participantes” (ALRØ; SKOVSMOSE, 2006, p. 126). Os participantes têm a possibilidade de desempenhar papéis distintos uns dos outros, mas sem ser menos ou mais importante que os demais parceiros durante o processo.

Segundo os autores, por se tratar de um tipo de atividade que demanda engajamento de participantes, a investigação, quando aceita por estudantes, está diretamente ligada aos seus pensamentos e sentimentos. Para Lima e Lima (2019), as investigações no contexto da Educação do Campo podem ser relacionadas, por exemplo, à questões como a luta pela terra, às condições de saúde e educação, às atividades produtivas, às atividades culturais, às ações dos movimentos sociais, entre outras que se apresentam significativas para a vida de estudantes. Assim, o diálogo apresenta-se como um meio de se relacionar os conteúdos matemáticos às realidades de cada território e de trabalhar as identidades camponesas.

Diante dessas possibilidades, refletimos sobre como tem sido orientado o ensino de Matemática nas escolas do campo, quais as características das atividades matemáticas propostas para essas escolas, e como elas levam em conta o diálogo com a identidade camponesa. Para isso, recorreremos aos livros didáticos aprovados pelo Programa PNLD Campo (BRASIL, 2012), por compreender que se trata de um dos principais recursos utilizados pelos professores nas aulas de matemática, como destacaremos na seção a seguir.

4.3. Alguns elementos do Contexto Histórico do PNLD Campo

Os livros didáticos são um dos principais recursos utilizados pelos professores. Eles são passíveis de influenciar sobre aquilo que o professor espera que estudantes aprendam e sobre a forma como eles podem aprender (GONÇALVES; GERMINARI,

2019). No Brasil, o *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (PNLD) é o responsável por realizar a distribuição de livros utilizados em toda rede pública de ensino, com propostas e orientações que versam historicamente sobre os interesses do Estado (MOURA, 2019).

Somente a partir de 2010, após da publicação do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), a Educação do Campo passa a ser reconhecida oficialmente como uma política pública. A publicação do decreto influenciou a implementação de diversas políticas públicas que representaram conquistas importantes e que vinham sendo reivindicadas pelos movimentos sociais do Campo. Entre essas conquistas, está o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo (BRASIL, 2014) com o intuito de atender as demandas de professores e estudantes das escolas do campo, notadamente, dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os livros do Programa PNLD Campo, atualmente descontinuado, forneciam aos seus professores orientações e sugestões de atividades que, segundo os objetivos do próprio Programa, deveriam incentivar uma prática de ensino relacionada aos princípios da Educação do Campo (BRASIL, 2015).

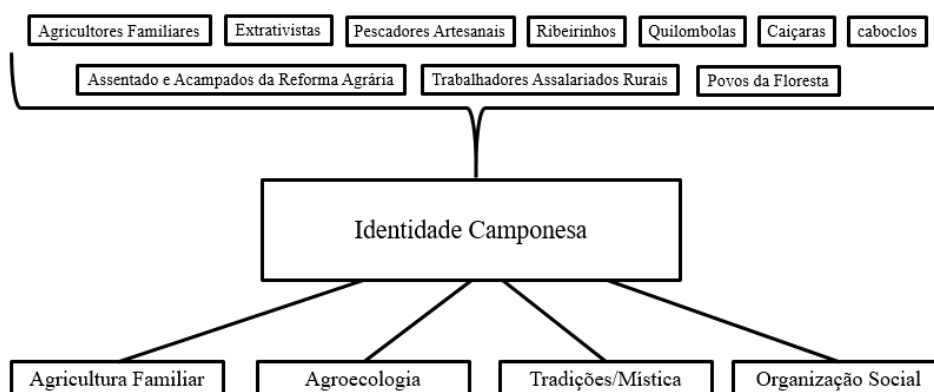
Em relação ao ensino e aprendizagem de Matemática nos contextos da Educação do Campo, dispomo-nos nesta pesquisa a analisar as atividades matemáticas propostas em livros do PNLD Campo, ofertados para os anos iniciais do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, especificamente da coleção Girassol da edição 2016 do Programa, tendo em vista o diálogo entre os conteúdos matemáticos abordados nas atividades e a identidade camponesa.

4.4. Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa é um estudo do tipo documental (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015), no qual teve como objeto de investigação atividades presentes nos livros didáticos para o ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do campo, mais especificamente, os livros da coleção Novo Girassol: Saberes e fazeres do campo referentes ao ano de 2016, disponibilizado pelo PNLD Campo. A escolha é justificada pelo fato de ser a coleção mais distribuída pelo Programa na última edição. Assim, seguimos uma abordagem de análise qualitativa, na qual buscamos por critérios analíticos estritamente relacionados ao marco teórico que orienta o estudo (MINAYO, 2012).

Deste modo, realizamos uma análise organizada em três etapas. Na primeira, identificamos as atividades matemáticas em livros didáticos para escolas campo. Para isso, desenvolvemos uma análise baseada nos quatro aspectos da identidade camponesa que apresentamos no Artigo 2: Agricultura Familiar, Agroecologia, Tradições/Mística e Organização Social. Tais aspectos são representados na figura a seguir.

Figura 1 – Aspectos da identidade camponesa.



Fonte: Barbosa e Oliveira (2021, não publicado)

Com base nesses aspectos, tomamos como referência as atividades abordam, de alguma maneira, os elementos da identidade camponesa.

A segunda etapa da pesquisa consistiu em discutir como as atividades selecionadas podem propiciar o diálogo com a identidade camponesa. Para isto, apoiamo-nos em três características que configuram uma atividade baseada no diálogo: realizar uma investigação, correr riscos e promover a igualdade (ALRØ; SKOVSMOSE, 2006), conforme já apresentado na seção “Aproximações entre Educação do Campo e Educação Matemática Crítica”.

Na terceira etapa, discutimos os atos dialógicos que podem ocorrer durante as atividades, tendo em vista o diálogo com a identidade camponesa, tomando como referência os estudos de Alrø e Skovsmose (2006): *estabelecer contato, perceber, reconhecer, posicionar-se, pensar alto, reformular, desafiar e avaliar*. Apresentamos esses atos no quadro a seguir, tomando como referência as definições dadas por Rocha e Lima (2021) que, por sua vez, se inspiraram nas definições de Alrø e Skovsmose (2010).

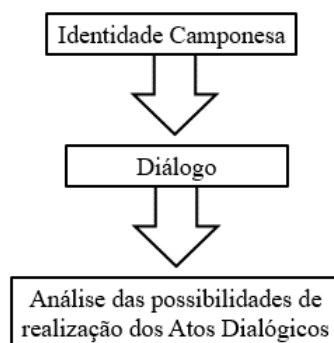
Quadro 1 – Atos Dialógicos.

Ato Dialógico	Aspectos do Ato Dialógico
<i>Estabelecer contato</i>	<i>corresponde ao convite inicial para o diálogo, momento no qual se busca “fazer perguntas e dar apoio não-verbal, ao mesmo tempo em que tenta descobrir o que se passa com o outro” (ALRØ; SKOVSMOSE, 2010, p. 70). Tanto professor quanto estudantes dão sinais da intencionalidade de dialogar para iniciar o processo de investigação.</i>
<i>Perceber</i>	<i>envolve o ato de compreender o outro e captar ideias novas relacionadas à busca de soluções para os problemas investigados e ainda não resolvidos. Essa busca, em uma atividade investigativa, implica em compreender o raciocínio do outro, em admitir que a sua percepção do problema não é a única para resolvê-lo.</i>
<i>Reconhecer</i>	<i>é um ato em que o sujeito analisa a pertinência dos caminhos apontados por outros, que ajudam o grupo a avançar na investigação. Nesse momento da interação, o professor faz questionamentos aos estudantes, no intuito de confrontar seus raciocínios e testar os caminhos por eles apontados</i>
<i>Posicionar-se</i>	<i>corresponde ao ato de argumentar, justificar e defender ideias, manifestar-se e aceitar críticas em uma discussão relacionada à atividade investigativa. Trata-se de uma ação coletiva na qual as diferentes formas de linguagens são utilizadas como instrumentos que permitem aos sujeitos se expressarem sobre a perspectiva que defendem para solucionar o problema da investigação.</i>
<i>Pensar alto</i>	<i>é o ato de tornar público um pensamento, uma ideia ou uma reflexão, por meio de um comentário ou de uma questão, por exemplo. O que é verbalizado deixa, então, de pertencer somente ao sujeito e passa a ser de domínio coletivo, na medida em que o grupo pode se pronunciar sobre o que foi dito. Na sala de aula, o ato de criticar, de fazer críticas, é primordial para a aprendizagem nesse momento da investigação.</i>
<i>Reformular</i>	<i>É ato contínuo, no qual estudantes explicitam suas ideias já reformuladas. O professor provoca estudantes a detalharem as explicações sobre determinados aspectos de atividade e a reformulá-las, se considerarem ainda necessário. Abre-se um espaço para que todos possam recolocar as ideias, no intuito de assegurar que estão sendo compreendidos pelos interlocutores. Nesse momento, expressões como “eu quis dizer que...” ou perguntas como “você entendeu o que eu quis dizer?” são passíveis de surgir no diálogo.</i>
<i>Desafiar</i>	<i>pressupõe a ideia de movimento, na medida em que as novas ideias incorporadas na discussão desafiam o grupo a seguir por novos caminhos, ainda desconhecidos. O professor também é desafiado a fazer novos questionamentos, tomando por base as aprendizagens construídas, e a instigar os alunos a aceitar os novos desafios impostos por novas perspectivas de investigação.</i>
<i>Avaliar</i>	<i>é ato individual ou coletivo que se caracteriza pela reflexão sobre as aprendizagens construídas durante todo o processo investigativo. A avaliação favorece a construção de um espaço de feedback, de confirmações e de críticas, que pode resultar em redirecionamentos da investigação ou em encaminhamentos de novas atividades de pesquisa.</i>

Fonte: elaborado com base em Rocha e Lima (2021, p. 368-369)

De acordo com essa síntese discutimos como cada ato pode se fazer presente nas atividades propostas pelos livros didáticos que analisamos. A análise ocorreu, portanto, conforme esquema que apresentamos na Figura 2.

Figura 2 – Etapas de análise



Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as)

A Figura 2 mostra como ocorreram as etapas da pesquisa, na qual identificamos atividades que fazem referência a identidade camponesa, na primeira etapa; na segunda etapa, discutimos como elas podem apresentar características que possibilitam o diálogo durante as aulas; e na terceira etapa, investigamos as possibilidades de ocorrer os atos dialógicos. Na seção seguinte, trazemos a análise das atividades e os resultados do estudo.

4.5. Análise das atividades matemáticas do PNLD Campo

Ao realizar a análise das atividades presentes em uma coleção de livros do PNLD Campo, fizemos um recorte que se direcionou as atividades contidas nos espaços reservados nos livros ao ensino de Matemática. A coleção Novo Girassol: Saberes e fazeres do campo (BRASIL, 2015), a qual analisamos, é referente a edição de 2016 do Programa, na qual foi a mais distribuída dessa edição. A coleção é formada por 11 volumes, entre esses, os volumes 1, 3, 5, 7 e 9 abordam o ensino de matemática. Os volumes 1, 3 e 5 respectivamente referentes ao primeiro, segundo e terceiro ano, apresentam como título dos capítulos que abordam o ensino de matemática “*Alfabetização Matemática*”. Nos volumes 7 e 9 respectivamente referentes ao quarto e quinto ano, apresentam como título dos capítulos “*Matemática*”.

Analisamos as atividades matemáticas contidas em cada um dos livros da coleção, classificando-as segundo os critérios já apresentados na seção anterior. A primeira etapa do estudo resultou em dados referentes ao número de atividades contidas nos livros, identificando quais delas fazem referência ao contexto do campo por meio dos aspectos da identidade camponesa. Apresentamos, no quadro a seguir, os resultados obtidos.

Quadro 2 – Atividades Matemáticas da Coleção Girassol

	Atividades Identificadas	Atividades com Referência à Identidade Camponesa
Livro 1º ano	102	21
Livro 2º ano	163	28
Livro 3º ano	166	37
Livro 4º ano	154	19
Livro 5º ano	175	35

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as)

O quadro expõe informações sobre as atividades matemáticas relacionadas a identidade camponesa. Salientamos que o levantamento que originou os dados do quadro configura-se como uma ferramenta de auxílio para a análise principal deste estudo, reforçando o caráter qualitativo da pesquisa, cujo objetivo perpassa pelos critérios estabelecidos previamente e expostos na seção “Procedimentos Metodológicos”.

Diante dos dados apresentados no quadro, identificamos uma quantidade pequena de atividades que fazem uma referência direta ao contexto do campo, sendo que grande parte das atividades dos livros não fazem referência a uma semirrealidade ou à vida real e quando isso ocorre, quase sempre não apresentam elementos ligados aos aspectos da identidade camponesa, assim como não apresentam elementos que possam identificar outro território, referindo-se, principalmente, a situações que não estão atreladas a nenhuma identidade, cultura ou particularidade que identifique um meio de vida. Na figura, a seguir, destacamos uma das atividades dos livros as quais consideramos que não apresentam elementos que fazem referência a um território específico.

Figura 3 – Atividade: tamanho do lápis

1. Silvana usou muito seus lápis de cor e agora eles estão com tamanhos diferentes. Use uma régua para determinar o comprimento de cada um deles.



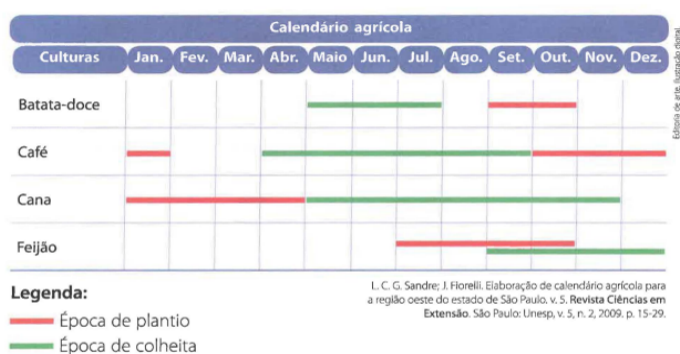
Fonte: PNLD Campo 2016 – Coleção Girassol, Livro 4º ano, p. 12.

Na atividade apresentada na Figura 3, por exemplo, temos um contexto que pode ser associado a uma semirrealidade, no qual é abordado uma situação em que uma pessoa usou os seus lápis e eles ficaram de tamanhos diferentes. Nesse caso, a atividade trata de uma situação que não apresenta elementos da identidade camponesa (BARBOSA; OLIVEIRA, 2021, não publicado), assim como também não apresenta elementos que indiquem outro território, podendo ela ocorrer no contexto do campo ou em qualquer outro. Entendemos que as atividades, as quais consideramos sem referência à um território específico, assim como na Figura 3, são aquelas que podem ser associadas a uma semirrealidade, porém, sem elementos ligados a um modo de vida de um território camponês.

No caso das atividades com referência ao contexto do campo, destacadas no quadro 2, podem ser associadas a uma semirrealidade e traz elementos ligados a, pelo menos, um dos aspectos que compõe a identidade camponesa, sendo: agricultura familiar, agroecologia, tradições/mística e organização social (BARBOSA; OLIVEIRA, 2021, não publicado). A Figura 4 apresenta uma das atividades, entre as identificadas nos livros, que fazem referência ao contexto do campo.

Figura 4 – Atividade: calendário de plantio e colheita

7. Seu Carlos mora em uma comunidade que produz batata-doce, café, cana-de-açúcar e feijão. Veja o calendário agrícola da região.



Observando o calendário, verifica-se que o plantio da batata-doce deve ser realizado de setembro a outubro, e a colheita, de maio a julho. Dê a época de plantio e de colheita:

- do café [Plantio: janeiro e outubro a dezembro; colheita: abril a setembro.](#)
- da cana [Plantio: janeiro a abril; colheita: maio a novembro.](#)
- do feijão [Plantio: julho a outubro; colheita: setembro a dezembro.](#)



Fonte: PNLD Campo 2016 – Coleção Girassol, Livro do 3º ano, p. 26.

Na Figura 4, é apresentado um calendário contendo informações sobre os períodos de plantio e colheita de alguns alimentos cultivados em uma comunidade.

Essas informações são baseadas no cultivo realizado na região oeste do estado de São Paulo. A atividade solicita que estudantes identifiquem com base no calendário agrícola a época de plantio e colheita de cada alimento. Os aspectos da identidade camponesa são identificados por meio de elementos que apontam o respeito aos tempos de cultivo de cada planta e a policultura, característica da agricultura familiar e agroecologia, ao tratar-se do cultivo de diferentes alimentos. A vida em comunidade e o planejamento do plantio também são identificados como elementos ligados ao aspecto organização social, expressos pelo calendário que orienta o cultivo na comunidade.

Na segunda etapa de análise, discutimos como as atividades podem constituir o diálogo com a identidade camponesa. Tomando como exemplo a Figura 4, na qual expõe informações sobre o calendário agrícola, apresentamos possibilidades para o diálogo com a identidade camponesa, tendo em vista investigações sobre o significado dessas informações para estudantes e a busca por informações que não estão dados de antemão pelas atividades.

Com isso, sustentamos que levantar questões referentes a como as situações semirreais tratadas nas atividades ocorrem, ou como podem ocorrer na vida de estudantes, tende a ser um caminho para o diálogo com a identidade camponesa. Questionamentos que relacionam o contexto da atividade com a experiência cotidiana de estudantes podem ser encarados como possibilidades para propor o diálogo, pois esse tipo de pergunta pode ser um convite para que estudantes investiguem sobre o que vivenciam por meio da matemática, um convite ao desconhecido, sem que haja uma resposta predeterminada.

Na Figura 4, a atividade pode apresentar características que propiciam o diálogo convidando estudantes a investigar sobre os períodos de cultivo, realizando assim, um *convite à investigação*, aspecto primário de uma atividade baseada no diálogo (ALRØ; SKOVSMOSE, 2006). Os aspectos *correr riscos* e *promover a igualdade* também precisam estar presentes. Eles podem aparecer, por exemplo, ao estender a investigação aos familiares e pessoas da comunidade, com perguntas sobre o que eles cultivam e qual o período de plantio e de colheita, podendo trazer para a atividade elementos inesperados, o que se configura o aspecto *correr riscos*. Já o aspecto *promover a igualdade* pode ocorrer ao propor um momento de discussão entre estudantes sobre os diferentes períodos de cultivo, épocas de plantio e colheita, propondo uma conversa na qual possíveis diferenças entre os períodos de cultivo das famílias ou comunidades de cada estudante sejam respeitadas sem que haja superioridade de uma sobre a outra.

Na terceira etapa, dedicamo-nos a pensar como os atos dialógicos podem ocorrer nessas atividades. Tendo em vista a atividade da Figura 4, apresentamos possibilidades referentes a qualidade do diálogo que pode ser promovido a partir das atividades dos livros do PNLD Campo. Para isso, apoiamo-nos em oito atos dialógicos apresentados por Alrø e Skovsmose (2006), como já apresentados na seção “Procedimentos Metodológicos”, a saber: estabelecer contato, perceber, reconhecer, posicionar-se, pensar alto, reformular, desafiar, avaliar.

Ao analisarmos as atividades, percebemos algumas possibilidades para os atos dialógicos. Ao tomarmos como exemplo, a atividade da Figura 4, temos a possibilidade de o ato *estabelecer contato* a partir de perguntas como “na sua casa ou na sua comunidade é feito algum tipo de cultivo?”. Esse tipo de pergunta condiz com o ato dialógico *estabelecer contato*, ao buscar aproximar os participantes da investigação, a qual foi convidado pelo(a) professor(a) (MILANI et al., 2017), no caso, aproximá-los da discussão sobre períodos de plantio e colheita. Nessa atividade, ao expandir para a família e a comunidade a investigação sobre períodos de plantio e colheita, surge outro aspecto desse ato, pois “[...] Educação do Campo vai além da relação professor-aluno para envolver outros participantes do campesinato” (LIMA, 2018, p. 75).

O ato dialógico *perceber* pode surgir na atividade da Figura 4 ao buscar informações com familiares e com a comunidade, partindo da pergunta: “Qual a época de plantio e de colheita das plantas cultivadas em sua comunidade?”. Poderia ser também perguntado: “Em que se baseia o período de plantio e de colheita na sua família ou comunidade?”, já que se busca por alternativas e estratégias para lidar com a situação, tentando compreender os processos dos cultivos, tendo em vista que na Educação do Campo esse ato tem como característica compreender as expectativas de participantes sobre o campesinato (LIMA, 2018).

Já o ato *reconhecer*, diz respeito aos conteúdos matemáticos que podem surgir ao longo da investigação na atividade em questão, pode surgir ao perguntar: “Qual cultura leva mais tempo entre o plantio e a colheita?” “Quantas colheitas são realizadas por ano das culturas cultivadas na sua casa ou comunidade?”. No entanto, esse processo pode ser mais abrangente, observando outros conteúdos matemáticos que podem surgir ao pesquisar as diferentes culturas e modos de cultivo.

Em relação ao ato dialógico *posicionar-se*, estudantes argumentam sobre as estratégias adotadas, podendo aceitá-las ou rejeitá-las. Na atividade analisada, o momento propício pode ser após observar as estratégias de cultivo das famílias e

comunidades e os conteúdos matemáticos envolvidos nos processos, estudantes podem se posicionar favoráveis ou contrários aos tipos cultivo, o que para Educação do Campo é fundamental, no que diz respeito às disputas no território e luta por políticas públicas (DE LIMA, 2018).

A atividade pode oportunizar o ato dialógico *pensar alto* propondo que estudantes troquem ideias, assim eles podem verbalizar sobre como estão realizando a investigação e qual seu posicionamento quanto ao que descobriram sobre as culturas e períodos de cultivo. No mesmo momento de troca de ideias, pode ocorrer também o ato dialógico *reformular*, no qual se discute as diferentes estratégias, no caso da investigação dos períodos de cultivo, a discussão pode se dar em torno do planejamento das famílias e comunidades em relação à qual tipo de cultura cultivar, discussão que pode levar a um consenso sobre qual tipo de cultura e de cultivo é mais adequada.

Os atos dialógicos *desafiar* e *avaliar* nessa atividade podem acontecer também no momento de troca de ideias. No ato dialógico *desafiar*, estudantes devem ser estimulados a testar as estratégias que formularam ao longo da investigação, no caso, sobre quais culturas são mais adequadas para suas famílias ou comunidades, buscando por situações em que as estratégias construídas podem não atender. No ato dialógico *avaliar*, estudantes revisitam cada etapa da investigação em uma espécie de *feedback*, observando e analisando o percurso de maneira crítica e construtiva. Tendo como exemplo a investigação a partir da atividade da Figura 4, o ato dialógico *avaliar* pode-se realizar por meio da revisitação das opções escolhidas durante o processo como sendo os tipos de cultivo e cultura considerados adequados para as famílias e comunidades.

Tendo analisado as possibilidades que as atividades dos livros da coleção Girassol – PNLD Campo apresentam para o diálogo relacionado à identidade camponesa durante aulas de matemática, conforme o exemplo exposto com a atividade da Figura 4, percebemos que apesar do pequeno número de atividades relacionadas a identidade camponesa, existem caminhos para se chegar ao diálogo com a identidade camponesa quando relacionam as atividades ao contexto de vida de estudantes.

Algumas atividades que em uma primeira impressão podem não dar indícios de um diálogo, pois se utilizam de perguntas referentes as informações expostas no enunciado, o que dificulta a realização de um diálogo. No entanto, as estratégias adotadas pelos(as) professores(as) no momento da realização da atividade é fundamental na proposição do diálogo com a identidade camponesa nas atividades

pesquisadas, podendo estabelecer uma relação entre a atividade e o contexto de vida de estudantes, propondo-lhes uma investigação.

As atividades matemáticas presentes nos livros do PNLD Campo, tendo em vista o papel de considerar as particularidades do campo, relacionam em alguns momentos (como na atividade da Figura 4) o desenvolvimento do conhecimento formal com o contexto do campo e de vida de estudantes, o que pode facilitar a realização de aulas baseadas no diálogo com a identidade camponesa. Ao apresentar atividades, ainda que em pequena quantidade, que possibilitam o diálogo com a identidade camponesa, os livros investigados sinalizam uma aproximação da proposta de ensino sustentada pela Educação do Campo em consonância com a Educação Matemática Crítica.

4.6. Considerações Finais

A investigação em torno das atividades matemáticas presentes nos livros de uma coleção do PNLD Campo teve como objetivo de discutir as possibilidades de diálogo com a identidade camponesa em atividades matemáticas presentes em livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental para as escolas do campo. Por meio de três etapas de análise, buscou-se nas atividades da coleção Girassol atender ao objetivo da pesquisa, sendo a primeira etapa a identificação de atividade que fazem referência ao contexto do campo; a segunda, discussão sobre elementos que podem possibilitar o diálogo com a identidade camponesa; e a terceira, discussão sobre quais possibilidades para a realização dos atos dialógicos. Neste processo, não foram negligenciadas as atividades que não apresentaram características compatíveis com as etapas de análise, o que nos possibilitou também caracterizá-las, mas sem adentrar em detalhes.

O estudo constata que apesar da pequena quantidade de atividades que faz referência ao contexto do campo, os livros dessa coleção do PNLD Campo apresentam atividades que abordam questões presentes no campo, as quais buscam relacionar os conteúdos matemáticos formais com o contexto de vida de estudantes, o que pode propiciar investigações ligadas aos temas de interesse do campo. Assim, as atividades apresentam um potencial para estabelecer o diálogo com a identidade camponesa e ter a realização dos atos dialógicos a partir das decisões e estratégias adotadas pelos professores(as), sendo eles(as) a figura central para aproximar as atividades do ponto em que a proposta sustentada pela Educação do Campo converge com a Educação Matemática Crítica.

Este estudo contribui com a análise destes materiais ao refletir sobre seus aspectos, com vistas a sua manutenção, continuidade e consolidação como política de estado. Os resultados obtidos nas análises e as reflexões a partir destes, abrem caminhos para diversas outras questões que permeiam o ensino de Matemática das escolas do campo, como exemplo: o que dizem professores das escolas do campo sobre identidade camponesa em atividades matemáticas? Como é abordada a identidade camponesa na prática de professores que ensinam Matemática nas escolas do campo? O que dizem futuros professores que ensinarão Matemática na Educação do Campo sobre identidade camponesa em atividades matemáticas? Estes são alguns pontos a serem ainda investigados em estudos futuros. Desta forma, as discussões sobre identidade camponesa em atividades matemáticas estão apenas no começo.

4.7. Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa Nacional de livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 103, p. 250-270, 2019.

ALRØ, H.; SKOVSMOSE, O.; tradução Figueiredo, O. **Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática**. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático do campo PNLD Campo 2016. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Guia PNLD CAMPO 2016. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/6575-guia-pnld-campo-2016-%E2%80%933-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 26 out. 2020.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida. **Porto Alegre**, 2016.

DE MORAIS, Larissa Urquiza Perez; OLESKO, Gustavo Felipe. Memória, Identidade e Campesinato: Tecendo a Geografia do Hoje e do Ontem no Campo. **Terr@ Plural**, v. 12, n. 1, p. 76-87, 2018.

DINIZ, Aldiva Sales. Educação do campo como um processo de resistência. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, v. 14, n. 32 abr., 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico. 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária**: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico. Presidente Prudente: [s.n], v.1-2, 2013.

GONÇALVES, Rita de Cássia; GERMINARI, Geysa Dongley. Livro didático do PNLD campo: considerações sobre ensino de História em escolas localizadas no campo. **História & Ensino**, v. 25, n. 1, p. 97-118, 2019.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto. Agroecologia. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 59-66, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.

LIMA, Aldinete Silvino; LIMA, Iranete Maria da Silva. Educação Matemática e Educação do Campo: desafios e possibilidades de uma articulação. **Em Teia| Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 4, n. 3, 2013.

LIMA, Aldinete Silvino; LIMA, Iranete Maria da Silva. Os Conteúdos Matemáticos e as Realidades dos Alunos Camponeses: que articulações são realizadas pelos professores que atuam em escolas do campo?. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 9, n. 19, 2016.

LIMA, Aldinete Silvino; LIMA, Iranete Maria da Silva. Diálogo, investigação e criticidade em um curso de licenciatura em educação do campo. **REMATEC**, n. 32, p. 67-79, 2019.

LIMA, Aldinete Silvino; LIMA, Iranete Maria da Silva; OLIVEIRA, Hélia Margarida. Diversidade, investigação e emancipação humana como princípios da formação de professores de Matemática em cursos de licenciatura em Educação do Campo. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 22, n. 1, 2020.

LOURENÇÃO, Claudemir; RASNHESKI, Fernando; MACHADO, Ilma Ferreira. Escolas do Campo: caminhos possíveis para a superação da lógica capitalista. **Educação em Foco**, v. 22, n. 37, p. 132-150, 2019.

- MILANI, Raquel et al. O diálogo nos ambientes de aprendizagem nas aulas de matemática. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 6, n. 12, 2017.
- MILANI, Raquel; SILVA, Elivelton Serafim. Atividades Investigativas na Formação Inicial de Professores de Matemática sob a perspectiva da Educação Matemática Crítica. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 11, n. 26, 2018.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.
- MOLINA, Mônica Castagna. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, v. 6, n. 2, 2015.
- MORESCO, Marcielly Cristina; RIBEIRO, Regiane. O conceito de identidade nos estudos culturais britânicos e latino-americanos: um resgate teórico. *Animus*. **Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, v. 14, n. 27, 2015.
- MOURA, Neide Cardoso. Da educação do campo ao PNLD/CAMPO. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 33, p. 87-106, 2019.
- NETO, Geraldo Garbelini; DA SILVA, Anamaria Santana. A Escola do Campo. Olhares: **Revista do Departamento de Educação da UNIFESP**, v. 7, n. 2, p. 97-112, 2019.
- NETO, Vanessa Franco. Educação Matemática Crítica e Educação do Campo: reflexões. **Encontro Nacional de Educação Matemática**, v. 12, p. 1-13, 2016.
- PERIPOLLI, Odimar J.; BRITO, Flávia Lorena. Negação e esvaziamento do campo: o que a escola tem a ver com isso? **Revista da Faculdade de Educação**, v. 31, n. 1, p. 135-159, 2019.
- PIZZOLATTO, Cristiane; DE LOURDES BERNARTT, Maria; PONTAROLO, Edilson. A educação matemática crítica na formação do cidadão para sua emancipação social. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 1, p. 303-314, 2020.
- ROCHA, Thayline Soares Ferreira; LIMA, Iranete Maria da Silva. Diálogo em aulas de matemática: um estudo a partir do olhar de professoras que ensinam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 356-383, 2021.
- SILVA, André Luiz Batista. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, 2020.
- SIMONE, Simone; BATTISTI, Juliana. Programa Nacional do Livro Didático PNLD Campo: Até que enfim! **Educação em Foco**, v. 19, n. 27, p. 45-72, 2016.
- SKOVSMOSE, Ole. **Foregrounds: Opaque stories about learning**. Rotterdam: Sense Publishers, 2014.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite à educação matemática crítica**. Campinas: Papirus Editora, 2014.

VIEIRA, Lilia Lima. **MST, só a luta faz valer: semeando uma prática educativa “outra”**. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2019.

5. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DA PESQUISA

Neste capítulo, retomamos a questão norteadora da pesquisa, decomposta em três objetivos que levaram ao desenvolvimento dos artigos apresentados nos capítulos II, III e IV. A partir dos conceitos que orientaram a pesquisa, articulamos os resultados desses artigos e delineamos a relação entre eles e a contribuição de cada um para os resultados da dissertação. Apresentamos também as implicações deste estudo para a prática pedagógica em escolas do campo e para as áreas de pesquisa sobre Educação Matemática e Educação do Campo expostas ao longo da investigação.

5.1. RETOMANDO OS OBJETIVOS

Para compreensão dos resultados, retomamos a questão norteadora que direcionou o desenvolvimento da pesquisa, descrita nos seguintes termos: Como as atividades matemáticas presentes em livros didáticos do Programa PNLD Campo, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, abordam a identidade camponesa?

A partir desta questão, buscamos respostas, por meio de três objetivos que resultaram na construção de três artigos respectivamente. O primeiro artigo teve como objetivo de compreender como as pesquisas abordam o Programa Nacional do Livro Didático do Campo e a relação com os princípios da Educação do Campo. Nesse artigo, desenvolvemos uma revisão de literatura (OKOLI, 2015) que analisou artigos científicos, dissertações e teses que tratam sobre o PNLD Campo, buscando observar se os resultados apontados nos estudos estão relacionados com os princípios da Educação do Campo.

No segundo artigo, objetivamos apresentar uma compreensão do conceito de identidade camponesa, baseando-nos nos marcos regulatórios da Educação do Campo e em pesquisas da área. Por meio de um ensaio teórico (MENEGHETTI, 2011), fizemos uma intersecção de ideias sobre a importância da identidade camponesa para Educação do Campo e suas principais características. Assim, recorreremos aos documentos regulatórios da Educação do Campo para compreender a relevância da identidade camponesa na formação dos sujeitos. Por meio das pesquisas que tratam sobre identidade de comunidades do campo, identificamos aspectos convergentes entre os diversos povos do campo, formulando uma ideia de quais características poderiam ser consideradas ao abordar identidade camponesa.

No terceiro artigo, realizamos uma análise com o objetivo de discutir as possibilidades de diálogo com a identidade camponesa em atividades matemáticas presentes em livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental para as escolas do campo. Tomamos como referência o conceito de diálogo abordado por Alrø e Skovsmose (2006) e os aspectos da identidade camponesa apresentados no capítulo III para investigar a relação entre os conteúdos matemáticos e o modo de vida dos camponeses.

No presente estudo, ao desenvolvermos os três artigos que o compõe, trilhamos um caminho que perpassou pelo levantamento das principais discussões sobre os livros didáticos para o ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do campo, apontando uma lacuna no que diz respeito a relação entre a identidade camponesa e atividades matemáticas. A partir disso, desenvolvemos uma ideia de quais características podem representar a identidade camponesa, considerando aspectos comuns entre os povos e comunidades. Esses aspectos, sustentaram parte da análise sobre as possibilidades para o diálogo com a identidade camponesa nas atividades matemáticas dos livros didáticos do campo.

5.2. COMPREENSÕES DOS RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa são apresentados de forma gradual ao longo dos capítulos II, III, IV. Nessa seção, discutimos os resultados dos três artigos, tendo em vista a correlação entre eles.

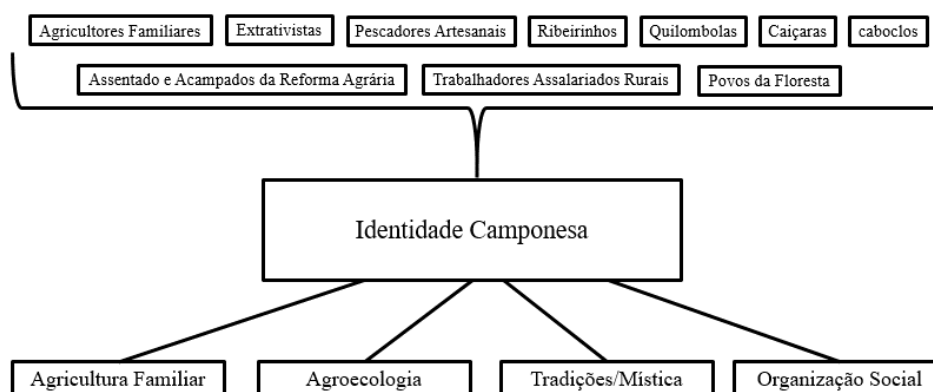
No primeiro artigo, apresentado no capítulo II, a revisão de literatura apontou três categorias de pesquisa: livro didático para o campo como política pública; culturas abordadas nos livros didáticos para o campo; e ensino abordado nos livros didáticos para o campo. As categorias identificadas perpassam por três dimensões importantes para Educação do Campo: política pública, cultura e ensino.

Ao analisar as categorias em relação aos princípios da Educação do Campo, evidenciamos que, de acordo com as pesquisas, os livros atendem de modo geral aos critérios dispostos no Edital 04/2014, que convocou editores para inscrição e avaliação das obras didáticas do Programa (BRASIL, 2014). No entanto, os estudos apontam algumas questões mais complexas, que não são abordadas pelos critérios do edital, pontos que não condizem com a proposta dos livros, como exemplo, a hierarquização de culturas na representação do camponês e a presença do viés colonial no contexto das atividades.

Diante das constatações, principalmente, no que diz respeito a representação dos(as) camponeses(as) nos livros, o segundo artigo, apresentado no capítulo III, evidenciou a importância da identidade camponesa para realização da Educação do Campo, a partir dos marcos regulatórios da Educação do Campo, compreendendo a partir deles qual o papel da identidade no processo educacional de camponeses. Por meio de uma argumentação dialogada com pesquisas sobre identidade na Educação do Campo, tendo como referência a identidade coletiva abordada Hall (2006), foi constatado a presença de aspectos identitários convergentes entre os diversos povos do campo.

Os aspectos identificados foram: agricultura familiar, agroecologia, tradições/mística e organização social. Esses aspectos podem ser representados conforme a figura a seguir.

Figura 1 – Aspectos da identidade camponesa.



Fonte: Elaborado pelos autores(as).

Cabe ressaltar que a intenção não é reduzir a ampla diversidade do campo a esses quatro aspectos, mas sim, refletir sobre aquilo que uni os diferentes sujeitos desse território, para além da localização. Os aspectos convergentes entre as comunidades do campo destacados no estudo reúnem características que fazem dos diferentes povos, comunidades e culturas, parte de uma identidade ampla que reforça a ideia de campo não somente como local geográfico, mas como um território de identidade própria, formada por diversas culturas e modos de vida particulares.

Por fim, consideramos a identidade camponesa nos termos da cultura partilhada e identidade cultural histórica apresentadas por Hall (2003), sendo que a cultura partilhada, parte do pressuposto de que os sujeitos, unidos por uma cultura específica,

formam uma identidade por meio de quadros de referência, que são as características comuns de um grupo, aquilo que os une em uma mesma identidade (HALL, 2003). A identidade cultural histórica refere-se à identidade como uma construção histórica, na qual parte da identidade que surge da história compartilhada pelos sujeitos, ou seja, compartilham do mesmo contexto histórico (HALL, 2003).

Tendo em vista o papel da identidade camponesa na Educação do Campo, o terceiro artigo, no capítulo IV, investiga a relação entre os conteúdos matemáticos e a identidade camponesa com foco nos livros didáticos para o ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do campo (PNLD Campo). A partir dos resultados do segundo artigo, foi possível investigar a presença da identidade camponesa no contexto das atividades matemáticas dos livros.

Foi identificada uma quantidade pequena de atividades que fazem referência aos aspectos da identidade camponesa, sendo a maioria do tipo que não faz referência a um território específico. As atividades que não fazem referência a um território específico são aquelas que apresentam contextos que não dispõem de elementos relacionados à identidade, cultura ou particularidade que mencione um meio de vida.

Após identificar as atividades que fazem referência a identidade camponesa, analisamos as possibilidades para o diálogo com a identidade camponesa, compreendendo o diálogo segundo Alrø e Skovsmose (2006), tendo como princípios realizar uma investigação, correr riscos e promover a igualdade. Em última análise, foi explorada as possibilidades, no que diz respeito a qualidade do diálogo, esboçando maneiras de proporcionar os atos dialógicos, sendo eles: estabelecer contato, perceber, reconhecer, posicionar-se, pensar alto, reformular, desafiar, avaliar (ALRØ; SKOVSMOSE, 2006). Assim, salientamos que o diálogo com a identidade camponesa nas atividades matemáticas da coleção de livros do PNLD Campo depende das escolhas e estratégias dos(as) professores(as) durante a sua realização. A pesquisa ao explorar essas possibilidades, busca provocar professores(as) sobre a realização de investigações baseadas no diálogo com a identidade camponesa.

5.3. IMPLICAÇÕES PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA E FUTURAS PESQUISAS

Os resultados e conclusões apresentados nesta dissertação abordam o diálogo com a identidade camponesa como elemento central para o reconhecimento e valorização do modo de vida do campo em atividades matemáticas. Como

consequência, trazemos algumas implicações sobre a prática pedagógica, assim como o indicativo de lacunas que demandam futuras pesquisas.

Ao tratar sobre os livros didáticos para o ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas do campo, a pesquisa reforçou a relevância do Programa e sua responsabilidade em atender as especificidades do campo. Assim, o primeiro artigo destacou a necessidade de manutenção e aperfeiçoamento das coleções, apontando questões que podem passar despercebidas pelos critérios de escolha dos livros didáticos nos guias e editais, como a hierarquização de culturas na representação do camponês e a presença do viés colonial.

Nas atividades matemáticas analisadas, o diálogo com a identidade camponesa ocorre por meio das escolhas e estratégias de professores(as), destacando a sua atuação no momento da realização das atividades. Tendo em vista isso, as possibilidades exploradas na pesquisa exemplificam como professores(as) podem realizar uma investigação baseada no diálogo com a identidade camponesa na prática.

As características apontadas pelos aspectos da identidade camponesa, ao discorrer sobre aspectos identitários convergentes entre os diversos povos do campo, podem subsidiar a prática de professores que ensinam em escolas do campo, ao orientar temas que podem surgir da amplitude da identidade camponesa rumo a investigação sobre as particularidades de cada comunidade. Como tema de pesquisa, a identidade camponesa vista a partir da convergência entre os povos e comunidades, abre espaço para questões voltadas a relação entre as especificidades de cada comunidade e as características compartilhadas entre elas, assim como a possibilidade de identificar outros aspectos comuns entre os povos do campo.

No que se refere ao ensino de Matemática em escolas do campo, o estudo indica que o diálogo em atividades que fazem referência a identidade camponesa pode ser um caminho para atender os princípios da Educação do Campo. Com isso, o presente estudo, por fim, sugere algumas questões a serem investigadas por futuras pesquisas: o que dizem professores das escolas do campo sobre identidade camponesa em atividades matemáticas? Como é abordada a identidade camponesa na prática de professores que ensinam Matemática nas escolas do campo? O que dizem futuros professores que ensinarão Matemática na Educação do Campo sobre identidade camponesa em atividades matemáticas?

5.4. REFERÊNCIAS

ALRØ, H.; SKOVSMOSE, O.; tradução Figueiredo, O. **Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática**. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? **Revista de administração contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital de convocação 04/2014 PNLD Campo, 2014.

OKOLI, Chitu. Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura. Tradução de David Wesley Amado Duarte; Revisão técnica e introdução de João Mattar. **EaD em Foco**, 2019;9 (1): e748. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.748>.