

O Ensino de Geografia em Educação do Campo e o Uso do Livro Didático

Carina Copatti¹
Helena Copetti Callai²

Resumo

O objetivo é refletir sobre o ensino de Geografia em escola do campo e a relação que se estabelece com o livro didático. Tem como questões centrais: Que papel assume o livro didático de Geografia no contexto da escola do campo? Que fragilidades e potencialidades apresenta aos processos de ensino e aprendizagem de Geografia? No decorrer do artigo, elaborado a partir de revisão bibliográfica, procura-se, inicialmente, conceituar e problematizar o processo de constituição das escolas do campo; posteriormente, na interlocução com autores que tratam da Geografia escolar e do livro didático, propor algumas reflexões sobre o uso e as limitações presentes nessa ferramenta ao abordar temas da Geografia no contexto da escola do campo. Defende-se que o professor precisa desenvolver sua autonomia na condução do processo educativo de modo a suprir as lacunas que encontra no cotidiano do ensino escolar ao utilizar o livro didático em sala de aula. Para tanto, além

¹ Professora graduada em Geografia pela Universidade de Passo Fundo (UPF, 2010). Doutoranda em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí, 2016). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF, 2014). Especialista em Metodologias do Ensino de Geografia (Uniasselvi, 2012). Professora da rede municipal de ensino de Charrua/RS. c.copatti@hotmail.com

² Graduação em Geografia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ijuí (1973); Mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1983) e Doutorado em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (1995). Pós-Doutorado pela Universidade Autónoma de Madrid (UAM). Pesquisadora do CNPq. Professora titular no Departamento de Humanidades e Educação (DHE) da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências na Unijuí e no Mestrado e Doutorado em Geografia na UFRGS. É professora visitante na Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. Tem experiência de ensino e pesquisa na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia, educação, ensino, aprendizagem e ensino de Geografia e em currículo e formação de professores para o Ensino Superior e Escola Básica. Coordena pela Unijuí, desde 2005, o Convênio Internacional Unijuí-UAM e, desde 2009, o convênio internacional da Unijuí com a Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Santiago de Chile (UAHC). copetti.callai@gmail.com

do conhecimento específico da ciência geográfica, precisa ser preparado para trabalhar no contexto do campo a fim de que aprender Geografia seja algo significativo aos estudantes, contribuindo para que conheçam o mundo, possam explicar o espaço produzido pelo homem e formar-se para a atuação cidadã.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Livro didático. Escola do campo.

THE TEACHING OF GEOGRAPHY IN PEASANT EDUCATION AND THE USE OF THE TEXTBOOK

Abstract

The purpose is to reflect on teaching Geography in school and the relationship that is established with the textbook. Has as central issue: what role assumes the textbook of Geography in the context of the peasant school? Which weaknesses and potential presents the teaching and learning process in Geography? Throughout the article, drawn from literature review, initially, conceptualize and discuss the process of Constitution of the peasant schools; later, in dialogue with authors that deal with school geography textbook, and propose some reflections on the use and limitations present in the textbook to address themes of geography in the context of the peasant schools. Argues that the teacher must develop your autonomy in the conduct of the educational process in order to fill the gaps found in the everyday life of the school by using the textbook in class. To this end, in addition to the specific knowledge of geographic science, must be prepared to work in the context of the field in order to learn Geography is something meaningful to students, helping to meet the world, can explain the space produced by man and graduating to citizen action.

Keywords: Teaching geography. Textbook. Peasant school.

Recebido em: 12/9/2017

Aceito em: 22/11/2017

Nas diferentes sociedades a educação toma sentidos diversos e, mesmo em um território habitado por grupos com características comuns, evidenciam-se situações em que a educação adquire importâncias distintas e diferentes conotações, de acordo com o valor que lhe é atribuído.

Brandão, ao tratar sobre educação a partir de uma carta de índios, argumenta que

[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. Em mundos diversos a educação existe diferente. [...] Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos (2007, p. 9-10).

Os diferentes modos de se fazer a educação constituem elementos de formação humana que tendem a contribuir para que os sujeitos preparem-se para a vivência em grupo, para agir e interagir socialmente, para realizar diferentes atividades, entre outros fatores. Nesse sentido, compreende-se a importância da educação, tanto formal quanto informal, para a formação que vai além do desenvolvimento de capacidades e habilidades individuais; ou seja, construindo, gradativamente, os meios para que o sujeito, em aprendizagem permanente, desenvolva diferentes potencialidades.

Na contemporaneidade, cada vez mais a educação formal assume relevância na formação dos seres humanos para se relacionarem e agirem socialmente. Para Brandão:

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. A

educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade (2007, p. 10).

Rosa e Caetano (2008, p. 23) compreendem a educação como instrumento de formação do ser humano desde o momento em que ele vem ao mundo. Nesse sentido, é processual e se desenvolve de modo diverso em cada sujeito e em cada sociedade. A educação, concebida de maneira geral como processo inerente à formação humana, no contexto formal, tem sido constantemente debatida e repensada. Nesse sentido, verificam-se muitas fragilidades ainda presentes na educação formal, o que requer que se avance em reflexões e proposições visando ao constante aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem nos diferentes contextos em que a educação formal é realizada.

O processo educativo escolar é o movimento pelo qual acontece e se aprimora a formação dos sujeitos para a cidadania, desenvolvendo diferentes dimensões do ser humano. Isso contribui para que se formem e aprimorem as habilidades de convivência, leitura e compreensão do mundo e das diferentes interações possíveis no contato com outros sujeitos.

A Geografia, como componente escolar, tem como centralidade a análise e a compreensão das relações que se efetivam no espaço e a partir do contato com outros seres humanos que convivem cotidianamente e que habitam o planeta. Entre suas incumbências, especificamente em escolas do campo, precisa ser desenvolvida de modo diferenciado, fortalecendo as relações com o lugar, considerando a cotidianidade e as particularidades ali evidenciadas, sem desconsiderar outras dimensões do espaço. Para tanto, deve ser alicerçada em orientações da legislação, nas orientações curriculares, além das determinações contidas no plano político-pedagógico, elaborado a partir das expectativas quanto à escola e à participação da comunidade escolar; ainda, ancora-se em conhecimentos específicos de cada componente curricular e sua ciência-base, nos conhecimentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos que o professor precisa ter construído para atuar no processo educativo.

Além disso, os professores podem se utilizar de diferentes recursos para potencializar a aprendizagem, como é o caso dos Livros Didáticos (LDs), que têm centralidade no decorrer deste texto.

Sendo assim, o objetivo desta escrita é refletir sobre o ensino de Geografia em escola do campo e a relação que se estabelece em sala de aula com o livro didático (LD) no ensino de Geografia. Tem como questão central: Que papel assume o livro didático de Geografia no contexto da escola do campo? Que fragilidades e potencialidades apresenta ao processo de ensino e aprendizagem de Geografia?

Diversas pesquisas têm como foco o livro didático em diferentes abordagens, entre elas a tendência de refletir sobre sua importância em sala de aula, como recurso para pesquisa, auxiliando o professor no processo educativo, ou como um “manual” seguido por grande número de profissionais que atuam na Educação Básica. Diante disso, a partir da abordagem teórica, procura-se, num primeiro momento, conceituar e problematizar teoricamente o processo de constituição das escolas do campo e a definição de educação do campo; num segundo momento, na interlocução com autores que tratam do LD e do ensino de Geografia, propor algumas reflexões sobre o uso e as limitações presentes neste material didático ao abordar temas da Geografia no contexto da escola do campo.

A Educação para as Populações Campesinas e a Constituição das Escolas do Campo

No Brasil, a educação como direito do cidadão e dever do Estado tardou a se efetivar. Até meados do século 20 a educação escolar constituía a formação da elite e, conseqüentemente, era privilégio de poucos. As minorias étnicas e os grupos menos favorecidos economicamente geralmente não tinham acesso à educação e, quando isso acontecia, permaneciam por poucos anos nos ambientes escolares.

No início da colonização portuguesa no Brasil, as atividades religiosas e aquelas ligadas à educação estavam a cargo dos padres da Companhia de Jesus a partir de 1549. Na época, a educação jesuítica tinha como objetivo

primeiro a catequese, mas esse foi logo substituído por uma educação aos filhos dos homens da elite, que depois concluíam seus estudos na Europa (ZOTTI, 2004, p. 16).

Os jesuítas permanecem responsáveis pela educação no Brasil até 1759, quando são expulsos de Portugal e, conseqüentemente, do Brasil. A educação jesuítica foi interrompida bruscamente a partir das reformas feitas em Portugal pelo Marquês de Pombal. Assim, pela primeira vez o Estado passou a orientar os rumos da educação, objetivando substituir a escola que servia aos interesses da fé pela escola útil aos fins do Estado. Nenhum projeto de educação popular, no entanto, foi proposto no Brasil, sendo apenas intensificada a educação para a elite, instalando-se uma lacuna no sistema educacional, o que só começou a se modificar após 1808, ano em que a Corte Portuguesa mudou-se para o Brasil. Nesse período foram criadas as primeiras instituições de Ensino Superior e as primeiras instituições de formação profissional, por meio de cursos isolados. A educação, no sentido geral, continuava formando as elites, embora já existissem escolas primárias atendendo parte da população menos favorecida (ZOTTI, 2004, p. 24-25).

No campo, em regiões em que se instalaram imigrantes oriundos de vários países, algumas escolas foram construídas para atender as crianças e os jovens, algumas por empenho dos próprios imigrantes, outras por iniciativa governamental. Nesse período, entre o final do século 19 e início do século 20, prevaleciam as “escolas isoladas”, que apesar de algumas diretrizes seguiam um modo próprio de organização das atividades escolares.

Com o advento da República no final do século 19, um processo de mudanças estruturais na sociedade brasileira começou a emergir, assumindo grandes proporções no século 20 (STANISLAVSKI, 2011, p. 95-96). Para Almeida (2005 apud STANISLAVSKI, 2011, p. 95), na educação as ideias que indicavam um caráter público, universal e laico tiveram ênfase, procurando promover a escolarização como uma necessidade e uma alternativa de adaptação às transformações vigentes no período.

Iniciando-se no final do século XIX, as discussões sobre o crescimento econômico do país, a transição para o trabalho livre, a construção de uma identidade nacional, a modernização da nação e o progresso social foram temas de debates intensos entre os grandes proprietários rurais, intelectuais políticos e homens de letras, gestando nesse período o projeto civilizador da necessidade da educação popular (STANISLAVSKI, 2011, p. 96).

Nesse momento iniciaram-se investimentos para a reforma do ensino, considerando nesse movimento as escolas normais, o surgimento dos grupos escolares, nos centros urbanos, além da existência de escolas isoladas,³ estas que recebiam poucos investimentos e mantinham-se como um sistema isolado e fragmentado entre si.

No contexto do campo por muito tempo as distâncias, a dificuldade de acesso, a falta de transporte escolar, de merenda e de recursos didáticos contribuíram para manter afastada da escola grande parcela de crianças e jovens brasileiros por longo período, o que ocorreu também pela displicência do Estado, ao não investir e não promover nestes espaços uma educação diferenciada. Segundo Rosa e Caetano:

O Estado, em suas formulações de diretrizes políticas e pedagógicas, nunca deixou regulamentado como a escola do campo deveria funcionar e se organizar; omitiu-se na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola de qualidade em todos os níveis de ensino, além de não implantar uma política efetiva de formação continuada e de valorização de carreira do professor do campo. Isso mostra que o campo nunca foi um espaço prioritário para ação planejada e institucionalizada do Estado [...] (2008, p. 22).

Notadamente, os escassos investimentos para as populações camponesas contribuíram para que, principalmente a partir da década de 60, com a intensificação da industrialização, da mecanização do campo e do pouco investimento na permanência destas populações, culminasse com um acelerado processo

³ Para mais informações consultar a tese de Cleila F. S. Stanislavski, citada nas referências.

de êxodo de parcelas desses grupos. As populações do campo permaneceram obtendo poucos incentivos para permanecer no meio rural, além do diminuto reconhecimento social.

No Brasil as décadas de 1960 e 1970 foram momentos marcantes. Houve maior penetração do capital internacional na economia, resultando num crescimento das contradições do capital nacional-desenvolvimentista. Em consequência disso houve o crescimento do movimento operário e camponês, o surgimento de partidos de esquerda e de grupos e entidades que almejavam a transformação da estrutura da sociedade, bem como o comprometimento de alguns setores das Igrejas com as lutas sociais. Houve também o crescimento e a difusão de experiências que viam na educação um dos instrumentos que proporcionaria uma maior conscientização política e social e uma participação transformadora das estruturas capitalistas presente na sociedade brasileira (QUEIROZ, 2011, p. 38).

Foram os anos de 1990 que marcaram os primeiros sinais de mudança, quando os movimentos sociais começaram a se articular e pressionar a construção de políticas públicas para a população do campo, obtendo, assim, alguns avanços, entre eles no que respeita à educação. Passados alguns anos, a legislação educacional brasileira tem “apresenta[do] uma vasta base legal para a instituição de políticas públicas diferenciadas ao atendimento escolar das pessoas que vivem e trabalham no meio rural, conquistadas com a participação efetiva dos movimentos sociais do campo⁴” (ROSA; CAETANO, 2008, p. 22).

Ao abordar a *educação do campo*, consideramos pertinente diferenciá-la da antiga nomenclatura *educação rural*. A educação do campo nasce contrapondo-se à educação rural, que não obteve avanços significativos. Rosa e Caetano (2008, p. 24) consideram que, em 1998, com a realização da 1ª Conferência Nacional *Por Uma Educação do Campo*, a palavra *campo* passou a substituir o termo *rural* e abranger um maior número de sociedades que habitam as regiões

⁴ Entre os movimentos se destacam o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, a Federação dos Trabalhadores da Agricultura – Fetag, a Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura – Contag, a Comissão Pastoral da Terra – CPT, a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural – Emater, entre outros. Tais movimentos auxiliam no fortalecimento das relações entre os habitantes do campo e favorecem as ações que buscam melhorias para sua vida.

do país que não se dizem urbanas. Desse modo, no artigo 1º do decreto 7.352 de 2010, que trata sobre política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera – o inciso 1º estabelece como *populações do campo* os “agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”, e como *escola do campo* “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo” (BRASIL, 2010).

Sob esse viés, a educação do campo passou a abranger uma parcela de população que vive no/do campo e que vai além do rural, conforme era compreendido anteriormente. Partindo desse conceito, a diferença entre essas duas denominações torna-se visível e necessária, pois até esse momento o modelo educacional vigente não as diferia: “A educação rural era predominantemente vista como algo que atendia a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, subordinado, a serviço da população dos centros urbanos” (ROSA; CAETANO, 2008, p. 23). A partir do uso da expressão *educação do campo* se incluem as pessoas que habitam o meio rural, oferecendo-lhes oportunidade de participarem, de se sentirem valorizadas, a partir de suas experiências e do acesso a programas específicos para a sua realidade. Por meio desse processo incentiva-se uma relação mais próxima entre produção, terra e seres humanos, com relações sociais democráticas, igualitárias e solidárias.

A educação do campo efetiva-se sob diferentes iniciativas, tanto a partir da educação formal quanto por meio da atuação de movimentos sociais, ONGs, pastorais, instituições de assistência técnica e de pesquisa, entre outras entidades da sociedade civil que desenvolvem ações de educação informal (ROSA; CAETANO, 2008). No contexto da educação formal, alguns importantes avanços foram obtidos nas últimas décadas, levando em conta as conquistas necessárias no que respeita ao atendimento da população camponesa.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). A implementação dessas diretrizes foi uma reivindicação histórica dos movimentos sociais do campo, e suas orientações referem-se às responsabilidades dos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito; implica respeito às diferenças e à política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva de inclusão. As Diretrizes resultam da luta pela educação de qualidade social para todos os povos que vivem no e do campo, com identidades diversas, tais como pequenos agricultores, sem-terra, povos da floresta, pescadores, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas e assalariados rurais (ROSA; CAETANO, 2008, p. 22).

As diretrizes buscaram avançar na interação maior entre a escola e a realidade vivida pela população camponesa. Em 2010, pelo Decreto nº 7.352, foram divulgadas as disposições sobre a política de educação do campo, que no artigo 1º estipula que:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. [...] § 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010).

A formação docente adequada ao contexto do campo e a garantia de que se desenvolvam processos educativos moldados à realidade perpassam pelos debates sobre o significado da escola para a comunidade e que elementos, além daqueles inerentes à educação formal, a escola do campo precisa considerar para a formação destes cidadãos.

É pertinente mencionar também os princípios previstos para a educação do campo, os quais são elencados no artigo 2º do Decreto nº 7.352/2010, que preveem: a) o respeito à diversidade do campo, nos aspectos sociais, culturais,

ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; b) o 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; c) o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo; d) a valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos seus alunos, bem como flexibilidade na organização das atividades, adequando o calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e) o controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Verifica-se que a legislação avança no sentido de buscar o atendimento a estas populações; no entanto, na prática muitos são os desafios a serem superados, tendo como objetivo uma educação diferenciada, que se constitua de modo singular em consonância com as necessidades da população do campo. Rosa e Caetano defendem que:

A proposta pedagógica para uma educação do campo se constrói a partir das mais diversas reflexões realizadas nas práticas educacionais desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo. São reflexões que procuram reconhecer o campo como local que não apenas traduz, mas também produz uma pedagogia, direcionada à formação dos sujeitos do campo (2008, p. 26).

As autoras (2008, p. 27) entendem que para que a proposta pedagógica da educação do campo se efetive, é necessário que as escolas encontrem sua própria identidade. É importante, nesse processo, levar em considerações as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que traz no artigo 12 como incumbências da instituição escolar:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (BRASIL, 1996).

No artigo 13 da LDB 9.394/96 consta também a participação dos professores nesse processo, desde a elaboração e execução da proposta pedagógica até a articulação com as famílias e a comunidade. Ainda, o artigo 14 estabelece que os sistemas de ensino devem definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 2010).

A articulação escola-comunidade é necessária se considerarmos que a formação de sujeitos na escola do campo requer o andar junto entre as necessidades do grupo e a educação formal. No contexto do campo, a população precisa sentir-se inserida no processo de construção da proposta pedagógica, tendo em vista que a escola do campo é parte da comunidade e, como tal, deve ser pensada para o seu fortalecimento, não como um modelo impositivo, pensado de fora para dentro. Sob esse ponto de vista, os professores que atuam nesses espaços precisam de formação específica, a fim de qualificar seu trabalho e contribuir para a formação das crianças e jovens do campo de modo diferenciado.

De acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi (BRASIL, 2012b, p. 4), construir uma política de educação referenciada na grande diversidade das populações rurais do Brasil é uma tarefa à qual alguns órgãos educacionais e movimentos sociais e sindicais do campo têm se dedicado.

A vitalidade dos movimentos sociais não deixa dúvidas de que o atendimento educacional dos povos do campo não se fará pela transposição de modelos instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana. Esta constatação,

aliada à compreensão da grande diversidade de ambientes físicos e sociais de que se constitui o universo rural brasileiro, impõe importantes desafios que vão desde o reconhecimento de formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares até a definição de estratégias específicas de formação de profissionais e de elaboração de materiais (BRASIL, 2012b, p. 4).

Rosa e Caetano (2008) mencionam a importância de considerar os Princípios da Educação do Campo, que, segundo Ramos (2004), constituem a Política Educacional do Campo: I – O Princípio Pedagógico do papel da escola como formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; II – O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo; III – O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; IV – O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculada à realidade dos sujeitos; V – O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; VI – O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Seguindo orientações propostas pelas leis que orientam a educação do campo e suas escolas, acredita-se que é possível planejar e construir conjuntamente uma proposta curricular que dialogue com a comunidade e proponha uma educação diferenciada. Nesse sentido, não basta existirem as escolas no campo, faz-se necessário ajudar a construir escolas do campo, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 27).

O currículo escolar na escola do campo com base em pressupostos de emancipação e valorização humana é condição essencial para que essa instituição tenha sua própria identidade. O currículo, compreendido como construção cultural, representa um conjunto de elementos que abrangem aquilo que a escola ensina e as somas de aprendizagens e habilidades que pretendemos que os alunos tenham. Muitas vezes, entretanto, é compreendido apenas como o conjunto de conteúdos elencados para serem trabalhados em cada componente curricular.

Certamente que, para desenvolver o pensamento, as potencialidades cognitivas, é preciso desenvolver os conteúdos, mas somente os conteúdos não constituem o que se define por currículo. De acordo com José Gimeno Sacristán:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (2000, p. 15-16).

Nas escolas do campo as especificidades do currículo perpassam pelo entrelaçamento de necessidades tanto de temas que abrangem a educação, de modo geral, quanto daqueles que se inserem no contexto mais aproximado do campo, ou seja, de conhecimentos que possam dar visibilidade ao campo, suas formas e funções, além da cultura expressa pelo grupo que nele habita.

Michael Young chama a atenção para os problemas de considerar o currículo como instrumento. Entre os problemas destaca “o perigo de negligenciar a finalidade mais fundamental da educação escolar, que é levar os alunos para além de sua experiência por formas às quais ele dificilmente teria acesso em casa” (YOUNG, 2011, p. 614-615). O currículo, nas concepções do autor, tem uma finalidade própria, com o intuito de potencializar o desenvolvimento intelectual do aluno e precisa basear-se em conceitos, não em conteúdos. Nesse sentido, os conhecimentos prévios dos estudantes não devem ser centralidade no currículo, visto que estes servem ao trabalho pedagógico do professor. Desse modo, pelo trabalho dos professores, considerando aquilo que o aluno já conhece da sua realidade cotidiana, deve-se avançar para a compreensão dos conceitos estabelecidos no currículo, a partir de diferentes conteúdos que precisam estar adequados à ciência geográfica e seus aspectos escolares, mas sendo abordado, pelo professor na relação com o contexto em que a escola se insere, neste caso, no campo.

Verificam-se, nos últimos anos, várias conquistas no intuito de melhorar a qualidade da educação no campo, porém ainda são muitas as lacunas no sentido de tornar mais significativa a educação para as populações camponesas. A formação de professores para atuar nestes espaços constitui um dos avanços necessários, além da construção de um currículo escolar específico ao atendimento dos estudantes inseridos nessa realidade. Conforme Lima, no entanto:

Historicamente as escolas do campo foram pensadas a partir do modelo de educação implementado na cidade, desconsiderando as especificidades sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais do mundo rural. Parte desse processo está associada à perspectiva de negação do campo enquanto espaço de produção cultural, econômica e política, influenciado pelo capitalismo que insiste em compreender as comunidades rurais como espaço do atraso, subdesenvolvimento e de improdutividade (2013, p. 610).

Disso resulta uma escola que não tem uma identidade consolidada e, ainda, que nos diferentes componentes curriculares não apresenta uma estrutura voltada para a formação dos cidadãos que vivem no campo. De acordo com Machado (2009 apud LIMA, 2013, p. 610), propostas curriculares distantes da realidade sociocultural dos camponeses contribuem para que muitas pessoas passem a negar sua condição campesina, influenciadas pela ideologia do campo como elemento de atraso sociocultural e econômico. “Os currículos das escolas do campo devem permitir uma integração entre os conhecimentos científicos e os saberes populares, entre as experiências educativas vivenciadas nas escolas com as práticas socioeducativas vivenciadas pelos alunos” (LIMA, 2013, p. 613).

O currículo estabelece o que será ensinado, qual é o indivíduo que se pretende formar para viver em sociedade. Diante disso, é preciso que nas escolas do campo seja pensado e elaborado a partir da realidade do grupo ao qual se destina a educação escolar. Isso porque há aspectos próprios da cultura, da realidade vivida no lugar, de situações próprias daquele grupo. As diversas realidades camponesas do Brasil são exemplo dessa diversidade e precisam ser respeitadas em suas peculiaridades.

Pensando nessa diversidade, a construção de uma proposta curricular específica para as escolas de campo requer também que se pense que Geografia se pretende ensinar, que conhecimentos geográficos são significativos para este grupo, que conceitos e que enfoques podem servir para a construção da aprendizagem de modo que a educação tenha significado para os jovens e as crianças que vivem no campo. Diante disso, aliar o conhecimento teórico-metodológico da ciência geográfica e da Geografia escolar ao contexto específico das comunidades do campo é considerado um desafio e, ao mesmo tempo, uma necessidade para a afirmação destes povos, a manutenção de sua diversidade e a promoção da cidadania.

O Ensino de Geografia em Escola do Campo e o Livro Didático

Na formação das crianças e dos jovens do campo para a cidadania, a Geografia tem papel significativo, pois contribui na constituição dos sujeitos a fim de que compreendam, de modo consciente e crítico, o espaço em que vivem, atuam e no qual se relacionam socialmente, estabelecendo relações com outras dimensões do espaço e com outras realidades.

A referência à formação da cidadania como uma das tarefas da escola já é uma ideia bastante consolidada e, por isso mesmo, é importante delimitar os significados mais concretos desse conceito. Formar cidadão é um projeto que tem como centro a participação política e coletiva das pessoas nos destinos da sociedade e da cidade. Essa participação está ligada à democracia participativa, ao pertencimento à sociedade. Assim, nesse conceito, pressupõe-se a conexão entre espaço público e construção da identidade dos cidadãos (CAVALCANTI, 2012, p. 46).

Se o que pretendemos é formar cidadãos para atuarem de modo consciente no mundo, realizando a leitura das dinâmicas sociais e naturais (e suas interações), tanto na cidade quanto no campo, precisamos, de imediato, pensar no modo como a Geografia auxilia nesse processo. Assim, ao interpretar diferentes informações e entrar em contato com distintos conceitos e conteúdos, os alunos

tendem a compreender as transformações que envolvem e estão envolvidas pelas relações que o ser humano constrói em sociedade, modificando-se de acordo com o tempo histórico e as influências do lugar. Nesse processo, ao interpretar o mundo, o aluno se interpreta, podendo perceber-se como parte das relações que ocorrem no espaço; compreende-se como cidadão, que precisa tomar decisões, agir e interagir socialmente.

No que diz respeito à Geografia,

[...] como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 38).

Ao considerar a diversidade presente no mundo, seja ela natural (em diferentes paisagens, elementos físicos), ou se tratando da diversidade étnica, religiosa, cultural, entre outras que tornam cada lugar do mundo singular, os estudantes podem construir suas percepções e compreender o espaço onde habitam e suas dinâmicas. Callai e Moraes defendem que

[...] compreender como é o mundo e como ele se apresenta a cada um de nós e aos grupos em que nos inserimos, exige que se considerem as escalas de análise que podem ser a chave que indica e leve à compreensão de que o que acontece num determinado lugar decorre de questões mais amplas e significativas no contexto da realidade brasileira e do mundo (2014, p. 8).

Para tal compreensão, o exercício do olhar mostra-se essencial para que se realize uma análise sobre o modo como se relacionam e se conflitam os diferentes grupos que atuam num mesmo espaço, ou que de certo modo interagem, mesmo que em contextos geográficos distanciados e diversos. Nessa perspectiva, o ensino de Geografia na escola do campo precisa ter o compromisso com essa aproximação, considerando o cotidiano vivido pelo aluno e as

experiências que possui na relação com outros contextos. Para tanto, múltiplas são as possibilidades e os recursos que o professor pode utilizar no contexto da escola do campo.

Entre os recursos didáticos disponíveis aos professores a fim de complementar suas aulas, são disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), coleções de livros didáticos para turmas de anos iniciais, anos finais e Ensino Médio, no entanto as coleções didáticas até então utilizadas nas escolas públicas do país geralmente são padronizadas para atender todo o país, sem uma publicação específica para realidades peculiares como as escolas do campo, principalmente no que diz respeito aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Considerando que este é um importante recurso na Educação Básica e, em muitas realidades, é o único material que chega até os alunos, situação frequente também nas escolas do campo, é preciso refletir sobre seu uso pelos professores de Geografia.

Os livros didáticos de Geografia têm alcançado melhor qualidade a partir do processo de avaliação pedagógica. No que respeita aos recursos gráficos há maior cuidado das editoras (autores) em relação às diferentes ilustrações e figuras, além da qualidade de impressão, papel, acabamentos. Também se verificam avanços no sentido de conter informações, conteúdos, conceitos e referências atualizados e corretos. Há, no entanto, algumas lacunas ainda presentes nestes materiais. Uma consideração a ser feita é a inexistência de coleções didáticas específicas para as escolas do campo.

Em sua estrutura, o livro didático de Geografia apresenta concepções da ciência geográfica, da Geografia acadêmica e da Geografia escolar, não deixando de lado, ainda, que constitui um recorte, ou seja, a visão escolhida pelo(s) autor(es) ao seguir determinada concepção teórico-metodológica. Os livros são elaborados a partir da legislação vigente, seguindo as orientações estipuladas no edital de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – e precisam, também, ter delimitadas as suas concepções didático-pedagógicas. Assim, ao utilizar-se deste recurso o professor precisa estar ciente sobre as con-

cepções que norteiam este material, também necessita conhecer o livro didático para que possa reconhecer em que situações pode dele se utilizar, que conteúdos selecionar, que abordagem fazer a partir do conteúdo nele disponibilizado.

Desse modo, considera-se que mesmo avançando na qualidade dos materiais, a qualidade do ensino perpassa pelas condições de trabalho do professor e do desenvolvimento de diferentes conhecimentos desse profissional, para que esteja preparado tanto para escolher o melhor material para auxiliar no ensino de Geografia quanto para saber o que ensinar de Geografia na escola do campo.

Sabe-se que, ao aprender Geografia, na condição de professores, dotamo-nos de conhecimentos acerca da constituição histórica e científica dessa ciência, e nesse contato, pouco a pouco nos imbuímos da tarefa de contribuir para outras aprendizagens no ambiente escolar e também fora dele. Para tanto, as dinâmicas que perpassam a Geografia na contemporaneidade, imbricadas no contexto da escola, precisam ser constantemente analisadas pelo professor.

Se o que buscamos é a formação para a atuação cidadã, para ser parte da sociedade de modo consciente e participativo, de modo atento aos direitos, deveres e possibilidades de atuar na melhoria da sociedade, podemos pensar que a Geografia tem pela frente um longo caminho e muitos desafios. Além de desenvolver conceitos a partir de diferentes conteúdos, precisa ter significado para que, por meio dela, o estudante construa as condições de ser e de agir no mundo.

Conforme defendem Callai e Moraes,

[...] a escola é o lugar do conhecimento que deve ser transmitido aos alunos como produto da humanidade que o constituiu ao longo de sua história. O acesso ao conhecimento permite que os alunos possam exercer sim a sua cidadania, pois conhecimento é poder. E com base neste conhecimento que pode ser acessado pelo aluno através da mediação do professor, o aluno precisa ter oportunidades de buscar ele próprio as informações para transformá-las no seu saber, que pode ser gerado por ele na medida em que exerce a sua cidadania. Mas não se pode esquecer que as disparidades sociais no Brasil ainda são grandes e que para muitos ainda é básica a necessidade de ter o que comer, onde morar e ter a escola (2014, p. 15).

Os desafios são vários no contexto de ensino da Geografia em escola do campo, a começar pela escassez de materiais didáticos específicos e pela dificuldade em encontrar coleções didáticas nas quais as condições de vida no campo estejam abordadas de maneira coerente e ampla.

Na maioria das coleções disponíveis verifica-se que há maior aproximação com uma Geografia para o contexto urbano (das grandes e médias cidades) do que no tratamento das populações campestres. Quando utilizado na escola do campo observa-se que os exemplos em ilustrações, atividades e possibilidades de pesquisa tendem a tornar mais visível as diferentes situações urbanas, enquanto aquelas de interação das comunidades rurais ficam pouco evidentes. Verifica-se que não está presente na maior parte dos livros didáticos uma abordagem de conteúdos que trate das peculiaridades regionais, do tratamento de questões culturais e étnicas, nos processos de construção do espaço geográfico brasileiro.

Muitos dos conteúdos dos livros didáticos que chegam a estas escolas são elaborados para atender de modo geral a todas as instituições de educação pública do Brasil, e não há uma tradição de produção de livros específicos para as escolas do campo. Considerando a extensão territorial e a diversidade brasileira, Callai questiona se “[...] É possível um livro único que oriente todos os alunos de todo o território brasileiro considerando a nossa diversidade geográfica numa perspectiva global, mas também em escala local?” (2016, p. 295). Diante disso, como estabelecer o que é mais adequado para determinado lugar/determinada região?

É preciso mencionar que no limite de páginas estabelecido à produção dos livros, e em uma grande quantidade de conteúdos que são neles abordados, necessários à aprendizagem dos estudantes, não há possibilidade de tratar de toda a diversidade nacional. É possível, no entanto, mencionar algumas peculiaridades e propor aos professores diferentes estratégias. Isso pode ser feito a partir de propostas de pesquisas ou o próprio professor buscando materiais complementares, a fim de que se aprofunde o conhecimento e se desconstruam visões estereotipadas e preconceituosas sobre estas populações.

No contexto da sala de aula, espaço em que o livro didático ganha significação maior, na construção do conhecimento do estudante, alguns elementos presentes nos livros didáticos precisam ser analisados:

No que respeita à formação cidadã, que constitui um dos itens do edital do PNLD para a avaliação do livro didático, alguns elementos, como o cuidado em não veicular estereótipos e preconceitos precisam ser cumpridos. Mesmo, porém, que a maioria das coleções submetidas à avaliação cumpra de modo adequado ou razoável essa condição, verifica-se que as diferenças regionais são apresentadas de modo pouco expressivo. As peculiaridades, os modos de vida singulares aos diferentes contextos campestres não aparecem na grande maioria dos livros de Geografia.

Tendo a diversidade regional do Brasil comprometida, tanto nos textos principais e complementares quanto na proposição de atividades, é preciso um trabalho investigativo do professor no sentido de suprir estas lacunas. Em seu planejamento ele pode definir estratégias de como abordar a diversidade, principalmente daqueles grupos pouco visíveis no material utilizado.

O protagonismo da mulher aparece em muitas coleções didáticas, no entanto a diversidade de papéis em diferentes espaços e em contextos socioeconômicos diversos é superficial ou escasso. O trabalho da mulher do campo em muitos casos não se faz visível, além de que, quando aparece, está relacionada à figura materna, aos cuidados da casa e a atividades tradicionais. Não aparece em atividades do campo, no que tange à liderança, envolvimento em atividades associativas, em grupos de mulheres, na atuação comunitária, etc.

Não aparecem os contextos em que vivem as crianças e os jovens do campo, algumas peculiaridades que poderiam ser mais bem expostas no sentido de contemplar as vivências destes grupos. Que experiências têm estas crianças e jovens do campo? Que diversões experimentam? O que é significativo para eles? Isso se constata também no que se relaciona aos idosos, cuja visibilidade da vida no campo não é exposta no livro didático. Estes não aparecem, tampouco se verificam ilustrações ou textos que tratam dos idosos no país nas diversas realidades sociais e culturais.

Desse modo, se o livro didático mantém uma condição limitada, ou seja, se mantém certa fragilidade na abordagem de determinados temas, tende a perpetuar algumas padronizações até então presentes nas coleções que chegam às escolas, tanto da área urbana quanto aquelas que deveriam dispor de um processo de ensino diferenciado, no contexto da educação do campo.

Nas escolas campesinas, em que não há livros didáticos específicos para essa realidade, diferentes situações se evidenciam, tanto ao propor possibilidades de potencializar o uso do livro didático, adequando-o ao contexto local, quanto em negligenciar essa diversidade, em situações em que este material descuida do tratamento dos diversos contextos sociais, culturais e econômicos existentes no país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) orientam que a escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, constituindo espaço de heterogeneidade e pluralidade (BRASIL, 2013, p. 27). O currículo escolar precisa considerar a construção da identidade. Nesse sentido, a escola, na produção curricular e de seu planejamento, precisa valorizar o campo.

No ensino da Geografia em escola do campo pode-se proporcionar diferentes possibilidades para que os estudantes permitam-se olhar o espaço em que vivem por meio de distintas dimensões. O estudo em diferentes escalas de análise permite avançar nessa proposta. É necessário também que os estudantes do campo reflitam sobre o seu espaço na sociedade, sobre como compreendem sua atuação, sua visibilidade, os espaços que podem ser conquistados por meio de diferentes contribuições. Tais debates tendem a cooperar para que desenvolvam sua autonomia na produção do conhecimento, nos debates sobre as escolhas, os desafios, avanços e dificuldades presentes na vida no campo, além de tratar de aspectos sobre sua inserção social.

Entende-se que o livro didático de Geografia pode efetivamente contribuir para o processo de ensino e aprendizagem quando suas propostas são adaptadas à realidade da escola do campo. Para tanto, se este material não contempla as diversidades existentes no interior do país, ou seja, traz uma visão genérica da diversidade, a escola e seus professores precisam procurar soluções para que

isso, de fato, aconteça. Sendo assim, o professor que atua em escola do campo necessita analisar as propostas apresentadas pelo livro didático, no sentido de adequá-las ao contexto em que atua. Disso decorre outras questões: Está o professor preparado para suprir as lacunas existentes no livro didático de Geografia? De que forma o professor do campo é preparado para abordar, da maneira que merece, essa relação da ciência geográfica com a realidade específica do campo? Essas são interrogações que permanecem, e que precisam, em outro momento, ser debatidas.

Consideramos, de maneira geral, que por meio do conhecimento de base da ciência geográfica, de seus conceitos e categorias, o professor tende a estabelecer relações com o livro didático com autonomia, analisá-lo, refletir sobre seu uso, fazer escolhas. Nessa relação que estabelece com o livro, levando em conta a necessidade da adequada formação dos jovens e das crianças do campo, precisa constantemente pesquisar, buscar estratégias para suprir as dificuldades presentes nessa relação. Diante disso, defende-se a ideia de que, num contexto em que ocorre certa padronização na estrutura do livro didático, que procura não fugir muito de um “modelo” no intuito de ser aceito na escola, o professor tem o desafio de trabalhar com a diversidade brasileira, pouco abordada na maioria dos livros didáticos de Geografia.

Para isso, todavia, é preciso ter claro: Que conhecimentos são base para a educação geográfica em escola do campo? Que elementos permitem construir uma Geografia que esteja relacionada ao cotidiano e não como algo distante, difícil e confuso? Estas são questões que precisam ser debatidas no intuito de pensar as contribuições da Geografia para que, de fato, seja um conhecimento a serviço da formação de cidadãos. Dessas afirmações decorre a resposta dada por Callai quando explica – para que serve a Geografia? A autora defende que a Geografia serve para conhecer o mundo e obter informações, analisar e tentar explicar o espaço produzido pelo homem e complementar a formação do cidadão (CALLAI, 1999).

Se considerarmos a Geografia como possibilidade de análise e de explicação do espaço produzido, faz-se necessário um movimento que relaciona espaço-tempo. Disso resultam as transformações do campo, as dinâmicas po-

pulacionais, investigações sobre os modos de vida destes lugares, para que os estudantes compreendam de onde vêm, quais são as suas perspectivas e expectativas de vida e de sua família, que elementos contribuem para que percebam o campo como seu espaço, como o lugar de vivência, no qual o mundo da vida se constrói e ganha sentido.

Dessas e de outras reflexões pode-se avançar para compreender qual o papel da criança e do jovem neste espaço, quais são as funções que estes exercem no campo e que significados têm para o lugar (a comunidade) em que vivem. Estas e outras questões perpassam a Geografia na perspectiva da cidadania, da participação social dos diferentes grupos que constituem a diversidade social e cultural do país e que precisam ser (re)significadas.

Nessa perspectiva, a mediação do processo educativo em sala de aula pelo professor contribui para que as lacunas do livro didático sejam reduzidas na educação do campo. Nesse trabalho, o professor precisa desenvolver sua autonomia, levando em consideração os objetivos e as finalidades da escola do campo, a partir da sua definição curricular, da Geografia que se pretende para os jovens e as crianças do campo.

É preciso considerar ainda que, a escola do campo, como espaço de educação diferenciada, depende também de iniciativas que incluem políticas educacionais específicas, material didático de qualidade e adequado à educação do campo, formação profissional específica, participação da comunidade e dos estudantes. Estes elementos configuram-se como objetivos ainda a serem alcançados para que a educação nesse contexto avance ainda mais e torne-se, paulatinamente, espaço de formação dos cidadãos de modo a se engajarem socialmente a partir do seu lugar de vivência.

Considerações Finais

É preciso atentar para a educação que se efetiva na escola do campo, em um contexto marcado, na contemporaneidade, por relações sociais diversas e por necessidades educativas singulares, que precisam convergir para a formação de cidadãos conscientes e atuantes socialmente.

A Geografia escolar, inserida no contexto da escola do campo, precisa construir conhecimentos que atendam às necessidades destes sujeitos como um direito à educação de qualidade, em um processo que esteja interligado às vivências destas populações, aos seus conhecimentos e necessidades.

Tendo o livro didático como um importante recurso, pode o professor potencializar seu uso no sentido de suprir as lacunas nele existentes e estimular outras atividades para que a diversidade e os diferentes contextos sociais, culturais e econômicos do país sejam respeitados e contemplados nos estudos de Geografia escolar. Nesse sentido, o ensino de Geografia, no contexto do campo, precisa ser desenvolvido para a aprendizagem significativa, para que os estudantes encontrem significado em estar na escola, em participar de suas atividades e, nesse ambiente, poder refletir sobre suas vivências no campo, sobre que perspectivas perpassam sua vida e a de seus familiares que habitam esse espaço.

Já a escola, como um todo, precisa redimensionar sua atuação, avançar em propostas de formação para a cidadania e para o cotidiano da vida, visto que se constitui como espaço de educação diferenciada para estas populações. Assim sendo, na condição de profissionais inseridos em escola do campo precisamos ir além no sentido de potencializar debates sobre a educação do campo e o ensino de Geografia, contribuindo para pensar a cidadania nesse contexto socioespacial.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC; SEB; Dicei, 2013.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *LDB 9494/96*. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Educação do campo: marcos normativos*. 2012a. Disponível em: <<file:///C:/Users/Master2014/Downloads/MarcosNormativosdaEducao-doCampo.pdf>>. Acesso em: ago. 2017.

_____. *Decreto nº 7.352*. Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: jul. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). 2012b.

CALLAI, Helena Copetti; MORAES, Maristela Maria de. Educar para a formação cidadã na escola. COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 13. *El control del espacio y los espacios de control*. Barcelona, 2014.

CALLAI, Helena C. O livro didático permite e oportuniza a democratização do conhecimento? In: SPOSITO, Eliseu et al. *A diversidade da Geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação*. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2016.

CALLAI, Helena C. *A formação do profissional da Geografia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

CAVALCANTI, L. de S. *O ensino de geografia na escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” (Texto Preparatório). In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). *Por uma Educação do campo*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 21-63.

LIMA, Elmo de S. Educação do campo, currículo e diversidades culturais. *Espaço do Currículo*, v. 6, n. 3, p. 608-619, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Idya; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender Geografia*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

QUEIROZ, João Batista P. de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do Campo. *Revista Nera*, Presidente Prudente, ano 14, n. 18, p. 37-46, jan./jun. 2011.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. *Revista Científica da Faccat*, vol. 6, n. 1-2, jan./dez. 2008.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. dos (Coords.). *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STANISLAVSKI, Cleila de Fátima Siqueira. *A coleção de leitura escolar: série Thales de Andrade (1928-1964): reflexões sobre a leitura escolar no Brasil*. 2011. Tese (Doutorado) – Unesp, Marília, SP, 2011.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

ZOTTI, S. A. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Ed. Plano, 2004.