



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**PNLD CAMPO: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA À LUZ DAS POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS PARA O CAMPO (2011-2020)**

NAYARA FIGUEIRA

CASCADEL - PR  
2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**PNLD CAMPO: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA À LUZ DAS POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS PARA O CAMPO (2011-2020)**

**NAYARA FIGUEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientador(a):  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Francis Mary Guimarães Nogueira

CASCADEL - PR  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Figueira, Nayara

PNLD Campo: uma análise do Programa à luz das políticas educacionais para o campo (2011 a 2020). / Nayara Figueira; orientador Francis Mary Guimarães Nogueira. -- Cascavel, 2021.

119 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Educação do Campo. 2. Políticas Educacionais. I. Guimarães Nogueira, Francis Mary, orient. II. Título.

## **NAYARA FIGUEIRA**

PNLD Campo: uma análise do Programa à luz das políticas educacionais para o campo (2011-2020).

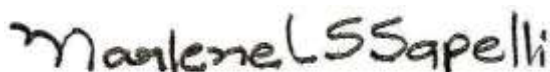
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Francis Mary Guimarães Nogueira  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel  
(UNIOESTE)



Ireni Marilene Zago Figueiredo  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel  
(UNIOESTE)



Marlene Lucia Siebert Sapelli  
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Cascavel, 28 de junho de 2021

*“... Então (o camponês) descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas como sujeito da história”.*

*Paulo Freire*

Dedico esta dissertação aos meus pais Nilton e Claudete; a eles, minha gratidão de vida e de trajetória acadêmica.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus, que me trouxe até aqui e me sustentou nos momentos de fraqueza. A Ele toda honra e toda glória.

Ademais, incito agradecer aos pares que, de forma direta ou indireta, contribuíram nessa trajetória. Não chegaria até aqui sozinha.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francis Mary Guimarães Nogueira, que me oportunizou momentos de grande aprendizagem e, principalmente, por viver a luta e a resistência de uma forma inspiradora; um ser humano incrível e exemplo a ser seguido. É uma admiração que se torna indescritível. Obrigada por compreender minhas ausências na pesquisa e colocar minha saúde em primeiro lugar. Gratidão eterna por acreditar nesta pesquisa e ser o alicerce para esta construção.

Às professoras que compuseram a banca, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ireni Figueiredo e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Sapelli, que foram uma luz para que eu pudesse prosseguir o caminho da escrita. Gratidão pela disponibilidade e por tratarem com respeito e carinho minha ínfima capacidade de dialogar com tamanha grandeza em sabedoria que representam.

À Secretaria Municipal de Educação e ao Núcleo Regional de Cascavel, que autorizaram a pesquisa de campo, e aos profissionais da educação, que dispuseram de seu tempo para participar da entrevista. Sou grata por contribuírem de forma especial para o êxito deste trabalho.

Aos membros colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, que se fizeram essenciais para a conclusão desta dissertação.

Ao Carlos, meu noivo, que aguentou, sem largar a minha mão, meus momentos de crise durante essa produção. Compreendeu minhas ausências, me apoiou neste projeto acadêmico e me apoia em todos os projetos da vida. Obrigada por ser tanto. Amo-te.

Aos meus afilhados, Rafaella, Miguel e Maria Julia, que foram acalento para o coração; é por eles que luto e lutarei por um mundo melhor. Eu amo vocês.

À minha mãe Claudete, que me ensinou a importância do estudo e me incentivou a ir cada vez mais longe. É uma mulher exemplar, uma mãe carinhosa, meu orgulho e minha inspiração. Ao meu pai, que sempre foi meu exemplo e minha

inspiração nos estudos e na vida, homem de grandeza intelectual e de um coração grandioso, base da nossa família. À minha irmã Vanessa, a quem amo e admiro demais, mulher de fibra, de fé inabalável, de coração gigante, sua companhia e apoio foi fundamental para prosseguir. Ao meu irmão César, por existir e tornar nossa família mais feliz e mais completa. Aos meus tios Adi e Simone, que são pessoas essenciais em minha vida, com quem pude contar todas as vezes que precisei.

Às minhas tias amadas, Elidia e Andrea, pela preocupação que sempre demonstraram comigo e por compartilharem com alegria cada vitória que conquisto.

Aos meus amigos, que compreenderam minha ausência ou a minha presença com textos na mão e pensamentos na dissertação. Obrigada pelo incentivo e parceria de sempre: Adriano, Karoline, Jasson, Jéssica de Paula e, em especial, a Drieli, que não hesitou em me ajudar todas as vezes que precisei e por ser presente na minha vida de uma forma muito especial.

À minha dupla do mestrado, Patrícia Nascimento, que, sem cobranças e com a leveza de quem chega para acrescentar na nossa vida, ganhou espaço não só nos meus trabalhos acadêmicos, mas na minha vida. À Ana Paula Vitali, companheira de estudo, de trabalho, de luta e de fé, sua amizade me fortalece e me engrandece. Ao meu colega Júlio, com quem compartilhei a orientação e os anseios de viver o mestrado em plena pandemia. Vencemos.

À minha amiga Andrise, que me deu todo apoio que precisei, que fez parte dos meus momentos de distração e concentração, que sempre esteve disposta a me ajudar, que é minha grande incentivadora. À Cecília, que me encanta com tamanha sabedoria e que, com sua presença e suas conversas, alegrava meus dias.

À Josiane Marmentini, que Deus colocou no meu caminho para ser meu apoio em muitos momentos da vida. Quem me ensinou e continua a me ensinar muita coisa na área profissional e pessoal.

A todas minhas colegas da Escola Municipal do Campo São Francisco de Assis, em especial à Izabel Meurer, que me inspirou amar e conhecer o campo com os olhos de um camponês, por ter me ensinado tanto e me fazer querer aprender muito mais, gratidão por tudo e principalmente por me permitir ser um girassol. E à Elizete Ribeiro, que, na ausência de corpos físicos pela pandemia e pela licença, abraçou-me com pensamentos positivos, estando perto de mim através de suas



orações, ajudou-me no processo da licença qualificação e me fortaleceu espiritualmente para que eu continuasse.

À Maristela Solda, que me inseriu no “campo”, por meio dos grupos da luta campesina, indicou-me referências e pessoas que colaboraram para o êxito deste trabalho. Obrigada mais uma vez pela presteza em me indicar os caminhos que desconhecia.

A todos vocês, minha eterna GRATIDÃO!

FIGUEIRA, Nayara. **PNLD Campo**: uma análise do programa à luz das políticas educacionais para o campo (2011 a 2020). 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do -Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

## RESUMO

A conjectura sobre a Educação do Campo e seus sujeitos têm se transformado ao longo dos anos, e, diante da forte atuação dos Movimentos Sociais do Campo, tem ganhado espaço nas pautas governamentais e na elaboração de políticas públicas. Nessa direção, esta pesquisa se relaciona com as políticas públicas de educação da população camponesa, tendo como objeto de estudo o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo). Para além da análise de livros didáticos, tem-se como objetivo principal analisar o PNLD Campo como política pública, nas condições de sua emergência ao seu encerramento. Para tanto, esta pesquisa, de caráter qualitativo, de cunho bibliográfico e documental, utiliza algumas produções científicas oriundas dos portais da CAPES e do BDTD, além de teóricos consagrados, para balizar as discussões sobre a Educação do Campo, tais como as contribuições de Arroyo (2005), Caldart (2008, 2012), Frigotto (2010) e Molina (2011). Compendo as referências documentais, utilizam-se para análise os Informes/FNDE. Assim, esta pesquisa se organiza em três capítulos, iniciando pela conjuntura política do Brasil entre os anos de 2011 a 2020; posteriormente, caracteriza-se a Educação do Campo, dialogando sobre o confronto entre Educação Rural e Educação do Campo; por fim, são discutidas as políticas públicas de Educação do Campo até se chegar à análise do objeto central, que é o PNLD Campo. Nas considerações, é possível verificar os impactos das ações governamentais e seus reflexos na Educação do Campo, que, apesar de estar nas pautas governamentais, não aparece com a mesma urgência dos Movimentos, e mesmo tendo direitos adquiridos, não são garantidos, como indica a publicação do Decreto 10.252, de 20 de fevereiro de 2020, demonstrando que as conquistas no âmbito da política pública são canceladas deliberadamente, como muitas outras políticas sociais educacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação do Campo; MST; PNLD Campo; Políticas Educacionais.

FIGUEIRA, Nayara. **PNLD Field**: an analysis of the program in the light of educational policies for the field (2011- 2020) 2021. Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education. Universidade Estadual do Oeste do -Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2021.

## **ABSTRACT**

The conjecture about Field Education and its subjects have been transformed over the years, and, due to the strong action of the Rural Social Movements, it has gained space in governmental agendas and in the elaboration of public policies. In this sense, this research is related to public policies on education for the peasant population, having as object of study the National Rural Textbook Program (PNLD Campo). Beyond the analysis of textbooks, the main objective is to analyze the PNLD Campo as a public policy, in the conditions from its emergence to its closure. To this end, this qualitative, bibliographical and documental research uses some scientific productions from CAPES and BDTD portals, as well as renowned theoreticians, to guide the discussions about Rural Education, such as the contributions of Arroyo (2005), Caldart (2008, 2012), Frigotto (2010) and Molina (2011). Composing the documental references, the Informes/FNDE are used for analysis. Thus, this research is organized into three chapters, starting with the political situation in Brazil between 2011 and 2020; then, we characterize rural education, discussing the confrontation between rural and rural education; finally, we discuss the public policies for rural education until we reach the analysis of the central object, which is the PNLD Campo. In the considerations, it is possible to verify the impacts of governmental actions and their reflexes on Field Education, which, despite being on governmental agendas, does not appear with the same urgency as the Movements, and even having acquired rights, they are not guaranteed, as indicated by the publication of Decree 10.252, of February 20, 2020, demonstrating that the achievements in the scope of public policy are deliberately cancelled, like many other social educational policies.

**KEYWORDS:** Field Education; MST; PNLD Field; Educational Policies.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Articulação Nacional de Agroecologia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNLD	Conselho Nacional de Livro Didático
COLTED	Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DRU	Desvinculação de Receitas da União
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MBL	Movimento Brasil Livre
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário MDS - Ministério do Desenvolvimento Social
MDSA	Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário
MP	Medida Provisória
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PECIM	Nacional das Escolas Cívico-Militares
PIB	Produto Interno Bruto
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD Campo	Programa Nacional dos Livros Didáticos do Campo
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNSIPCF	Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo, da Floresta e das Águas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo Júlio de Mesquita Filho
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Caracterização dos Entrevistados .....	19
---	----

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo das relações entre Estado, Mercado e classe proletária na configuração das políticas educacionais.....57

Figura 2 - Trajetória oficial de programas como política do livro didático no Brasil .....71

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 A CONJUNTURA POLÍTICA DO BRASIL ENTRE OS ANOS DE 2011 A 2020 .....</b>	<b>23</b>
1.1 ANÁLISE SUMÁRIA POLÍTICO-EDUCACIONAL DOS GOVERNOS DILMA, TEMER E BOLSONARO .....	24
<b>2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL .....</b>	<b>35</b>
2.1 OS PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA NOS GOVERNOS DILMA ROUSSEFF, MICHEL TEMER E JAIR MESSIAS BOLSONARO (2011-2020) .....	36
2.2 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	45
2.2.1 Políticas Públicas Educacionais para a Educação do Campo .....	55
<b>3 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DO CAMPO – PNLD CAMPO .....</b>	<b>64</b>
3.1 HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO: APRESENTAÇÃO SUMÁRIA.....	65
3.2 TRAJETÓRIA DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DO CAMPO .....	72
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA PARA PESQUISA</b>	<b>99</b>
ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO.....	101
ANEXO C - RESPOSTA DA MANIFESTAÇÃO VIA CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO (PLATAFORMA Fala.BR) .....	103
ANEXO D - RESOLUÇÃO Nº 40, DE 26 DE JULHO DE 2011 QUE DISPÕE SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DO CAMPO (PNLD CAMPO) .....	104
ANEXO E - INFORME nº 07/2018 – COARE/FNDE SOBRE ENCERRAMENTO DO PNLD CAMPO.....	111
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>112</b>
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE .....	112
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS .....	114



## INTRODUÇÃO

A pretensão de pesquisar a temática sobre Educação do Campo surge entre os anos de 2017 a 2019. Ministrava aulas no ensino regular de uma escola do meio urbano, contudo, fui transferida para uma Escola do Campo, sendo esse o primeiro contato prático com tal modalidade de ensino. *A priori*, meu contato com a Escola do Campo resumia-se a uma disciplina do curso de Pedagogia qual cursei, intitulada Educação e Diversidade, sendo sua carga horária distribuída em outras temáticas, além da Educação do Campo. Além disso, não tinha em meu currículo, logo após a finalização da graduação, especializações ou uma formação específica voltada para essa área. Desse modo, iniciar os estudos sobre o Campo, os seus indivíduos e a educação nessa modalidade representavam um caminho cuja necessidade era a produção do conhecimento iminente ao trabalho a ser desenvolvido nessa instituição.

Essa necessidade se evidencia pelo fato de que todo profissional da área da educação sabe, ou deveria saber, que a práxis pedagógica é essencial, compreendendo que teoria e prática são processos articulados e indissociáveis do fazer pedagógico, apesar de distintos. Pimenta (2005), afirma que “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. A interação entre os saberes gera o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória” (PIMENTA, 2005, p. 26).

A escola municipal do campo São Francisco de Assis, situada no Reassentamento São Francisco, onde atuei como professora e coordenadora pedagógica, está localizada na zona rural e pertence ao município de Cascavel (PR), em quase toda sua totalidade, com apenas 20% de seu território sediado no município de Corbélia (PR). A instituição situa-se na BR-369, Km 511 e de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), foi consolidada para atender a famílias atingidas pela construção da barragem da Usina Governador José Richa, mais conhecida como Usina Hidrelétrica de Salto Caxias. Atende a alunos de diferentes comunidades: Vargem Bonita, São Lucas, Alto Alegre, Aliança D'Oeste, Renascer, Pinheirinho, Santa Luzia, Fazendinha, Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST) e alunos oriundos de Cascavel.

Durante esse período, vivenciei o que toda escola do Campo já passou ou carrega em seu curso, as dificuldades de uma escola sem os mesmos acessos que

as escolas citadinas<sup>1</sup>, pois não têm a mesma valorização aos olhos governamentais e nem as mesmas condições de trabalho, por razões deliberadamente políticas. Não obstante, tem a mesma função de uma instituição educacional, a de socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade, a fim de possibilitar ao educando condições de emancipação humana.

De acordo com Bicalho (2017), o descaso com as escolas do campo ainda é muito forte no Brasil, visto que há: uma ampla ausência de políticas públicas; o crescente deslocamento dos estudantes das escolas do campo para as cidades; o fechamento das escolas do campo; professores com formação insuficiente; e a falta de infraestrutura física e pedagógica. Com essa situação, nega-se “o direito dos sujeitos, individuais e coletivos, desenvolverem-se. As histórias de vida, identidades e memórias desses sujeitos são negligenciadas” (BICALHO, 2017, p. 136).

Diante deste contexto, precisava conhecer a Educação do Campo, aprofundando-me em sua história e concepções, para encontrar meios de superar os desafios e dificuldades, permitindo ver com melhor nitidez, além da aparência, as novas possibilidades de uma atuação consistente e respaldada no que preconiza a Educação do Campo, para me posicionar e entender as dificuldades, que não foram poucas, encontradas no caminho do fazer pedagógico cotidiano. Vivenciar a experiência de trabalhar em uma escola institucionalmente definida como escola do Campo e conhecer vários dos problemas que assolam essa modalidade de ensino, foram o “carro chefe” para definir a temática desta dissertação.

A inspiração para optar pelo tema de pesquisa provém da disposição em entender a problemática vivenciada pelas escolas do campo a respeito dos livros didáticos, entretanto, esta pesquisa não busca analisar obras didáticas, o recorte de pesquisa centraliza-se no Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo), em seu âmbito de ser uma Política Pública para a Educação.

Ao trabalhar na escola do Campo São Francisco de Assis, em Cascavel (PR), o primeiro impacto que tive foi o contato com os livros didáticos. Eram livros específicos para o Campo, porém, livros integrados, ou seja, várias disciplinas em um

---

<sup>1</sup> Citadina é o feminino de cidadão, o mesmo que urbana; faz referência à cidade. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/citadina/>.

único livro. Em um primeiro momento, o interesse era pesquisar a qualidade desses livros, pois era facilmente perceptível, ao usá-los, que havia um profundo distanciamento entre o material e as diretrizes do programa responsável pela sua distribuição. O PNLD Campo, engendra-se como política pública, para valorizar a identidade e proporcionar uma educação de qualidade ao povo campestre, contudo, muitas vezes, o livro didático minimamente apresentava conteúdos satisfatórios e coerentes com a realidade do Campo.

Não há como se pensar em qualidade sem, antes, analisar o contexto político de elaboração do Programa, que justifica a produção e distribuição dessa ferramenta pedagógica, o livro didático. Examinando a educação, como uma política pública social, a pesquisa busca desenvolver reflexões acerca da Educação do Campo, relacionadas ao PNLD Campo, buscando responder à seguinte questão: *Quais os impactos decorrentes das ações governamentais entre os anos de 2011 a 2020, no PNLD Campo?*

De acordo com Berbat e Feijó (2016), a Educação do Campo pode ser entendida como “a articulação entre a luta por um modelo de desenvolvimento compatível com a vida digna no campo e o acesso à educação de qualidade que atenda a essas demandas” (BERBAT; FEIJÓ, 2016, p. 479). Assim sendo, para os autores, a Educação do Campo está articulada aos processos culturais e sociais vividos pelos trabalhadores em suas lutas diárias e representa os interesses da classe trabalhadora em favor de uma educação de qualidade para a formação integral da população do campo. “Essa articulação [...] tem sido norteadora das políticas públicas do governo, dentre elas a produção e distribuição de livros didáticos específicos para o campo” (BERBAT; FEIJÓ, 2016, p. 479).

Dessa maneira, o objetivo geral deste estudo é *analisar o PNLD Campo como política pública, nas condições de sua emergência ao seu encerramento*. Atrelados a esse objetivo central, os objetivos específicos, organizados em uma sequência de articulação lógica, são: (i) analisar a conjuntura política do Brasil entre os anos de 2011-2020 – súmula político-educacional; (ii) caracterizar a Educação do Campo no Brasil; (iii) relacionar o processo de luta pela terra com a Educação do Campo; (iv) explorar as principais políticas públicas para a Educação do Campo no Brasil.

Ao iniciar as pesquisas nas plataformas digitais de produções científicas, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos

da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pude observar que havia produções a respeito da análise dos livros didáticos do Campo, mas, em sua maioria, resumiam-se a análises das obras de disciplinas específicas. Almejando um estudo, se não completo, mas parcialmente inédito no campo das pesquisas acadêmicas, era preciso ir além das produções que, neste contexto, eram facilmente encontradas.

Após o objeto de pesquisa definido, utilizando-se da palavra-chave “PNLD Campo”, para selecionar as referências bibliográficas, o BDTD apresentou 174 resultados, com a palavra-chave em “todos os campos”. Contudo, constatou-se que, durante a busca pelas produções, as palavras foram desmembradas, desvinculando os resultados da relação com a Educação do Campo e com o Programa.

Em virtude disso, foi realizada uma nova busca, agora avançada, com a mesma palavra-chave, solicitando resultados por título e assunto. Na busca por título, localizei duas dissertações: a primeira, intitulada *Coleções didáticas do PNLD Campo 2016: um discurso em análise* (NEGRI, 2017), e a segunda, intitulada *Livros didáticos para Escolas do Campo: aproximações a partir do PNLD Campo-2013* (VIEIRA, 2013), que são incorporadas como referência para este trabalho.

Com relação às pesquisas do Portal da CAPES, utilizando a mesma palavra de busca - “PNLD Campo” -, obteve-se 118 resultados, que também apresentou o desmembramento da palavra-chave, desvinculando os resultados apresentados do assunto proposto por esta dissertação. Ao analisá-los, foram selecionados três trabalhos de aporte bibliográfico que contribuem para as discussões aqui propostas: *Diálogos com a Educação do Campo: o livro didático em questão* (BERBAT; FEIJÓ, 2016); *O livro didático de geografia (PNLD Campo) no processo de construção da educação do Campo em Uberlândia-MG* (SILVA; CHELOTTI, 2015); e *As Políticas públicas do Programa Nacional do Livro Didático do Campo no Brasil* (SOUSA; OLIVEIRA, 2016).

Essa produção se desenvolveu com base no método dialético, pois considera as contradições existentes entre o ensino urbano e rural e seus respectivos desdobramentos durante a vigência do PNLD Campo. A opção pelo materialismo histórico-dialético justifica-se pelo reconhecimento do papel da educação no processo de emancipação humana.

Para a “[...] apropriação das conexões íntimas que dão sentido à empiria, às relações e às correlações de forças sociais que a determinam” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 1), torna-se fundamental o método dialético. Nesse sentido,

As categorias centrais do método dialético – totalidade, hegemonia, classe, reprodução, ideologia, contradição e mediação – são essenciais para apreender a contradição fundante, a relação capital-trabalho, e sua expressão nas políticas educacionais, no movimento global do capital, nos processos de produção e reprodução da vida. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 7).

Por isso, “[...] não se concebe uma análise teórica de documentos que abra mão de conceitos como “contradição”, “totalidade”, “historicidade”, “classe”, “hegemonia” ou que abra mão de ideias como “aluno”, “escola”, “aula”, “ensino”, “professor” (EVANGELISTA, não paginado).

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. Além das produções científicas já mencionadas do portal da CAPES e da BDTD, fazem parte do arcabouço e revisão teórica as seguintes fontes bibliográficas: Arroyo (2005), Caldart (2008), Ribeiro (2010), Santos, Molina e Jesus, (2011). Composto as fontes documentais, foram selecionadas as principais normatizações que amparam a Educação do Campo bem como os informes do FNDE a respeito do PNLD Campo.

Este estudo engloba ainda uma pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas e gravação em áudio, com a participação de alguns profissionais da Educação do Campo, que agregam à análise da temática<sup>2</sup>. O critério de seleção dos profissionais se deu mediante a atuação no campo entre 2013 e 2018, anos da vigência do PNLD Campo, excetuando-se a coordenadora da Secretaria Municipal de Educação, que integra a pesquisa por ser responsável pela organização do processo de escolha do PNLD Campo, e a integrante do MST, por ser representante no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), no setor de educação. Como esta pesquisa não tem caráter quantitativo, optou-se por um representante de cada segmento, como descrito no quadro a seguir, a fim de coletar informações sobre a

---

<sup>2</sup> A proposta desta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste), sendo aprovado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) em 10 de dezembro de 2020, sob o número 4.451.760.

prática do programa, para análise e articulação com a teoria dos seus documentos oficiais.

Quadro 1 - Caracterização dos Entrevistados

Identificação	Sexo	Formação	Pós-Graduação	Cargo/Função	Tempo de atuação na educação
PEM	F	Formação de docentes nível médio; licenciatura em matemática e pedagogia.	Especialização em Educação Especial e Educação do Campo.	Professora de escola municipal do campo.	12 anos.
PEE	F	Licenciatura em Matemática e Pedagogia.	Especialização em física; Educação do Campo e Educação Especial.	Professora de escola estadual do campo.	16 anos.
CEM	F	Licenciatura em Pedagogia para educadores do campo.	Especialização em Arte e Educação.	Coordenadora de escola municipal do campo.	15 anos.
CEE	F	Licenciatura em Pedagogia.	Administração e Supervisão Escolar e Habilitação em Psicologia e didática de ensino.	Coordenadora de escola estadual do campo.	34 anos.
CSM	F	Licenciatura em Letras e Pedagogia.	Educação especial; Administração, orientação e supervisão escolar; pós em língua inglesa e Mestrado em Letras.	Coordenadora da Secretaria Municipal de Educação (responsável pelo PNLD)	24 anos.
CSE	M	Licenciatura em Educação Física.	Pós em Educação Especial e Mestrado em Educação.	Coordenador da Secretaria Estadual de Educação das escolas do campo.	35 anos.
RFC	F	Educação Física e Pedagogia.	Mestrado e Doutorado na área da Educação.	Integrante do MST no setor de educação e representante no FONEC.	18 anos.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados extraídos das entrevistas.

Com o intuito de melhor organizar esta produção e facilitar a compreensão das discussões aqui propostas, esta dissertação organiza-se em três capítulos.

No primeiro capítulo, contextualiza-se a conjuntura política do Brasil entre os anos de 2011-2020, tomando como base o ano de publicação da Resolução nº40 de

26 de julho de 2011, que institui o Programa Nacional do Livro Didático do Campo, que tem por objetivo distribuir materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do Campo, e o ano da publicação do Decreto 10.252 de 20 de fevereiro de 2020, que aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que extingue o desenvolvimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que se relaciona com a extinção de políticas públicas como o PNLD Campo.

As discussões sobre a Educação do Campo estão fortemente presentes nas pautas de reivindicações dos Movimentos Sociais que apoiam seu avanço, e, na última década, há também uma forte presença dessas discussões nas pautas governamentais, mas não com a mesma urgência dos Movimentos, como será possível perceber no decorrer desse capítulo. Em geral, essas políticas sociais para a Educação do Campo foram encerradas e canceladas pela publicação do Decreto 10.252/2020, em razão do Governo Federal, instalado em janeiro de 2019, ser radicalmente contrário a qualquer tipo de políticas sociais para esse setor da população. Portanto, iniciar pela conjuntura política é essencial para compreender as condições da emergência e do encerramento do PNLD Campo.

A caracterização da Educação do Campo no Brasil será apresentada no segundo capítulo, para que o leitor fique ciente de qual educação se está falando. Compreender o percurso da Educação do Campo até os dias atuais é fundamental para refletir sobre a temática desenvolvida, haja vista que é o fundamento que permite compreender a luta e a defesa da Educação do Campo como meio de reconhecimento e valorização do campesinato brasileiro. Para tanto, utilizam-se como referenciais teóricos Arroyo (2005), Caldart (2008, 2012), Ribeiro (2010) e Molina (2012), que fornecem contribuições pertinentes e fundamentais sobre os Movimentos Sociais e a Educação do Campo.

Faz parte dessa caracterização a relação da educação com a luta pela reforma agrária, discutindo-se como essa reforma foi tratada como política pública nos governos de Dilma, Temer e Bolsonaro e as relações de forças entre o agronegócio e a agricultura camponesa, como campos de confronto decisivos para a elaboração de políticas educacionais voltadas para as especificidades do campo. Assim, apresentam-se as principais políticas públicas de educação instituídas no Brasil,

especificamente no que concerne aos programas que promovem o acesso à educação, subsidiando ações que contribuam para o desenvolvimento e para a qualidade do ensino no Campo. Optou-se pela apresentação de três programas que se relacionam, histórica e politicamente, ao objeto central desta pesquisa: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do campo (PRONACAMPO).

O PRONACAMPO é o responsável por sustentar, em seu primeiro eixo, a importância do PNLD Campo. Esse programa está estruturado sob quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, e o eixo Infraestrutura Física e Tecnológica. Dentre as ações do primeiro eixo, encontra-se a disponibilização de materiais pedagógicos e didáticos específicos para as populações quilombolas e do Campo, tendo como referência o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>3</sup>.

O terceiro capítulo dedica-se à análise do objeto central da pesquisa, o PNLD Campo. Inicialmente, apresenta-se a história do livro didático, em seu aspecto pedagógico, para a compreensão da importância desse material como instrumento didático no processo de formação dos sujeitos, seguido da trajetória do Programa, durante as duas edições em que ficou vigente. Ainda neste capítulo são analisadas as entrevistas semiestruturadas com profissionais da área da Educação do Campo, que relatam a experiência com o Programa, com o intuito de contribuir com a temática proposta.

A relevância do estudo aqui proposto se evidencia por contemplar discussões e análises que possibilitam compreender a Educação do Campo como uma política pública que garante à população camponesa os mesmos direitos educacionais assegurados à população urbana. É um direito que deve ser garantido, mas tem sido cancelado deliberadamente como outras políticas sociais educacionais, e de

---

<sup>3</sup> Com a publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou-se os dois programas, PNLD e PNBE, a nova nomenclatura passou a ser Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Porém o PNLD Campo não foi afetado por essa alteração, pois a Resolução 15/2018, que dispõe sobre as normas de conduta e execução do novo programa só foi publicada após o encerramento do PNLD Campo.



outros setores fundamentais, para melhores condições da vida da população brasileira.

## 1 A CONJUNTURA POLÍTICA DO BRASIL ENTRE OS ANOS DE 2011 A 2020

No âmago das discussões sobre as políticas educacionais para o Campo, é importante realizar uma análise da conjuntura nacional, sendo que essa interfere e reflete diretamente no cenário educacional. Conforme afirma Azevedo (2011), falar em política educacional implica considerar que “a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto este que corresponde [...], ao referencial normativo global de uma política” (AZEVEDO, 2011, p. 60), ou seja, a política educacional é norteadada conforme o contexto e a organização política de cada sociedade. Portanto, trata-se de uma abordagem essencial para que se compreenda a configuração atual da Educação do Campo.

Corroborando com essa ideia, reitera-se que não há como pensar a política educacional de forma isolada, ou desconectada de uma totalidade histórica “que envolve as bases materiais de produção e reprodução da vida dos homens, mas, deve ser compreendida a partir da contradição e articulação com os aspectos sociais, políticos e econômicos de determinada conjuntura sócio-histórica” (LARA; MARONEZE, 2009, p.6).

A discussão apresentada neste capítulo ordena os acontecimentos políticos em uma sequência cronológica de fatos para situar o período que se faz referência, porém, toma-se como base o pensamento de Marx (2000), que define a história não como um movimento linear e determinista, mas como um campo de contradições e conflitos. Para o autor, “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2000, p. 6). Assim, o movimento da história será expresso de forma cronológica, sem deixar de mencionar as contradições.

Marx e Engels (2008) apontam que “a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias é a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2008, p. 8). Parte-se da ideia do processo político como resultado de conflitos entre classes e frações de classe; “ele não parte nem dos indivíduos nem das correntes de opinião, mas sim das classes sociais” (BOITO JR., 2016, p. 31).

A correlação de forças está presente no delineamento de todas as conjunturas políticas. Sob esse prisma, Pereira (2013), destaca que a política social não é unívoca, não é idêntica em todos os tempos e lugares, e sua história é regada de “exemplos de sua apropriação contraditória por forças políticas opostas” (PEREIRA, 2013, p.19), sendo capaz de servir ao capital e ao trabalho, e pode ser utilizada tanto pelas democracias como pelas ditaduras.

### 1.1 ANÁLISE SUMÁRIA POLÍTICO-EDUCACIONAL DOS GOVERNOS DILMA, TEMER E BOLSONARO

Com o fim da ditadura no Brasil, e consagrado o regime democrático no país, institui-se a participação social nas políticas públicas, relacionando de forma direta o Estado e a sociedade. Essa relação só é possível por meio da democracia, conforme afirma Garcia (2020), ao argumentar que a democracia como conceito pode ser pensada, contraditoriamente, como funcional ao sistema capitalista ou como base para a luta política contra o capital. Assim, segundo o autor, a democracia, na via contrária ao capitalismo, é pensada como sinônimo de poder e participação popular. Já a democracia burguesa, funcional ao capitalismo, é formal e limitada. Nesse caso,

a democracia formal, ao acompanhar a materialidade de expropriação e exploração da classe trabalhadora e constituir uma formação social desigual, que somente tolera uma igualdade formal, contribui, igualmente, para colocar a classe trabalhadora em risco, em todas as suas faces e formas de organização. (GARCIA, 2020, p. 5).

A Constituição Federal de 1988 é o símbolo da redemocratização do Brasil pós-ditadura militar. À época, a Constituição materializou-se no anseio da população, que saía às ruas para pedir o direito ao voto, a fim de eleger o presidente da nação. Anos mais tarde, com esse direito já conquistado, mas em um cenário de instabilidade democrática, ocorre no país um golpe contra a soberania popular das urnas, destituindo a presidenta legalmente eleita com a maioria dos votos válidos. Sobre o golpe, Bianchi (2016), explica que “golpe de estado não é um golpe no Estado ou contra o Estado. Seu protagonista se encontra no interior do próprio Estado, podendo ser, inclusive, o próprio governante” (BIANCHI, 2016, p. 6), como foi possível identificar no golpe de 2016.

Além de se tornar um grande instrumento para os avanços da sociedade brasileira, a Constituição é responsável por nortear o país e, para isso, determina algumas metas. O terceiro artigo descreve os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I-construir uma sociedade livre, justa e solidária;  
II-garantir o desenvolvimento nacional;  
III-erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;  
IV-promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, Art.3, não paginado).

Destaca-se, nesse artigo, inciso II, que a República Federativa brasileira visa garantir o desenvolvimento nacional, o que é reforçado em seu preâmbulo, em que se destaca, que o desenvolvimento do país é um fim ao qual o Estado democrático deve assegurar. Entende-se, contudo, que essa tarefa não é tão simples de ser realizada. Pochmann (2013) assevera que a superação do subdesenvolvimento brasileiro “não ocorre de forma natural e espontânea pelas livres forças do mercado” (POCHMANN, 2013, p. 231), como outrora defendido pelos governos neoliberais dos anos 1990, que apresentaram um crescimento econômico duas vezes menor que os evidenciados no governo Lula e Dilma, que refutavam essa ideia espontaneísta.

Assim, para compreender esse avanço do Brasil, retoma-se ao governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), que ficou marcado pela ascensão de um trabalhador, na governança do país. Lula, desde sua campanha, erguia a bandeira de defesa dos pobres e da criação de políticas sociais que fossem direcionadas às classes de menor renda. Seu governo ficou caracterizado pelo crescimento da economia brasileira e pela redução das desigualdades sociais. Nesse governo, “[a] pobreza caiu mais de 30% desde 2003 e o Brasil conseguiu voltar a permitir a ascensão social para milhões de brasileiros, após mais de duas décadas de congelamento das oportunidades educacionais, de renda e de ocupação” (POCHMANN, 2013, p. 233).

Dos grandes feitos da gestão de Lula, com relação à educação, que ficariam de herança para sua sucessora, têm-se: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação básica e de Valorização do Magistério (Fundeb), criado por meio da Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006, depois regulamentada pela

Lei nº 1.494/2007, que amplia o ensino obrigatório dos 4 os 17 anos, estendendo-se da pré-escola ao ensino médio; o estabelecimento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), para os docentes da Educação Básica, que, mesmo com valores baixos, já representou a valorização e o reconhecimento dos docentes; e políticas de ampliação do acesso ao ensino superior, tais como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

O Prouni foi criado por meio da Lei 11.096/2005, e concede bolsas de estudo em instituições privadas de Ensino Superior. Embora criticado por alguns setores, o programa contribuiu para democratizar o acesso a instituições que se beneficiaram das privatizações do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Para Gentili e Oliveira (2013), apesar de suas limitações, o programa “não fez outra coisa senão dotar de sentido público e social um segmento do sistema educacional marcado por prebendarismo, especulação, baixa qualidade, interesse de lucro e falta de controle estatal” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 395). O Reuni, estabelecido por meio do Decreto nº 6.096/2007, visava ampliar o acesso e a permanência nas instituições universitárias federais.

Com essas ações, Lula encerrou seu mandato com uma aprovação de 87%<sup>4</sup>, e, com a sua alta popularidade e apoio, ajudou a eleger Dilma como sucessora ao cargo da Presidência.

O ano de 2011 se tornou histórico para o Brasil, pois entrou em cena, e no mais alto cargo público, Dilma Rousseff, a primeira mulher a comandar a nação. Sua entrada como chefe de Estado não seria marcada apenas nesse ano, mas virou destaque ao sofrer, ilegalmente, em seu segundo mandato, o *impeachment*, golpe que começou a ser tramado muito antes de 2016.

No primeiro ano em que esteve na presidência, Dilma deu continuidade à bandeira levantada por seu antecessor, ao lançar o *Plano Brasil Sem Miséria*, cujo objetivo é erradicar a extrema pobreza. O programa foi direcionado às famílias que recebiam menos de R\$ 70 reais por mês, contemplando ações tais como a ampliação do cadastro do *Bolsa Família* e a capacitação técnica da população com

---

<sup>4</sup> Dado da pesquisa Ibope encomendada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), divulgada em 16 de dezembro de 2010.

menos acesso à educação. Ainda em 2011, lançou a segunda edição do *Minha Casa, Minha Vida*, que culminou ao término desse primeiro mandato, na entrega de quase 2 milhões de moradias à população de baixa renda.

Dilma alcançou, em 2011, um crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) de em 2,7%, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>5</sup>. Nesse mesmo ano, um índice favorável foi a alta do emprego formal, considerando que apenas 5% da população economicamente ativa estava desempregada. Além disso, Dilma prorrogou a Desvinculação de Receitas da União (DRU) até 31 de dezembro de 2015, por meio da Emenda à Constituição 68/2011, o que permitiu ao “setor executivo movimentar, com certa liberdade, até 20% das receitas das contribuições sociais, excetuando as previdenciárias” (AGÊNCIA SENADO, 2011, não paginado).

Ainda no cenário social do Brasil, em seu segundo ano como presidenta, Dilma lançou o *Programa Brasil Carinhoso*, ligado ao *Bolsa Família*, beneficiando cerca de 2 milhões de famílias com crianças de até 6 anos, com renda per capita inferior a R\$ 70 reais. O programa também ampliou a oferta de creches. De acordo com a Agência Senado (2015), a presidenta ganhou popularidade com medidas como a desoneração do setor automobilístico e a redução das contas de luz. Apesar das conquistas, a sua candidatura começou a tomar outro rumo.

Em 2013, ela iniciou o terceiro ano de mandato enfrentando a desaceleração econômica. A partir disso, o capital internacional e a fração da burguesia a ele integrada movimentaram uma ofensiva política, denominada restauradora, contra o governo Dilma, que, de acordo com Boito Jr. (2016), era assim chamada por ter o objetivo de restaurar a hegemonia do neoliberalismo puro. Essas forças visualizaram no declínio do crescimento econômico “a oportunidade de lutar contra as medidas de radicalização do neodesenvolvimentismo tomadas pela presidente Dilma – redução inusitada da taxa básica de juros, novas medidas protecionistas e depreciação cambial, entre outras” (BOITO JR., 2016, p. 36).

Dilma passou a sofrer severas críticas, que foram acentuadas pelos altos gastos com a Copa do Mundo, que seria o maior evento de seu governo. De acordo com uma matéria publicada no *site* da Agência Senado (2014), Dilma recorreu às

---

<sup>5</sup> Ver em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2121/cnt\\_2011\\_4tri.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2121/cnt_2011_4tri.pdf).

mídias para conclamar um grande pacto com parlamentares e governadores em torno das melhorias exigidas, especialmente a mobilidade urbana e o transporte público, com a garantia de reverter 100% dos recursos do petróleo para educação e o combate à corrupção, além de outros temas. Ela também propôs a realização de um plebiscito para a eleição de temas constantes de uma reforma política a ser elaborada em constituinte exclusiva. A ideia foi rejeitada pelos congressistas de um modo geral e vista com reservas no Supremo Tribunal Federal, razão pela qual foi abandonada (AGÊNCIA SENADO, 2014, não paginado).

Apesar das crescentes negativas de seu governo, verificam-se avanços importantes na área da saúde e da educação. A presidenta sancionou a Lei 12.858/2013, que garante, à educação e à saúde, a destinação de 75% e de 25%, respectivamente, dos *royalties* da exploração do petróleo e do gás natural (RODRIGUES, 2016, p. 40).

No ano de 2014, deu-se início à operação *Lava-Jato*, da Polícia Federal, para investigar esquemas de lavagem de dinheiro e desvios de recursos estatais para o pagamento de propinas no Congresso, além de diversos outros crimes de corrupção. Apesar de, no campo ideológico ser considerada uma operação de exclusivo combate à corrupção, na materialidade, é vista mais como um instrumento de desmonte do governo e da economia. Giovanaz (2018) declara, em seu dossiê sobre a *Lava-Jato*, que a operação culminou em dois milhões de postos de trabalho fechados, segundo a Secretaria de Política Econômica do Ministério da Fazenda; 90 bilhões de reais desperdiçados devido à paralização de obras; e o congelamento da economia brasileira com a alta de desemprego em várias regiões.

Apesar dos impactos negativos desse ano, a educação continuou avançando em seu governo, de acordo com resultados preliminares do Censo Educacional de 2014, estavam matriculadas na Educação Infantil nesse ano cerca de 3,1 milhões de crianças de zero a dois anos, dentre as quais 702,8 mil eram de famílias beneficiárias do *Bolsa Família*. Outro destaque foi a sanção, sem vetos, do novo Plano Nacional de Educação (PNE), que contém as diretrizes e metas da educação nacional para os próximos 10 anos. O PNE exige que, até o fim de sua vigência, o Governo Federal aplique pelo menos 10% do PIB no setor. Entre as 20 metas do PNE, estavam a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução em 50% da taxa de analfabetismo funcional (meta 9).

Feito o balanço do primeiro mandato, Dilma Rousseff foi reeleita com 51,64% dos votos válidos para chefiar o Estado por mais quatro anos (2015-2018). Apesar da vitória, “a evolução da crise na Petrobras, a piora de indicadores econômicos, como o PIB, e o resultado fiscal”, compõem o cenário do seu segundo mandato (AGÊNCIA SENADO, 2015, não paginado).

No ano de 2015, precisamente em 29 de outubro, foi lançado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), partido do vice-presidente Michel Temer, o plano *Uma ponte para o futuro*<sup>6</sup>, que, de acordo com Braga (2016), por diversos fatores, como a garantia do pagamento dos juros da dívida pública aos bancos sob as custas dos gastos com educação, saúde e programas sociais, não agradou o governo Dilma, sendo esse um dos motivos para a elaboração da trama que levaria ao golpe.

Para derrubá-la, Eduardo Cunha, presidente da Câmara dos Deputados, abriu, em dezembro de 2015, o processo de *impeachment* da Presidenta. Além da intencionalidade de derrubá-la, Cunha tentou escapar dos casos de corrupção que estava envolvido, mas foi denunciado ainda em 2015 e “em setembro de 2016, finalmente Cunha foi cassado pela mesma Câmara que controlou para abrir o *impeachment* meses antes” (GIOVANNI et. al., 2017, p.75).

Durante a votação da abertura do processo de *impeachment* de Dilma, que ocorreu na Câmara de Deputados, destacou-se um voto, o de Jair Messias Bolsonaro, que, ao ser favorável ao processo, como destaca Löwy (2016), dedicou seu voto ao coronel Brilhante Ustra, um torturador da época ditatorial. A partir desse acontecimento, Bolsonaro passou a ser uma figura notada midiática e popularmente por seus discursos de ódio e nada democráticos, que incredulamente o levaram à presidência da república, poucos anos mais tarde.

Demonstrando agilidade no golpe, três meses depois de instaurar o processo de impedimento, o PMDB retirou-se do governo (JINKINGS, 2016). Em maio de 2016, Dilma foi afastada provisoriamente da presidência, até a conclusão processo, mas não chegou a retomar ao cargo, sendo impedida de seguir governando o Brasil, em 31 de agosto de 2016.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>.



Outro fator responsável pelo sucesso do golpe, segundo Amaral (2016), foi a forte atuação do Movimento Brasil Livre (MBL), defensor de uma política neoliberal de Estado mínimo, que mobilizou milhares de pessoas a favor do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Além de contribuir significativamente para isso, o MBL foi responsável por diversas propostas<sup>7</sup> que provocam o desmonte da educação pública.

Mesmo diante das provas de que a presidenta não havia cometido crime de responsabilidade fiscal, o golpe já estava instaurado. E para afirmar a inocência de Dilma e não deixar dúvidas para aqueles que, ainda assim, não acreditavam que tudo se tratou de um golpe, tempos depois, Michel Temer declarou, como destaca o *site Carta capital* (2016), que o *impeachment* ocorreu porque o governo de Dilma não quis implementar o plano *Ponte para o Futuro*, programa neoliberal de reformas impulsionado pelo PMDB.

A ascensão de Temer ao poder começou a ser organizada ainda em 2009. O enredo dessa história encaminhou-se para o clímax quando o Brasil foi escolhido para sediar as Olimpíadas de 2016. Quando Lula discursava sobre essa conquista, Temer esteve sempre próximo ao ex-presidente, que, com o apoio da mídia, começou a ganhar notória visibilidade (BRUM, 2016). No mesmo ano, com o apoio de Lula, Temer conseguiu se tornar, pela segunda vez, presidente da Câmara dos Deputados, mas, como as cenas seguintes mostram, não era só essa presidência que Temer almejava. Quando as Olimpíadas de 2016 aconteceram, Temer já era o presidente do país, em decorrência do impedimento da presidenta Dilma, mas, dessa vez, o apoio certamente não veio de Lula ou do PT, mas sim da maioria conservadora do Congresso e dos grandes empresários. Para Boito JR. (2016),

os principais resultados da deposição do governo Dilma são interesses de classe, que envolvem grandes massas da população trabalhadora, que afetam os negócios das grandes empresas brasileiras e estrangeiras, modelam o perfil da economia e, inclusive, têm consequências importantes na política latino-americana e mundial (BOITO JR., 2016, p. 34).

Após o processo de impedimento da presidenta Dilma, verificou-se a ascensão da destituição de vários direitos, provindos das propostas do governo Temer, que

---

<sup>7</sup> Essas propostas estão disponíveis em: <https://mbl.org.br/wp-content/uploads/2017/05/propostas-mbl.pdf>.

inviabilizavam o financiamento das políticas públicas, tais como: a Emenda Constitucional nº 95/2016, de grande impacto, pois o novo regime fiscal impôs um limite de gastos que vigorará por 20 anos, impedindo os investimentos necessários à manutenção e à expansão de diversas políticas públicas, o que inclui a educação; a contrarreforma trabalhista - Lei nº 13.467/2017, que claramente visa a atender aos interesses particulares (do capital) em detrimento do conjunto da sociedade, retirando vários direitos dos trabalhadores; e a flexibilização ambiental, que possibilitam graves desastres ambientais, já que retira algumas restrições para empreendimentos agrícolas e industriais.

Alves (2017) destaca que o governo Michel Temer executou brilhantemente a tarefa do golpe, de:

reduzir o custo da força de trabalho no Brasil por meio da Lei da Terceirização e Reforma Trabalhista; blindar o Orçamento Público contra os Programas Sociais e a expansão dos serviços públicos com o novo regime fiscal brasileiro: a Lei do Teto do Gasto Público, direcionando o fundo público para o pagamento do juro e amortizações da dívida pública, ou seja, favorecendo o capital financeiro. O sucateamento da Previdência Pública com a Reforma da Previdência é outro “presente de ouro” para os banqueiros que administram as Previdências Privadas, estufa privilegiada do capital financeiro. (ALVES, 2017, p. 10).

As ações do governo Temer foram promotoras de diversas inconstitucionalidades e retrocessos. Conforme argumenta Boito JR. (2016),

O pesado ajuste fiscal para assegurar ao capital rentista, o pagamento dos juros da dívida pública, a abertura e a privatização da economia brasileira para atender ao capital internacional e os cortes de direitos trabalhistas e sociais são os principais objetivos do governo interino e, correlatamente, o principal motivo da mobilização contra o golpe de Estado institucional. (BOITO JR., 2016, p. 33).

A mercantilização e o esvaziamento do ensino público, que se tornou pauta e se efetivou no governo Temer, ganharam ainda mais força com o governo de Bolsonaro. Nas palavras de Leher (2019),

A correlação de forças na educação tem de considerar esses deslocamentos políticos, em que as classes dominantes se moveram, quase sem dissensões, para o campo de apoio a um candidato que

não guardava afinidade com a agenda neoliberal ortodoxa e, menos ainda, com o pensamento econômico neoclássico e, ao mesmo tempo, em que grupos religiosos pentecostais e neopentecostais igualmente aderiram a esse candidato recém-convertido evangélico. (LEHER, 2019, p. 4).

Jair Messias Bolsonaro se tornou presidente de um governo de Estado democrático, sem praticar a democracia. Durante sua campanha, mesmo com discursos de ódio, teve vários apoiadores, como “setores conservadores católicos, [...] de evangélicos neopentecostais, forças armadas, concertação política do agronegócio, direita “tradicional” e neoliberal, capital financeiro e neofascistas” (SAUER; LEITE; TUBINO, 2020, p. 289, aspas no original).

De acordo com Sauer, Leite e Tubino (2020), já no início do governo, em 2019, Bolsonaro criou a Secretaria Executiva de Desestatização e Parcerias, com a missão de reduzir o papel do Estado, vendendo patrimônio público. A ação mais evidente dessa política foi a reforma da previdência, no primeiro ano do mandato, que retirou direitos da classe trabalhadora, mas privilegiou militares, ao propor aumento na remuneração como forma de compensar as mudanças na aposentadoria da categoria.

Junto com a barbárie da eleição de seu (des)governo, o Brasil passou a enfrentar outra situação extremamente complicada. Eclodiu no Brasil a Covid-19, que, em 2020, foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como pandemia. Isso exigiria do atual governo grande preparo para lidar com essa situação, já que seria o grande responsável por impactar o setor econômico, pois, para enfrentar a crise econômica provocada pela pandemia da Covid-19 e evitar uma grande onda de miséria, o governo deveria elaborar e executar um plano emergencial para lidar com essa crise.

Nesse contexto, foi aprovado no Senado o auxílio emergencial no valor de R\$ 600 reais, direcionado aos brasileiros em situação mais vulnerável, já que muitas atividades econômicas foram gravemente afetadas pela pandemia. A concessão desse benefício enfrentou resistência de Bolsonaro para implementação, já que ele e o Ministro da Economia, Paulo Guedes, queriam disponibilizar um valor de auxílio de apenas R\$ 200 reais, mas, mesmo assim, foi aprovado devido à pressão da bancada oposicionista ao seu governo.

Demonstrando todo seu desafeto com o ser humano, especificamente os negros e pobres, a maior parcela da população afetada (tanto em morte quanto em

luta para subsistência) (GRAGNANI, 2020), Bolsonaro começou seu discurso de banalização da pandemia, ancorado pela defesa de um racismo estrutural, para promover a naturalização de mortes e reduzir os reais riscos da pandemia, contrariando a OMS e todos os dados do impacto dessa na vida das pessoas.

No plano educacional, avesso à democracia, o ataque à educação em seu governo ganhou destaques, já que a educação tem forte efeito de democratizar a população. Um dos fortes projetos de Bolsonaro foi o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), que preconizam uma ideia de homogeneização do ensino, com o discurso de que uma moralidade cívica havia sido corrompida com o advindo da democratização (MARASCA, 2020, não paginado).

O programa *Future-se*, ou *Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras*, foi outra ação de Bolsonaro para o desmonte das escolas públicas; trata-se do apoio para a execução da possibilidade de as universidades fecharem parcerias como a iniciativa privada, com riscos à autonomia de gestão financeira das instituições. Ainda com relação ao Ensino Superior, Bolsonaro assinou uma medida provisória - MP 914/2019 - para mudar a maneira como são eleitos os reitores das Universidades e Institutos Federais. A MP tira poderes dos Conselhos Universitários no processo de escolha dos dirigentes dessas instituições, para que o presidente da República pudesse deixar de acatar o nome mais votado da lista tríplice<sup>8</sup> de candidatos apresentada pela instituição, porém, essa Medida não avançou no Congresso. Para Leher (2019),

Ademais, pautas e práticas como a imposição de métodos de alfabetização, a possibilidade de uso de vouchers, alterações nos editais de compra de livros didáticos, permitindo publicidade e simplificando o rigor científico, o descumprimento da prática consuetudinária de nomeação dos reitores escolhidos por suas comunidades, entre outros exigem frentes em defesa da educação pública muito mais amplas e capilarizadas nos setores democráticos da sociedade (LEHER, 2019, p.15).

Conforme o relatório da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), que ocorreu em 2018, contrapor-se a esses retrocessos exige o

---

<sup>8</sup> Garantia dada pela Lei 9.192, de 1995, que regulamenta o processo de escolha dos dirigentes universitários. Define que o presidente da República escolherá como reitor e vice-reitor de universidades federais nomes escolhidos em lista tríplice, elaborada pelo respectivo colegiado máximo.

fortalecimento e a articulação de mecanismos e de instâncias plurais de diálogo e a atuação conjunta entre a administração pública federal e a sociedade civil como importantes objetivos estratégicos para a consolidação da democracia brasileira. Na ótica de Leher (2019),

A única variável que os defensores da educação pública podem controlar é a construção da unidade de ação, uma vontade política necessária para alterar a correlação de forças. Isso está no âmbito das iniciativas dos diversos sindicatos, coletivos, partidos, movimentos sociais e setores da sociedade civil comprometidos com essa causa. (LEHER, 2019, p. 16).

Diante desse trágico cenário, há a necessidade de ações que produzam discussões e consensos que mobilizem o conjunto da sociedade em prol da defesa e da qualidade do ensino. Essa mobilização é uma das grandes características dos movimentos sociais que se organizam em defesa da Educação, especialmente à Educação do Campo.

Após contextualizar-se a conjuntura política do Brasil entre os anos de 2011-2020, a seguir, apresenta-se um percurso histórico da Educação do Campo no Brasil.

## 2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A Educação do Campo enfrenta diversos desafios que estão diretamente ligados à conjuntura política do Brasil. É de acordo com o contexto político que ela ganha ou perde espaço na agenda política.

A Educação do Campo não nasce como teoria, mas engendra-se no território camponês por meio da prática do trabalho com a educação. Ela emerge dos problemas políticos, econômicos e sociais da população camponesa, que historicamente ficou à margem de todas as conquistas da população urbana, principalmente no que concerne ao campo da educação escolar. Ribeiro (2010) reforça essa ideia ao destacar que, ao longo da história, apesar de terem sido aplicados vários programas e projetos para a educação rural, “essa não se constitui em nenhuma época, como prioridade dos investimentos públicos, desempenhando um papel marginal no conjunto das políticas sociais” (RIBEIRO, 2010, p. 166).

A Educação do Campo passou por diversas transformações até se configurar na proposta que se tem hoje. Visa a uma formação emancipatória dos sujeitos envolvidos, porque busca consolidar práticas que rompam com o modelo de exclusão social do qual sempre fizeram parte. Destaca-se por ser uma organização coletiva dos sujeitos do campo, que defendem seu espaço e a qualidade de ensino, compreendendo que o saber escolar não se resume a disciplinas e nem se encerra no âmbito escolar.

Caldart *et al.* (2012) ressaltam que não há como compreender o conceito de Educação do Campo fora das relações entre campo, educação e política pública. Para tanto, neste capítulo, apresenta-se como a luta pela reforma agrária resulta na luta pela educação, destacando de que forma os Movimentos Sociais, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), se relacionam e pressionam o Estado para participarem das políticas sociais, buscando garantir e defender a qualidade de ensino, que não seja aos moldes do capital.

Com base nessas premissas, a Educação do Campo provém da luta pela reforma agrária e, de forma simultânea, do confronto entre dois projetos de campo, o do agronegócio e o da agricultura camponesa. Nesse contexto, é preciso compreender que a disputa entre Educação Rural e Educação do Campo se

apresenta no confronto entre dois projetos de educação, o da pedagogia do trabalho e da pedagogia do capital.

## 2.1 OS PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA NOS GOVERNOS DILMA ROUSSEFF, MICHEL TEMER E JAIR MESSIAS BOLSONARO (2011-2020)

Para iniciar as discussões sobre a questão agrária, é preciso, primeiramente, compreender que a luta pela reforma agrária se dá pela conflitualidade entre dois modos de produzir no campo.

O conceito de campo como espaço é sinônimo de território camponês. De acordo com Fernandes (2012, p. 744), não se resume ao conceito trivial de “território como espaço de gestão do Estado em diferentes escalas e instâncias: federal, estadual e municipal” (FERNANDES, 2012, p. 744), mas se torna ponto de partida para se pensar novos conceitos de território. Não se pode deixar de apresentar as relações imbricadas que Fernandes (2012) usa para conceituar o território camponês:

*O território camponês é uma unidade espacial, mas também é o desdobramento dessa unidade, caracterizada pelo modo de uso desse espaço que chamamos de território, por causa de uma questão essencial que é a razão de sua existência. A unidade espacial se transforma em território camponês quando compreendemos que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental. A prática dessa relação social assegura a existência do território camponês, que, por sua vez, promove a reprodução dessa relação social. Essas relações sociais e seus territórios são construídos e produzidos, mediante a resistência, por uma infinidade de culturas camponesas em todo o mundo, num processo de enfrentamento permanente com as relações capitalistas. (FERNANDES, 2012, p. 744, grifos do autor).*

Para Martins (2016), o campo como espaço geográfico se apresenta em “distritos, vilas, linhas, assentamentos, acampamentos, colônias, comunidades, faxinais, vilarejos, comunidades remanescentes de quilombos, aldeias indígenas, ilhas” (MARTINS, 2016, p. 25), que é essencialmente constituído por seus sujeitos,

sendo muito mais que uma questão de localidade. Esses, conforme pontua Martins (2016), se caracterizam<sup>9</sup> pelos diversos modos de se relacionar com o campo:

Pequenos agricultores, parceiros, meeiros, Sem Terras, assentados, caboclos, reassentados, colonos, peões, capatazes, posseiros, boias-frias, caiçaras, arrendatários, volantes, ilhéus, ribeirinhos, quilombolas, seringueiros, faxinalenses, diaristas, foreiros, pantaneiros, caipiras, pescadores, agregados, sertanejos, roceiros, lavradores, sem contar ainda os indígenas e demais povos que vivem das águas, ou seja, uma infinidade de sujeitos, nomes que se moldam conforme as regiões em que estão localizados. (MARTINS, 2016, p. 26).

O campo vem passando por diversas transformações ao longo dos anos, mudando a forma de produzir e viver nesse espaço. Essas mudanças ocorrem principalmente pela expansão do capital, que se insere no campo por meio da mecanização e da modernização das técnicas produtivas. Nesse cenário, o agronegócio, modo de produção agrícola capitalista, busca substituir a produção camponesa, que conta com um maior número de pessoas no trabalho, constituída como a lógica contrária do agronegócio, que pela intensificação da mecanização, pretende diminuir cada vez o número de trabalhadores do campo.

Fernandes (2012) ressalta que, em sua quase totalidade, a produção camponesa está subordinada ao mercado capitalista, que, além de se apropriar da riqueza produzida pelo trabalhador camponês, também se apropria de seu território, fazendo com que os trabalhadores do campo lutem pelas terras, realizem ocupações e se mobilizem para criação e recriação da condição de vida camponesa. Dada as relações capitalistas, gera-se a desigualdade social, representada, nesse contexto, pela subordinação da produção camponesa ao mercado do capital, ponto de partida para o processo de desterritorialização do campesinato. O autor continua:

---

9 Com a publicação da Portaria 2.866 de 02 de dezembro de 2011, que institui a política no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), surge um novo conceito para caracterizar os povos do campo, “povos e populações do campo e das florestas”, que, Em 2014, por meio da Portaria nº 2.311, de 23 de outubro de 2014, foi acrescido o termo “das águas”. Esse conceito entrou na agenda do Ministério da Saúde por intermédio dos movimentos sociais que integram o Grupo da Terra e com a Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo, da Floresta e das Águas. (PNSIPCF). Esse termo é utilizado principalmente para delinear o camponês amazônico que se relaciona diretamente com o trabalho nos territórios das terras (agricultura familiar), das águas (pesca) e das florestas (extrativismo).



As diferenças entre o agronegócio ou a agricultura capitalista e a agricultura camponesa também revelam diferentes formas de uso dos territórios: enquanto para o campesinato a terra é lugar de produção, de moradia e de construção de sua cultura, para o agronegócio a terra é somente um lugar de produção de mercadorias, do negócio. E essas são características essenciais para conceber o campesinato e o agronegócio como diferentes modelos de desenvolvimento territorial. (FERNANDES, 2012, p. 749).

Por isso, a contradição entre agronegócio e agricultura camponesa vai além das diferenças no modo de produzir; significa um embate de sobrevivência e de dominação. Caldart *et al.* (2012) destacam que o discurso sobre o campo, nos últimos 20 anos, “se expressa na lógica entre agronegócio e agricultura camponesa, que manifesta, mas também constitui, em nosso tempo, a contradição fundamental entre capital e trabalho” (CALDART *et al.*, 2012, p. 14).

Para Fernandes (2012, p.746), no “processo de formação e territorialização do campesinato, muitas famílias camponesas são expulsas, expropriadas, ou seja, são desterritorializadas” (FERNANDES, 2012, p. 745-746). Um dos fatores que mais contribui para a desterritorialização do povo do campo é a instauração cada vez mais forte do agronegócio, que, para manter a sua lógica de produção, insere no campo o sistema mercantil, tecnológico e industrial.

O agronegócio é provindo do *agrobusiness*, modelo de produção estadunidense. É a expressão capitalista de modernização da agricultura, que, por meio da produção de *commodities*<sup>10</sup>, domina a produção de tecnologias e da agroindústria (FERNANDES, 2012). É um modelo de produção em grande escala, que prioriza a monocultura, sem se preocupar com a sustentabilidade ambiental. Ademais, intensifica o processo de concentração fundiária, haja vista que um número cada vez maior de terras está sob a posse de um número cada vez menor de pessoas. Para os camponeses, é uma grande ameaça à sua permanência e reprodução social.

---

<sup>10</sup> *Commodities* – ou *commodity*, no singular – é uma expressão do inglês que se difundiu no linguajar econômico para fazer referência a um determinado bem ou produto de origem primária que é comercializado nas bolsas de mercadorias e valores de todo o mundo com um grande valor comercial e estratégico. Geralmente, são recursos minerais, vegetais ou agrícolas, tais como o petróleo, o carvão mineral, a soja, a cana-de-açúcar e outros. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/commodities.htm>.

Diante disso, os trabalhadores do campo lutam pela reforma agrária. Para Stedile (2012), a reforma agrária é “um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir” (STEDILE, 2012, p. 657).

No processo de reforma agrária, existem dois documentos que norteiam o seu feito: o Estatuto da Terra, criado por meio da Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, que regulava os direitos e as obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da reforma agrária e promoção da política agrícola; e a Constituição Federal de 1988, que regulamenta, por meio do capítulo III, a política agrícola, fundiária e da reforma agrária.

No Estatuto da Terra, a reforma agrária é descrita em seu § 1º como o “conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade” (BRASIL, 1964, não paginado). Vale destacar desse documento o art. 2º, que condiciona o acesso à propriedade da terra à sua função social, ou seja, para que alguém mantenha a sua propriedade de terra, deve cumprir a função social descrita no parágrafo 1º:

§ 1º A propriedade da terra desempenha integralmente a sua função social quando, simultaneamente: a) favorece o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como de suas famílias; b) mantém níveis satisfatórios de produtividade; c) assegura a conservação dos recursos naturais; d) observa as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que a possuem e a cultivem (BRASIL, 1964, não paginado).

Em consonância com a narrativa desse documento, a Constituição de 1988, além de reforçar a ideia de função social da terra, designa ao Estado brasileiro a responsabilidade de realizar a reforma agrária, conforme redação do art. 184:

Art. 184. Compete à União **desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social**, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei. (BRASIL, 1988, não paginado, grifos nossos).

Stedile (2012) destaca que, para a reforma agrária acontecer, o Estado deve realizar a desapropriação das grandes fazendas (os latifúndios), para redistribuí-las entre camponeses sem-terra, pequenos agricultores e assalariados rurais em geral. Entretanto, o MST entende que a reforma agrária não acontecerá espontaneamente conforme a Constituição determina, pois o processo está sob o comando do Estado, que, por diversas vezes, esteve a favor dos grandes proprietários. Diante disso, uma das principais formas de atuação do Movimento é a ocupação de terras improdutivas, como indica Dalmagro (2016):

A principal forma de luta utilizada pelo MST são as ocupações de latifúndios e os acampamentos nele instalados, cuja presença de centenas ou mesmo milhares de famílias exerce grande pressão por sua desapropriação.[...] Por isso são tão combatidos pela classe dominante e seus aparatos, que buscam inviabilizá-los das mais diversas formas. As marchas e as ocupações de prédios públicos são outras formas importantes de luta utilizadas que também visam pressionar para a realização de suas reivindicações, promover o debate público e a politização. (DALMAGRO, 2016, p. 79).

As ocupações de terra são uma afronta ao agronegócio, porque essa prática se encontra fora da lógica de dominação das relações capitalistas. Em virtude disso, como acena Fernandes (2008), “o sacro agronegócio procura demonizar os movimentos socioterritoriais que permanentemente ocupam a terra” (FERNANDES, 2008, p. 50).

Para combater as ocupações de terra, a política criada pelo agronegócio foi a reforma agrária de mercado, que, depois de denominada de *Cédula da Terra*, virou *Banco da Terra* e, atualmente, é chamada de *Crédito Fundiário*. Para Fernandes (2008), essa “[é] uma tentativa de tirar a luta popular do campo da política e jogá-la no território do mercado, que está sob o controle do agronegócio” (FERNANDES, 2008, p. 49). Por muito tempo e até os dias atuais, o agronegócio tenta manter o controle sobre as políticas e sobre o território, conservando, assim, um amplo espaço político de dominação.

É preciso esclarecer que existem diferentes tipos de reforma agrária, mas, a defendida pelo MST, é a Reforma Agrária Popular, que supera a simples distribuição de terra concebida pela Reforma Agrária clássica. Como indica Stedile (2012),

consiste “na distribuição massiva de terras a camponeses, no contexto de processos de mudanças de poder, nos quais se constitui uma aliança entre governos de natureza popular, nacionalista, e os camponeses” (STEDILE, 2012, p. 660). Na mesma direção, Fernandes (2012) argumenta:

É preciso um programa de mudanças que inclua a reestruturação da produção, das técnicas e das escalas para garantir a soberania alimentar. Para isso, a Reforma Agrária Popular deverá organizar agroindústrias cooperativas, mudar a matriz tecnológica de produção para a agroecologia, democratizar o acesso à educação em todos os níveis e priorizar a produção de alimentos saudáveis. (FERNANDES, 2012, p. 501).

Apesar da constante luta pela realização de uma reforma agrária e da crescente discussão acerca dessa questão, o Brasil, mesmo sendo um dos países com maior concentração de terras no mundo, ainda não realizou uma reforma agrária que siga os critérios de desapropriação de terras que não cumpram o seu papel social, conforme descritos na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Terra e defendidos pelos Movimentos Sociais do Campo, articulados à Via Campesina<sup>11</sup>.

Para Gasparotto e Teló (2021), a concentração da terra e os consequentes privilégios e poder político de poucos estão na raiz dos conflitos no campo brasileiro. A resistência da população a esse processo de concentração, expropriação e exclusão vem desde os tempos coloniais, mantendo-se até os dias atuais.

Fernandes (2013) destaca que, “para fazer a reforma agrária é preciso enfrentar a base aliada dos capitalistas/ruralistas” (FERNANDES, 2013, p. 292), o que ocorreu parcialmente durante o governo Lula, fazendo com que a maior parte das terras destinadas à reforma agrária em seu governo não fosse oriunda da desapropriação, mas da regularização fundiária de terras da União.

Para alguns pesquisadores da área, a reforma agrária não deve ser reconhecida por meio das ações de regularização fundiária, compreendendo a reforma apenas como assentamento de novas famílias, como é o caso do professor da Universidade de São Paulo (USP), Ariovaldo Umbelino de Oliveira, que de acordo

---

<sup>11</sup> A Via Campesina é uma organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar em pequena escala e agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis. Apresenta-se como um movimento internacional autônomo, pluralista, sem vinculação com partidos, Igrejas e Governos. Os movimentos camponeses vinculados à Via Campesina atuam em escalas regional e nacional. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/v/via-campesina>.

com a matéria publicada pela Articulação Nacional de Agroecologia (ANA), em 19 de março de 2012 (referindo-se ao mandato de Dilma), afirma que “o governo infla os números. A maioria não é referente à reforma agrária, mas de regularização fundiária” (ANA, 2012, não paginado). Já para Bernardo Mançano Fernandes, professor da Universidade Estadual de São Paulo Júlio de Mesquita Filho (UNESP), o governo realizou outro tipo de reforma agrária, “pode não ser a reforma agrária que o movimento queria, mas o governo fez a reforma agrária, [...] ele afirma que 70% da reforma agrária realizada pelo governo Lula foi baseada na regularização fundiária” (ANA, 2012, não paginado). A divergência entre os pesquisadores não se aplica às ocupações, pois ambos acreditam que elas são fundamentais para pressionar a reforma agrária a sair do papel.

Os governos neoliberais não apresentaram em suas pautas políticas a reforma agrária; no governo Lula, contudo, ela ganha espaço com certa encolha, por meio do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Apesar das diversas políticas de desenvolvimento da agricultura camponesa em seu governo, nenhuma foi suficiente para retirar ou ao menos diminuir a condição de subalternidade do campesinato ao agronegócio e realizar uma reforma agrária ampla. Entretanto, não há como desconsiderar os ganhos, mesmo que de forma incipiente, pois o acesso à terra para mais de 377 mil famílias<sup>12</sup>, durante os mandatos do ex-presidente Lula, foi muito significativo para o desenvolvimento do Brasil e contribuiu para reduzir a perda de espaço da população rural.

Durante o primeiro governo de Dilma Rouseff (2011-2014), a reforma agrária se distanciou fortemente de sua efetivação. Esse primeiro mandato da presidenta ficou marcado pela drástica redução de famílias assentadas, em comparação aos governos anteriores, compreendendo, assim, que, em seu governo, Dilma elegeu o agronegócio como modelo de desenvolvimento no campo. De acordo com um balanço da Comissão Pastoral da Terra (CPT), a política econômica do governo Dilma “seguiu investindo forte, e quase exclusivamente, no agronegócio, nas mineradoras, em grandes projetos de desenvolvimento e de expansão do capital” (CPT, 2015, não

---

<sup>12</sup> Dados do Relatório Dataluta Brasil. Disponível em: [www2.fct.unesp.br/nera/projetos/dataluta\\_brasil\\_2011.pdf](http://www2.fct.unesp.br/nera/projetos/dataluta_brasil_2011.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

paginado). Dados desse balanço informam que foram assentadas, nesse período, 103.746 famílias, sendo 73% delas correspondentes a processos que já estavam em andamento no governo Lula. Com isso, se forem computadas apenas as novas famílias assentadas em novas áreas, o número cai para 28 mil. Outra característica negativa de seu governo refere-se ao total de área incorporada à reforma agrária: foram 2,9 milhões de hectares de terra em quatro anos, número bem menor que nos governos anteriores.

Após seu primeiro governo, marcado pelo descaso, Dilma começava a demonstrar, em seu segundo mandato, a retomada dos compromissos com a reforma agrária, sendo que, dos 21 decretos de desapropriação para fins sociais no ano de 2016, 20 foram de sua iniciativa (TEIXEIRA, 2017). O que parecia ser o início de tempos de glória durou pouco, pois, com o golpe sofrido em 2016, com o *impeachment* e com a posse de Michel Miguel Elias Temer, os dias de luta se intensificaram, já que nenhuma nova família foi assentada e nenhum projeto de assentamento agrário foi criado nos anos de 2016-2017.

Teixeira (2017) destaca que, logo após o golpe, Temer editou duas Medidas Provisórias. Uma delas, a nº 726, extinguiu o MDA, cujas atribuições foram transferidas para o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), transformando-se no Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA). Em seguida, as atribuições do extinto MDA, juntamente com o INCRA, saíram do MDSA e foram transferidas para a Casa Civil da Presidência. Conforme ainda destaca Teixeira (2017), Temer editou a Medida Provisória nº 759, na Lei Agrária Nacional, que alterou para pagamento em dinheiro, da compra e venda de terras dos latifundiários, o que antes era pago em títulos da dívida agrária, no período de 5 a 20 anos, e permitiu a regularização de lotes, independente da fração mínima de parcelamento, institucionalizando, dessa forma, o microfúndio nas zonas rurais.

Durante o período em que ficou no poder, o governo de Temer não cumpriu com o orçamento previsto para as áreas ambiental, agrícola e de proteção aos povos tradicionais indígenas e quilombolas, destinando bem menos recursos do que se esperava, conforme destaca Paixão (2017): “no programa de desenvolvimento dos assentamentos, apenas 8,3% dos 242 milhões de reais previstos foi investido. Em relação ao crédito para famílias assentadas, houve um investimento nulo ao longo de todos esses meses” (PAIXÃO, 2017, não paginado). Continuando esse desmonte na

política agrária, dados do site Rede Brasil Atual apontam que, em 2018, o orçamento para obtenção de terras para a reforma agrária sofreu um corte de 80%, e o Programa Nacional de Reforma Agrária, que garante a educação para a população camponesa, sofreu um corte de 78% (RBA, 2018).

Prosseguindo com o descaso, mas diferente dos demais governos, que, por vezes, ao menos discursivamente defenderam a bandeira da reforma agrária, o governo de Jair Messias Bolsonaro, instaurado a partir de 2019, sempre apresentou um discurso contrário à política de reforma agrária, demonstrando proximidade com a produção extensiva do agronegócio. Conforme aponta Camargos e Magalhães (2019), já nos primeiros meses do governo Bolsonaro, observou-se a forte atuação na suspensão da política de reforma agrária, sendo, em março de 2019, foi anunciada pelo INCRA a paralisação da reforma agrária, que acontecia por conta de redução orçamentária, determinando a suspensão das vistorias nos imóveis rurais, afetando cerca de 250 processos de aquisição de terras para assentamentos rurais.

Em 2020, o atual presidente, por meio do Decreto 10.252/2020 - que “Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, remaneja cargos em comissão e funções de confiança” - determina a subordinação de toda política agrária à formulação do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), e exclui dois programas para o desenvolvimento dos Movimentos Sem Terra e Quilombolas, o PRONERA, responsável por proporcionar o acesso à educação, em diferentes níveis, a milhares de jovens e trabalhadores do campo, e também o Programa Terra Sol, importante projeto para o desenvolvimento da agricultura familiar.

Em destaque, a extinção do PRONERA vem sendo formulada por um processo de desestruturação do INCRA, que demonstra a intencionalidade do atual governo em manter a propriedade privada e a concentração de terras em mão de banqueiros, fortalecendo, conseqüentemente, o agronegócio.

São oportunas as palavras de Caldart *et al.* (2012, p. 17): “compreender as dimensões da luta política na sociedade brasileira contemporânea é encarar a crueldade dos limites e das potencialidades que a luta pelos direitos humanos nos

revela” (CALDART *et al.*, 2012, p. 17). De igual forma, são relevantes as problematizações realizadas neste capítulo, tais as relações entre o agronegócio e a agricultura camponesa, o campo e cidade, a educação rural e a educação do campo. Assim, as ações governamentais se caracterizam pela “crescente violação dos direitos humanos, que atinge não apenas os militantes sociais, mas [...] todos desfigurados pela criminalização da pobreza e de toda luta social que se coloque no horizonte da emancipação humana” (CALDART *et al.*, 2012, p.17).

Atrelada às discussões sobre o campo e a reforma agrária está a educação, como é o foco da seção seguinte.

## 2.2 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

As palavras “rural” e “campo”, precedidas da palavra educação, representam a concepção de educação a qual se relacionam, porém, compreender o “espaço” rural/campo é fundamental para delinear o contexto das reflexões propostas.

Partindo do pressuposto de que as populações rurais estariam sendo marginalizadas do desenvolvimento capitalista, a Educação Rural se torna instrumento para “capacitar o camponês a operar máquinas, aprender técnicas e usar insumos agrícolas [...], tornando-os mais produtivos para o trabalho que iriam desempenhar; assim, ficava a escola responsável por treinar, em vez de educar” (RIBEIRO, 2012, p. 296).

Nesse sentido, a Educação Rural tem como principal “motor” de desenvolvimento a premissa de atraso do sujeito do campo, que necessita ser educado para se enquadrar ao sistema produtivo moderno. Sendo assim, Fernandes e Molina (2004) afirmam que a “origem da Educação Rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 37).

Embasados em um contexto político, econômico e social demarcado pelo grande latifúndio, entram em cena os ruralistas, que “acreditavam que a conservação da população rural no campo evitaria a migração, o inchaço nas cidades” (RAMAL, 2016, p.10).

A corrente dos ruralistas no âmbito da educação era conhecida como “ruralismo pedagógico”. Defendiam uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para



se manterem na terra. Para Neto (2003), o ruralismo pedagógico nasce em “contraposição às práticas de ensino exercidas no mundo urbano” (NETO, 2003, p. 11), defendendo uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo.

Para essa fixação, os ruralistas verificaram a necessidade de produzir um currículo escolar que estivesse voltado para atender às necessidades do homem no meio rural. Assim, “[o] currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano” (NETO, 2003, p. 15).

Além do currículo nesses moldes, Ribeiro (2010) aponta dois aspectos fortemente marcados na Educação Rural: primeiro, o modelo de escola rural pauta-se em um projeto vinculado ao sistema capitalista de produção da sociedade, que se fundamenta na divisão campo/cidade, na expropriação de terra, dos meios de subsistência e dos instrumentos e saberes do trabalho, e na exploração da força de trabalho; segundo, a finalidade da escola rural está comprometida com a lógica da produtividade, e apresenta, mesmo que de forma implícita, a expropriação de terra como base de suas ações, em que o mundo urbano se impõe ao mundo rural, subordinando-o. Portanto, o currículo, os objetivos e as metodologias da escola rural estão direcionados ao sistema produtor de mercadoria, cujo próprio ser humano se torna produto.

Esse ideário ruralista não foi eficiente para manter o homem no campo, pois, ao propor combater o êxodo rural por meio da educação, deixou-se de pensar em soluções para outros problemas enfrentados nessa realidade, como as condições sanitárias da população, como a ausência de saneamento básico, a falta de infraestrutura e outros percalços que transcendem ao escopo da escola.

Contrária à proposta do ruralismo pedagógico, visando a uma educação de qualidade e que atenda às necessidades do campesinato brasileiro, parte-se da concepção de formação educacional do homem do campo, nos preceitos do MST, que se “mobiliza pela formação do homem do campo num contexto de transformação social. Movidos pela reforma agrária, atrelam sua proposta pedagógica em bases dialógicas, humanistas e revolucionárias” (RAMAL, 2016, p. 15). Para Ramal (2016),

O MST questionou e questiona o paradigma da educação rural, vinculada aos pressupostos do ruralismo pedagógico, e se preocupa

em propor uma educação do campo embasada num paradigma que oriente políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. Os principais questionamentos propostos pela educação do campo estão alicerçados no combate aos interesses das classes dominantes, e as contradições estabelecidas e mantidas pelo modo de produção capitalista. (RAMAL, 2016, p. 141).

Não há como negar que a Educação Rural, apesar do conceito ser limitante e estar majoritariamente ligado ao espaço geográfico, fez história na alfabetização e na formação escolar da população do campo. Todavia, é a partir dela que se iniciaram as discussões para a criação de um novo conceito de educação destinada ao povo campestre.

Essa nova visão de educação integra as discussões entre território e seus sujeitos, sendo a participação desse último o elemento central que a difere de uma educação para os povos do campo em relação à educação **do e para** os povos do campo. Isso significa dizer que, por muito tempo, a educação no meio rural não era pensada pelo campesinato, somente a eles destinada. As conceituações sobre território e sujeitos, já apontadas por Martins (2016), evidenciam “a vinculação indissociável entre o espaço e os sujeitos, como constituídos de um elemento fundamental para a Educação do Campo” (MARTINS, 2016, p. 26).

Uma das principais características da Educação do Campo, destacada por Caldart (2012), é exatamente a de que a “Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim *dos* camponeses” (CALDART, 2012, p. 261, grifos no original), ou seja, é uma educação destinada ao campesinato, sobretudo, pensada e realizada por eles.

Martins (2016) afirma que a luta dos movimentos sociais embasa a construção do conceito de Educação do Campo desde a sua origem. Corroborando com isso, Caldart (2012) destaca que

O protagonismo dos movimentos sociais camponeses no batismo originário da Educação do Campo nos ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta “experiência”, e, portanto, nos ajuda na compreensão do que essencialmente ela é e na “consciência de mudança” que assinala e projeta para além dela mesma. (CALDART, 2012, p. 257).

Tendo sua origem no processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras, “a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo” (FREITAS; MOLINA, 2011, p. 19). A Educação do Campo, nesse sentido, para Freitas e Molina (2011), vincula-se a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de outro projeto de sociedade e de nação, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil.

Conforme destaca Fernandes (2008), “a Educação Rural é um projeto externo ao campesinato, já a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios” (FERNANDES, 2008, p. 41). Para Michelotti (2008), a experiência do movimento pela Educação do Campo mostra a importância de se “vincular a luta pelas políticas públicas de educação à luta por uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo, negando os ‘pacotes’ ou ‘modelos’ que ignoram ou subordinam as pessoas que vivem no campo” (MICHELOTTI, 2008, p. 92, grifos nossos).

Adquirido esse novo conceito, em que a educação no meio rural passa a ser pensada pelos sujeitos que a ele pertencem, sua perspectiva de ensino é reformulada para atender às necessidades do campesinato; por isso, a nomenclatura assumida é Educação do Campo, e não mais Educação Rural. Bicalho (2017) ressalta que a mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais do que uma simples nomenclatura; “ela é inevitavelmente o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pelos direitos sociais e nas questões que envolvem a defesa da educação” (BICALHO, 2017, p. 212).

Nesse sentido, Ribeiro (2010) salienta que, ao se contraporem ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho com a terra, “esses movimentos ressignificam a si mesmos, enquanto sujeitos políticos coletivos, e à sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico de disputa pela terra e pela educação” (RIBEIRO, 2010, p. 41).

Caldart (2012) expressa, ao recorrer às palavras de Kolling, Nery e Molina (1999), a justificativa de substituição da terminologia e da categoria de Educação Rural para Educação do Campo da seguinte forma:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26 *apud* CALDART, 2012, p. 258).

De acordo com Ribeiro (2012), a Educação do Campo é construída pelos movimentos populares de luta pela terra, organizados no movimento camponês, que articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. Nessa perspectiva, “[a] educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas” (RIBEIRO, 2012, p. 298).

Sendo assim, a Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas; em outras palavras,

nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (CALDART, 2008, p. 71).

Nesse sentido, Ribeiro (2010) enfatiza que os movimentos sociais do campo, em suas lutas, buscam “romper com séculos de políticas de expropriação/proletarização e dominação do campesinato brasileiro” (RIBEIRO, 2010, p. 189), inserindo a Educação do Campo em um projeto popular da sociedade cuja emancipação humana é o que orienta seu curso.

Para Caldart (2008), a “especificidade originária da Educação do Campo não está numa visão ou num projeto de escola” (CALDART, 2008, p. 79), o que significa dizer que, ao se tratar da Educação do Campo, não se podem reduzir as discussões ao âmbito escolar, pois as relações sociais que permeiam o campo fazem parte do processo formativo, e esse é o cerne de um projeto de educação

emancipatória, que abrange os sujeitos desse processo, presentes na perspectiva da Escola do Campo.

Em consonância com essa ideia, Martins (2016) reforça que isso não significa minorizar a relevância da escola no processo formativo, mas evidenciar que as práticas educativas extrapolam o ambiente escolar e que, no caso da Educação do Campo, “justamente a articulação entre os espaços educativos mais amplos e a escola, é essencial para a efetivação da práxis educativa” (MARTINS, 2016, p. 35).

Caldart (2008) ressalta que, para não ser escolacentrista, a Educação do Campo não precisa tirar o foco da escola, mas esse não deve ser o único. É preciso que a escola seja tratada em perspectiva, inclusive na sua dimensão de política pública, haja vista que

A materialidade educativa de origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Por isso, ela desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos, econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça, inclusive na escola. (CALDART 2008, p. 81).

Bicalho (2017) afirma que a Educação do Campo deve ser compreendida como política pública prioritária, desenvolvendo-se por meio da realidade do campo e relacionando-se com as escolas, com os educadores, com os educandos, com a agricultura familiar e com os movimentos sociais. Nesse viés, “[a] produção do conhecimento crítico e emancipador devem estar inseridas no contexto rural e os sujeitos, individuais e coletivos, precisam estar articulados com as diversas organizações dos trabalhadores” (BICALHO, 2017, p.142).

A expressão “Educação do Campo” pode ser datada, conforme argumenta Caldart (2012):

Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. (CALDART, 2012, p. 257-258).

No ano, em 1997, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), organizado pelo Movimento Sem Terra, que pautou no encontro a luta pela reforma agrária e pelo reconhecimento da identidade própria das escolas do meio rural. Durante este encontro, ocorreu as discussões para a preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Esta Conferência aconteceu em Luziânia - GO, em 1998. Reforçava a necessidade da educação para os povos do campo, não ser apenas destinada a eles e sim pensada e produzida com a participação dos camponeses. Diversas entidades<sup>13</sup>, integraram a Conferência para discutir a Educação do Campo à luz da experiência dos povos do campo. A partir desse momento, a inserção da Educação do Campo na agenda pública foi fortalecida. Demonstrando a força dos Movimentos Sociais nas reivindicações por melhores condições para o campo, no mesmo ano foi lançado o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que só foi reconhecido como política pública em 2010.

A II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo ocorreu em 2004, também em Luziânia, GO. O documento de declaração final (versão plenária), mostra como os movimentos organizados do campo cresceram no cenário político em representatividades, sendo 1.100 participantes.

[...] representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONG's e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; trabalhadores/trabalhadoras do campo, educadoras/educadores e educandas/educandos: de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas (BRASIL, 2004, p.1).

Outros encontros, projetos e espaços foram conquistados pelos Movimentos como legislações específicas, políticas públicas e/ou programas de educação, tais

---

<sup>13</sup> Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB).

como: as Diretrizes Operacionais da Educação Básica no Campo (DOEBEC) – nº 1 de 2002; as diretrizes complementares – Resolução nº 2 de 2008; Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo de 2007 (PROCAMPO) e; o Programa Nacional de Educação do Campo de 2010 (PRONACAMPO) (UEMG, 2014, não paginado).

O entrave no âmbito das políticas públicas pra conquistas como essas é sentido pelos trabalhadores do campo há muitos anos, e assim passaram a se organizar para defender na agenda política a entrada das demandas do Campo. Sem dúvidas, todos os seminários, articulações, conferências e demais organizações das diferentes entidades e sujeitos que lutam pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, foram responsáveis pelas mais diversas conquistas já mencionadas nessa pesquisa.

Em destaque, o marco de uma importante conquista para o campo, foi o reconhecimento da diversidade sócio-cultural na educação brasileira, por meio do artigo 28 da LDB 9.394/96, que determina aos sistemas de ensino, na oferta de educação básica para a população rural, a promoção das adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região. A partir desse reconhecimento é que foi possível fundamentar-se legalmente para defender o campo e todos que nele vivem, nos cenários políticos.

Decorre desse organização dos movimentos sociais, o novo conceito de educação que “vem sendo construído nos movimentos que lutam pela terra de trabalho, organizados na Via Campesina-Brasil” (RIBEIRO, 2010, p. 41), que, adiante, essas organizações e ações dos movimentos se na conquista de políticas públicas para a Educação do Campo.

Outro aspecto relevante para se pensar a Educação do Campo é o entendimento do modelo de produção do agronegócio *versus* o modelo da agricultura camponesa, conforme destaca Martins (2016). Para o autor, essas são concepções antagônicas e em disputa. Para o agronegócio, comunidades rurais e aglomerações populacionais no campo não são necessárias. Ao contrário, “a Educação do Campo se faz com seus sujeitos, seus espaços de vidas e sua cultura gerada por tais processos de interação” (MARTINS, 2016, p. 28).

Sendo modelos distintos, a educação para o agronegócio e para os camponeses segue essa mesma relação antagônica. Não há espaço para as escolas

do campo na perspectiva de desenvolvimento do agronegócio. Na mesma seara, Fernandes (2018) aponta que “campesinato e o agronegócio produzem territórios distintos, de modo que temos dois campos: o campo camponês e o campo do agronegócio” (FERNANDES, 2008, p. 40). O autor continua:

A paisagem do território do agronegócio é homogêneo, enquanto a paisagem do território camponês é heterogêneo. A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas Educação do Campo no território, porque sua área está ocupada por mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a expressão do território do agronegócio. A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é nesse e desse espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses. (FERNANDES, 2008, p. 40-41).

A necessidade de transformação da realidade presente é o eixo condutor para se conceber a práxis educativa na Educação do Campo. Na visão de Nogueira (2012), “tanto a política, quanto a educação escolar funcionam como mediação entre a sociedade atual e a possibilidade de sua transformação” (NOGUEIRA, 2012, p. 53). Dessa forma, a Educação do Campo se concebe contrária à lógica dominante em curso, que retira os povos trabalhadores do campo para a obtenção de lucro, fazendo com que esse processo seja o fomento à negação do direito à escola do campo. Dito de outro modo, a Educação do Campo se faz em um processo de intervenção na realidade.

Considerando a Educação do Campo um instrumento para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural, a Pedagogia da Alternância, nesse âmbito, passou a mostrar-se como uma “alternativa adequada para a educação básica devido à relação expressiva que promove entre as três agências educativas – família, comunidade e escola” (CORDEIRO; HAGE; REIS, 2011, p. 121). Para Bicalho (2017), essa é a metodologia que melhor possibilita ao campesinato o acesso ao conhecimento científico, sem desconsiderar as vivências próprias dos sujeitos coletivos. Essa metodologia



[...] estabelece um currículo flexível para atender aos objetivos de que, em tempos e espaços alternados (Tempo Escola e Tempo Comunidade), os jovens do campo tenham condições de acesso à escolarização, conhecimentos científicos, valores produzidos em família, comunitários e os saberes da terra. (BICALHO, 2017, p. 214).

Os Movimentos que integram o Movimento Camponês buscam ser os protagonistas da formulação e da execução das propostas pedagógicas a eles destinadas, o que já aponta “para a relação entre o trabalho produtivo agrícola e a educação escolar, através da pedagogia da alternância” (RIBEIRO, 2010, p. 173). Sendo o principal Movimento que defende a Educação do Campo de qualidade, o MST também tem assumido a Pedagogia da Alternância em seus projetos e propostas de educação. De acordo com Cordeiro, Hage e Reis (2011), “fundamentam suas experiências educativas na metodologia da alternância, que se aplica conforme a realidade sociocultural local dos assentamentos de reforma agrária” (CORDEIRO; HAGE; REIS, 2011, p. 121).

A Pedagogia do MST ou, apenas, a Pedagogia do Movimento, é expressa pela concepção de educação produzida na coletividade. Trata-se de “uma educação centrada no desenvolvimento mais pleno do ser humano e ocupada com a formação de lutadores e construtores de novas relações sociais” (CALDART; KOLLING; VARGAS, 2012, p. 507).

Caldart (2012) destaca que a Pedagogia do Movimento é “uma intencionalidade formativa produzida na dinâmica de uma luta social (pela terra, pelo trabalho, de classe), e de uma organização coletiva de trabalhadores camponeses, que pode ser pensada como um processo educativo” (CALDART, 2012, p. 574). Seu princípio educativo é o trabalho, que, conforme a autora, “é a base de constituição da práxis, como totalidade formadora do ser humano” (CALDART, 2012, p. 549)

De acordo com o sexto volume do *Caderno de Educação do Campo* (ALMEIDA *et al.*, 2018), a educação, para o MST,

deve contemplar as diferentes dimensões dos seres humanos, tendo a realidade como ponto central nos processos educativos. Deve considerar todos os processos vivenciados pelos sujeitos Sem Terra, como o trabalho, cultura, luta e anseios da comunidade. A escola deve ser um espaço de estudo, pesquisa, cultura, que permita, por meio do aprendizado e da troca de conhecimento, “formar sujeitos capazes de intervir na realidade com objetivo de lutas para garantir as condições

necessárias para a produção e reprodução da vida” (ALMEIDA *et al.*, 2018, p. 21).

Para Caldart (2012), é possível, por meio da Pedagogia do Movimento, alcançar objetivos mais amplos que o processo educativo na escola. Nesse sentido,

Sua lógica ensina sobre como fazer a formação humana em outras situações, mesmo institucionais, mas também pode ajudar a intencionalizar as próprias ações da luta na direção de objetivos mais amplos: pensar como cada ação – seja uma ocupação, uma marcha, uma forma de produção de alimentos – pode ajudar no processo de formação de seus sujeitos: como Sem Terra, como camponês, como trabalhador, como classe trabalhadora, como ser humano; que valores propõe, nega ou reforça; que postura estimula diante da luta, da sociedade, da vida; e que desafios de superação coloca à sua humanidade. (CALDART, 2012, p. 547).

Ao compreender a caracterização da Educação do Campo, fica claro que não há como separar as discussões de sujeito e território, pois ambos, apesar de distintos, se complementam no “ser e fazer” do Campo. Sendo assim, as relações entre a reforma agrária e as políticas públicas de Educação do Campo acontecem ao passo que vão se constituindo. É necessária, portanto, a retomada de alguns conceitos fundamentais antes de adentrar às políticas públicas educacionais.

### 2.2.1 Políticas Públicas Educacionais para a Educação do Campo

Entende-se por políticas públicas as decisões/ações governamentais (seja em âmbito nacional, estadual ou municipal) que garantem direitos sociais aos cidadãos. As políticas sociais correspondem aos programas que são/serão executados a serviço da sociedade em diferentes áreas, como saúde, educação, meio ambiente, cultura, transporte e outros.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), destacam que o termo política é derivado da palavra *politikós*, adjetivo originado de *polis*, que “refere-se a tudo que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao cívil, ao público, ao social” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.7). Nesse sentido, entende-se que as políticas públicas remetem à direta relação entre sociedade e Estado. Para Caldas (2008), as “Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os

governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público” (CALDAS, 2008, p.15). Além disso, podem ser definidas como “o resultado da competição entre os diversos grupos ou segmentos da sociedade que buscam defender (ou garantir) seus interesses” (CALDAS, 2008, p.17). Essas políticas podem ser tanto de Estado quanto de governo, como indica Oliveira (2011):

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

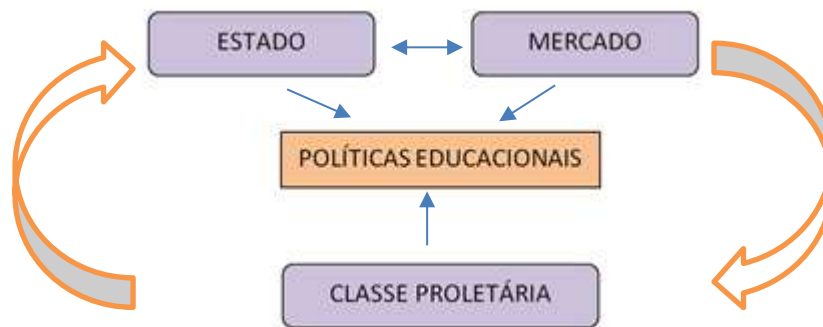
As políticas de Estado são amparadas pela Constituição e devem atender aos interesses gerais da nação. As de governo, por sua vez, não têm um caráter tão contundente quanto outras, pois são criadas ou podem deixar de ser executadas, de acordo com a alternância de poder, já que cada governo elabora seus projetos e ideologias para sua gestão. Desse modo, as políticas públicas educacionais referem-se às políticas públicas sociais direcionadas exclusivamente ao âmbito da educação escolar.

A esse respeito, Nogueira (2012) enfatiza que “as políticas educacionais, como todas as políticas sociais, são um campo de tensão e contradição que depende de um conjunto de relações, entre essas, as de forças sociais em conflito para conquistar benefícios sociais” (NOGUEIRA, 2012, p. 87). Na ótica de Gonçalves (2017), as políticas públicas podem ser compreendidas como processo de planejamento, em que há etapas de estudo da realidade, de formulação de objetivos, de previsão, de realização das ações e avaliação. O ciclo de uma política pública, da mesma forma que o conjunto das etapas do planejamento do trabalho,

[...] se constitui numa sequência que compreende a política pública a partir de um problema, da intenção de solucionar esse problema e do movimento no sentido de decidir e, finalmente, agir, no sentido de solucionar o problema apontado e alcançar o resultado delineado no início do ciclo. (GONÇALVES, 2017, p. 18-19).

A seguir, na Figura 1, apresentam-se três elementos relacionados à consecução das políticas sociais (de educação, no caso deste estudo): Estado, mercado e a classe proletária.

Figura 1 - Ciclo das relações entre Estado, Mercado e classe trabalhadora na configuração das políticas educacionais



Fonte: Elaborada pela autora.

Na figura, o Estado, como agente permanente representado pelas ações do governo, atua supostamente, e em um equilíbrio instável, como assegurador da estabilidade da ordem social. Regido por essa prerrogativa, elabora leis educacionais, cria e mantém as políticas de educação como resposta aos problemas sociais desse setor. Não obstante, essa resposta, muitas vezes, atende mais aos interesses individuais (grupos minoritários do capital) do que aos coletivos (da classe trabalhadora). Considerando a sociedade capitalista, o mercado representa a iniciativa privada e tem seu papel como detentor dos meios de produção. Insere-se, nesse caso, nas políticas públicas ao financiar projetos do Estado, impondo, de forma conflitiva, seus interesses. E a classe proletária, representada pela classe trabalhadora, por meio de suas organizações, cria as demandas para a elaboração das políticas públicas que atendam às suas necessidades e garantam seus direitos.

Sobre esse último aspecto, Pereira (2013) argumenta que a mobilização de classe é o principal fator dos ganhos sociais obtidos no âmbito do capitalismo. Em outras palavras,

são as classes sociais, portanto, os principais agentes de mudança política, pois são as correlações e equilíbrios de forças produzidas por elas que determinam a distribuição de bens, serviços e direitos. Além disso, é por meio da mobilização de classe e da correlação de forças que a política social se afigura muito mais do que um meio de atenuar malefícios sociais do capitalismo. (PEREIRA, 2013, p. 20).

No contexto de interesse dos movimentos sociais, as discussões sobre política pública se “situa[m] entre os direitos universais, que somente podem definir-se no espaço público, e as relações sociais, afirmadas na propriedade privada dos meios e instrumentos de produção da existência – e no Estado que a garante” (CALDART *et al.*, 2012, p, 16).

Neto (2003) destaca que a luta contra o latifúndio foi e ainda é uma constante, tanto entre os ruralistas da primeira metade do século XX, quanto entre os membros do MST, “que entendem que, para resolver os problemas da má distribuição de renda, há a necessidade de se fazer uma reforma agrária distributiva de terra juntamente com um amplo processo de educação no campo” (NETO, 2003, p.167).

Na esteira de discussões, Munarim (2011) pontua que, com raízes inicialmente na mobilização por educação na reforma agrária, algumas poucas organizações conduzidas basicamente pelo MST [...] “constituíram uma rede que desempenhou importante papel principalmente na elaboração das bases conceituais daquilo que viria a ser chamado de Educação do Campo” (MUNARIM, 2011, p. 61).

Nesse sentido, Arroyo (2004) destaca que, “é na luta pela terra que se reafirmam as formas de produção da existência e se dá um novo enraizamento social e cultural, base de todo processo educativo e formador” (ARROYO, 2004, p. 57). Portanto, nesse viés, a luta pela terra, característica da reforma agrária, é a base para a conquista da Educação do Campo.

Em conformidade com essa ideia, Nascimento (2009) defende que é impossível dissociar a questão agrária de outras questões importantes e pertinentes da realidade do campo brasileiro, pois se associa a outras questões fundamentais na realidade do campesinato brasileiro, a questão energética, indígena, quilombolas, ecológica, de agroecologia, urbana, das desigualdades regionais e territoriais, “**a questão da educação do campo**, a questão da agricultura familiar, a questão do crédito, a questão da saúde, entre outras tantas questões”. (NASCIMENTO, 2009, p. 117, grifos nossos).

Defender o direito à terra é ponto de partida para que se busquem novas conquistas no Campo, para além do território, como é o caso da educação. Munarim (2011) salienta que o Movimento Social por políticas públicas de Educação do Campo, que ocorre no Brasil, engendra-se e se fundamenta “na ação protagonista das organizações e Movimentos Sociais do Campo, que lutam por soberania educacional e por territorialização ou defesa de território material (terra) e imaterial (conhecimento)” (MUNARIM, 2011, p. 12).

Sob o mesmo ponto de vista, Nascimento (2009) evidencia que há uma relação dialética entre as lutas levantadas por esses Movimentos Sociais e a educação, não podendo isolá-la, como se fosse algo à parte da luta contra o patrimonialismo e o latifúndio. Assim,

A luta pela educação do campo se insere no campo de lutas promovidas pelos movimentos sociais do campo no Brasil. De certa forma, os trabalhadores rurais compreenderam que somente a luta pela terra, pela reforma agrária, pelo debate político acerca da questão agrária e da luta contra o latifúndio não estavam separadas da educação. (NASCIMENTO, 2009, p. 156).

O autor supracitado ainda ressalta que a materialidade histórica, que mais eclode para o surgimento da Educação do Campo, é a luta da reforma agrária, e acaba, assim, se tornando uma espécie de “pano de fundo” da sua origem (MUNARIM, 2008).

Ribeiro (2012) retoma o princípio da relação com a educação, ao destacar que o sistema capitalista incorporou, desde os anos 1960 até o início dos anos 1970, a reforma agrária, porém, associada aos interesses de classe, visando à modernização do campo, pela introdução de máquinas, insumos agrícolas, métodos de administração rural e etc. Para a autora, “isso requeria alguma forma de escolarização, o que explica a relação entre a educação rural, o desenvolvimento econômico e a Reforma Agrária” (RIBEIRO, 2012, p. 295).

Não obstante, as formas precárias de gestão da educação rural foram possíveis enquanto o campo foi outro; agora, sob a égide dos Movimentos Sociais, “o Estado e os diversos governos não poderão tratar a educação dos povos do campo da mesma forma como foi tratada por séculos” (ARROYO, 2004, p. 57). A nova consciência política carrega uma orientação humana nova, que se contrapõe ao

esvaziamento humano do agronegócio, necessitando de um trato novo à educação (ARROYO, 2004). Com isso, uma nova lógica é inserida na formulação de políticas públicas, “que fortaleçam os valores, a cultura, os saberes e as formas de produção e de sociabilidade que são a herança mais rica dos povos do campo” (ARROYO, 2004, p. 57). O reconhecimento dessa nova dinâmica humana que se revela no campo se tornou um alicerce de novas políticas educativas.

Essa luta dos movimentos sociais por políticas públicas de Educação do Campo evidencia que o Estado não deve ser excluído dos debates, pois é ele que contribui para dar visibilidade nacional à Educação do Campo, “quando insere na legislação educacional dispositivos legais, como diretrizes, resoluções, projetos, programas e ações relativas à temática” (MARTINS, 2016, p. 20).

Ao se referir à instituição de políticas públicas, Martins (2016) realiza uma classificação em três blocos para apresentar a diferença entre elas: (i) o documental, que insere a Educação do Campo no marco legislativo brasileiro; (ii) o de programas indiretos, que são oriundos do desdobramento de outros programas maiores, como o *Projovem Campo*, já que pode ser considerado um subprograma do *Projovem*, que tem outras variantes, como o *Projovem Urbano*, *Adolescente*, *Trabalhador*; (iii) o de programas diretos, que contemplam propostas pensadas exclusivamente para a Educação do Campo, como o PRONERA e PRONACAMO, em que se circunscreve o tema e o objetivo desta pesquisa: o PNLD Campo. Com ênfase ao último bloco, discuti-se neste estudo as políticas públicas vinculadas diretamente às práticas construídas coletivamente pelos Movimentos Sociais do Campo.

Molina e Jesus (2011) argumentam que as lutas contra-hegemônicas ocorrem em diferentes esferas sociais, “às vezes simultânea, às vezes alternadamente, existindo também no âmbito do próprio Estado” (MOLINA; JESUS, 2011, p. 31). É nessa perspectiva que se faz a luta por políticas públicas na tríade estruturante da Educação do Campo: campo–políticas públicas–educação. Para Munarim (2008),

A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e dos acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo. (MUNARIM, 2008, p. 3).

A materialização das lutas dos Movimentos, para garantir os direitos sociais a todos os camponeses, especificamente os direitos educacionais, deu-se sob o bojo da disputa contra a concepção hegemônica, resultando em conquistas políticas importantíssimas, como é o caso do PRONERA, que desponta das discussões do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, na Universidade de Brasília (UnB), em que “foi consenso a necessidade de criação de um programa específico de educação voltado aos beneficiários da reforma agrária, até então não atendidos por políticas públicas no Plano Nacional de Educação” (BICALHO, 2017, p. 140).

Molina e Jesus (2011) frisam que um dos principais papéis desempenhado pelo PRONERA é agregar o sentido da defesa das políticas públicas de Educação do Campo “para inseri-las na esfera da legitimidade política, do confronto político da questão do campo e de seu desenvolvimento, como parte indissociável do tipo de desenvolvimento da própria nação brasileira” (MOLINA; JESUS, 2011, p. 32).

Ademais, o PRONERA, por meio de suas ações educativas, organiza, produz e realiza a edição dos materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa, influenciando a elaboração de novas políticas públicas voltadas para o Campo, considerando a pressão social dos Movimentos que lutam pelo direito à terra, frente ao Estado, para a melhoria da Educação do Campo.

Há outros dois programas que se descrevem como apoio à Educação do Campo, o Procampo e PRONACAMPO, mas, apesar desses programas serem frutos das demandas oriundas das lutas dos movimentos, acabam sofrendo interferências estatais que visam a burlar os princípios que baseiam a Educação do Campo para promover um projeto de desenvolvimento para o campo gestado nos princípios da Educação Rural. O Fórum Nacional de Educação do Campo já demonstrava essa preocupação com o lançamento do PRONACAMPO:

Estamos entrando em um novo ciclo, que é de retorno da “educação rural” ao cenário brasileiro, devidamente atualizado pelas novas demandas de produção do capital no campo, ironicamente chamada pelo nome que representa o polo hoje subordinado (por isso nosso sentimento de conceito, “invadido”), mas que também será considerado na reconfiguração da política: a própria educação rural não poderá ser a mesma depois da Educação do Campo. (FONEC, 2012, p. 2 *apud* VIEIRA, 2018, p. 39).



O Procampo, conforme descrito no site do FNDE, é um programa que apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais.

Segundo Bicalho (2017), o Procampo “contribuiu para fortalecer o debate acerca das políticas públicas educacionais e enfrentar, com seriedade, questões que ainda não haviam sido discutidas pelo governo brasileiro” (BICALHO, 2017, p. 217), já que as políticas educacionais, até então destinadas para o campo, consideravam esse espaço apenas como extensão da cidade. Percebeu-se, contudo, que na materialidade, os projetos são voltados à formação de educadores para escolas do campo, baseados em projetos político-pedagógicos que atendam aos princípios das frações agrárias dominantes junto ao Estado.

Ambos os programas citados eram comandados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/ Ministério da Educação (SECADI/MEC), que foi parte fundamental da estrutura necessária para que o campo ganhasse espaço nas políticas públicas. Criada inicialmente como SECAD, foi um órgão componente do Ministério da Educação, instituído para atender as demandas em razão de determinadas especificidades com relação as pautas raciais e étnicas, da educação de jovens e adultos e da Educação do Campo. Se tornou SECADI em 2011, durante o governo Dilma, quando acrescentou o eixo “inclusão” à SECAD, introduzindo as atribuições antes alocadas na Secretaria de Educação Especial.

A Educação do Campo no governo Dilma se fortalece no espaço da SECADI. Os movimentos passaram a pressionar a SECADI a representar no MEC a necessidade de inserir na agenda governamental a proposta de uma política pública de reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o Campo e seus sujeitos, mas foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, durante o governo de Bolsonaro, passando a ser de competência da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), também de sua criação.

Assim como a publicação do decreto que extinguiu a SECADI, Bolsonaro aprovou o decreto nº 20.252/2020, que reorganiza a estrutura do INCRA e inviabiliza a continuidade do PRONERA, representando um grande retrocesso para a conquista dos direitos educacionais, projeto governamental com o objetivo explícito de atacar a Educação do Campo.

## **PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DO CAMPO – PNLD CAMPO**

A proposta de estabelecer o livro didático específico para atender o campo e distribuí-los gratuitamente a todos os alunos das escolas públicas do campo, representa uma ação estatal positiva em favor da melhoria da educação pública campesina, principalmente por ser concebida dentro do contexto real de ensino no campo. Porém diante do conflito entre o que foi indicado para ser cumprido nos documentos oficiais e a realidade objetiva do atendimento por meio desse programa, Vieira (2013), destaca que “embora as políticas instituídas incluam demandas sociais vindas de grupos organizados, em geral se apresentam no contexto de uma sociedade capitalista” (VIEIRA, 2013, p. 46). O modelo de escola proposto pelas políticas públicas vinculadas ao capitalismo se fundamenta na divisão campo/cidade, na expropriação da terra, dos meios de subsistência e da força de trabalho do camponês.

Considerando essa prerrogativa, o modelo de educação na esfera política, muitas vezes é proposto e realizado a partir das reivindicações dos movimentos que defendem a Educação do Campo, que forçosamente pressionam o Estado a atender suas demandas, porém de modo efetivo, os Programas, apresentam um projeto de Educação Rural e não de Educação do Campo.

A Educação do Campo nasceu no contraponto à Educação Rural, instituída pelo Estado brasileiro, como linha auxiliar da implantação de um projeto de sociedade e agricultura subordinado aos interesses do capital, que submeteu e pretende continuar submetendo a educação escolar ao objetivo de preparar mão-de-obra minimamente qualificada e barata, sem perspectiva de um projeto de educação que contribua à emancipação dos camponeses. (FONEC, 2012, p.1-2).

É nesse conflito de interesses que a Educação do Campo avança ao mesmo passo que retrocede, pois o Estado concebe os sujeitos do campo apenas como beneficiários da implementação das políticas públicas, mas a luta para que sejam partícipes de todo esse processo continua. É necessário que se imprima o protagonismo dos sujeitos do campo na elaboração dessas políticas voltadas ao campo.

Tendo em vista as discussões referentes ao programa nacional de distribuição de livros didáticos específicos para o campo, é indispensável uma breve descrição sobre o livro e sua importância no processo de ensino aprendizagem nas escolas. Antes, porém, é preciso ter clareza que o livro é carregado de intencionalidades mutáveis, dependendo do contexto político em que está inserido e do modo como é utilizado. É um instrumento pedagógico que toma diferentes significados ao longo da história, que nem sempre apresenta-se por um viés exclusivamente positivo, portanto, cabe revelar de forma sumária, algumas facetas deste material. Esse breve adendo tem o intuito de possibilitar ao professor, reflexões para o uso consciente do livro didático, já que para analisar seu *caráter político, econômico* e ideológico, exige-se estudos pormenorizados.

### 3.1 HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO: APRESENTAÇÃO SUMÁRIA

Em sua trajetória, o livro passou por diversos desafios até reconhecerem sua importância na vida das pessoas e no desenvolvimento das sociedades. Segundo Araújo (2012), a história do livro contempla uma série de inovações realizadas por diversos povos no intuito de gravar o conhecimento e transmiti-lo de geração em geração:

O mundo não seria o mesmo se os povos não pudessem conhecer as ideias de seus antepassados. Um bom exemplo é a filosofia, que até hoje é calcada nas letras escritas por filósofos da antiga Grécia e Alemanha do século XIX e XX. Durante a antiguidade, a primeira forma encontrada para gravar o conhecimento foi escrevendo-o em pedra ou tábuas de argila. Após algum tempo, surgiram os *khartés*, que eram cilindros de folhas de papiro fáceis de transportar. A inovação seguinte foi o pergaminho, que em pouco tempo substituiu o papiro. O pergaminho era feito com peles de animais (ovelha, cordeiro, carneiro, cabra) e nele era possível escrever com maior facilidade (ARAUJO, 2012, não paginado).

Conforme a evolução de sua produção e reprodução, modificou-se esse processo na confecção do livro e se incorporou nele, diferentes significados político-ideológicos. Inicialmente os livros eram escritos e reproduzidos pelo processo manual de escrita, com o objetivo estrito da leitura e informação da cultura local. Com o advindo do processo mecânico de impressão, ampliou-se sua usabilidade e passou a

servir como material pedagógico de apoio à transmissão de conteúdos escolares, mas também de inculcação de ideologias cristãs e políticas. O livro impresso é resultado da invenção da imprensa no século XV, com a emergência do mercantilismo e do Renascimento no século XVI, passando a ter uma enorme difusão todas as teorias da física, da astrologia e da matemática.

No Brasil também identificamos a trajetória da produção e reprodução dos livros. A impressão Régia, foi a primeira tipografia instalada no Brasil, após a chegada da Família Real Portuguesa, em 1808, e foi responsável pela produção dos primeiros livros didáticos no país, ao realizar a tradução de diversas obras francesas que tratavam das disciplinas de aritmética, geometria, física, química e história natural. De acordo com Bittencourt (2012, p.5) “a tradução de obras para escolas brasileiras foi uma prática usual no decorrer do século XIX, [...] as traduções de obras francesas eram mais usuais porque os currículos das escolas eram originários da França”.

A partir da segunda metade do século XIX, começou-se a produzir livros de origem brasileira, devido a necessidade desses materiais abordarem temas característicos do Brasil.

A partir da segunda metade do século XIX foram realizadas, pelo governo de D.Pedro II, reformas nos currículos das escolas secundárias e também das “primeiras letras” ou “ensino popular”. Novas disciplinas necessitavam de livros específicos, como o caso da História do Brasil e de Coreografia do Brasil [ geografia], por exemplo. Foram, então, produzidos livros de autores brasileiros, sendo um dos mais conhecidos na época o *Compêndio De História Do Brasil*, do general Abreu e Lima, publicado pela primeira vez em 1843, e *As Lições De História Do Brasil*, para o uso das escolas de instrução primária, de 1861, do professor e romancista Joaquim Manuel de Macedo (BITTENCOURT, 2012, p.6, grifos do autor).

Segundo Bittencourt (2012), nos anos de 1880, ao reconhecer a importância do caráter econômico dos livros didáticos, devido ao aumento significativo de escolas no Brasil, a editora Francisco Alves, do Rio de Janeiro, começou a investir nesse mercado de livros escolares e se destacar na produção dos livros didáticos.

Outra editora que marcou a história do livro didático brasileiro, de acordo com Bittencourt (2012, p.6), foi a Companhia Editora Nacional, criada pelo escritor Monteiro Lobato e seu sócio Octalles Marcondes Ferreira. “Além das obras infantis de Monteiro Lobato, a editora passou a produzir uma série de coleções didáticas que dominaram o mercado brasileiro entre os anos de 1930 a 1960”.

Ainda a autora, destaca que no decorrer da década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, foram feitas reformas educacionais que impulsionaram a produção de cartilhas de alfabetização, para adequar-se aos novos métodos. “A tendência de uma centralização do livro didático foi marcada pela criação do Conselho Nacional de Livro Didático (CNLD), que passou a avaliar as obras quanto aos seus aspectos de conteúdo (BITTENCOURT, 2012, p. 6).

Em outro contexto, como o da ditadura, os livros sofriam censuras do regime militar, impedindo a produção e uso dos livros considerados por eles imorais (que fossem contrários a suas ideias). Nessa época o mercado editorial ganhou força com a modernização de grandes grupos, favorecendo a concentração do poder econômico nas mãos de poucos empresários de editoras.

Novas reformulações curriculares ocorreram pós promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/1971, redefinindo as disciplinas tradicionais, que reduziram-se em áreas de ensino, havendo um impacto significativo nas obras didáticas. A partir de então, nas palavras de Bittencourt (2012), o mercado editorial ganhou ainda mais força e as editoras passaram a receber contribuições financeiras, proporcionada pela nova Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático (COLTED), provenientes do acordo firmado entre o MEC e a USAID (United States Agency for International Development).

Para Nogueira (1998, p.104), esse acordo “foi o maior acontecimento do setor de editoração, com uma distribuição maciça de livros técnicos e didáticos para todo o território nacional”. Por meio da ajuda financeira externa da USAID, com a “suposta” ideia de auxílio para o desenvolvimento do Brasil, almejava-se uma reforma no ensino brasileiro para a implantação do modelo norte americano e a subordinação financeira do Brasil. Esse discurso de proporcionar aos estudantes brasileiros, cerca de 50 milhões de livros, com o intuito de auxiliar o desenvolvimento do Brasil, não foi aceito por vários outros críticos da Educação Brasileira, que de acordo com Borato et. al (2005), também reconheciam esse acordo como forma de controle americano do mercado livreiro e de controle ideológico.

Napoli e Sapelli (2005), exemplificam esse controle ideológico ao mencionar a criação do decreto que institui uma comissão para estabelecer as condições de produção, importação e utilização no livro no país, o Estado determina que há a proibição da produção de livros com pregação ideológica contra o regime político

adotado ou que incitasse a oposição e a luta entre classes sociais. As autoras nos chamam a atenção para o livro didático enquanto elemento de controle e interferência do Estado na educação.

Entre os anos de 1980 e início da década de 1990, no processo de redemocratização e reformulações curriculares, os livros foram se transformando em material pedagógico essencial para o ensino, “chegando muitas vezes a estabelecer os currículos, cujos textos oficiais eram meros indicadores e não mais a base para a elaboração dos materiais didáticos” (BITTENCOURT, 2012, p. 9).

Outro marco na história do livro didático brasileiro, acontece devido às políticas públicas educacionais da década de 1990. A implantação de uma política de compra e distribuição de livros para todos os alunos das escolas públicas brasileiras, foi determinante na configuração das obras didáticas. Bittencourt (2012, p. 10), destaca que, “com base nas decisões internacionais da Conferência em Jomtien<sup>14</sup>, foi preparado pelo MEC o Plano Decenal de Educação para Todos, que previa apoio financeiro de muitos órgãos internacionais como a Unesco e o Banco Mundial”.

A longa trajetória dos livros didáticos tem mostrado transformações na forma e nos conteúdos. Torna-se inegável, que o livro apresenta diversas facetas, mas nenhuma delas deslegitima seu caráter pedagógico. É preciso porém, ter clareza da existência de cada uma, para avaliar seu conteúdo e fazer o uso consciente deste material.

A palavra “didático” é a representação deste caráter pedagógico e tem por finalidade a sua utilização no âmbito escolar. Assim, o livro didático apresenta características que lhes são peculiares. Gonçalves (2017), indica que o livro didático apresenta conteúdo organizado de modo metódico, estruturado, orientado por intencionalidades de natureza didático-pedagógicas, de forma que os assuntos se apresentem de modo graduado e com linguagem adequada aos estudantes ao qual ele se destina e contém exercícios/atividades a ser realizadas pelos estudantes. Os livros didáticos apresentam identificação da disciplina e os conteúdos são graduados de acordo com os anos ou séries escolares. Outra característica do livro didático que o diferencia de outros livros é o caráter sazonal de sua demanda. O autor explica que:

---

<sup>14</sup> Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Não há condicionantes para um leitor comum em relação a quando ele precisa ter um determinado livro para ler. Não há tempo específico para a leitura de um livro. Contudo, o fato de a destinação do livro didático ser o trabalho na escola e, ao mesmo tempo, o fato de que há livros didáticos específicos para cada disciplina escolar e para cada ano escolar exige que o livro, destinado ao ano escolar específico, chegue aos estudantes no início do ano escolar. Isso faz com que a produção e distribuição do livro didático tenha de se ajustar ao calendário escolar (GONÇALVES, 2017, p. 65).

O livro didático ganhou os espaços escolares como instrumento de apoio na educação de crianças, jovens e adultos; atua como vetor do conhecimento historicamente acumulado e promove o crescimento intelectual no ser humano. Portanto, o livro é um instrumento de divulgação de ideias, valores e cultura; é o principal instrumento de apoio na educação dos alunos.

Em uma perspectiva sócio-histórica e cultural, “o livro didático pode ser considerado como um instrumento, que organiza os objetos de ensino considerados necessários para satisfazer as necessidades de ensino-aprendizagem” (TAGLIANI, 2011, ‘p.137 apud SOUSA; OLIVEIRA, 2016, p. 48).

Carneiro e Santos (2006), destacam que o livro didático assume essencialmente três grandes funções:

[...] de informação, de estruturação e organização da aprendizagem e, finalmente, a função de guia do aluno no processo de apreensão do mundo exterior. Deste modo, a última função depende de o livro permitir que aconteça uma interação da experiência do aluno e atividades que instiguem o estudante desenvolver seu próprio conhecimento, ou ao contrário, induzi-lo á repetições ou imitações do real. Entretanto o professor deve estar preparado para fazer uma análise crítica e julgar os méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar, assim como para introduzir as devidas correções e/ou adaptações que achar conveniente e necessárias (CARNEIRO; SANTOS, 2006, p. 206).

Para Santos e Martins (2011, p. 21), “ao longo dos anos, o livro didático vem se constituindo em uma ferramenta de caráter pedagógico capaz de provocar e nortear possíveis mudanças e aperfeiçoamento na prática pedagógica”. Além de facilitar o planejamento das atividades em sala de aula auxilia os alunos para a aquisição do hábito da leitura, contribui para o desenvolvimento, compreensão e interpretação do conhecimento científico.



Para ser instrumento de aperfeiçoamento pedagógico, o livro didático deve atender às necessidades do aluno; precisa estar vinculado à realidade do espaço histórico-social de sua produção numa perspectiva local e global. De acordo com Libâneo (2002), o livro didático é um recurso importante na escola, por ser útil tanto ao professor quanto ao aluno, auxiliando o professor na apresentação do conteúdo e permitindo que o aluno tenha uma forma mais organizada e sistematizada do conhecimento para estudar.

Segundo Barreto (2020, não paginado), “com a função de auxiliar e orientar o aprendizado dos alunos, os livros carregam informações das mais diversas áreas (literatura, química, física, matemática e história) e tem alcançado uma grande quantidade de estudantes”.

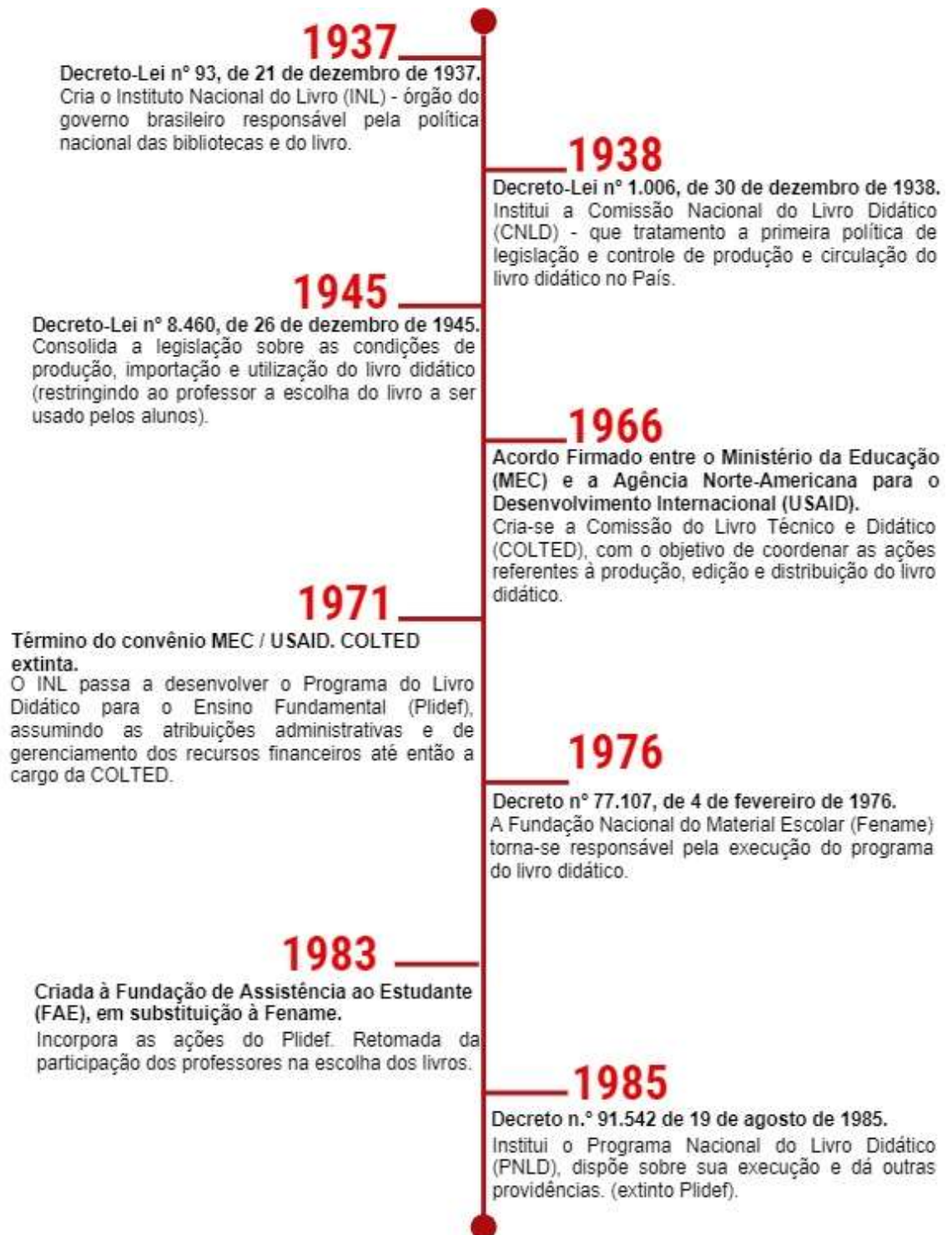
Embora não seja o único material de apoio do professor e do aluno, o livro didático ainda é o recurso mais utilizado nas escolas. O acesso a esse material é direito do aluno, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, pautado em seu art. 4º, inciso VIII, onde determina que o Estado, deve garantir o atendimento aos alunos da educação básica, por meio de programas suplementares, dentre eles o de material didático-escolar.

No contexto das políticas públicas, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>15</sup> é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, mas ao longo dos anos o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução, conforme vê-se na figura abaixo.

Figura 02 - Trajetória oficial de programas como política do livro didático no Brasil.

---

<sup>15</sup>A mais recente alteração no PNLD, ocorreu por meio da publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Agora com nova nomenclatura, o PNLD passa a corresponder o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.



**Fonte:** Elaboração própria com dados obtidos no portal FNDE/ MEC.

Como é possível observar na figura 02, a política de livro didático existe há muitos anos e passou por diversas mudanças até se configurar na política que se tem hoje. Mas é possível perceber também que os livros didáticos para o campo não

aparecem na configuração desses programas, isso porque como já mencionado, a Educação do Campo sempre esteve à margem de todas as políticas públicas de educação e para ganhar visibilidade neste cenário, foi necessário que os movimentos sociais organizados, por meio das Conferências, Articulações e Seminários nacionais e estaduais da Educação do Campo, se mobilizassem para pressionar o Estado a atender essa demanda.

Por certo, o livro didático é um dos instrumentos mais importantes para a formação humana e científica. Essa afirmação se torna ainda mais conspícua dentro da realidade do campo, já que o acesso a outros materiais pedagógicos não chega com tanta facilidade como nas escolas de área urbana. Vieira (2013, p. 93), ressalta que para os Movimentos Sociais que defendem a Educação do Campo, o “material didático é apresentado como um mediador não apenas entre o aluno e o conhecimento, mas como mediador de ações para a transformação da prática social, portanto, para além da própria escola”.

Portanto, analisar o Programa Nacional do Livro Didático do Campo, reconhecendo o livro como material fundamental para elevar os índices de aprendizagem dos camponeses, é resistir a estereótipos de que os sujeitos são jecas e rudes e de que o ensino no campo é atrasado e inferior, pois isso expressa a desqualificação do campo como lugar de possibilidades. É propugnar o respeito à singularidade dos povos do campo e sua valorização no âmbito das políticas públicas.

### 3.2 TRAJETÓRIA DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DO CAMPO

O PNLD Campo é resultado das reivindicações realizadas pelos Movimentos Sociais em prol de uma educação para os trabalhadores do campo que levasse em conta suas especificidades e fosse valorizada e reconhecida no âmbito das políticas públicas. Nesse viés, os defensores da Educação do Campo, eram contra o Programa Escola Ativa (PEA), programa pioneiro na implementação recursos pedagógicos nas escolas rurais que estimulasse a construção do conhecimento do aluno e na capacitação de professores. Foi implementado no governo de Fernando Henrique Cardoso em 1997, mas o PEA foi oriundo do Programa Escuela Nueva, criado para atender as classes multisseriadas na Colômbia, sob a orientação do Banco Mundial.

Sua origem já determina o fracasso de atender as necessidades do campo, já que foi um programa pensado externamente ao campo.

Sousa e Oliveira (2016, p. 45), destacam que “somente quinze anos após a LDB é que surgiu o primeiro Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo”, mas somente em 2013 as obras chegaram às escolas.

Assim, no contexto do PNLD, até 2012, a Educação do Campo, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, permaneceu subordinada ao ensino citadino como historicamente foi, por não ser contemplada por coleções didáticas específicas para as escolas do campo. Para Cruz (2016), a ausência de materiais didáticos condizentes com a realidade do campo, faz com que não se crie mecanismos para valorização da terra e essa falta de representatividade faz aumentar ainda mais a relação de submissão do campesinato frente ao sistema que impõe esse ensino desvinculado do campo.

A preocupação maior com a adesão dos currículos urbanos em escolas rurais é com a possível formação de alunos alienados perante sua realidade. A formação de alunos que não se identificam como sendo sujeitos do campo e que sobretudo, aceitam sem oferecer resistências as condições impostas pelo sistema de produção capitalista, reproduzindo o discurso do opressor (CRUZ, 2016, p. 443).

Em virtude ao exposto, em 2011 foi instituído pela da Resolução nº 40, de 26/06/2011, o Programa Nacional do Livro Didático para as escolas do campo (PNLD Campo), fundamentado na Política de Educação do Campo. O PNLD Campo teve sua primeira edição em 2013, com vistas a atender as escolas pertencentes a áreas rurais, com o objetivo de distribuir materiais exclusivos para professores e alunos do campo, visando atender as principais demandas desse contexto específico, qual sejam: classes multisseriadas, apenas um docente para todas as disciplinas, poucos alunos em cada classe, distância da zona urbana, entre outros.

A Instituição do PNLD Campo foi protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que incidem na política de educação o reconhecimento de seu povo, assim discute-se nas agendas das articulações nacionais e estaduais do campo, a necessidade de disponibilizar material didático que valorize os povos do campo e levem em consideração as especificidades do contexto social, econômico, cultural,

político e ambiental do campesinato, como referência para a elaboração de livros didáticos.

Essa organização dos trabalhadores do campo busca melhores condições de vida, o que inclui a educação. O primeiro guia de livros didáticos para Educação do Campo destaca que:

O Movimento da Educação do Campo é uma ação protagonizada pelos Povos do Campo em torno da luta pelo direito a Educação, que se faz indissociada da luta pela terra, como território de vida e de trabalho. Por meio de suas organizações sociais e sindicais e das organizações criadas no contexto da luta pela Educação do Campo destaca-se o Fórum Nacional da Educação do Campo - FONEC, os Fóruns, Núcleos e Redes Estaduais, Regionais e Locais da Educação do Campo, o trabalho desenvolvido em parceria com Universidades, Movimentos Sociais Sindicais, Organizações Não-Governamentais, Escolas, dentre outros, foram conquistadas as políticas públicas e construíram-se práticas pedagógicas inovadoras, dentre as quais destacamos o PNLD Campo (BRASIL, 2012, p. 10-11).

Após a Resolução nº 40/2011, caberia ao FNDE e a SECADI a elaboração dos editais de convocação, avaliação e seleção dos livros para o PNLD Campo, que se faz sob o Edital de Convocação 05/2011.

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), faz saber aos editores que se encontra aberto o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas destinadas aos alunos de escolas públicas que estejam situadas ou mantenham turmas anexas em áreas rurais, que possuam segmentos de aprendizagem, classes multisseriadas ou turmas seriadas dos anos iniciais do ensino fundamental participantes do PNLD (BRASIL, 2011, p. 1).

Após o primeiro Edital de convocação 05/2011 – CGPLI, as ações do programa foram organizadas por outros documentos que orientariam o processo de escolha das obras didáticas no ano de 2012:

Edital de convocação 05/2011, o Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013; organizado pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012; Carta aos Secretários de Educação e Diretores de Escola do Campo enviada pelo MEC/2012, a Carta Circular 28/2012 – COARE/CGPLI/DIRAE/FNDE/MEC, de novembro de 2012 (VIEIRA, 2013, p. 90).

Seguindo as ações de valorização e reconhecimento das especificidades do campesinato brasileiro, foi lançado pela SECADI/MEC o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que direciona suas ações ao acesso e a permanência na escola, bem como a valorização do universo cultural das populações do campo. É oficialmente instituído por meio da Portaria nº 86, no dia 1 de fevereiro de 2013, que define as ações para implantação da política de Educação do Campo.

O Programa propõe articular um conjunto de medidas para a melhoria do ensino no campo, das políticas de formação dos professores, produção de material didático e recuperação de infraestrutura na Educação do Campo. Está organizado em quatro eixos de ação: Gestão e Práticas pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica. No primeiro eixo, estão elencadas ações para a disponibilização de materiais e livros didáticos que atendam a especificidade da população do campo. Foi a partir desse eixo que o PNLD Campo foi desenvolvido. Apesar do PNLD Campo ter sua estrutura baseada no Programa Nacional do Livro e do Material didático (PNLD), que tornou referência para a criação do programa voltado ao campo, suas raízes ideológicas são pautadas no Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

A primeira edição do PNLD Campo ocorreu nos anos de 2013 a 2015, e a segunda de 2016 a 2018. Durante a vigência do Programa foi possível constatar que os livros recebidos não expressavam materialmente os pressupostos dos documentos que o rege.

Há diversos estudos que realizam a análise das obras didáticas e confirmam o distanciamento entre o material e o programa. Essas análises em sua maioria dirigem-se às disciplinas específicas para averiguar o conteúdo e qualidade dos livros. Pensando em um contexto mais abrangente, traz-se uma visão geral de como o material é avaliado pelos profissionais que atuam no campo, a partir da coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada realizada nessa pesquisa.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, nas instituições onde os entrevistados atuavam. Foram selecionados sete profissionais de diferentes categorias, na cidade de Cascavel – Paraná, que compreendem: professores da educação básica de escola municipal e estadual do campo; coordenadores de escola estadual e municipal do campo; Coordenador da Secretaria Municipal de Educação, responsável pelo processo de escolha dos livros didáticos e Coordenador do Núcleo

Regional de Cascavel, responsável pelas escolas do campo e uma representante do Fórum Nacional de Educação do Campo.

A coleta de dados compreendeu o período de dezembro de 2019 a janeiro de 2021. As entrevistas foram realizadas de forma individual e duraram em média 25 minutos. O roteiro utilizado para a entrevista foi norteado por categorias de análise que emergiram dos objetivos e do estudo acerca da identificação do conceito de Educação do Campo entre os participantes da pesquisa; análise da práxis pedagógica adotada pelos professores do ensino em relação ao uso do livro didático do campo; avaliação desse material recebido durante a vigência do Programa PNLD Campo e a compreensão da relação entre o PNLD Campo e PRONACAMPO.

Durante o processo de transcrição das entrevistas, optou-se por grafar literalmente as palavras conforme pronunciadas, de maneira informal.

Alguns dos profissionais entrevistados, relatam que há uma certa precariedade de disposição de materiais de apoio nas escolas do campo, tornando assim o livro didático o instrumento mais utilizado em suas aulas.

*Eu acredito que o livro didático é um instrumento muito importante no processo de ensino-aprendizagem por ele conter figuras coloridas, imagens da realidade, transcrição da história [...], muitas vezes as escolas não tem condições de ofertar, um material desse tão colorido, tão ilustrado, quanto o livro didático traz (PEM).*

*Eu acredito que para você ensinar você tem que ter vários meios, vários instrumentos, e o livro eu acredito ser muito importante, porque a criança, ela precisa ter essa questão do visualizar [...] e às vezes, numa escola pública com poucos recursos, o livro ele se torna muito viável, se torna muito prático, visual para as crianças, tá muito mais próximo da criança do que às vezes outros recursos que a gente até conheça, mas que a gente não tem alcance, não tem possibilidade de ter dentro da escola, então eu como professora particularmente gosto muito da utilização do livro (CEM).*

*Eu utilizo muito o livro nas minhas aulas, acho que ele contribui muito, além de ser o recurso mais acessível na escola, já que os xerox são limitados e aparelhos eletrônicos muitas vezes não funciona, ele contribuir para que eu organize minhas aulas, tendo uma sequência nos conteúdos, mas não dá pra trabalhar só os conteúdos do livro, porque aí é pouco (PEE).*

Corroborando com essas afirmativas, Barreto (2020) descreve que

[...] existem escolas que têm investimento maior em bibliotecas - com uma grande variedade de livros, revistas, acervos digitais, com acesso à cultura e à informação de um modo geral. E há as escolas que ainda não têm acesso à internet e nem a uma biblioteca bem estruturada, então o livro didático passa a ter importância ainda maior, sendo a base de ensino e aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno, respectivamente (BARRETO, 2020, não paginado).

Para Napoli e Sapelli (2005, p.10) o livro didático “tem sido [...] em consequência das precárias condições de trabalho impostas ao professor, um instrumento quase que definidor do mesmo”.

A precariedade existente nas condições de trabalho, faz com que o professor vislumbre no livro uma oportunidade de enriquecimento didático na aula, que por vezes, torna este instrumento um determinante da ação do professor, que se não tiver clareza da complexidade deste objeto, inversamente ao intencional, empobrece as relações de ensino aprendizagem mediadas por ele, por isso compreender as diversas facetas do livro é essencial para uma prática reflexiva.

Ainda em relação à avaliação dos livros recebidos pelo PNL D Campo, grande parte dos entrevistados relataram como maior problemática os livros do campo serem integrados, ou seja, mais de uma disciplina no mesmo livro.

*[...] pelo fato dos livros serem documentos integrados, terem 2 ou 3 disciplinas juntas, ele se torna um livro muito limitado (PEM).*

*Os livros não eram em si todo ruim, mas o fato de serem integrados, reduzia os conteúdos. Nós tivemos, em um dos anos, uma coleção ou duas [...] que tinha um material que era relacionada ao campo, mas era um livro interdisciplinar com mais de uma disciplina no mesmo livro né e era ruim [...]* (CEM)

*Os livros integrados reduzem os conteúdos, por exemplo, o livro lá de geografia que deveria ser de 300 páginas, ele acabou ficando com 300 páginas, estou usando uma suposição né, ficou um número “x” de páginas pra duas disciplinas, então com isso teve redução de conteúdo, e essa redução de conteúdo faz com que o professores acabem não utilizando tanto o livro né (RFC).*

*[...] pelo fato dele não contemplar todos os conteúdos ele não era um programa que atendia bem as necessidades do campo, se fosse ainda uma integração que relacionasse os diferentes componentes, mas não era isso, ele só vinha sobrepondo as disciplinas, mas não tinha uma relação entre os componentes né, era só pra ficar um compilado menor, pra ficar tudo num volume único, não tinha essa preocupação com o conteúdo (CSM).*



Nesse contexto, os entrevistados foram questionados sobre a concepção do programa, se acreditam que a forma como o programa é executado, está de acordo com o que está descrito em seus documentos oficiais, respondem que:

*Avaliando todos os processos, com a leitura dos documentos, guias e editais, eles se propõe a fazer, aquilo que a gente acredita enquanto Educação do Campo, [...] porque de fato tá falando das especificidades do campo, de atender esses sujeitos, que são diferentes sujeitos, mesmo sendo dentro do campo. [...] são vários aspectos que lá no documento está muito claro e muito bonito, mas quando você pega os livros, você não percebe essa mesma relação, [...] o livro acabada tendo coisas que, inclusive a gente não compartilha, estereótipos, preconceito tem no livro, se você for analisá-los, claro que não escancaradamente, e eu não estou desmerecendo o livro, mas eu estou falando que essas questões, inclusive, poderiam ter sido excluídas no processo de seleção, mas continuaram em alguns livros, em algumas situações, não de forma generalizada, mas em alguns aspectos, você percebe que há essas questões ali que poderiam desclassificar inclusive eles né, então quer dizer que essa pra mim, foi a grande questão, eu acho que não está de acordo o documento com os livros que estão nas escolas (RFC).*

*[...] fica bem claro que ele não consegue alcançar as escolas do campo, nem nas coleções de maneira geral e nem na questão da propriamente do material, [...] se ele fosse executado da maneira que tinha que ser, ele tinha que ter os livros, as coleções próprias para o campo, com questões específicas, com questões condizentes com a realidade, ou que seja, questão de condições pelo menos com a realidade regional, estadual [...] então acredito que o livro, ele não alcance nem na quantidade dos materiais que chegam aqui, nem propriamente no material impresso sabe, no teor do material (CEM).*

*[...] como eu trabalhei em uma escola dual, muitas vezes com as turmas do 6º e 7º anos, a gente usava material do 5º ano como suporte, porque tinham alguns conteúdos que precisávamos revisar, mas adaptava minha aula. Não usei o livro muitas vezes, mas do pouco que tive contato o material não é 100% direcionado para a realidade do campo, mas tem algumas coisas que é (PEE).*

*Ele atende em partes [...] ele até traz os conteúdos voltados ao campo, algumas coisas interligadas, mas ele traz menos conteúdos do que o nosso currículo prevê [...] (PEM).*

Apesar de constantes observâncias negativas a respeito do material que chegou às escolas, os profissionais que atuam no campo e os movimentos sociais

que defendem a Educação do Campo, não enxergam a solução dos problemas encontrados, no fim do programa. Reconhecem que o caminho é aprimorar o programa para que em sua materialidade atenda as reais necessidades do campo.

A Resolução que criou o Programa, apresenta um anexo, no qual explicita que o ciclo do programa seria trienal e aponta uma espécie de calendário da continuidade do programa, dessa forma reforça-se que o esperado para 2019, era que novos livros oriundos do PNLD Campo chegassem às escolas, o que não ocorreu. O FNDE, autarquia responsável pela execução do programa, informou por meio do Informe nº 07/2018 – COARE/FNDE, que “em decorrência de estar em andamento a revisão de marcos legais da educação nacional, não haverá, para 2019, escolha específica de materiais para atendimento das escolas rurais.”

A perspectiva de continuidade do programa, mesmo diante de algumas divergências encontradas entre o que determinam os documentos e como ele foi executado, eram grandes dentro da necessidade de manter a Educação do Campo valorizada nas políticas públicas. Porém, após duas edições, o Programa passou por uma ruptura na sua execução.

Em busca de esclarecimentos a respeito da descontinuidade do Programa, já que o motivo não foi explicitado nos sites oficiais e documentos do MEC, se esta, seria uma interrupção permanente ou temporária e tampouco a justificativa esclarece o motivo que impede apenas a continuidade do programa destinado aos povos do campo, realizamos uma manifestação pelo Sistema de Ouvidorias do Poder Executivo Federal, direcionado ao MEC para que nos esclarecessem o encerramento do Programa.

Em resposta à manifestação realizada, não esclarecem os motivos da descontinuidade, porém explicitam que essa ruptura foi temporária:

O PNLD Campo, publicou dois Editais de Convocação: PNLD Campo 2013 (nº 05/2011– CGPLI) e o PNLD Campo 2016 (nº 04/2014 – CGPLI), sendo que, o último, selecionou, adquiriu e distribuiu livros didáticos consumíveis aos alunos do campo, durante o ciclo de 2016 a 2018. O novo Edital do PNLD Campo está previsto para o ano de 2021 com distribuição dos livros didáticos para período de 2022 a 2024 e deverá atender os marcos legais da educação do campo, Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, referente ao PNLD e as diretrizes nacionais da BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017) (MEC, 2020).

Sem maiores esclarecimentos sobre a descontinuidade do PNLD Campo, e reiterando que mesmo diante de significativas falhas na execução do Programa, a descontinuidade não é a resolução dos problemas encontrados e sim mais um problema a ser enfrentado. A representante do FONEC, por meio da entrevista destaca como o fórum se posicionou frente ao término do Programa:

*[...] o Fórum sente essa perda, porque participou das discussões quando se pensava o programa. Não é que gostaríamos que o livro voltado para o campo não existisse, mas teria que ser melhorado a qualidade do material, os livros deveriam ser revistos, ser melhor avaliados, mas não extinto, pois esse não é o caminho (RFC).*

Diante do exposto, nos cabe uma análise da conjuntura durante a emergência e encerramento do PNLD Campo, para compreender o desmonte desse programa à luz das políticas educacionais para o campo.

Quando o PNLD Campo foi lançado em 2011, havia um fortalecimento das questões do campo no cenário político. Durante o governo Dilma, houve a criação da Secretaria responsável por atender as especificidades do campo (Secadi), que permitia dentro do contexto do MEC, que os trabalhadores do campo ganhassem voz nas agendas políticas.

Outros programas já constituídos como o PRONERA, criado ainda em 1998, se consolidava na gestão de Dilma, já que foi criado sem orçamento e passou a registrar o maior investimento nos cursos de alfabetização, formação básica e superior para os filhos dos trabalhadores dos assentamentos da reforma agrária.

Criado em um contexto de luta contra-hegemônica, para Jesus e Molina (2011), o Pronera foi a resposta à hegemonia do modelo de organização da agricultura nacional, ao qual, os Movimentos Sociais e Sindicais se organizam e lutam para construir estratégias coletivas de resistência. “A luta pelo acesso ao conhecimento e à escolarização faz parte desta estratégia de resistência, e nela se encontram o PRONERA e a Educação do Campo” (JESUS; MOLINA, 2011, p. 29).

Segundo Molina e Rocha (2014, p. 228), “a conquista do Pronera possibilitou práticas e acúmulos que levaram à conquista do Pronacampo. São experiências concretas de uma ocupação que se pretende consolidar como conquista efetiva

enquanto política pública”. As autoras nos mostram como as políticas públicas educacionais do campo são intrínsecas em suas constituições.

[...] as experiências acumuladas na execução de cursos de formação de educadores do campo, sejam os cursos normal de nível médio, e, especialmente, os de Pedagogia da Terra e de Licenciatura, apoiados pelo Pronera, e executados em parceria com os movimentos sociais, foram muito importantes para a elaboração das Diretrizes do Procampo. (MOLINA; ROCHA, 2014, p. 236).

Para Santos (2012), por meio da materialidade e dinâmica do Pronera, foi possível ampliar o debate sobre a instituição de políticas públicas de Educação do Campo, dado o exemplo da licenciatura em Educação do Campo, sob gestão do Ministério da Educação (MEC).

Em 2016, houve um significativo corte no orçamento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), responsável pela escolarização de mais de 190 mil camponeses; o Programa passa por um processo de desestruturação devido ao corte orçamentário realizado com a aprovação da Emenda Constitucional 95, que congela os investimentos em educação até o ano de 2036. As políticas públicas para o campo perdem cada vez mais espaço nas agendas do estado, com o comando de Temer na presidência.

Em 2017, ocorre uma redefinição na composição do Fórum Nacional de Educação (FNE), inviabilizando a realização da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2018, nos moldes em que vinha sendo planejada, excluindo entidades de classe como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped e a Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTEE, “legítimos representantes da sociedade civil e entidades de classe, incluindo órgãos governamentais como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, este ligado ao próprio MEC” (UCZAK, BERNARDI, ROSSI, 2020, p. 13).

[...] o governo golpista desconsiderou anos de mobilização e participação democrática na luta pelo direito à educação. Desrespeitou sujeitos coletivos e ignorou seus propósitos educacionais. Tentou asfixiar a participação popular e enfraquecer a luta pela democratização da educação, desconstituindo as relações com movimentos historicamente organizados e participativos e fortalecendo a parceria com movimento empresarial. Além de beneficiar os empresários no segmento de negócios, abriu a

possibilidade para construção de outro projeto de nação[...] (UCZAK; BERNARDI; ROSSI, 2020, p. 14).

Diante deste cenário, fica evidente a violação de direitos historicamente conquistados e que estão sendo infringidos por ações públicas baseadas em corte de gastos e redução de despesas atingida por medidas provisórias, projetos de lei e decretos (VAZQUEZ, 2016).

Em 2018 foi divulgada a interrupção do PNLD Campo lançada pelo Informe nº 07/2018, que apresenta uma contrariedade em sua justificativa, pois ao referir-se que devido ao andamento de marcos legais da educação nacional, entendendo esse marco com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta deveria ser motivo expresso da continuidade e não encerramento, já que no artigo 2º, do Decreto 9.099 que institui o PNLD Campo, que trata dos objetivos, o inciso VI, descreve o objetivo do programa em apoiar a implementação da BNCC, portanto demonstra que não há incompatibilidade de ambos (BNCC e PNLD Campo) estarem mutuamente vigentes.

Com isto, vê-se que questão vai além de incompatibilidade ou não, é uma questão política de um projeto de educação que vem sendo fortalecido desde o governo Temer e se enraíza com Bolsonaro no poder. A prioridade estabelecida pelo governo Bolsonaro em relação ao campo é o agronegócio, opção declaradamente exposta ao afirmar que o agronegócio é a “locomotiva da economia” e por suas ações deliberadamente contrárias à Educação do Campo.

O fortalecimento da Bancada Ruralista implica o aumento da capacidade do agronegócio de pressionar por políticas públicas que favoreçam o setor, mas vai muito além disso, pois trata-se de um segmento com nítidas e crescentes articulações com outras bancadas que se fortaleceram nos últimos anos, como a evangélica e a armamentista, conformando o que vem sendo denominado bancada BBB3 – do boi, da bíblia e da bala, ao que alguns acrescentam um outro B, o dos bancos, indicando a associação dos interesses da oligarquia financeira com os setores mais retrógrados da sociedade brasileira. (ALENTAJANO, 2020 p. 364).

Em 2019, ocorreu também a extinção da SECADI, secretaria do MEC que abrigava a Coordenação de Políticas de Educação do Campo, na tentativa da

Educação do Campo perder a voz nas agendas governamentais. Por muito tempo a Secadi foi responsável por desenvolver e fomentar a produção de conteúdo, programas de formação de professores e materiais didáticos e pedagógicos específicos às modalidades de ensino e temáticas de sua competência, como o caso da Educação do Campo, mas foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Atualmente o MEC direciona a responsabilidade das políticas públicas de Educação do Campo para a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), especificamente, para a Diretoria de Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais (Dmesp).

Após o encerramento do PNLD Campo, fortalecendo uma política antagônica aos preceitos da Educação Campo, Bolsonaro assinou o Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019, que permitiu a produção de material didático pelo Ministério da Educação. Com a publicação desse decreto o governo pode produzir conteúdo didático próprio, sem a necessidade de processos de licitação, o que gera grande preocupação ao campesinato brasileiro, pois os materiais serão produzidos e direcionados no viés do agronegócio.

Uma matéria publicada pelo site “Rede Brasil Atual”, sobre a campanha dos ruralistas contra livros didáticos que critiquem as atuações e ações do agronegócio brasileiro, avulta essa preocupação.

[...] Entidades ruralistas querem a censura de livros didáticos que associem o agronegócio ao desmatamento, queimadas e aos impactos dos agrotóxicos [...] A censura aos livros didáticos está na pauta de entidades ligadas aos ruralistas. Sindicatos rurais, associações de produtores e até a Frente Parlamentar da Agropecuária estão unidos para dar fôlego a um movimento que se assemelha, em método e objetivo, ao da Escola sem Partido.[...] (OLIVEIRA, 2021, não paginado).

Em 2020, para fomentar a destituição de políticas públicas da Educação do Campo, publica-se o Decreto n.º 10.252 de 20 de fevereiro de 2020, cujo conteúdo versa sobre a reorganização da estrutura do INCRA, com o nítido objetivo de enfraquecimento de programas importantes para o desenvolvimento dos Movimentos Sem-Terra e Quilombolas.

[...] no Governo Bolsonaro, o desmonte se consolidou. A Reforma Agrária e a agricultura familiar não apenas perderam importância, mas foram incorporadas ao Ministério da Agricultura, Agropecuária e Abastecimento (MAPA) – historicamente controlado pelos ruralistas. O INCRA passou a ser subordinado a uma Secretaria de Assuntos Fundiários, dirigida por um expoente da antiga União Democrática Ruralista (UDR), de triste memória para os camponeses brasileiros (SANTOS, 2020, p. 411).

O impacto negativo como este, reflete na deficiência da qualidade de ensino, que já sofre com a redução de verbas destinadas às unidades rurais e no desinvestimento na formação de professores, desde o governo de Michel Temer. Esse crescente histórico dos retrocessos faz com que estudos como esse simbolizem a resistência dos ataques aos direitos já conquistados.

Em 2020, aconteceu mais uma importante disputa pela educação que seguiu no cenário de desmonte no recente governo. A maior parte dos recursos destinados ao financiamento da educação básica é proveniente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei 11.494/2007, o FUNDEB tem vigência estabelecida até o ano 2020. “Instituídos para otimizar a gestão e repasse dos recursos destinados ao financiamento da educação, conforme determinado na LDBEN” (FERNANDES, 2015, p. 64), o fundo estava na mira da extirpação dos direitos adquiridos no campo da educação, antes de ser aprovado no Senado Federal através da emenda à Constituição, PEC 26/2020, que torna permanente o Fundeb e aumenta seu alcance.

De acordo com o site “Rede Brasil Atual”, desde 2015, o texto para tornar o Fundeb permanente tramitava no Legislativo, mas a discussão ganhou força no ano de 2020 diante da urgência do prazo. A matéria publicada no site informa que a relatora da PEC, a deputada Dorinha Seabra (DEM-TO), foi responsável por agrupar as diversas demandas do setor e da Câmara, mas encontrava resistência em fechar um acordo com o governo Bolsonaro, que relutava em aumentar a participação da União no fundo, hoje em 10%.

[...] O governo Bolsonaro queria evitar que se estabelecesse uma subvinculação de, no mínimo, 70% do fundo para o pagamento dos salários dos professores, ponto considerado importante para garantir a valorização dos profissionais da educação. Além de também buscar diminuir a complementação da União, propondo que a ampliação começasse somente a partir de 2022, e não em 2021. [...] Houve

várias tentativas de desmontar o texto por parte do governo. Mas ele percebeu que não ia dar e que, pelo contrário, seria muito impopular ser visto como um governo que retira dinheiro da educação. No fim das contas, a votação do texto principal terminou de maneira interessante, porque teve pouquíssimos votos contrários, que foram daquela base orgânica do movimento Escola Sem Partido, pessoas que defendem a retirada do financiamento estatal da educação pública [...] O partido Novo também tentou, no segundo turno da votação, eliminar o Custo Aluno Qualidade (CAQ), considerado fundamental pelos defensores da educação pública. Tirar o CAQ é uma demanda das fundações empresariais, da 'bancada Lemann' (REDE BRASIL ATUAL, 2020, não paginado).

Destarte, é visto que a conjuntura política interfere diretamente na consecução das políticas públicas, porém no caso específico da Educação do Campo, os trabalhadores do campo são os grandes agentes das reivindicações mediante os enfrentamentos constantes para alcançar suas demandas. E assim pela grande representatividade tencionam os espaços políticos em todos os espaços institucionais. Esse movimento evidencia as contradições dos projetos societários e educacionais do estado *versus* população campesina.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É certo que o livro didático não é o único material de acesso para o conhecimento científico e seu uso não nulifica a necessidade de outros materiais de apoio para enriquecer a prática pedagógica, porém, por certo, fica evidente que o livro didático é a fonte mais utilizada nas escolas para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e sua importância não se reduz com a chegada da internet e ou do acesso a outros materiais, por isso, pensar no livro enquanto objeto formador e analisar a via pela qual ele chega até as escolas, é fundamental quando se pensa na qualidade de ensino.

Tendo como base a educação do Campo, as principais análises voltam-se para a garantia da singularidade dos trabalhadores do campo nos espaços escolares e nas políticas públicas, o que não vem ocorrendo, visto o encerramento de políticas educacionais voltadas ao campo.

O processo da criação até a implementação do PNLD Campo, não nasceu pelo desejo e espontaneidade do Estado em melhorar a educação destinada aos povos do campo, até porque os índices de fechamento de escolas nesse espaço têm aumentado ano a ano, devido ao projeto de Educação do Campo atrelado ao agronegócio, ao processo de nucleação de escolas no campo e da falta de políticas públicas de atendimento aos camponeses. O desígnio de todas as conquistas e direitos garantidos à Educação do Campo provém dos próprios trabalhadores do campo e dos movimentos sociais que os apoiam, que lutam pelo direito à terra, ao território e à educação que está diretamente vinculada nesse embate, o que representa a busca do bem-estar social e a melhoria das condições de vida. A Educação do Campo é uma conquista permeada por muita luta, como demonstrado nos capítulos 1 e 2. O PNLD Campo se caracterizava como instrumento de garantia da particularidade do povo camponês, porém com seu encerramento novamente a educação do campo fica sem política específica onde parte do campesinato brasileiro fica submetido à educação urbana, pautada em um contexto de ensino totalmente diferente da realidade vivenciada no campo.

A criação do PNLD Campo significou a transformação dos anseios da população do campo, em legislação, o que representou um avanço significativo diante das políticas públicas voltadas para a educação do Campo, porém com seu

encerramento, tornou-se apenas um amontoado de discursos em prol da educação de qualidade destinado o povo camponês que não se materializa em políticas de ações concretas.

A Escola do Campo necessita ser pensada como parte de um projeto que efetivamente fortaleça os camponeses em suas lutas, portanto, a defesa do PNLD Campo se baseia pelos princípios do programa em consolidar-se como um programa nacional de distribuição de livro didático adequado às classes multisseriadas e às turmas seriadas do campo, para melhor atender às necessidades educacionais desta demanda. Defender a permanência do PNLD Campo, mas de nova forma e novo conteúdo, é defender os direitos já conquistados no campo e legitimar a luta de quem busca o reconhecimento da sua identidade e cultura como sinônimo de valorização, é a possibilidade de expressar esse valor combatendo a discriminação sofrida por anos e presente até os dias atuais, que o campo é lugar de atraso e de pessoas rudes e jecas.

É consciente a necessidade de avançar muito na qualidade do material e fazê-lo estar condizente com que os documentos do programa proclamam e com as pressupostos da Educação do Campo, mas para avançar é preciso que o PNLD, esteja em execução, e para além disso, é preciso que os direitos já conquistados na esfera do Estado não sejam dissipados “do dia para noite”.

Assim, as garantias cada vez menos presente nas políticas educacionais, cabe aos Movimentos Sociais e defensores da Educação do Campo, continuar se mobilizando para a permanência das políticas públicas já conquistadas, defendendo a Educação do Campo, reconhecida como projeto de vida e de sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Benedita de *et al.* **Gêneros discursivos e reforma agrária: orientações metodológicas na área de linguagens.** Candói, PR: Unicentro/Prefeitura Municipal de Candói, 2018.

AMARAL, Marina. como o MBL se tornou líder das manifestações pelo impeachment. In: **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. 1º ed. 2016, editora Boitempo, coleção tinta vermelha.

ALVES, Giovanni. **Pequena enciclopédia da miséria Brasileira.** Bauru: Canal 6, 2017.

\_\_\_\_\_. Crise do neodesenvolvimentismo e estado neoliberal no brasil: elementos de análise de conjuntura do capitalismo brasileiro. In CORSI, LUIZ FRANCISCO, CAMARGO, JOSE MORANGONI (orgs.) **A Conjuntura econômica e política brasileira e argentina.** Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/a-conjuntura-politica\\_ebook.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/a-conjuntura-politica_ebook.pdf). Acesso em: 10 abr. 2021.

ANA. Articulação Nacional de Agroecologia. Reforma Agrária parada: governo federal assentou apenas 6 mil famílias em 2011. **ANA**, 19 de março de 2012. Disponível em: <https://agroecologia.org.br/2012/03/19/reforma-agraria-parada-governo-federal-assentou-apenas-6-mil-familias-em-2011/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ARAUJO, Felipe. **História do livro.** 2012. Disponível em: <http://www.infoescola.com/curiosidades/historia-do-livro/>>. Acesso em: 29 set. 2018.

ARROYO, Miguel. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Orgs.) **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BARRETO, Cyntia. **Livro didático é uma importante ferramenta para a educação.** Universidade Federal do Tocantins, 2020. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/26941-livro-didatico-e-uma-importante-ferramenta-para-educacao#:~:text=%E2%80%9CO%20livro%20did%C3%A1tico%20tem%20o,processo%20de%20aprendizagem%E2%80%9D%2C%20conta>. Acesso em: 21 de mar. de 2021.

BERBAT, Márcio da Costa; FEIJÓ, Gabriela de Carvalho. Diálogos com a Educação do Campo: o livro didático em questão. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, n. 2, 2016. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p476>  
 BIANCHI, Alvaro. O que é um golpe de Estado. **Blog Junho**, 26 março de 2016. Disponível em: [blogjunho.com.br/o-que-e-um-golpe-de-estado](http://blogjunho.com.br/o-que-e-um-golpe-de-estado). Acesso em: 14 fev. 2021

BICALHO, Ramofly Santos. **Possíveis interfaces entre educação do campo, educação popular e questões agrárias**. Curitiba: Appris, 2017.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Primeiras gerações de livros escolares: os estrangeiros são nossos modelos**. São Paulo: Abrelivros, 2012.

\_\_\_\_\_, Circe Fernandes. **A História do livro didático brasileiro**. São Paulo: Abrelivros, 2012. Disponível em: [https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2020/09/Abrelivros\\_A\\_Hist%C3%B3ria\\_do\\_Livro\\_Did%C3%A1tico\\_no\\_Brasil-girado.pdf](https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2020/09/Abrelivros_A_Hist%C3%B3ria_do_Livro_Did%C3%A1tico_no_Brasil-girado.pdf). Acesso em: 14 de fev. de 2021.

BOITO JUNIOR, Armando. **Por Que Gritamos Golpe?: Para Entender o Impeachment e a Crise Política No Brasil**. São Paulo: Coleção Tinta Vermelha, 2016.

BOLSONARO comemora aprovação do Fundeb depois de tentar desmontá-lo. **Rede Brasil Atual**, 2020. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/07/bolsonaro-comemora-aprovacao-do-fundeb-depois-de-tentar-desmonta-lo/>. Acesso em: 2 de abr. de 2021.

BORATO, Debora Luzia et al. O livro didático como instrumento para a construção da subjetividade no processo de consolidação do currículo escolar. *In*: SAPELLI, M. L. S. et al. **Livro didático: a serviço de quem?** Cascavel: ASSOESTE, 2005.

BRAGA, Ruy. O fim do lulismo. *In*: **Por Que Gritamos Golpe?: Para Entender o Impeachment e a Crise Política No Brasil**. São Paulo: Coleção Tinta Vermelha, 2016.

BRASIL. FNDE. **Edital de Convocação 05/2011 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático do campo pnld campo 2013. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [https://cchla.ufrn.br/pnld/wp-content/uploads/2013\\_edital\\_pnld\\_campo.pdf](https://cchla.ufrn.br/pnld/wp-content/uploads/2013_edital_pnld_campo.pdf). Acesso em: 31 de set. de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Estatuto Da Terra. Brasília, DF: Senado Federal, 1964. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm). Acesso em: 10 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995**. Brasília, DF: Senado Federal, 1995. Disponível em :

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9192.htm#:~:text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,Art.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9192.htm#:~:text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,Art.) Acesso em: 10 jan. de 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei nº 9394/1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). acesso em: 29 set. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC. **Declaração final (versão plenária) Por Uma Política Pública de Educação do Campo.** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/conferencia.pdf>. Acesso em: 14 de fev. de 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível

em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 282, de 26 de abril de 2004.** Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: [https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-282-2004\\_187982.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-282-2004_187982.html). Acesso em: 7 maio 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 abril de 2008.** Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível

em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category\\_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 07, jan. 2020.  
em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm). Acesso em 14 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução/CD/FNDE nº 40, de 26 de julho de 2011.** Brasília, DF: Presidência da República, 12011. Disponível em: [http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3463\\_resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-40-de-26-de-julho-de-2011](http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3463_resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-40-de-26-de-julho-de-2011). acesso em: 30 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 2.866, de 2 de dezembro de 2011.** Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta (PNSIPCF). Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em:

[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2866\\_02\\_12\\_2011.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2866_02_12_2011.html). Acesso em: 20 de mar. de 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação.

**Resolução nº 42, de 28 de Agosto de 2012.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 2.311, de 23 de outubro de 2014.** Altera a Portaria nº 2.866/GM/MS, de 2 de dezembro de 2011, que institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta (PNSIPCF). Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2311\\_23\\_10\\_2014.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2311_23_10_2014.html). Acesso em: 20 de mar. de 2021.

\_\_\_\_\_. **PORTARIA Nº 837, DE 17 DE MAIO DE 2018.** Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/15353448/do2-2018-05-22-portaria-n-837-de-17-de-maio-de-2018-15353444](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/15353448/do2-2018-05-22-portaria-n-837-de-17-de-maio-de-2018-15353444). Acesso em: 7 maio 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020.** Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-10.252-de-20-de-fevereiro-de-2020-244585036>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRUM, Eliane. O brasil chega a olímpiada sem cara. **Jornal El País**, 2016. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/01/opinion/1470057923\\_856909.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/01/opinion/1470057923_856909.html). Acesso em: 22 de jun. de 2021.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo:** Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2008.

\_\_\_\_\_, Roseli Salete. Educação do campo. *In:* CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

\_\_\_\_\_, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento. *In:* CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 546-553.

\_\_\_\_\_, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina. MST e Educação. *In:* CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p.502-509.

\_\_\_\_\_, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. *In:* CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p.13-19.

CALDAS, Ricardo Wahrendorff. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

CAMARGOS, Daniel; MAGALHÃES, Ana. Governo Bolsonaro volta a suspender a reforma agrária no país. **Repórter Brasil**, 2019. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2019/03/governo-bolsonaro-volta-a-suspender-a-reforma-agraria-no-pais/>. Acesso em: 12 de jun. de 2021.

CORDEIRO, Georgina N. K.; HAGE, Salomão Mufarrej; REIS, Neila da Silva. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, v. 1, n. 1, p. 1-177, 2011.

CPT. Comissão Pastoral da Terra. Balanço da Reforma Agrária 2014 e do primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff. **CPT**, 02 de janeiro de 2015. Disponível em: <https://www.cptne2.org.br/index.php/publicacoes/noticias/noticias/4108-cpt-ne-2-balan%C3%A7o-da-reforma-agr%C3%A1ria-2014-e-do-primeiro-mandato-da-presidenta-dilma-rousseff.html>. Acesso em: 15 out. 2020.

CRUZ, Abigail Bruna da. Reflexão sobre as escolas rurais: educação do campo ou currículo urbano. In: IV JORNADA CIENTÍFICA DA GEOGRAFIA. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UNIFAL, 2016.

DALMAGRO, Sandra Luciana. Movimentos sociais e educação: uma relação fecunda. **Trabalho Necessário**, ano 14, n. 25, p. 69-89, 2016.

EDUCAÇÃO do Campo. **Universidade do estado de Minas Gerais**, 2014. Disponível em: < [http://extensao.uemg.br/educacaonocampo/?page\\_id=17](http://extensao.uemg.br/educacaonocampo/?page_id=17)>. Acesso em: 10 maio 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do Campo e Território Camponês no Brasil**. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

\_\_\_\_\_, Bernardo Mançano. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 498-501.

\_\_\_\_\_, Bernardo Mançano. Território camponês. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, 744-747.

\_\_\_\_\_, Bernardo Mançano. Via Campesina. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 765-768.

\_\_\_\_\_. Bernardo Maçano. A reforma agrária que o governo lula fez e a que pode ser feita *In*: SADER, Emir. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013, p. 290-314.

\_\_\_\_\_, Bernardo Maçano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A. de. (Orgs.) **Por uma Educação do Campo**: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

FERNANDES, Sílvia Aparecida de Sousa. **Movimentos sociais e financiamento da educação básica no Brasil**: o contexto Político E social da elaboração de políticas públicas. In CORSI, LUIZ FRANCISCO, CAMARGO, JOSE MORANGONI (orgs.) *A Conjuntura econômica e política brasileira e argentina*. Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/a-conjuntura-politica\\_ebook.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/a-conjuntura-politica_ebook.pdf). Acesso em: 10, de abr. de 2021.

FREITAS, Helana Célia de Abreu; MOLINA, Mônica Castagna. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, v. 1, n. 1, p. 1-177, abr. 2011.

FONEC. **Manifesto à Sociedade Brasileira**. Brasília- DF. 2012. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/forum-nacional-de-educacao-do-campo-manifesto-a.pdf/view>. Acesso em: 28 mar. 2021.

GARCIA, Maria Cardoso Garcia. Determinantes das políticas educacionais no Brasil contemporâneo: risco à democracia? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-17, 2020.

GASPARTTO, Alessandra; TELÓ, Fabricio. **Histórias de lutas pela terra no Brasil (1960-1980)**. São Leopoldo: Oikos, 2021.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. *In*: SADER, Emir. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. - São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013 , p. 389-405

GIOVANAZ, Daniel. **DOSSIÊ LAVA JATO**: um ano de cobertura crítica. São Paulo: Outras Expressões, 2018.

GIOVANNI, Alves et al. **Enciclopédia do golpe – Vol. I**. (coord.). Projeto Editorial Praxis, 1ª ed. 2017. 285 p.

GONÇALVES, Paulo Celso Costa. **Políticas públicas de livro didático**: elementos para compreensão da agenda de políticas públicas em educação no Brasil. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.



GRAGNANI, Juliana. Por que o coronavírus mata mais as pessoas negras e pobres no Brasil e no mundo. **BBC News Brasil**. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53338421>. Acesso em: 12 de jun. de 2021.

JINKINGS, Ivana. O golpe que tem vergonha de ser chamado de golpe. In: **Por Que Gritamos Golpe?: Para Entender o Impeachment e a Crise Política No Brasil**. São Paulo: Coleção Tinta Vermelha, 2016.

LARA, Ângela Mara de Barros; MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti. A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de estado. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2009, p. 3279-3293.

LEHER, Robert. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, p. 1-18, 2019. DOI: 10.1590/ES0101-73302019219831

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos tempos**. São Paulo: Edição do Autor, 2002.

LÖWY, Michael. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: **Por Que Gritamos Golpe?: Para Entender o Impeachment e a Crise Política No Brasil**. São Paulo: Coleção Tinta Vermelha, 2016.

MARASCA, Aline. Escolas cívico-militares: na contramão da democracia. **UFRJ, Jornal da universidade**, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/escolas-civico-militares-na-contramao-da-democracia/>. Acesso em: 12 de set. de 2021.

MARTINS, Fernando José. Elementos fundamentais da Educação do Campo. In: GHEDINI, Maria Cecília et al.. **Educação do Campo no Estado do Paraná: um registro das lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Edição Ridendo Castigat Mores, 2000

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MICHELOTTI, Fernando. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade produção – Cidadania – Pesquisa. In: SANTOS, C. A. dos. **Educação do Campo: campo-políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA/ MDA, 2008, p. 87-96.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **[Fala.BR] Manifestação Respondida no Sistema**. Mensagem recebida por < professora.nayara@hotmail.com > em 06 de novembro de 2020. Disponível em: <https://outlook.live.com/mail/0/id/AQQkADAwATZiZmYAZC1mMzg2LWJINzUtMDACLTAwCgAQAL5paQCjkGbxR5G%2ByeJvzctp>. Acesso em: 10 de nov. de 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. *In*: SANTOS, C. A. dos. **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA/ MDA, 2008, p. 19-32.

\_\_\_\_\_, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. A Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil: Reflexões a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação. *In*: SANTOS, C. A. P.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Memória e história do Pronera: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a educação do campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

\_\_\_\_\_, Mônica Castagna; ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/5252/3689>. Acesso em: 10 jan. 2021.

\_\_\_\_\_, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. **Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil Reflexões a partir da tríade: Campo – Políticas Públicas – Educação**. 2011. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em: [https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arq/files/GEFHEMP/Texto\\_4\\_Grupo\\_1\\_-\\_2\\_Encontro\\_Educacao\\_do\\_Campo\\_no\\_cenario\\_no\\_seculo\\_21.pdf](https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arq/files/GEFHEMP/Texto_4_Grupo_1_-_2_Encontro_Educacao_do_Campo_no_cenario_no_seculo_21.pdf). Acesso em: 15, maio de 2020.

\_\_\_\_\_, Antonio. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2008.

NAPOLI, Ana Paula; SAPELLI, Marlene Lucia. Política Nacional do livro didático (1929 a 2004). *In*: SAPELLI, M. L. S. et al. **Livro didático: a serviço de quem?**. Cascavel: ASSOESTE, 2005.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemônias em disputa**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Univerisade de Brasília, Brasília, 2009.

NEGRI, Licia Bonsi. **Coleções didáticas do PNLD Campo 2016: um discurso em análise**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federald o Paraná, Curitiba, 2017.

NETO, Luiz Bezerra. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **A ajuda externa para a educação brasileira na produção do “mito do desenvolvimento” da USAID ao BIRD**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003

\_\_\_\_\_, Francis Mary Guimarães. **Políticas educacionais do estado do Paraná na década de 1980 e a Pedagogia Histórico-Crítica**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

OLIVEIRA, Cida de. **Censura: ruralistas lançam campanha contra livros didáticos com críticas ao agronegócio**. Rede Brasil Atual, 17 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2021/02/censura-ruralistas-lancam-campanha-contra-livros-didaticos-com-criticas-ao-agronegocio/>. Acesso em: 10 de abr. de 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011.

OS avanços e as crises do primeiro mandato de Dilma Rousseff. **Agência Senado**, 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/12/30/os-avancos-e-as-criSES-do-primeiro-mandato-de-dilma-rousseff>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

PAIXÃO, Mayara. Corte de 87% na reforma agrária no governo Temer mobiliza sem-terra em todo o país. **Brasil de Fato**, 16 de outubro de 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/10/16/corte-de-87-na-reforma-agraria-no-governo-temer-mobiliza-sem-terras-em-todo-o-pais>. Acesso em: 15 out. 2020.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. *In*: COSTA, Lucia Cortes; NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro; SILVA, Vini Rabassa (orgs). **A política social na América do Sul: perspectivas e desafios no século XXI** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-34.

POCHMANN, Márcio. Políticas públicas e situação social na primeira década do século XXI. *In*: SADER, Emir. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013, p. 218–237.

PROMULGADA Emenda que prorroga a DRU. **Agência Senado**. 2011. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2011/12/21/promulgada-emenda-que-prorroga-a-dru-595752462>. Acesso em: 12 de dez. de 2020.

RAMAL, Camila Timpani. **Ruralismo pedagógico versus concepção de educação do MST**: abordagens divergentes de projetos de educação do campo no Brasil. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2016.

RBA. Rede Brasil Atual. MST diz que governo Temer maquia dados sobre reforma agrária: 'Pura enganação'. **RBA**, 05 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2018/02/mst-diz-que-governo-temer-maquia-dados-sobre-a-reforma-agraria-pura-enganacao/>. Acesso em: 15 out. 2020.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. I CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 295-301.

\_\_\_\_\_, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana . São Paulo: Expressão Popular, 2010

RODRIGUES, Larissa Araújo. **Cenários Econômico-Financeiros da Produção em Campos do Pré-Sal sob Distintos Regimes Regulatórios**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/106/106131/tde-13022017-100551/publico/TeseCorrigLarissaAraujoRodrigues.pdf>. Acesso em 14 de fev. de 2021.

SANTOS, Clarice Aparecida. Educação do campo no contexto da ofensiva bolsonarista à educação brasileira. **Revista da ANPEGE**, v. 16, n. 29, p. 393 - 425, 2020.

SANTOS, Wildson Luiz; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Livro Didático de Ciências: Fonte de informação ou apostila de exercícios. **Contexto e Educação**, v. 21, n. 79, p. 201-222, 2006. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2006.76.201-222>

SAUER, Sérgio; LEITE, Acácio Zuniga; TUBINO, Nilton Luís Godoy. Agenda política da terra no governo Bolsonaro. **Revista da ANPEGE**, v. 16, n. 29, p. 285 - 318, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Marcia Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Laprina, 2007.

SOUSA, Paulina Barbosa de. **Análise do livro didático para educação do campo da coleção girassol**: letramento e alfabetização. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2015.

SOUSA, Paulina Barbosa de; OLIVEIRA, Wellington de. As Políticas Públicas do Programa Nacional do Livro Didático do Campo no Brasil. **Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte**, v. 9, n. 2, 2016. Disponível em: [www.http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index](http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index). Acesso em: 14 jan. de 2021.

STEDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 657-665.

TEIXEIRA, Gerson. Artigo: O Golpe e a Reforma Agrária em 2016. **MST**, 2017. Disponível em: <https://mst.org.br/2017/01/09/artigo-o-golpe-e-a-reforma-agraria-em-2016>. Acesso em: 14 de nov. de 2020.

TEMER: impeachment ocorreu porque Dilma recusou “Ponte para o Futuro”. **Carta Capital**, 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/temer-impeachment-ocorreu-porque-dilma-recusou-ponte-para-o-futuro/>. Acesso em: 22 de abr. de 2021.

UCZAK, Lucia Hugo ; BERNARDI, Liane Maria e ROSSI, Alexandre José. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Revista Educação**, n. 45, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/33740/pdf>. Acesso em: 15 de mar. de 2021.

UMA Ponte Para O Futuro. **Fundação Ulysses Guimarães**. 2015. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em 12, jan. de 2021.

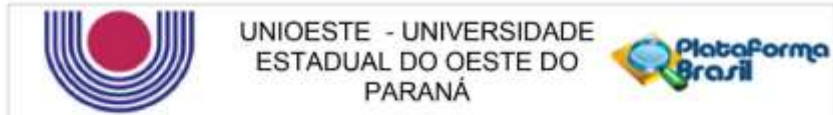
VIEIRA, Edilaine Aparecida. **Livros didáticos para escolas do campo: aproximações a partir do PNLD CAMPO-2013**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

\_\_\_\_\_, Edilaine Aparecida. **Jovens, escolarização e livros didáticos: estudo etnográfico em uma escola de assentamento (SC)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) / Edilaine Aparecida Vieira. - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

VIEIRA, Rosângela De Lima. **Como Fazer ‘Análise de conjuntura’ numa Abordagem Histórica**. In CORSI, LUIZ FRANCISCO, CAMARGO, JOSE MORANGONI (orgs.) A Conjuntura econômica e política brasileira e argentina. Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/a-conjuntura-politica\\_ebook.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/a-conjuntura-politica_ebook.pdf). Acesso em: 10, de abr. de 2021.

## ANEXOS

### ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA PARA PESQUISA



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PNLD CAMPO: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA À LUZ DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO - 2011 A 2020.

**Pesquisador:** Nayara Figueira

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 40845820.5.0000.0107

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.451.760

**Apresentação do Projeto:**  
saneamento de pendências

**Objetivo da Pesquisa:**

Vide descrição anteriormente apresentada

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Vide descrição anteriormente apresentada

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Vide descrição anteriormente apresentada

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide descrição anteriormente apresentada

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069  
 Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110  
 UF: PR Município: CASCAVEL  
 Telefone: (45)3220-3092 E-mail: cep.prrpg@unioeste.br



UNIOESTE - UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO OESTE DO  
PARANÁ



Continuação do Parecer: 4.451.760

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1676431.pdf	10/12/2020 00:17:54		Aceito
Outros	autorizacao_campo_pesquisa_forum.pdf	09/12/2020 23:25:45	Nayara Figueira	Aceito
Outros	autorizacao_campo_pesquisa_escola.pdf	09/12/2020 23:23:26	Nayara Figueira	Aceito
Outros	autorizacao_campo_pesquisa_semed.pdf	09/12/2020 23:22:43	Nayara Figueira	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_uso_dados.pdf	07/12/2020 20:46:01	Nayara Figueira	Aceito
Outros	pesquisa_nao_iniciada.pdf	07/12/2020 20:45:33	Nayara Figueira	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_coord_escola.docx	07/12/2020 20:02:03	Nayara Figueira	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_forum.docx	07/12/2020 20:01:44	Nayara Figueira	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_semed.docx	07/12/2020 20:00:51	Nayara Figueira	Aceito
Cronograma	conograma.docx	07/12/2020 19:29:25	Nayara Figueira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_comite_nayara.docx	04/12/2020 16:58:17	Nayara Figueira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_nayara.docx	04/12/2020 16:53:17	Nayara Figueira	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	04/12/2020 16:52:26	Nayara Figueira	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CASCADEL, 10 de Dezembro de 2020

Assinado por:  
Dartel Ferrari de Lima  
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069  
Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110  
UF: PR Município: CASCADEL  
Telefone: (45)3220-3092 E-mail: cep.prrpg@unioeste.br

## ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO



SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS  
EDUCACIONAIS  
COORDENAÇÃO DE ARTICULAÇÃO ACADÊMICA  
NRE DE CASCAVEL



### DECLARAÇÃO

Declaramos que este Núcleo Regional da Educação de Cascavel está de acordo com a condução do projeto de pesquisa “ **PNLD CAMPO: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA À LUZ DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO - 2011 A 2020**”, a ser realizado pela pesquisadora **Nayara Figueira** sob o RG 10.294.395-3, no Colégio Estadual do Reassentamento São Francisco Cascavel/PR, tendo em vista a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Cascavel/Pr.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão educadores (pedagogo e professor) da Escola de Campo, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que a pesquisadora iniciará a pesquisa pretendida após ter encaminhado a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Cascavel/Pr.

Cascavel, 14 de dezembro de 2020.

  
Marcia Moretti Marques Ribeiro  
Representante da CAA no NRE

  
Luciana Paulista da Silva  
Chefe do Núcleo Regional da Educação de Cascavel  
Decreto nº 1110/2019 D.O.E. 09/04/2019





### Anexo II

#### Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo:

**Título da Pesquisa: PNLD CAMPO: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA À LUZ DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO - 2011 A 2020.**

Pesquisador (es): Nayara Figueira

Profª, Orientadora Dra. Francis Mary Guimarães Nogueira

**Local da Pesquisa:** Secretaria da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR.

**Responsável pelo Local de realização da Pesquisa:** Rosane Aparecida Brandalise Correa – Diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel – PR.

Os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizarem a pesquisa e a coleta dados exclusivamente para fins científicos, assegurando a confidencialidade e o anonimato dos participantes da pesquisa segundo a Resolução 466/12 e/ou 510/16 – CNS/MS e as suas complementares.

Declaramos que a coleta de dados nessa Instituição Coparticipante será iniciada somente após a aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste (CEP – UNIOESTE).

*Rosane A. B. Corrêa*

Rosane Aparecida Brandalise Correa – Diretora do Departamento Pedagógico

Cascavel, 07/12/2020.

ANEXO C - RESPOSTA DA MANIFESTAÇÃO VIA CONTROLADORIA-GERAL DA  
UNIÃO (PLATAFORMA Fala.BR)

Trata-se de atendimento a Demanda: Demanda: NUP 23546.047808/2020-41 que solicita informações sobre o PNLD Campo. Informe nº 07/2018 – COARE/FNDE que trata-se apenas da suspensão temporária ou da extinção do programa? Se extinto, o PNLD Campo terá uma nova versão do programa para atender os marcos legais da educação? Se possível, esclarecer outra dúvida, sendo que a justificativa trata-se de marcos legais, esses marcos legais referem-se a BNCC? e se ela é a Base Nacional Comum Curricular para toda educação em território Brasileiro, por que apenas o PNLD Campo foi suspenso? Agradeço imensamente o possível esclarecimento!

Preliminarmente esclarecemos que o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) e, mais especificamente, a Diretoria de Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais (Dmesp), é responsável por conduzir as Políticas de Educação do Campo, Indígenas e Quilombolas, em regime colaboração com os Sistema de Público de Ensino e tem por objetivo beneficiar as escolas do campo, Indígenas e quilombolas da Rede Pública.

O PNLD-Campo (Programa Nacional do Livro Didático – Campo) é uma política nacional criada em 2013 (Resolução CD/FNDE nº 40/2011), pelo Ministério da Educação – MEC que fomenta a produção de livros didáticos voltados para os anos iniciais do ensino fundamental da educação do campo, de modo a considerar a organização pedagógica da multisseriação.

O PNLD Campo, publicou dois Editais de Convocação: PNLD Campo 2013 (nº 05/2011– CGPLI) e o PNLD Campo 2016 (nº 04/2014 – CGPLI), sendo que, o último, selecionou, adquiriu e distribuiu livros didáticos consumíveis aos alunos do campo, durante o ciclo de 2016 a 2018.

O novo Edital do PNLD Campo está previsto para o ano de 2021 com distribuição dos livros didáticos para período de 2022 a 2024 e deverá atender os marcos legais da educação do campo, Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, referente ao PNLD e as diretrizes nacionais da BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017).

**Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação  
Diretoria de Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras**

ANEXO D - RESOLUÇÃO Nº 40, DE 26 DE JULHO DE 2011 QUE DISPÕE SOBRE  
O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DO CAMPO (PNLD CAMPO)



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO DELIBERATIVO**

**RESOLUÇÃO Nº 40, DE 26 DE JULHO DE 2011**

Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo.

**FUNDAMENTAÇÃO LEGAL:**

Constituição Federal – artigos 205, 206, 208, 211 e 213.

Lei n.º 8.666, de 21 de junho de 1993.

Decreto n.º 7.084, de 27 de janeiro de 2010.

Resolução nº 60, de 20 de novembro de 2009.

**O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE), INTERINO**, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 14 do Anexo I do Decreto n.º 7.481, de 16 de maio de 2011, publicado no Diário Oficial da União de 17 de maio de 2011, e pelos arts. 3º e 6º do Anexo da Resolução nº 31, de 30 de setembro de 2003, publicada em 2 de outubro de 2003, e

**CONSIDERANDO** a necessidade de ampliar as condições de atuação dos professores das escolas nas comunidades situadas em áreas rurais, em consonância com as políticas nacionais voltadas para a educação no campo;

**CONSIDERANDO** a importância de consolidar um programa nacional de distribuição de livro didático adequado às classes multisseriadas e às turmas seriadas do campo, para melhor atendimento às necessidades educacionais de públicos específicos, conforme previsto no art. 27 do Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010;

**RESOLVE “AD REFERENDUM”:**

Art. 1º Prover as escolas públicas de ensino fundamental que mantenham classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1º ao 5º ano em escolas do campo com livros didáticos específicos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo).

§ 1º As escolas beneficiárias receberão livros didáticos consumíveis, abrangendo os componentes curriculares de Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, integrados em coleções multisseriadas ou seriadas, disciplinares, interdisciplinares ou por área do conhecimento, que tenham proposta pedagógica com organização curricular adequada para situações multisseriadas e seriadas.

§ 2º Os acervos de dicionários e obras complementares e outros materiais continuarão sendo fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), regido por resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), conforme os critérios próprios de atendimento.

§ 3º As obras adquiridas e distribuídas no âmbito desta Resolução passam a substituir os cadernos de ensino e aprendizagem e outros materiais impressos até então utilizados ou previstos na composição pedagógica de outros programas voltados ao mesmo público.

§ 4º As coleções impressas poderão ser acompanhadas de livros digitais e objetos educacionais digitais, de caráter complementar, em meio físico ou ambiente virtual, para uso de professores e alunos das redes de ensino beneficiárias.

Art. 2º Para participar do PNLD Campo, as escolas beneficiárias deverão estar vinculadas às redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que tenham firmado termo de adesão ao PNLD e também estar situadas ou manter turmas anexas em áreas rurais.

Parágrafo único. O cadastro de redes de ensino participantes será acompanhado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação.

Art. 3º A execução do Programa obedecerá aos seguintes critérios:

I – as escolas públicas beneficiárias devem estar cadastradas no censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP);

II – o quantitativo a ser adquirido dos exemplares de livros didáticos para os alunos e professores será definido com base nas projeções de matrículas das escolas participantes para o ano letivo objeto do atendimento;

III – o FNDE poderá encaminhar reserva técnica de livros didáticos e demais materiais às secretarias de educação das capitais, do Distrito Federal e dos estados, inclusive às unidades regionais destas últimas, mediante termo de compromisso com responsabilidades específicas de cada órgão, para atendimento dos beneficiários que não tenham sido previamente computados no censo escolar, excedendo em até 3% (três por cento) o quantitativo previsto no inciso anterior para a respectiva área de abrangência, adotando os dois títulos mais escolhidos das localidades, por componente e volume;

IV – após o início do ano letivo, e mediante solicitação formal das redes de ensino participantes, registrada até 31 de março do exercício e devidamente justificada, o FNDE poderá adquirir e distribuir lotes adicionais de livros didáticos para complementação da reserva técnica, com os mesmos títulos referidos no inciso anterior, ou ainda para situações extraordinárias não atendidas pelos remanejamentos de reservas ou excedentes, adotando os títulos mais escolhidos da respectiva localidade, por componente e volume.

Art. 4º O processo de avaliação, escolha e aquisição de livros didáticos ocorrerá de forma periódica, de modo a garantir ciclos regulares trienais, conforme calendário definido no Anexo desta Resolução.

Parágrafo único. Os livros didáticos serão todos consumíveis e entregues para utilização dos alunos e professores beneficiários, que passam a ter sua guarda definitiva, sem necessidade de devolução ao final de cada período letivo.

Art. 5º O atendimento com livros didáticos para as escolas participantes ocorrerá da seguinte forma:

I – escolha e distribuição trienal, de forma integral, dos livros didáticos considerando todas as matrículas;

II – complementação anual, de forma integral, dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais.

Art. 6º O FNDE e a SECADI publicarão instrumento legal específico contendo as características das obras a serem adquiridas e os procedimentos para execução de cada edição do Programa.

Parágrafo único. As escolas participantes devem receber os livros didáticos de escolha da sua rede de ensino, ou então os títulos mais escolhidos na respectiva unidade da federação, ou ainda no território nacional, quando não houver escolha correspondente.

Art. 7º A execução do Programa ficará a cargo do FNDE e contará com a participação da SECADI, das secretarias de educação dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, das escolas participantes e dos professores, por meio de procedimentos específicos e em regime de mútua cooperação, de acordo com as competências seguintes:

I – ao FNDE compete:

a) elaborar, em conjunto com a SECADI, os editais de convocação para avaliação e seleção de obras para o Programa;

b) promover a pré-inscrição, por meio de sistema informatizado na internet;

c) viabilizar a inscrição e a triagem dos livros didáticos;

d) disponibilizar o guia de livros didáticos do campo às redes de ensino participantes;

e) viabilizar a escolha dos livros didáticos pelas redes de ensino participantes, por meio de sistema informatizado na internet;

f) processar os dados de escolha e remessa dos livros didáticos;

g) habilitar quanto aos aspectos jurídicos, econômicos e financeiros e contratar os editores e as obras a serem adquiridas;

h) providenciar a distribuição do material aos beneficiários, mediante contratação de empresa especializada;

i) acompanhar e realizar o controle de qualidade da produção e expedição das obras, de acordo com as especificações contratadas;

j) verificar, *in loco* e por amostragem, a disponibilização e a utilização dos livros didáticos junto às redes de ensino beneficiárias; e

k) propor, implantar e implementar ações que possam contribuir para a melhoria da execução do Programa;

II – à SECADI compete:

a) elaborar, em conjunto com o FNDE, os editais de convocação para avaliação e seleção de obras para o Programa;

b) promover a pré-análise e a avaliação pedagógica dos livros didáticos inscritos para o Programa;

c) analisar e aprovar o projeto apresentado pelas instituições para realizar a avaliação pedagógica das obras inscritas no Programa, bem como atestar acerca da execução do respectivo objeto;

d) fornecer ao FNDE os dados cadastrais das redes de ensino participantes, necessários à operacionalização do Programa, por meio eletrônico e em formato adequado;

e) elaborar o guia de livros didáticos do campo para a escolha das obras aprovadas na avaliação pedagógica;

f) acompanhar o processo de escolha dos livros didáticos do Programa;

g) planejar e desenvolver ações objetivando a melhoria do processo de escolha dos livros didáticos pelas redes de ensino e a participação dos professores;

h) avaliar a eficiência do Programa nas questões que envolvem os aspectos pedagógicos; e

i) propor, implantar e implementar ações que possam contribuir para a melhoria da execução do Programa;

III – às secretarias de educação compete:

a) dispor de infraestrutura e equipes técnicas e pedagógicas adequadas para acompanhar a execução do Programa na respectiva área de abrangência;

b) acompanhar a divulgação do guia de livros didáticos do campo;



c) assegurar as condições para que as escolas participantes e os seus professores atuem no processo de escolha, fundamentados em justificativa técnica, com base na análise das resenhas contidas no guia de livros didáticos do campo, indicando dois títulos (em 1ª e 2ª opção, de editoras diferentes);

d) documentar, em ata, a justificativa técnica pela escolha dos títulos, com assinatura pela maioria da equipe apta a participar da seleção, arquivando o material por pelo menos 5 (cinco) anos para apresentação ao Ministério da Educação ou aos órgãos de controle, caso lhe seja solicitado;

e) registrar os dados correspondentes à sua escolha no sistema disponibilizado pelo FNDE na internet;

f) monitorar a distribuição das obras até sua chegada efetiva na escola, garantindo acesso de alunos e professores aos materiais;

g) apoiar a distribuição e realizar o remanejamento de livros didáticos entre as escolas de sua rede; e

h) propor, implantar e implementar ações que possam contribuir para a melhoria da execução do Programa;

V – às escolas participantes compete:

a) viabilizar a escolha dos livros didáticos com a efetiva participação dos professores no processo;

b) informar corretamente os dados relativos ao alunado no censo escolar, com vistas à estimação do fornecimento de material didático;

c) zelar pela distribuição dos livros didáticos aos alunos e professores e pelo aproveitamento dos títulos escolhidos no processo de ensino e aprendizagem, conforme sua proposta pedagógica; e

d) comunicar à respectiva secretaria de educação sobre obras excedentes ou insuficientes para auxiliar no processo de remanejamento junto às outras unidades ou à reserva técnica;

VI – aos professores compete:

a) participar do processo de escolha dos títulos organizado pela sua rede de ensino, dentre aqueles relacionados no guia de livros didáticos do campo disponibilizado pelo FNDE; e

b) observar, no que se refere ao processo de escolha, a proposta pedagógica e a realidade específica da sua localidade.

Art. 8º A entrega das obras do Programa às secretarias de educação e às escolas participantes será processada na forma de doação, cuja eficácia estará subordinada ao cumprimento de encargo, nos termos dos artigos 121 a 125, 135, 136 e 538 a 564 da Lei nº 10.406, de 10/01/2002 (Código Civil Brasileiro), e do art. 17 da Lei nº 8.666, de 21/06/1993.

§ 1º O encargo referido no caput corresponde à obrigatoriedade da donatária de manter e conservar em bom estado de uso o material sob sua guarda, até o término do respectivo ciclo trienal de atendimento.

§ 2º Durante o prazo referido no parágrafo anterior, os livros didáticos serão repassados aos alunos e professores para uso no decorrer do período letivo, a título de cessão definitiva, por se tratar de material consumível.

§ 3º As escolas participantes deverão instruir os alunos e professores sobre a responsabilidade destes pela correta utilização das obras, inclusive por meio de regulamentos específicos e campanhas promocionais.

§ 4º Decorrido o prazo trienal de atendimento, o bem doado remanescente passará a integrar, definitivamente, o patrimônio da entidade donatária, ficando inclusive facultado o seu descarte, observada a legislação vigente.

Art. 9º O atendimento aos beneficiários com deficiência será determinado conforme as normas de acessibilidade, a partir das diretrizes e dos critérios definidos pelo Ministério da Educação, de acordo com a viabilidade técnica e a disponibilidade material em cada edição do Programa.

Art. 10 O Programa será financiado com recursos provenientes de dotações consignadas no orçamento do Ministério da Educação.

Art. 11 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

**JOSE HENRIQUE PAIM FERNANDES**





**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO DELIBERATIVO**

**ANEXO**

*Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011*

**CALENDÁRIO DE ATENDIMENTO**

<b>Ano de Aquisição</b>	<b>Ano de Utilização</b>	<b>Tipo de Atendimento</b>
2012	2013	Escolha trienal e distribuição integral dos livros didáticos para todas as matrículas
2013	2014	Complementação integral dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais
2014	2015	Complementação integral dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais
2015	2016	Escolha trienal e distribuição integral dos livros didáticos para todas as matrículas
2016	2017	Complementação integral dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais
2017	2018	Complementação integral dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais
E assim, sucessiva e alternadamente, nos anos seguintes.		

## ANEXO E - INFORME nº 07/2018 – COARE/FNDE SOBRE ENCERRAMENTO DO PNL D CAMPO



### Escolha PNL D Campo

*Parceiro (a) do Livro Didático,*

*O FNDE informa que, em decorrência de estar em andamento a revisão de marcos legais da educação nacional, não haverá, para 2019, escolha específica de materiais para atendimento das escolas rurais.*

*Sendo assim, tanto as escolas urbanas, quanto as escolas rurais participarão da escolha do PNL D 2019. O registro da escolha será realizado no sistema PDDE-Interativo.*

*Até o momento, a previsão é de que a escolha das obras ocorra no mês de agosto de 2018. Oportunamente, serão disponibilizadas as orientações para registro da escolha.*

*Mais informações estarão disponíveis no Portal do FNDE, em [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br) >> Programas >> Programas do Livro >> Livro Didático >> Apoio à gestão.*

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação*

*Comitê de Ética em Pesquisa – CEP*



*Aprovado na*

*CONEP em 04/08/2000*

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: **PNLD CAMPO: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA À LUZ DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO - 2011 A 2020.**

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” N°

Pesquisador para contato: Nayara Figueira

Telefone: xxxxxxxxxxxx

Endereço de contato (Institucional): xxxxxxxxxxxx

Convidamos  *você* a participar de uma pesquisa sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo). Esta pesquisa tem o objetivo de realizar uma análise da concepção do programa de distribuição de livros didáticos específicos para o campo, bem como examinar os impactos decorrentes das ações governamentais entre os anos de 2011 a 2020, na Educação do Campo, e particularmente neste Programa. Objetiva-se verificar como o PNLD Campo é compreendido, em seus aspectos gerais, pelos profissionais da educação, que trabalham com a modalidade de ensino do campo. Para isso, será realizada uma entrevista gravada com sua pessoa, com a finalidade de identificar como este programa é concebido por  *você*, profissional da educação do campo, baseado na sua opinião e em suas experiências profissionais. Tem o propósito de contribuir com a formação continuada dos professores da Educação do Campo, trazendo uma análise do programa mais aprofundada, do que a permitida apenas pelo contato, por meio do trabalho, com os

materiais que o programa disponibiliza (especificamente o livro didático). Após verificar, analisar e discutir como o PNLD Campo se insere no contexto das políticas educacionais para o Campo, posiciona-se pela intenção de socializar os resultados desta pesquisa, de forma a contribuir para a compreensão dos professores, a respeito de um programa tão importante no processo de ensino-aprendizagem do campesinato, podendo ser instrumento teórico para formações de professores das escolas públicas do Campo.

Considera -se que o projeto é de baixo risco, e a qualquer momento em que o sujeito da pesquisa se sentir incomodado ou constrangido, a entrevista será suspensa e retomada apenas com sua autorização. Você poderá, a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados. O pesquisado poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), caso queira esclarecer alguma dúvida em relação à sua participação nesta pesquisa, podendo entrar em contato via Internet pelo e-mail: xxxxxxxxxxxxxx ou pelo telefone do CEP que é xxxxxxxxxxxxxx. Ciente, você não receberá e nem pagará nenhum valor para participar deste estudo, além do mais, garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados.

De acordo, pontuamos que o TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa. Ao término do projeto, será disponibilizada em síntese, uma devolutiva com a análise das informações coletadas.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto.

Nome do sujeito de pesquisa: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, Nayara Figueira, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Cascavel, xxxxxxxxxxxxxx.

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS



*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP*

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, GRAVADA EM ÁUDIO, COM O (A) RESPONSÁVEL PELAS ESCOLAS DO CAMPO, DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CASCAVEL-PR.**

Formação:

Especialização:

A quanto tempo você atua na Educação do Campo?

De modo geral, o que você compreende sobre a Educação do Campo?

#### **Questão principal:**

Qual a sua opinião sobre o programa responsável pela distribuição dos livros didáticos para o Campo?

#### **Questões complementares:**

O que você compreende sobre o PNLD Campo?

Durante o período em que você trabalhou/trabalha com Educação do Campo, teve contato com os livros didáticos específicos para o Campo?

sim  não

Já leu editais ou outros documentos do Programa Nacional do Livro Didático do Campo?

sim. Qual?  não

O que o Programa executa, está de acordo com o que está descrito em seus documentos?

Qual o envolvimento a Secretaria Estadual de Educação, na organização para escolha, distribuição e avaliação dos livros didáticos para o Campo?

Participou de alguma seleção das obras didáticas específicas para o campo, ou fez parte de outra forma, do processo de escolha do PNLD Campo entre os anos de 2013 a 2018?

sim. Qual?  não

Percebeu alguma mudança no programa (PNLD Campo), no decorrer dos anos de 2013 a 2020?

Você já ouviu falar, ou conhece o PRONACAMPO?

sim  não

Na sua opinião, qual a relação entre o PRONACAMPO e o PNLD Campo?

Na sua opinião, o PNLD Campo é oriundo do PNLD ou do PRONACAMPO?



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP*

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, GRAVADA EM ÁUDIO, COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA DO COLEGIO ESTADUAL DO REASSENTAMENTO SÃO FRANCISCO DE ASSIS, DE CASCAVEL-PR E UM PROFESSOR(A).**

Formação:

Especialização:

A quanto tempo você atua na Educação do Campo?

De modo geral, o que você compreende sobre a Educação do Campo?

**Questão principal:**

Você conhece o programa responsável pela distribuição dos livros didáticos para o Campo?

**Questões complementares:**

Em sua opinião, o que o livro representa, enquanto material didático, no processo de ensino aprendizagem?

O que você compreende sobre o PNLD Campo?

Durante o período em que você trabalhou/trabalha com Educação do Campo, teve contato com os livros didáticos específicos para o Campo?

sim  não

Já leu editais ou outros documentos do Programa Nacional do Livro Didático do Campo?

sim. Qual?  não

Na sua opinião, como o Programa se apresenta, condiz com o que ele executa? Qual o envolvimento na escola onde você trabalha, na organização para escolha, distribuição e avaliação dos livros didáticos para o Campo?

Participou de alguma seleção das obras didáticas específicas para o campo, ou fez parte de outra forma, do processo de escolha do PNLD Campo entre os anos de 2013 a 2018?

sim. Qual?  não

Percebeu alguma mudança no programa (PNLD Campo), no decorrer dos anos de 2013 a 2020?

Você já ouviu falar, ou conhece o PRONACAMPO?

sim  não

Na sua opinião, qual a relação entre o PRONACAMPO e o PNLD Campo?

Na sua opinião, o PNLD Campo é oriundo do PNLD ou do PRONACAMPO?

gente conhece hoje, desde 85, então ele já está consolidado, e isso é até pra dar legitimidade.

**Na sua opinião, por que o PNL D Campo não foi criado pela mesma via que o PNL D, já que foi criado posteriormente?**





Universidade Estadual do Oeste do Paraná

*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP*

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, GRAVADA EM ÁUDIO, COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA MUNICIPAL DAS ESCOLAS DO CAMPO OU RESPONSÁVEL POR ACOMPANHAR O PNLD, DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CASCAVEL – PR.**

**Formação:**

**Especialização:**

**De modo geral, o que você compreende sobre a Educação do Campo?**

**Questões complementares:**

**O que você compreende sobre o PNLD Campo?**

**Já leu editais ou outros documentos do Programa Nacional do Livro Didático do Campo?**

sim. Qual?     não

**O que o Programa executa, está de acordo com o que está descrito em seus documentos?**

**Qual o envolvimento a Secretaria Municipal de Educação, na organização para escolha, distribuição e avaliação dos livros didáticos para o Campo?**

**Participou de alguma seleção das obras didáticas específicas para o campo, ou fez parte de outra forma, do processo de escolha do PNLD Campo entre os anos de 2013 a 2018?**

sim. Qual?     não

**Percebeu alguma mudança no programa (PNLD Campo), no decorrer dos anos de 2013 a 2020?**

**Você já ouviu falar, ou conhece o PRONACAMPO?**

sim     não

**Na sua opinião, qual a relação entre o PRONACAMPO e o PNLD Campo?**

**Na sua opinião, o PNLD Campo é oriundo do PNLD ou do PRONACAMPO?**





*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP*

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, GRAVADA EM ÁUDIO, COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO SÃO FRANCISCO DE ASSIS, DE CASCAVEL-PR E UM PROFESSOR(A).**

**Identificação:**

**Formação:**

**Especialização:**

**A quanto tempo você atua na Educação do Campo?**

**De modo geral, o que você compreende sobre a Educação do Campo?**

**Questão principal:**

**Você conhece o programa responsável pela distribuição dos livros didáticos para o Campo?**

**Questões complementares:**

**Em sua opinião, o que o livro representa, enquanto material didático, no processo de ensino aprendizagem?**

**O que você compreende sobre o PNLD Campo?**

**Durante o período em que você trabalhou/trabalha com Educação do Campo, teve contato com os livros didáticos específicos para o Campo?**

sim       não

**Já leu editais ou outros documentos do Programa Nacional do Livro Didático do Campo?**

sim. Qual?       não

**Na sua opinião, como o Programa se apresenta, condiz com o que ele executa?**

**Qual o envolvimento na escola onde você trabalha, na organização para escolha, distribuição e avaliação dos livros didáticos para o Campo?**

**Participou de alguma seleção das obras didáticas específicas para o campo, ou fez parte de outra forma, do processo de escolha do PNLD Campo entre os anos de 2013 a 2018?**

sim. Qual?     não

**Percebeu alguma mudança no programa (PNLD Campo), no decorrer dos anos de 2013 a 2020?**

**Você já ouviu falar, ou conhece o PRONACAMPO?**

sim     não

**Na sua opinião, qual a relação entre o PRONACAMPO e o PNLD Campo?**

**Na sua opinião, o PNLD Campo é oriundo do PNLD ou do PRONACAMPO?**