

## Descampados no livro didático: ausências e seleções de conteúdos e as percepções dos docentes das Escolas do Campo

Francisco Valmir da Silva<sup>1</sup>, Carlos Lopes<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. SCN, Qd. 6, BI "B", - Edifício Venâncio 3000 – Asa Norte – Brasília / DF. <sup>2</sup> Universidade de Brasília – UnB. Departamento de Teoria e Fundamentos e Programa de Pós-Graduação em Educação. Campus Darcy Ribeiro, Faculdade de Educação. Brasília – DF.

Autor para correspondência/Author for correspondence: francvalmir@gmail.com

**RESUMO.** Este artigo tem por objetivo identificar e examinar como o campo, enquanto espaço geográfico, aparece em livros didáticos dos componentes curriculares de Geografia e História do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental do Programa Nacional do Livro e Material Didático PNDL/2019. Analisamos 6 livros didáticos e a percepção de professores de escolas do campo do Distrito Federal (Brasil). O método de pesquisa utilizado foi a análise de conteúdo (Bardin, 2011). Os resultados apontaram que os livros didáticos analisados estão alinhados com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); trazem em seu conteúdo a ideia de interdependência entre os espaços do campo e a cidade; mudanças no trabalho campesino provocadas pela tecnologia e pelo processo de mecanização, o que afeta a vivência dos sujeitos desse espaço. Concluímos que os conteúdos dos livros corroboraram a ideia de um pensamento hegemônico na escolha dos conteúdos, acentuando o enfoque do processo de “tecnologização” do campo, desconsiderando assim, em alguns casos, a vivência dos estudantes do campo, o que se configura como aspecto da tradição seletiva (Williams, 1979).

**Palavras-chave:** tradição seletiva, livros didáticos, educação do campo.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19262	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



## Open spaces in textbooks: absences and selections of content and the perceptions of teachers in rural schools

**ABSTRACT.** This article aims to identify and examine how the field, as a geographic space, appears in textbooks of the Geography and History curricular components of the 3rd, 4th and 5th year, of elementary school of the National Book and Teaching Material Program PNDL/2019. We analyzed 06 textbooks and the perception of teachers from rural schools in the Federal District (Brazil). The research method used was content analysis (Bardin, 2011). The results showed that the textbooks analyzed are aligned with the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC); bring in their content the idea of interdependence between rural spaces and the city; changes in peasant work caused by technology and the mechanization process, which affects the experience of individuals in this space. We concluded that the contents of the books corroborated the idea of hegemonic thinking in the choice of content, accentuating the focus on the process of “technologization” of the field, thus disregarding, in some cases, the experience of students in the field, which is configured as aspect of selective tradition (Williams, 1979).

**Keywords:** selective tradition, didactic books, rural education.

## Espacios abiertos en los libros de texto: ausencias y selecciones de contenidos y las percepciones de los docentes en escuelas rurales

**RESUMEN.** Este artículo tiene como objetivo identificar y examinar cómo el campo, como espacio geográfico, aparece en los libros de texto de los componentes curriculares de Geografía e Historia de 3º, 4º y 5º año de la enseñanza básica del Programa Nacional de Libro y Material Didático PNDL/2019. Analizamos 06 libros de texto y la percepción de profesores de escuelas rurales del Distrito Federal (Brasil). El método de investigación utilizado fue el análisis de contenido (Bardin, 2011). Los resultados mostraron que los libros de texto analizados están alineados con los lineamientos de la Base Curricular Común Nacional (BNCC); traer en su contenido la idea de interdependencia entre los espacios rurales y la ciudad; cambios en el trabajo campesino provocados por la tecnología y el proceso de mecanización, que incide en la experiencia de los individuos en este espacio. Concluimos que los contenidos de los libros corroboraron la idea de un pensamiento hegemónico en la elección de los contenidos, acentuando el foco en el proceso de “tecnificación” del campo, desconociendo así, en algunos casos, la experiencia de los estudiantes en el campo, que se configura como aspecto de la tradición selectiva (Williams, 1979).

**Palabras clave:** tradición selectiva, libros de texto, educación rural.

## Introdução

O objetivo deste artigo é examinar como o campo, enquanto espaço de vivência de seus sujeitos, aparece nos conteúdos dos livros didáticos, especialmente nos livros dos componentes curriculares de Geografia e História pertencentes ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2019, pois esse material didático é uma referência para o trabalho docente. Foram utilizados também os resultados parciais de entrevistas<sup>1</sup> com docentes das escolas do campo do Distrito Federal (DF). A escolha dos docentes atuantes em escolas do campo se justifica pela temática, que busca examinar a visão desses profissionais acerca dos materiais didáticos.

O artigo obedece à seguinte estrutura: inicialmente, no tópico introdutório, apresentam-se os elementos que embasam o livro didático, como os documentos legais que orientam seu uso pedagógico nas escolas. Logo depois, a discussão e tematização sobre o conceito de *tradição seletiva* de Williams (1979) e a justificativa acerca da aproximação deste conceito com a organização dos conteúdos dos livros didáticos, seguida pelo percurso metodológico, pela construção do *corpus* de análise, pelos resultados e discussões, bem como pela conclusão do artigo.

Neste caso, entendemos ser mais apropriada a análise do livro didático do PNLD, por ser um recurso que está na escola e faz parte do cotidiano dos estudantes e dos professores, além de carregar conteúdos atualizados e balizados em documentos oficiais de referência, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentro dessa conjuntura, cientes de que os livros utilizados pelas escolas do campo são os mesmos utilizados e pensados para o contexto urbano, queremos compreender como o campo aparece nesses livros.

O PNLD se consolidou como política pública de aquisição de materiais didáticos para distribuição em escolas públicas e conveniadas em todo o país, portanto “... compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias entre outros materiais de apoio à prática educativa ...” (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2024).

O processo é longo e, em termos gerais, segue etapas previamente estabelecidas, como o lançamento de um edital com as especificações para a participação de editoras e a nomeação de uma comissão pelo Ministério da Educação (MEC), que fica responsável por indicar

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19262	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

especialistas de órgãos ligados à pesquisa e às áreas do conhecimento que compõem as disciplinas do currículo.

Após essa etapa de apreciação pelos especialistas, os livros habilitados são disponibilizados para as escolas, para que os professores possam selecionar os que farão parte do material didático nos próximos quatro anos, levando em conta a proposta pedagógica da unidade. Nesse processo, os professores indicam duas opções de livro por disciplina. Após a escolha dos livros, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) faz a compra dos materiais e inicia o envio para as escolas que aderiram ao PNLD.

A construção dos livros, o currículo das redes de ensino e até mesmo a propostas pedagógicas das escolas se orientam por parâmetros sugeridos pelos documentos oficiais da educação, como a BNCC. Nesse contexto, as orientações contidas na Base são levadas em conta pelos docentes durante a escolha dos livros didáticos, a exemplo da organização dos conteúdos por ano, das competências, das habilidades exploradas, dentre outras.

No que diz respeito à Educação do Campo, a BNCC sugere o trabalho dessa modalidade de ensino no 3º ano do Ensino Fundamental, no componente de Geografia, com o objeto do conhecimento<sup>ii</sup> “*a cidade e o campo aproximações e diferenças*”, tendo em vista, no que diz respeito ao objetivo e à habilidade a ser explorada (EF03GE01),<sup>iii</sup> “Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo” (Ministério da Educação, 2018, p. 375).

No que se refere ao 4º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Geografia, o objeto de conhecimento é “*a relação campo-cidade*”, ao qual correspondem os seguintes objetivo e habilidades a serem exploradas: “(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas” (Ministério da Educação, 2018, p. 377). Nesse ano e nessa disciplina, também há o objeto de conhecimento “*trabalho no campo e na cidade*”, no qual se tem por objetivo comparar as características do trabalho nesses dois espaços, tal como indicado pela habilidade (EF04GE07). A Base sugere ainda conteúdos que relacionem os elementos físicos e humanos nas paisagens rurais<sup>iv</sup> e urbanas, indicados pela habilidade (EF04GE09).

Com relação às indicações da BNCC para o componente de Geografia do 5º ano, no que se refere ao campo como espaço geográfico a ser estudado, o documento sugere, por meio da habilidade “(EF05GE04), Reconhecer as características da cidade e analisar as interações

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19262	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana” (Ministério da Educação, 2018, p. 379).

No que se refere ao componente curricular de História no 3º ano do Ensino Fundamental, a Base sugere dois objetos do conhecimento, a saber: “o ‘Eu’, o ‘Outro’ e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios” e “a produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças”. Em ambos os casos, o objetivo e as habilidades a serem exploradas são “(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região ... os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana)”, bem como “... os modos de vida no campo e na cidade na atualidade, fazendo uma comparação com o passado”, que a BNCC representa por meio da habilidade (EF03HI08) (Ministério da Educação, 2018, p. 410).

No componente curricular de História do 4º ano do Ensino Fundamental, a Base indica o estudo dos processos sobre circulação de pessoas e transformações no meio natural como objeto de conhecimento, por meio da habilidade “(EF04HI05), Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções” (Ministério da Educação, 2018, p. 413). Quanto ao 5º ano, embora não mencione o termo “campo”, a BNCC sugere o estudo do tempo histórico das sociedades, incluindo os povos indígenas originários e povos africanos como temáticas para essa fase de ensino, o que inclui um olhar para os povos que podem formar os sujeitos do campo em nossa realidade brasileira.

De acordo com Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, legislação que dispõe sobre o PNLD, um dos objetivos do Programa é justamente dar apoio ao novo documento que disciplina o currículo em âmbito nacional, como descrito no artigo 2º: “VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular” (Decreto nº 9.099, 2017). Desse modo, os livros analisados neste trabalho passaram pelo processo de escolha e distribuição para as escolas, portanto obedecem às diretrizes emanadas da BNCC, como disciplina a legislação.

Outro ponto a ser lembrado acerca da temática apresentada se refere ao Informe nº 35/2018, da Coordenação de Apoio às Redes de Ensino e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Coare/FNDE), intitulado *Escolha das Escolas Rurais*, que trata da temática. O conteúdo do informe, que versa sobre o processo de escolha dos livros didáticos do PNLD/2019 e é direcionado às escolas rurais, estabeleceu o seguinte:

Sabemos que muitas escolas brasileiras seguem sem acesso à internet, sobretudo aquelas localizadas na zona rural. Por isso, estamos buscando uma solução para que as escolas rurais não sejam prejudicadas na escolha do PNLD 2019. O FNDE irá considerar na distribuição dos livros para todas as escolas rurais a escolha daquelas escolas rurais que conseguiram realizar o registro no sistema. Assim, se ao menos uma escola rural de sua rede de ensino registrar a escolha, iremos considerá-la no atendimento às demais. (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação & Coordenação de Apoio às Redes de Ensino, 2018).

O que chama a atenção é o fato de que, mesmo o FNDE sabendo das dificuldades das escolas do campo em acessar o sistema para registrar as escolhas dos livros, a solução apresentada nos parece um paliativo que visa tão somente atender ao sistema, desconsiderando as especificidades das escolas.

O livro didático pode ser compreendido como um artefato cultural e pedagógico de apoio à aprendizagem de estudantes e professores. Como abriga uma diversidade temática de conteúdos e ideias, tem sido objeto de estudos, sob diferentes óticas interpretativas, como concluem o estudo de Melo & Macedo (2020) acerca do uso do livro didático em sala de aula; o estudo de Castro (2017) sobre o tema do plágio em livros didáticos; e os estudos de Silva & Chelotti (2018) e Moura (2019), que tratam de questões analíticas sobre territórios e a representatividade dos sujeitos e espaços nos livros didáticos.

### **A tradição de conteúdos**

Falar da tradição de conteúdos nos remete à ideia de seleção; assim, referenciamos em Raymond Williams (1921-1988) como estudioso da cultura de base marxista, o qual considera que a hegemonia pode ser entendida sempre como um ato de poder, embora não se trate apenas de situações complexas e de elementos dominantes. Contrariamente, a hegemonia se apresenta como organização mais ou menos ajustada, um nexos de valores, normas e significados incorporados a uma cultura significativa e à ordem afetiva. O autor galês chama a atenção para esse processo de incorporação e lembra de que, para compreendê-lo, é preciso perceber três pontos importantes dentro do processo cultural: as tradições, as instituições e as formações.

Ao discutir o conceito de tradição, Williams (1979) afirma que esta pode ser vista como superestrutura, um fator secundário, capaz de mudar processos históricos importantes,

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19262	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

um segmento parado e historicizado de um arranjo social. Nessa conjuntura, a tradição é vista como a sobrevivência de um tempo pretérito.

O autor aponta elementos de fragilidade nessa compreensão de tradição, mas alerta para o sentido incorporador que esta encerra, o qual considera forte, ainda mais quando se observa sua ação fortemente modeladora. Nessas circunstâncias, a tradição debatida pelo autor revela um contraste, pois, ao mesmo tempo em que se mostra frágil e estática, é também forte e resistente, visto que consegue continuar e mudar os processos contidos nas estruturas e camadas sociais. Nesse contexto, “... a tradição é a expressão mais evidente das pressões e limites dominantes e hegemônicos ... é o meio prático de incorporação mais poderoso” (Williams, 1979, p. 118).

No entanto, para além da tradição, faz-se necessário observar outra variação desse processo, que é deliberadamente seletiva e está apoiada em ações de um passado modelador e, ao mesmo tempo, em um presente pré-modelado. Nessa compreensão, a seleção da tradição torna-se importante para definição e identificação nos processos sociais e culturais, desencadeando e firmando-se assim como o faz o processo de tradição seletiva (Williams, 1979).

Williams (1979) afirma ainda que, para além da “tradição”, é preciso observar a chamada *tradição seletiva*, por ele definida como uma variação propositadamente seletiva de um pretérito refletido e, ao mesmo tempo, de um presente pré-modelado, que se torna importante para a definição e identificação dos processos sociais e culturais aos quais essas tradições estão vinculadas.

A *tradição seletiva* é uma concepção levantada por Williams (1979) como forma de descrever a cultura tradicional, que, por sua vez, atua como aspectos operativos que ajudam a criar uma cultura hegemônica em uma sociedade. Nessa concepção, alguns valores, significados e práticas são selecionados e enfatizados, enquanto outros são postos de lado ou mesmo desconsiderados. Ressaltamos que, neste artigo, foi dado destaque ao conceito de tradição seletiva, necessário para compreendermos a hegemonia no contexto e foco do presente estudo – as escolas do campo e seus respectivos docentes – a partir do conteúdo dos livros didático do PNLD.

Assim sendo, essas escolhas de significados em detrimento de outros ajudam a fortalecer esse processo de formação de uma cultura tradicional e hegemônica, que se pauta na seleção e reforça os interesses de uma classe social determinada, por vezes a dominante.

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19262	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



Desse modo, a tradição seletiva se reafirma como “... uma versão do passado que se deve ligar ao presente e ratificá-lo. O que ela oferece na prática é um senso de continuidade predisposta” (Williams, 1979 p. 119).

Nesse cenário, acreditamos que os livros didáticos podem ser ferramentas de tradução do conceito de *tradição seletiva* discutido por Williams, por replicarem o pensamento hegemônico da cultura dominante atual, que foi pensado e se firma no interior dos currículos, como a própria organização de conteúdos ou os objetos de conhecimento presentes na BNCC. De acordo com esse entendimento, tendo em vista a construção dos conteúdos a serem trabalhados nos livros didáticos e a superestrutura em que o pensamento dominante está enraizado, o livro seria uma ferramenta, um artefato cultural cujos conteúdos sustentam essa hegemonia.

Na realidade brasileira dos últimos anos, na qual, essencialmente, prevalecem ideais neoliberais e se celebra uma cultura desenvolvimentista, bem como a degradação de parte do ambiente, o que inclui o campo, algumas ações têm sido postas em prática por movimentos em prol dessas continuidades, parte das quais miram as escolas e a cultura como meio para disseminar sua visão, pois sabem que assim é possível reforçar uma tradição de conteúdos, já que “... as instituições educacionais são geralmente os agentes principais na transmissão de uma cultura efetiva e dominante, e esta é, em nossos dias, uma atividade de grande importância, tanto econômica quanto cultural; de fato é as duas coisas ao mesmo tempo” (Williams, 2005, p. 217).

### 3 Percurso metodológico

O método utilizado para analisar os livros didáticos foi a Análise de Conteúdo, (Bardin, 2011). Seguindo suas etapas, fizemos uma seleção prévia e adentramos nos livros para proceder a um recorte temático e identificar as unidades de análises que poderiam ser divididas em unidade de registro e de contexto.

Assim, a unidade de contexto pode ser entendida como unidade para compreender e codificar a unidade de registro, ou seja, o contexto em que se inscreve o registro dos termos em um contexto maior. Nas palavras de Bardin (2011, p. 137), “... serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro ... são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro”. Em nossa análise, buscamos

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19262	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

compreender e categorizar como unidades de registro as frases que fazem referências ao campo enquanto espaço geográfico, levando em conta as unidades de contexto, como os parágrafos em que essas frases estavam inseridas, nas quais se vislumbram significados que apresentam relação com a temática do artigo.

A análise de conteúdo dos livros iniciou com uma leitura flutuante dos materiais – neste caso, os livros didáticos dos anos iniciais –, dentre os quais foram escolhidos os volumes do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, dos componentes curriculares de Geografia e História, constituindo-se o *corpus* da análise com base na exaustividade, na representatividade, na homogeneidade e na pertinência dos conteúdos dos livros. Os critérios para escolha destes livros foram o fato de se tratar de obras aprovadas pelo PNLD com indicações das habilidades da BNCC que propõem as temáticas do campo para Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a constatação de maior ocorrência dessa temática nos componentes curriculares de Geografia e História. Utilizamos ainda os resultados de entrevistas realizadas no segundo semestre de 2022, com 29 professores atuantes nas turmas de 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de 10 escolas públicas do campo do DF, durante as quais foram colhidos dados sobre o livro didático e os recursos educacionais digitais na percepção dos docentes. A escolha dos professores se deve ao fato de serem regentes nas turmas de 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental na época da pesquisa. No tocante às entrevistas, estas ocorreram de forma presencial entre agosto e novembro de 2022, tendo por base questões que articulavam a percepção dos docentes acerca do livro didático e os recursos educacionais digitais na escola do campo.

A seleção do material para análise neste trabalho teve como finalidade identificar a ocorrência do termo “o campo” nos livros escolhidos. Essa fase inicial da análise de conteúdo é denominada de pré-análise (Bardin, 2011). Em função do limite do artigo, as entrevistas com os docentes não foram categorizadas nesta análise, mas subsidiaram os resultados que emergiram da análise das categorias e subcategorias dos livros.

Outro ponto a ser considerado é a interpretação das categorias e o modo como elas estão ligadas às questões da proposta do pesquisador, visto que “... é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica do pesquisador, pois ele realiza suas interpretações de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos” (Rodrigues, Miskulin & Silva, 2019, p. 325).

Em seguida, na segunda fase da análise, a qual Bardin (2011) denomina de “exploração do material”, procedeu-se à seleção da unidade de contexto e das categorias,

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19262	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

considerando a unidade de registro, sendo esta um recorte feito por meio de palavras ou termos, posteriormente agrupados (Rodrigues, Miskulin & Silva, 2019). Lembramos ainda de que, neste caso, foram tomados por base critérios semânticos para organizar essas unidades de registro, que estruturamos como categorias.

#### **4 A construção do *corpus* de análise**

Um ponto importante que gostaríamos de ressaltar é que os livros não são direcionados às escolas do campo, pois fazem parte do PNLD urbano de 2019, portanto têm conteúdos formulados a partir de uma visão urbanocêntrica. No entanto, na falta de um PNLD específico para o campo,<sup>v</sup> o urbano é utilizado pelas escolas dos territórios campestres, inclusive em decorrência da escolha pelos docentes. Repousa nessa dinâmica a ideia de que, na falta do PNLD do campo, que foi encerrado em 2018, as escolas do campo também escolhem os livros do PNLD urbano, inclusive com orientações como a vinculada pelo Informe Coare/FNDE nº 35/2018, já citado anteriormente.

Seguindo os passos propostos por Bardin (2011), inicialmente, realizamos a leitura flutuante dos conteúdos dos livros, tomando por referência o termo “campo” e as habilidades da BNCC que tratam das temáticas referentes ao assunto. Como resultado, foram obtidos inicialmente o seguinte compilado acerca do termo “campo”: 105 menções no livro de Geografia do 3º ano; 144 no livro de Geografia do 4º ano; 82 no livro de Geografia do 5º ano; 82 no livro de História do 3º ano; 89 ocorrências no livro de História do 4º ano; e 20 menções no livro de História do 5º ano, totalizando 522 menções nos 6 volumes explorados. Após a análise, apenas 122<sup>vi</sup> menções realmente atendiam aos critérios da pesquisa.

Após a fase de exploração e leitura do material, realizamos um recorte para análise de contexto, com o qual foram estruturadas as unidades de contexto, como parágrafos e frases. Esse recorte ficou assim dividido: 23 unidades de contexto no livro de Geografia e 18 no livro de História do 3º ano; 28 no livro de Geografia e 12 no livro de História do 4º ano; e, por fim, 20 no livro de Geografia e 5 no livro de História do 5º ano, totalizando 106 unidades de contexto.

Nessa organização, o processo resultou em quatro categorias, definidas *a posteriori*, as quais denominamos de *espaços e territórios, sujeitos e identidades, instituições e trabalho, processos e materiais*. Diante disso, é importante lembrar de que, com a finalidade de

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19262	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

entender o processo de categorização, “... as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos ... sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão as características comuns desses elementos” (Bardin, 2011, p. 147).

## Resultado e discussão

No Quadro 1, a seguir, é possível observar o resultado do conjunto das unidades analíticas: categorias, subcategorias e unidades de contexto. Frisamos que, pela quantidade elevada de unidades de contexto selecionadas, não será possível demonstrá-las todas de forma integral neste espaço; por isso, tomamos as seguintes unidades de contexto para demonstrar como se deu o processo para cada categoria.

Quadro 1 – As unidades analíticas

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de contexto/sentido</b>
Espaço e territórios	Interdependência dos espaços	“O campo e a cidade <b>dependem um do outro</b> . Mas, em geral são as necessidades das cidades que comandam as atividades do campo” (Simielli, 2017b, p. 78, grifos nossos).
	Significado do campo	“ <b>os principais significados</b> de “rural” próprio ou localizado no campo (paisagem/população rural): [...] que leva a vida no campo ou faz dele seu meio de subsistência [...]” (Charlier & Simielli, 2017b, p. 93, grifos nossos).
Sujeitos	Sujeito e identidades do campo	“[...] como as pessoas que moram no campo ou em lugares fora das cidades (Caso de <b>reservas indígenas, áreas quilombolas, áreas de populações tradicionais, povos ribeirinhos e outros</b> ) [...]” (Charlier & Simielli, 2017a, p. 99, grifos nossos).
Trabalho	Trabalho no campo	“As mudanças no campo e na cidade e o papel da tecnologia transformando as relações de <b>trabalho no campo</b> e na cidade [...]” (Simielli, 2017c, p. 98, grifos nossos).
	Atividades econômicas do campo	“Os materiais usados para fabricar produtos e mercadorias [...] Geralmente eles são retirados da natureza por meio do <b>extrativismo, da agricultura, e da pecuária</b> . Essas atividades são desenvolvidas no campo e, [...] fazem parte do setor primário da economia” (Simielli, 2017c, p. 75, grifos nossos).
Processos e materiais	Campo e tecnologia: mudanças e transformações	“[...] novas possibilidades de trabalho no campo, como operadores de <b>máquinas colheitadeiras com GPS, pilotos de avião ou helicóptero de pulverização, operador de VANTs (drones)</b> , pesquisadores de pragas na agricultura, processos de irrigação mais avançados, etc” (Simielli, 2017c, p. 114, grifos nossos).
	Conhecimentos tradicionais, saberes e fazeres do campo.	“Para a população do campo, incluindo <b>as sociedades tradicionais, costumes, saberes e fazeres</b> são transmitidos por meio do relato de memória e de prática” (Charlier & Simielli, 2017c, p. 107, grifos nossos).
	O esvaziamento do campo	“A dependência direta das condições do clima para fazer cultivos, a necessidade de investir recursos financeiros na compra de maquinário e insumos agrícolas e dificuldades para vender os produtos no

		mercado são <b>alguns dos fatores que levaram as pessoas do campo a buscar melhores condições de vida nas cidades [...]</b> ” (Simielli, 2017b, p. 109, grifos nossos).
	Modernização do campo	“Hoje em dia, os produtores rurais podem utilizar <b>máquinas modernas</b> para aumentar a produção no campo [...]” (Charlier & Simielli, 2017b, p. 23, grifos nossos).
	Ampliação de conteúdos para atividades pedagógicas sobre o campo	“Indicações de livros, sites, músicas, filmes, etc. <b>para ampliar o repertório dos alunos</b> e contribuir com o desenvolvimento da competência leitora” (Simielli, 2017a, p. 34, grifos nossos).

Fonte: compilado pelos autores.

No Quadro 1, podemos observar o processo de categorização, importante para compreendermos como o campo, enquanto espaço, está inserido dentro dos materiais didáticos no contexto que emerge de nossa análise. Dessa organização, resultaram 4 categorias, subdivididas em 10 subcategorias.

Considerada a última fase da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a interpretação e inferência é uma espécie de fechamento de percurso no processo de categorização. Para tanto, consideraremos a categoria *espaço e territórios*, a qual reúne os territórios e o espaço campesino enquanto ambientes geográficos ligados à ideia de campo e seus respectivos significados, que os livros trazem em seu conteúdo. Dessa categoria deriva as subcategorias *interdependência dos espaços* e *significado do campo*.

No que se refere à *interdependência entre os espaços*, esta se materializa na relação campo-cidade, que é trabalhada ao longo da proposta dos livros de Geografia, sendo mais evidente no volume do 4º ano, no qual, ao longo da Unidade 2, é proposto o conteúdo temático “a interdependência campo-cidade”, cuja ideia é, de certa forma, demonstrar a relação de dependência entre os dois espaços, como aponta o recorte no Quadro 1.

Podemos observar essa relação nas propostas dos livros, como no recorte<sup>vii</sup> que trata dessa independência entre os espaços urbano e rural, na qual se observa certo comando das atividades urbanas sobre as rurais. Essa relação também é evidenciada no livro de Geografia do 5º ano, no capítulo 5, intitulado *O crescimento das cidades*, no espaço “saiba mais”, indicado para os docentes. Em nossa análise, é possível reforçar essa ideia da relação entre os dois ambientes:

Os habitantes da cidade consomem os produtos do campo: os alimentos não industrializados, as flores, os produtos extrativistas das áreas florestadas, como a madeira, além da água e da energia ali produzida. Os habitantes urbanos têm interesse também em usufruir das paisagens

naturais e rurais e da cultura rural, por exemplo, por meio do turismo rural. (Simielli, 2017c, p. 107).

Do ponto de vista docente, essa relação é mais indicada com conteúdos que retratam o espaço urbano em detrimento do campo, como pontuou um professor em nossa pesquisa, quando instado a responder se acreditava que os conteúdos dos livros didáticos utilizados pela sua turma correspondiam às realidades dos(as) alunos(as):

*Não, porque, nesse caso, os livros são basicamente conteúdos urbanos, né? Saíram de uma realidade urbana. Poucos vão dizer lá – o de Geografia, que vai trazer um pouco mais desse contexto ... –, vão trazer um pouco, falar sobre a interação do campo com a cidade, principalmente o do 4º ano, que eu estou trabalhando. Mas no geral, no todo, 90% dos conteúdos ou até aproximando da totalidade, não fazem essa realidade se aproximar do campo. (Pedro, 4º ano).*

Nesse ponto, embora a ideia de interdependência seja ventilada, é interessante perceber as nuances nos excertos: ainda que o campo esteja presente, há preponderância do urbano na ideia do campo como espaço produtor ou fornecedor. A esse respeito, Arroyo, Caldart e Molina (2011) nos recordam de que, no imaginário social, projetou-se o urbano como o modelo de desenvolvimento pessoal e social, como caminho único e natural. Esse olhar imperou de certa forma como referência para o modelo de modernização de agricultura no país.

No tocante aos *significados do campo*, consideramos aqueles que o conteúdo dos livros identifica como espaços campestinos. Essa ideia de veicular como sinônimos os termos “rural” e “campo” é replicada no conteúdo do volume do 4º ano de História, como se percebe em uma atividade de busca pelo significado da palavra campo no dicionário, a exemplo do excerto representado no Quadro 1. Em outro trecho, no livro de Geografia do 5º ano, observamos ainda que “... a maioria dos municípios brasileiros é formada por uma parte urbana (cidade) e uma parte rural (campo)” (Simielli, 2017c, p. 38).

Ao trabalhar a temática do “viver nas cidades”, o livro relaciona a parte urbana à cidade e a parte rural ao campo, reforçando o pensamento de que o conceito de campo está associado ao espaço rural. Esse posicionamento foi replicado em nossa pesquisa. Quando indagada sobre a motivação de trabalhar em uma escola do campo, uma professora reforçou essa compreensão, afirmando que o que a motivava era “... paisagem, a tranquilidade; como já falei, inspira muito. [Na] escola na zona rural ... os estudantes têm outra perspectiva, te

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19262	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

*respeitam mais, te escutam!”* (Jade, 3º ano). No entanto, lembramos de que, como espaço educativo, “... a Educação do Campo se contrapõe até ao termo educação rural porque contradiz a visão dos trabalhadores/ povos do campo ...” (Arroyo, 2020, p. 14).

Para compreender a categoria *sujeitos*,<sup>viii</sup> criamos a subcategoria *sujeitos e identidades do campo*, que se refere aos sujeitos do campo e às suas identidades. No conteúdo dos livros, foi possível perceber que estes aparecem de forma a evidenciar suas relações com o espaço e com o trabalho no campo, como pode ser observado nos recortes a seguir: “Além das divisões administrativas oficiais, há outras terras ocupadas por povos indígenas e pelas comunidades remanescentes de quilombos ...” (Simielli, 2017b, p. 58).

Para se compreender o aparecimento desses sujeitos, bem como suas identidades, é preciso mencionar o conteúdo dos livros, como exposto nos fragmentos do Quadro 1 e na discussão sobre as “terras ocupadas” e os sujeitos do campo, que abordam o modo como estes se relacionam com os espaços da terra, do território, o qual quase sempre está mediado por uma relação de poder, que, nos livros, faz referências às comunidades tradicionais, aos povos indígenas e aos quilombolas.

Em outra entrevista, ao ser perguntado se já havia identificado o aparecimento de atividades no livro didático que fizessem referência às populações do campo, uma professora reforçou:

*Eu já vi. Pouco. E acho muito importante que aumente a quantidade de conteúdo sobre isso, né? E também não somente nos livros didáticos teria que aumentar [pausa]. Pra esses conteúdos vir nos livros didáticos, eles teriam que ser mais importantes pra própria sociedade, porque o livro didático acaba refletindo isso, o que é importante pra sociedade. E o que se coloca no livro teria que ser mais importante para sociedade, pra que eles fossem sim aumentar o nível consumo de conhecimento em relação a essas pessoas. (Cecília, 3º ano).*

É importante lembrar de que os sujeitos do campo devem estar presentes nos conteúdos dos livros didáticos, de forma a serem representados. No caso da entrevista, a professora recordou-se de conteúdos que faziam referência aos povos do campo, mas achou-os pouco numerosos, sugerindo que fossem mais trabalhados nos livros didáticos, como forma de conscientizar a sociedade sobre esses conteúdos e sujeitos.

Nesse viés, ao falar sobre terras, o livro do 4º ano de Geografia sugere que há outros espaços ocupados por sujeitos do campo, como populações indígenas e quilombolas. Sobre as “terras ocupadas” pelos sujeitos do campo, esse termo tem um significado histórico, vigente

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19262	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

desde a chegada dos colonizadores, visto que “... as ações e as formas de ocupação de terra fazem parte da história de conflitos e controvérsias que deram origem à nação brasileira, ganhando diversos significados ao longo de nossa história” (Rosa, 2012, p. 511). Então, a ideia da “terra ocupada” pode indicar a forma que esses sujeitos usaram para viabilizar sua permanência no campo, embora o livro não traga discursões sobre as alternativas de que esses sujeitos dispõem para continuarem nesses espaços.

No caso dos espaços e significados, que estão no cerne da discussão, estes podem indicar, dentro da visão dos estudos culturais, os traços de formação de um pensamento hegemônico sobre essas questões do campo no Brasil, como, por exemplo, a associação entre os termos “rural” e “campo”, bem como a ideia de que as “terras ocupadas” pelos sujeitos do campo não são legítimas, ou mesmo a questão de que, apesar das lutas dos movimentos sociais por Educação do Campo, ainda persiste a ideia residual de “rural”. Sobre esses fatos e manifestações, é preciso lembrar de que se trata de um processo ativo, que a hegemonia incorpora na cultura e na estrutura social (Williams, 1979).

Outra categoria que construímos foi o *trabalho*, que considera o trabalho e as atividades econômicas relacionadas ao espaço campestre. Para entender esse processo, foram estruturadas as seguintes subcategorias: *trabalho no campo* e *atividades econômicas do campo*, que tiveram por intenção observar como os conteúdos dos livros didáticos se referem às atividades de ocupação no campo, bem como às atividades econômicas presentes nesses territórios.

No que concerne à questão do *trabalho no campo*, sobressai a ideia de mudanças no campo, aliada à questão das tecnologias, que, por sua vez, tendem a ocupar cada vez mais espaços na força de trabalho dos sujeitos camponeses. Esse trabalho é demonstrado, muitas vezes, pelo tipo de atividade que realizam no campo. Nesta análise, buscamos compreender um pouco dessas *atividades econômicas* reverberadas pelos conteúdos dos livros didáticos. Dessa forma, o trabalho e as atividades econômicas se complementam.

No conteúdo do livro de Geografia do 4º ano, faz-se referência às atividades econômicas do campo, citando-se principalmente o extrativismo, a agricultura e a pecuária – segundo essa visão desenvolvimentista, para atribuir uma função ao espaço dos sujeitos campestres. O livro cita dois tipos de agricultura: a comercial e a familiar. A primeira seria a agricultura voltada para a comercialização, realizada por meio das atividades desenvolvidas

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19262	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



nas grandes propriedades rurais, quase sempre servidas por um grande aparato tecnológico, com redução de mão de obra no campo.

Esse fato se torna explícito em uma atividade mencionada na página 112 do livro de Geografia do 5º ano, na qual estão estampadas uma pintura de 1903, representando pessoas no campo com ferramentas manuais, e uma fotografia com um maquinário em atividade no espaço rural. Em uma das atividades, indaga-se: qual a diferença entre as duas imagens? E a resposta é justamente o maior número de pessoas trabalhando na primeira imagem, que tem as ferramentas manuais (Simielli, 2017c). Com isso, busca-se demonstrar que as tecnologias, em determinados momentos, ocupam o lugar dos trabalhadores no processo de produção, inclusive no campo.

O volume do 4º ano cita a agricultura familiar como um tipo de atividade de grande potencial para o trabalho no campo. O próprio livro corrobora a ideia de que “... a agricultura familiar emprega a maioria dos trabalhadores do setor rural e é muito importante na produção agrícola do país” (Simielli, 2017b, p. 82).

A atividade da agricultura familiar serve a um projeto de campo que se identifica mais com os sujeitos deste espaço, pois a organização da atividade quase sempre se desenvolve em pequenas propriedades, permitindo que os trabalhadores do campo e seus familiares possam retirar seu sustento da terra. O próprio volume oferece algumas informações sobre a temática, como, por exemplo, o fato de que essa produção responde “... por 40% do total da produção agrícola brasileira e gera 80% da ocupação do setor rural, conforme dados da Companhia Nacional de Abastecimento (Conab)” (Simielli, 2017b, p. 82). O turismo rural também é citado como atividade do campo.

Mas o processo de produção, sobretudo em larga escala, bem representado na agricultura comercial, passa por alguns desafios. O livro de História do 4º ano chama a atenção para as mudanças provocadas no ambiente pela prática da agricultura e aponta algumas consequências:

Hoje, a prática da agricultura provoca muitas mudanças no ambiente, por exemplo: o desaparecimento de tipos de vegetação em decorrência da derrubada de florestas e desmatamento, a diminuição da quantidade de água dos rios pelo uso exagerado da água para irrigação das plantações, a poluição dos solos, e das águas pelo uso de inseticida e pesticida na agricultura. (Charlier & Simielli, 2017b, p. 23).

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19262	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

O livro admite que a agricultura, sobretudo a comercial, provoca alterações no espaço e nas relações de trabalho, o que acaba por alterar os territórios camponeses. Desse modo, é preciso de uma tomada de consciência quando se pensa no modelo de agricultura, a fim de contemplar os sujeitos do campo também, pois

É preciso educar dentro de uma modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades e que avança na produção e na produtividade centradas em uma vida mais digna para todos e respeitadora dos limites da natureza. (Arroyo, Molina & Caldart, 2011, p. 13).

Uma visão de campo que representa mais as lavouras comerciais pode ser observada na fala de um entrevistado, quando indagado se os livros representavam mais a visão dos grandes produtores em seus conteúdos didáticos:

Eu percebo isso. Na maior parte dos materiais, quando se pergunta – “O que é a realidade do campo?”. Pode pedir para os estudantes! Faça um desenho em relação ao que é o aspecto urbano e o que é aspecto rural. Do urbano, eles vão desenhar as cidades e tudo; do campo, eles vão desenhar grandes tratores, uma monocultura de soja, e tudo. Mas, às vezes, eles não consideram a realidade de que o campo, ele contempla também os pequenos produtores, os produtores familiares e que esses produtores familiares, de fato, têm uma grande importância para a segurança alimentar do nosso país, que nos momentos de crise são eles que realmente fomentam a economia nacional, a nossa alimentação. Mas ele, ele realmente destoa em relação a isso, e essa é a realidade que os estudantes conhecem, sabe? Eles não conhecem essa realidade, da importância do pequeno produtor, do camponês ... (João, 5º ano).

Nesse caso, poderíamos nos recordar do processo de incorporação mencionado por Williams (1979), pois, uma vez que os conteúdos dispostos nos livros didáticos são portadores de uma representação das grandes lavouras, representantes de uma concepção diferente de campo, a visão dos estudantes, conseqüentemente, está de acordo com esses conteúdos, pois possivelmente foi incorporada à cultura deles, mesmo que não seja condizente com a realidade em que vivem, como foi possível perceber na fala do docente do 5º ano.

Por fim, temos a categoria *processos e materiais*, que se ocupa dos processos desenvolvidos no campo, como as tecnologias e mudanças, a maquinaria, a mecanização, o êxodo rural ou esvaziamento, os saberes e fazeres do campo, dentre outros, bem como das ferramentas pedagógicas e materiais para se trabalhar em escolas dessas localidades, considerando sempre as particularidades do espaço.

À categoria dos processos e materiais estão ligadas as seguintes subcategorias: *campo e tecnologias: mudanças e transformações; conhecimentos tradicionais, saberes e fazeres do*

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19262	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

*campo; o esvaziamento do campo; a modernização do campo; e a ampliação de conteúdos para atividades pedagógicas sobre o campo.* Essa subdivisão tem por intuito trabalhar a diversidade dos processos e materiais inerentes à temática do campo, presentes no livro didático.

No caso das tecnologias no campo, estas têm ocupado um papel importante a partir do entendimento de que representam a modernidade, a mecanização das práticas campestres, gerando assim, como consequência, o aumento da produção, o planejamento de ações ligadas à agricultura, pecuária e indústria. Mas também têm provocado mudanças nas relações de trabalho. Desse modo, o livro enfatiza que a “tecnologia vem mudando as relações de trabalho no campo e cidade”. (Simielli, 2017c, p.112), exigindo novos saberes dos trabalhadores e reduzindo a quantidade de pessoas para trabalhar nas atividades do campo, como já pontuamos anteriormente. No entanto, o livro não apresenta um posicionamento crítico a respeito dessas mudanças, limitando-se a informar o curso desses processos, como bem apontou Silva e Chelotti (2018) em seu estudo sobre os livros do PNLD campo.

Os recortes retirados dos livros de Geografia – Manual do Professor – do 4º e 5º ano expostos a seguir, em consonância com o Quadro 1, mostram-nos essa visão em relação a esses processos que envolvem tecnologia e mecanização no campo, considerando as mudanças e transformações no espaço e nas relações trabalho. No espaço reservado para orientações aos docentes sobre os conteúdos e as atividades que o livro apresenta acerca dos sujeitos, o trabalhador e as tecnologias, afirma-se que, “... hoje em dia, há vagas de emprego para um novo tipo de trabalhador rural brasileiro ... precisa ter boa formação, entender de tecnologia, compreender outras línguas e buscar variadas experiências de trabalho” (Simielli, 2017c, p. 114).

Nos recortes a seguir, podemos perceber como a tecnologia está imbricada neste processo de mudanças no campo, pois, “... como a mecanização das lavouras diminuiu a oferta de empregos no campo, as maiores oportunidades estão nas cidades, onde há mais possibilidade de encontrar trabalho” (Charlier & Simielli, 2017b, p. 97). E, “Nas décadas de 1970 e 1980, os grandes movimentos migratórios ocorreram em função da mecanização da agricultura e da consequente expulsão da mão de obra do campo” (Charlier & Simielli, 2017b, p. 96). Em vista disso, o processo de modernização do campo sofre críticas:

Essa modernização, que se fez sem que a estrutura da propriedade rural fosse alterada, teve, no dizer dos economistas, “efeitos perversos”: a propriedade tornou-se mais concentrada, as

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19262	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

disparidades de renda aumentaram, o êxodo rural acentuou-se, aumentou a taxa de exploração da força de trabalho nas atividades agrícolas, cresceu a taxa de auto exploração nas propriedades menores, piorou a qualidade de vida da população trabalhadora do campo. Por isso, os autores gostam de usar a expressão “modernização conservadora”. (Palmeira, 1989, p. 87).

Chamam-nos a atenção os recortes quanto ao papel que ocupam as tecnologias no ambiente de trabalho, portanto também no campo, chegando ao ponto de transformar as relações de trabalho entre os sujeitos e exigindo deles novos saberes e competências para poderem atuar no processo de mecanização do espaço camponês, no qual a maquinaria tem ocupado grande parte dos processos que antes eram realizados pelos trabalhadores, como, por exemplo, a colheita e toda a cadeia de ações que a ela se conecta, como preparar a terra, adubar, plantar, arar, colher e armazenar. Moreira (2014) vê nessa mecanização do campo uma forma de o empreendimento capitalista aumentar a produção e conter o avanço de movimentos sociais de reivindicação da terra no campo.

No recorte do volume de Geografia do 3º ano, pontua-se que “... a tecnologia desenvolvida com o uso de satélites permitiu grandes mudanças nos meios de comunicação, transformando diretamente nosso dia a dia e o trabalho no campo” (Simielli, 2017a, p. 37). O fragmento faz referências às tecnologias operadas com ajuda de satélite, que auxiliam na mecanização das atividades do campo, como a operação de grandes maquinários na colheita. Outro ponto alto desse processo de tecnologias no campo pode ser visto ainda no volume de Geografia do 3º ano, em menção ao fato de que “... as placas para geração de energia proveniente da luz e do calor do sol possibilitam que comunidades do Campo tivessem acesso à energia elétrica” (Simielli, 2017a, p. 36).

No entanto, encontramos uma contradição entre o que o livro didático aponta e o discurso docente no que se refere à questão do acesso à tecnologia por parte dos estudantes das Escolas do Campo em comparação com os estudantes das escolas públicas da cidade. Dos 29 docentes das Escolas do Campo que foram entrevistados, 93% acreditam que os estudantes do campo têm menos acessos às tecnologias digitais que os estudantes das escolas públicas da cidade.

Diante disso, acreditamos que os livros didáticos contribuem para criação de um imaginário social sobre o campo que nem sempre é coerente com a visão dos que vivem e habitam no espaço camponês de fato, ou seja, seus sujeitos.

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19262	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

A respeito das tecnologias no campo, é importante que estas não fiquem somente no nível da produção agrícola, mas que sejam formas de acesso ao conhecimento, como prática social para os povos do campo, tornando-se ferramentas de auxílio às aprendizagens também nas escolas desses espaços e territórios (Bierhalz et al., 2019; Santos & Leão, 2017).

A análise da subcategoria *conhecimentos tradicionais, saberes e fazeres do campo* está ligada aos processos do campo, às formas de saber das populações camponesas e ao modo como são repassados entre a comunidade, como se observa no recorte do Quadro 1. O livro reforça a ideia de transmissão de saberes por meio de relatos de memórias e práticas, como bem pontuaram as autoras em um espaço denominado de “orientações didáticas”, dirigido aos professores no Manual do Professor de História do 5º ano. Mas, além das tradições, “... no campo há processos educativos, culturais, há sujeitos produtores de saberes, valores, culturas, identidades. Há pedagogias do e no campo” (Arroyo, 2020. p. 14).

É interessante que o livro traga essa abordagem da identidade camponesa, valorizando suas tradições, pois, como ferramenta pedagógica presente na escola, é necessário que promova essa discussão, no intuito de valorizar as tradições e identidades dos estudantes das escolas do campo, a fim de que estas se tornem um espaço vivo e presente nas comunidades desse contexto. Entendemos que a “... escola é um espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes e promovendo a expressão cultural onde ela está inserida” (Santos et al., 2020, p. 96). Nesse sentido, acreditamos que o livro didático, como ferramenta do processo pedagógico, pode reforçar essas identidades na escola.

No que se refere à temática do *esvaziamento do campo* por meio do fenômeno da migração ou êxodo rural, como se convencionou a chamar na literatura, os livros analisados apontam alguns fatores, como é possível observar no volume de Geografia do 4º ano, dentro do assunto “o crescimento urbano”. Nesse volume, o esvaziamento do campo é atribuído a fatores como as condições climáticas, os recursos financeiros para compra de máquinas e insumos agrícolas, a comercialização dos produtos, a mecanização e a concentração de terras.

Todos esses fatores têm contribuído para a não permanência dos sujeitos do campo em seu espaço original. Esse esvaziamento passa por questões históricas e tem se acentuado com a ideia de modernização do campo, cuja maior expressão é o agronegócio, projeto capitalista que compreende o campo como espaço produtor e fornecedor de matéria-prima. No que diz respeito ao êxodo rural, é importante compreender os processos responsáveis por sua ocorrência, como bem pontuaram Silva Júnior & Borges Netto (2011, p. 48):

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19262	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

O êxodo rural foi resultado de dois fenômenos: expulsão e atração. A expulsão, no caso brasileiro, aconteceu decorrente da modernização do campo, que privilegiou os grandes latifundiários, não incluindo o agricultor familiar. E a atração que as cidades exerceram no processo de industrialização era, não raro, uma visão idílica, que não correspondia com a realidade dos trabalhadores do campo.

Considerando a subcategoria *modernização do campo*, podemos observar como os livros trazem a ideia de modernização do campo. Parte da literatura associa o termo “modernização” ao uso de tecnologias no espaço campesino, traduzido pela utilização da maquinaria e pelo aceleração de processos, como as colheitas com maiores rendimentos.

Assim, esse pensamento imperativo e recorrente na transformação do campo gira em torno de ações que visam à modernização deste espaço, quase sempre associadas a ganhos capitalistas por meio da inserção de tecnologias do agronegócio, com vistas a realizar e aligeirar os processos do meio rural, como a utilização de maquinários e o uso intensivo de defensivos agrícolas, como bem acentuou o recorte do Quadro 1.

Disso, infere-se que a semântica embutida no termo “modernização” nos condiciona a vislumbrar um campo mais próspero do ponto de vista do capitalismo, muito presente no discurso de prosperidade do agronegócio. No entanto, essa modernização não alcança todos os sujeitos do campo e, muitas vezes, tem expulsado esses trabalhadores das bases socioculturais de vivência em seus territórios: “Essa tendência, que hoje se consolida na sociedade global, afirma a crença no poder de uma lógica estritamente instrumental da tecnologia como meio de eliminar os problemas sociais ...” (Sá; Molina & Barbosa, 2011, p. 89).

Por fim, discutiremos a unidade de registro *ampliação de atividades sobre o campo*, considerando o livro como uma ferramenta de apoio pedagógico aos docentes, com uma organização de conteúdos que têm por base a BNCC, os objetos do conhecimento e suas respectivas habilidades.

Nos livros que analisamos, ao final de cada unidade, há uma sessão denominada “Sugestões de...”, que, segundo os próprios volumes, são indicações de materiais como livros, *sites*, músicas, filmes, etc. para ampliar o conhecimento dos estudantes sobre os conteúdos trabalhados na unidade (Simielli, 2017a). No livro de Geografia do 4º ano, no qual se trabalha de forma mais intensa a questão dos conteúdos sobre o campo, no final da Unidade 3, na página 95, as sugestões acerca da ampliação dos conteúdos sobre o campo são três livros no formato impresso.

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19262	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

No formato digital, a sessão sugere um *site* (Meios de comunicação e tecnologia)<sup>ix</sup> e um vídeo (*Urbe*).<sup>x</sup> Alertamos para a importância desse material nas escolas, como meio para ampliação e promoção dos conteúdos e aprendizagens, pois o “... material didático-pedagógico não é somente livro didático, é também: livros paradidáticos, e capazes de contemplar também a formação dos educadores; é material manipulativo; é material de áudio e vídeo; são, ainda, outras mídias” (Santos et al., 2020, p. 395).

Enfatizamos a importância dos recursos digitais como ferramentas pedagógicas, que acabou por ser confirmada pelos professores que participaram da nossa pesquisa: dos 29 entrevistados, 97% declararam achar importante o uso de recursos digitais na docência da educação do campo.

No que se refere ao campo, este aparece nos livros didáticos em objetos de conhecimentos como “A cidade e o campo: aproximações e diferenças”, que está presente no volume de Geografia do 3º ano; “Relação campo e cidade” e “trabalho no campo e na cidade”, como propostos para o livro de Geografia do 4º ano. Por fim, o objeto de conhecimento “Territórios, redes e conhecimentos” está no livro de Geografia do 5º ano.

Ainda sobre os objetos de conhecimento da BNCC, identificamos “A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças” (Charlier & Simielli, 2017a, p. 37) no livro de História do 3º ano. E no 4º, o conteúdo “a circulação de pessoas e a transformação do meio natural” (Charlier & Simielli, 2017b. p. 37), que busca relacionar os processos de ocupação do campo com as intervenções na natureza descritas na habilidade da BNCC – EF04HI05. E, por fim, o livro de História do 5º contém conteúdo relativo às tradições orais e à valorização da memória (Charlier & Simielli, 2017c).

Considerando que nossa intenção maior era perceber como o campo aparece nos livros didáticos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi possível perceber que o campo se mostrou um espaço plural, com sujeitos, identidades e processos próprios. Um dos processos que se destacou foi a relação de interdependência entre campo cidade, sobretudo nos livros de Geografia do 3º, 4º ano e 5º ano.

Outro processo presente foi a questão das tecnologias no campo, com toda sua potência de alcance, que abrangeu a questão da mecanização dos processos camponeses, expressa por meio da maquinaria do agronegócio.

Nesse sentido, classificamos também a temática da “modernização” do campo, como parte desse processo de “tecnologização” que tem se constatado nas grandes propriedades, o

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19262	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

qual vem provocando mudanças na questão do trabalho no meio rural e nas relações entre os seus sujeitos, como a diminuição de postos de trabalho e a exigência de trabalhadores alinhados ao domínio das ferramentas tecnológicas, que têm ocupado esses espaços.

Sendo assim, esse “campo moderno” apareceu no livro didático sob essa ótica dos processos tecnológicos, que, em última análise, sabemos que é fruto de um processo de fragilização das relações de trabalho no campo, culminando, muitas vezes, na saída dos trabalhadores do espaço camponês.

Foi observado também que, enquanto ferramenta pedagógica, como forma de ampliação dos conteúdos trabalhados na Unidade 3, o livro de Geografia do 4º ano sugere alguns outros livros em formato impresso, um vídeo e conteúdos digitais de um *site*. Há ainda a indicação de um livro em pdf no volume de Geografia do 3º ano, como proposta de ampliação das temáticas do campo.

## Conclusão

Desse modo, após o processo de análise dos livros, bem como dos resultados da pesquisa com docentes das escolas do campo do DF, com base no nosso referencial teórico, podemos concluir que o campo apareceu no livro didático por meio de seus espaços e sujeitos, considerando o trabalho e suas identidades. São sujeitos cuja identidade é ameaçada pelos processos de mudanças que têm se desdobrado no campo, sobretudo no que se refere às relações de trabalho, cada vez mais substituídas pelas tecnologias. Nesse sentido, poderíamos apontar como a formação de um processo hegemônico, como discutido por William (1979).

Nesse cenário, considerando o campo e suas escolas, recordamos que Williams (1979), chama a atenção para algo muito importante: neste movimento de seleção, alguns significados e práticas serão arraigados, enquanto outros serão menosprezados e omitidos. Com isso, podemos imaginar o quanto a escola do campo e seus sujeitos podem se distanciar da organização de conteúdos dessas bases curriculares e dos livros didáticos pensados e construídos em dissonância com as realidades camponesas.

Entendemos que os livros analisados foram construídos para atender à realidade urbana, uma vez que fazem parte do PNL D urbano, portanto “... o livro didático oferecido ainda não representa a vida e a vivência dos sujeitos do campo ...” (Santos et al., 2020, p.

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19262	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



394). Nesse sentido, considerando esse cenário, será sempre necessário que os professores provoquem e promovam adaptações para atingir os estudantes do campo.

Por fim, compreendemos que, ao abordar o campo por uma ótica urbana, pautada no sistema de organização curricular de referência nacional, estamos propensos a nos afastar das realidades do campo, portanto precisamos eleger temáticas que valorizem as lutas, os valores e as vivências das populações camponesas, os movimentos sociais, a cooperação, a pesquisa e a coletividade como agendas da escola do campo. Diante disso, acreditamos que é preciso construir ainda instrumentos didático-pedagógicos que reflitam as realidades do campo, pois, do contrário, estaremos fadados a vivenciar a discussão levantada por Williams (1979) sobre a *tradição seletiva* de conteúdos didáticos nesta relação campo-cidade, que promove um descampado no livro didático por meio desses mecanismos de seleção consentida.

## Referências

Arroyo, M. G. (2020). Memória de Educação do Campo. In C. A. dos Santos, E. J. Kolling, E. N. Rocha, M. C. Molina, & R. S. Caldart (Orgs.), *Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018* (pp. 11-29). EdUnB.

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (2011). *Por uma Educação do Campo* (5a ed.).

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Editora 70.

Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. (2017, 18 de julho). Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Recuperado em 20 de março de 2023 de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>.

Bierhalz, C. D. K., Fonseca, E. M. da, & Oliva, I. de V. (2019). Concepções dos estudantes de uma escola do campo sobre tecnologia. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4, 1-23. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e3297>.

Caldart, R. S. (2011). A escola do campo em movimento. In M. G. Arroyo, R. S. Caldart, & M. C. Molina (Orgs.). *Por uma educação do campo* (5a ed., cap. 4, pp. 87-131). Vozes.

Castro, S. R. F. (2017). *A abordagem do plágio nos livros didáticos do Ensino Fundamental e na visão de autores* [Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília]. Repositório institucional da UnB.

Charlier, A. M.; Simielli, M. E. (2017a). *ÁPIS História 3º ano: ensino fundamental, anos iniciais* (2a ed.). Ática.

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19262	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

Charlier, A. M.; Simielli, M. E. (2017b). *ÁPIS História 4º ano: ensino fundamental, anos iniciais* (2a ed.). Ática.

Charlier, A. M.; Simielli, M. E. (2017c). *ÁPIS História 5º ano: ensino fundamental, anos iniciais* (2a ed.). Ática. Acrescentei a referência do apis história do 5º ano

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, & Coordenação de Apoio às Redes de Ensino (2018, setembro). *Informe nº 35/2018*. FNDE. Recuperado em 20 de março de 2023 de

[https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/Apoio\\_a\\_Gestao/2018/35.2018%20-%20Escolha%20das%20Escolas%20Rurais.pdf](https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Apoio_a_Gestao/2018/35.2018%20-%20Escolha%20das%20Escolas%20Rurais.pdf).

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2024). Programas do livro. *Ministério da Educação*. Recuperado em 20 de março de 2024 de <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>.

Melo, R. A.; Macedo, A. P. de. (2020). Usos do livro didático de Ciências em uma escola do campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5, 1-24. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6994>.

Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. EdMEC.

Moreira, V. J. (2014, fev.). A produção agropecuária: trabalho e resistência. *Perspectiva Geográfica*, 7(8), 1-17. Recuperado em 20 de março de 2023 de <https://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/view/9347/6962>.

Moura, N. C. (23 de maio de 2019). Da educação do campo ao PNLD/CAMPO. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, (33), 87-106. <https://doi.org/10.36661/2238-9717.2019n33.10701>.

Palmeira, M. (1989). Modernização, Estado e questão agrária. *Estudos Avançados*, 3(7), 87-108. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000300006>.

PNLD (2018). *Portal Mec*. Recuperado em 20 de março de 2023 de <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>.

Rodrigues, M. U., Miskulin, R. G. S., & Silva, L. D. da. (2020, 4 de março). Conhecimentos necessários à docência no âmbito do PIBID/Matemática no Brasil. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, 12(3), 323-333. <http://dx.doi.org/10.17921/2176-5634.2019v12n3p323-333>.

Rosa, M. C. (2012). Ocupações de Terra. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. A., & G. Frigotto (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 511-514). Expressão Popular.

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19262	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

Santos, C. A. dos, Kolling, E. J., Rocha, E. N., Molina, M. C., & Caldart, R. S. (Orgs.). (2020). *Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018*. UnB.

Santos, S. F. dos, & Leao, M. F. (2017). Uso de objetos educacionais digitais para ensinar sistemas do corpo humano em uma escola do campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(3), 861-880. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n3p861>.

Sá, L. M., Molina, M. C., & Barbosa A. I. C. (2011, abril). A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. *Em Aberto*, 24(85), 81-95. Recuperado em 20 março de 2023 de <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kLbkvLHNmMNqTwYR6TW9Rym/>.

Silva, F. V. da (2023). *Veredas, meandros e convergências para o fazer pedagógico dos docentes na escola do campo: do livro didático aos recursos educacionais digitais* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório da Universidade de Brasília.

Silva Júnior, A. F. da, & Borges Netto, M. (2011, novembro). Por uma Educação do Campo: percursos históricos e possibilidades. *Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação*, 2(3), 45-60.

Silva, L. M. da, & Chelotti, M. C. (2018). Ideologia hegemônica em questão: o rural brasileiro representado em livros didáticos do programa nacional do livro didático (PNLD-campo). In C. David, C., & J. W. Cancelier (Eds). *Reflexões e práticas na formação de educadores* (pp. 321-342). EdUERJ.

Simielli, M. E. (2017a). *Ápis Geografia, 3º ano: ensino fundamental anos iniciais* (2a ed.). Ática.

Simielli, M. E. (2017b). *Ápis Geografia, 4º ano: ensino fundamental anos iniciais* (2a ed.). Ática.

Simielli, M. E. (2017c). *APIS Geografia 5º ano: ensino fundamental anos iniciais* (2a ed.). Ática.

Williams, R. (1979). *Marxismo e Literatura*. Zahar.

Williams, R. (2005, mar./maio). Base e superestrutura na teoria cultural marxista. *Revista USP*, 1(65), 210-224. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i66p209-224>.

---

<sup>i</sup> Este artigo é um dos resultados de amplo projeto de investigação que estuda o PNLD e a percepção dos docentes que atuam em escolas do campo. Pela abrangência do estudo, apresentamos neste trabalho apenas uma parte da reflexão e alguns dos resultados da pesquisa (Silva, 2023), considerando os limites para a exposição em um artigo.

<sup>ii</sup> Os objetos de conhecimentos são os conteúdos que estão organizados nas unidades temáticas da Base e são desenvolvidos e aplicados a partir de um conjunto de habilidades, permitindo assim o trabalho multidisciplinar.

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19262	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

<sup>iii</sup> Este código alfanumérico está presente na BNCC e tem os seguintes significados: (EF) indica que conteúdo é do Ensino Fundamental; (03) indica o ano, no caso o 3º ano; e (GE), o componente curricular, Geografia, ao passo que o último par de números (01) indica a posição da habilidade na posição sequencial do ano.

<sup>iv</sup> Neste artigo, o termo “rural” foi utilizado somente em referência a documentos que utilizam essa mesma terminologia.

<sup>v</sup> O último PNLD/campo que distribuiu livros didáticos para o campo foi encerrado em 2018 e abrangia somente os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>vi</sup> O termo “campo” precisa remeter a espaço ou território.

<sup>vii</sup> Esses “recortes” são as unidades de contexto que selecionamos nos livros didáticos.

<sup>viii</sup> “... são sujeitos do campo ... pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais, e outros grupos mais” (Caldart, 2011, p. 153).

<sup>ix</sup> Disponível em: [www.canalkids.com.br/tecnologia/meios/index.htm](http://www.canalkids.com.br/tecnologia/meios/index.htm). Acesso em: 2 dez. 2017.

<sup>x</sup> Direção de Rafael Borges. Brasil: produção independente, 2012. (5 min 16 s).

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 19/07/2024  
Aprovado em: 09/11/2024  
Publicado em: 23/02/2025

Received on July 19th, 2024  
Accepted on November 09th, 2024  
Published on February, 23th, 2025

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e19262	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

**Avaliação do artigo**

Artigo avaliado por pares.

**Article Peer Review**

Double review.

**Agência de Fomento**

Não tem.

**Funding**

No funding.

**Como citar este artigo / How to cite this article**

APA

Silva, F. V., & Lopes, C. (2024). Descampados no livro didático: ausências e seleções de conteúdos e as percepções dos docentes das Escolas do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e19262.

ABNT

SILVA, F. V.; LOPES, C. Descampados no livro didático: ausências e seleções de conteúdos e as percepções dos docentes das Escolas do Campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e19262, 2024.