Parte III – Formação continuada de professores
Capítulo 21. Ideologia hegemônica em questão: o rural brasileiro representado em livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – Campo)

Lair Miguel da Silva
Marcelo Cervo Chelotti

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SILVA, L.M., and CHELOTTI, M.C. Ideologia hegemônica em questão: o rural brasileiro representado em livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – Campo). In: DAVID, C., and CANCELIER, J.W., eds. *Reflexões e práticas na formação de educadores* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 321-342. ISBN 978-85-7511-475-9.
<https://doi.org/10.7476/9788575114759.0022>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Ideologia hegemônica em questão

O rural brasileiro representado em livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – Campo)

Lair Miguel da Silva
Marcelo Cervo Chelotti

Introdução

A atual conjuntura do rural brasileiro é marcada por conflitos e desigualdades, reflexo de um passado estruturado na concentração fundiária que se intensificou com a intervenção neoliberal. Essa intervenção, caracterizada pela Revolução Verde, inserida no Brasil a partir da década de 1950, provocou graves impactos ambientais e sociais no meio rural. Apesar de entendermos que os problemas agrários brasileiros são antigos, podemos admitir que com a Revolução Verde eles se agravaram. Se, por um lado, os pacotes tecnológicos dessa revolução proporcionaram um elevado aumento da produção; por outro lado, esses mesmos pacotes provocaram o êxodo rural, desestabilizando milhares de trabalhadores, muitos dos quais, sem-terra e sem trabalho, veem como única alternativa alojarem-se nas periferias das cidades. Esses pacotes também provocam a dependência dos produtores, que se tornam reféns do grande capital.

Outros trabalhadores que resistiram ao processo de modernização do campo são obrigados a conviver com a violência daqueles que se esquecem de que o campo é um lugar de reprodução da vida e não apenas de reprodução do capital. Assim, o rural brasileiro, ou seja, as relações sociais, culturais, ambientais e econômicas existentes no campo brasileiro são conturbadas, principalmente devido à formação de territórios construídos por diferentes agentes sociais e, conseqüentemente, com interesses divergentes – o território

do agronegócio e o território camponês, os quais lutam cada um pela implantação e expansão de seus ideais. Essa luta gera violência, que culmina em muitas mortes e prejuízos para trabalhadores do campo que seguem na esperança de que a justiça seja feita, uma vez que no campo a impunidade prevalece.

É nesse contexto que os povos do campo, em sua luta constante, principalmente por meio dos movimentos sociais, foram contemplados com uma política pública de reconhecimento da Educação do Campo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – Campo). Esse programa visa à distribuição de livros didáticos diferenciados para os anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas rurais. O Programa Nacional do Livro Didático é uma das maiores políticas públicas educacionais brasileiras. Assim, acreditamos que o PNLD – Campo seja um avanço para a Educação do Campo. Porém, não podemos nos esquecer de que a educação é uma das estratégias utilizadas pelo Estado para disseminar ideologias que assegurem interesses da classe dominante.

Desse modo, o presente texto, fruto da minha dissertação de mestrado, busca refletir a respeito da diferença entre o rural brasileiro real e o representado em livros didáticos do PNLD – Campo 2016, lembrando que essa diferença é produzida com base em uma ideologia hegemônica, uma vez que o Estado, fomentador dessa política pública, é um legítimo defensor da classe dominante.

Assim, estruturamos este texto em duas seções: na primeira, enfatizamos a questão da ideologia hegemônica nos livros didáticos; na segunda, abordamos a diferença entre o rural brasileiro real e o representado em livros didáticos do PNLD – Campo 2016, com base na análise de fotografias e textos presentes nesses livros.

A ideologia hegemônica no livro didático

Ao falarmos em ideologia hegemônica no livro didático, consideramos pertinente explicar a nossa concepção a respeito desse termo, uma vez que possui duplo sentido. Moraes (2005), fazendo alusão ao seu significado primitivo, afirma que essa seria a ciência da gênese das ideias, cujos resultados serviriam para um melhor ordenamento da vida social. Para Deiró, “A ideologia em geral é radicalmente ambivalente, isto é, ela poderá estar a serviço da dialética da História – explicitando as contradições – como poderá exercer uma função conservadora – camuflando as contradições objetivas” (Deiró, 2005, p. 31). Para Chauí (2008, p. 110),

A ideologia nunca pode explicitar a sua própria origem, pois, se o fizesse faria vir à tona a divisão social em classes, e perderia, assim, sua razão social de ser, que é a de dar explicações racionais e universais que devem esconder as diferenças e as particularidades reais, ou seja, nascida por causa da luta de classes e nascida da luta de classes, a ideologia é um corpo teórico (religioso, filosófico ou científico) que não pode pensar realmente a luta de classes que lhe deu origem.

Pensando assim, em relação à concepção do termo “ideologia”, podemos considerar que temos pelos menos duas vertentes: a dos que consideram a ideologia como tendo um caráter dual ou ambivalente, conforme apontado por Deiró, e outros que a veem como um instrumento de dominação. Chaui (2008), por exemplo, nos explica que na ideologia, ou no discurso ideológico, há “brancos”, “lacunas”, “silêncios”, que nunca poderão ser preenchidos, sob pena de destruir a coerência ideológica. Ela afirma que a ideologia é coerente justamente por causa das lacunas, ou seja, porque não diz tudo e nem pode dizer tudo, pois se assim o fizesse perderia sua função de mascarar ou de ocultar a realidade. A ideologia é um dos meios usados pela classe dominante para exercer a dominação de modo que essa não seja percebida como tal pelos dominados.

Logo, a autora nos mostra também que não é possível substituir uma ideologia “falsa” (que não diz tudo), por uma ideologia “verdadeira” (que diz tudo), sendo a primeira dos dominantes e a segunda dos dominados. Isso porque, primeiramente, uma ideologia que dissesse tudo já não seria mais ideologia. Segundo, porque “falar em ideologia dos dominados é um contra-senso, visto que a ideologia é um instrumento de dominação” (Chaui, 2008 pp. 109-10).

Desse modo, ela faz uma distinção entre ideário, “conjunto sistemático e encadeado de ideias”, e “ideologia que é um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e que esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política” (Chaui, 2008, p. 7). Logo, tomamos como embasamento para este trabalho o conceito de ideologia apresentado pela filósofa, que constitui um instrumento dominador que oculta parte da realidade mascarando-a. Porque essa ideologia pertence à classe dominante, ao mencioná-la, usaremos a expressão ideologia dominante ou ideologia hegemônica.

A ideologia hegemônica rege os princípios da educação brasileira, podendo ser encontrada nas propostas curriculares, nos livros didáticos e em outros meios. Trata-se de uma estratégia utilizada pelo Estado para ocultar a luta de

classes e assegurar a reprodução do capital. Vários estudos já foram realizados a fim de verificar a ideologia hegemônica no livro didático, e os resultados confirmam que a sua presença é considerável nesse recurso didático.

Por exemplo, Deiró (2005, p. 17) nos mostra que “As mensagens ideológicas, veiculadas por diferentes meios, entre os quais se destacam os livros didáticos, transmitem valores que não correspondem às necessidades e aos interesses da classe trabalhadora”. Essa mesma autora prossegue afirmando que “os textos de leitura dos livros didáticos das quatro primeiras séries do primeiro grau, ou seja, dos anos iniciais do ensino fundamental, transmitem uma ideologia, formulada e imposta pela classe dominante à classe dominada, como sendo a única e verdadeira visão do mundo” (p. 20).

É importante ressaltar que tanto Deiró (2005) quanto Faria (2008) constataram a ideologia hegemônica em elementos essenciais para a sociedade: a família, a escola, o trabalho. Neste último, podemos dizer que a ideologia dominante se deu de forma bem acentuada nos livros analisados pelas autoras.

Faria (2008), ao abordar como o trabalho aparece no livro didático, faz menção a uma passagem bem interessante extraída de um dos livros que analisou: “Tudo que temos é resultado do trabalho”. Em seguida, ela faz os seguintes questionamentos: trabalho de quem? Quem trabalha? Para que se trabalha? Em que tipo de sociedade? O livro didático, segundo Faria (2008, p. 29), não responde a esses questionamentos.

O trabalho, forma de o homem dominar a natureza e constituir sua existência, não é visto pelo livro didático como categoria. Ele é apenas uma atividade com fim de criar valor de uso (trabalho concreto), onde o caráter subjetivo está sempre presente, tanto no que se refere às características do trabalhador, quanto a sua participação e domínio de todo processo.

Outra passagem extraída de um livro desta feita, analisado por Deiró, diz o seguinte: “O trabalho é necessário para todos, dá saúde, alegria, além de aumentar a riqueza e o bem-estar geral. Todo trabalho tem valor e o grande inimigo do trabalho é a preguiça” (2005, p. 127). A partir desse fragmento textual, podemos fazer também alguns questionamentos: será que, no modo de produção no qual estamos inseridos, que tem por princípio a exploração, o trabalho traz saúde e alegria? Mas a pergunta crucial é: o trabalho aumenta a riqueza de quem? Com certeza, aumenta a riqueza de quem detém os meios de produção, a classe dominante, mas, na sociedade capitalista, tudo depende do esforço individual.

Segundo a ideologia subjacente aos textos de leitura e à estrutura escolar, em geral, cada aluno, individualmente, é responsável por seu sucesso ou fracasso escolar. Isto traduz a ideologia capitalista, segundo a qual cada indivíduo é responsável também por seu êxito sócio-econômico. A seleção social, que faz com que alguns sejam privilegiados, é camuflada pela desculpa de mérito individual (Deiró, 2005, p. 87).

Para Chauí (2008), a ideologia burguesa, por meio de seus intelectuais, produzirá ideias fazendo, por exemplo, com que os homens creiam que são desiguais por natureza ou por talento, ou que são desiguais por desejo próprio, isto é, os que honestamente trabalham enriquecem, enquanto os preguiçosos empobrecem. Ou, então, faz com que creiam que são desiguais por natureza, mas que a vida social, lhes garantindo o direito de trabalhar, concede o direito de melhorar, oculta o fato de que os trabalhadores não são donos do trabalho e que, conseqüentemente, as chances de melhorar não dependem deles, mas dos que detêm os meios e as condições de trabalho. Faz também com que os homens creiam que são desiguais por natureza e pelas condições sociais, mas que são iguais perante a lei e o Estado, escondendo que a lei foi feita pelos dominantes e que o Estado é um instrumento também dos dominantes.

Ainda em relação à ideologia dominante contida nos livros didáticos, Deiró chama a atenção para um aspecto que não pode passar despercebido: o modo como o rural brasileiro é apresentado nos livros didáticos.

Enquanto o texto descreve a fartura brasileira, o problema agrário no Brasil é um dos mais sérios e com poucas probabilidades de ser solucionado. É no campo que se encontra o cerne da luta de classes no país. Aí está a classe mais explorada: o proletariado rural, os textos de leitura, portanto, não descrevem a estrutura social real que existe na agricultura brasileira, constituída de diferentes classes sociais. A realidade da exploração do proletariado rural é silenciada pelos textos (2005, p. 112).

Para a classe hegemônica, representada pelo Estado, não é conveniente apresentar os problemas existentes no rural brasileiro, não se justifica falar de exploração se são os próprios atores dessa classe os exploradores.

Ao analisar livros didáticos de Geografia, Cordeiro também pôde presenciar a ideologia da classe dominante contida nesse material em relação aos mo-

vimentos sociais do campo, quando os autores do livro analisado criminalizam a luta pela terra ao simplificarem as condições concretas e simbólicas da luta.

Os autores deixam bem claro suas escolhas ideológicas ao optarem pela categoria ‘invasão’ ao invés de ‘ocupação’, já que o primeiro termo refere-se a um ato ilegal e o segundo ganha uma conotação política de lutas por direitos negados, assim como pelo uso da expressão ‘apossar’. Também usam da ironia ao criticarem os líderes que, em suas visões, tratam a luta como uma ‘profissão’ como se esse fato carregasse em si estigmas negativos. Para os alunos que vivem no campo estas posições ideológicas negam a necessidade de organização de movimentos sociais ao mesmo tempo que incentivam passividade, já para os alunos que vivem em acampamentos e assentamentos do MST as conseqüências são bem mais profundas já que estão possivelmente integrados na luta. Esta forma de tratar a questão pode levar aos alunos do MST até mesmo a sentimentos de vergonha e humilhação (Cordeiro, 2009, p. 34).

O certo é que nenhum livro didático, seja ele voltado tanto para a educação urbana quanto para a educação do campo, contenha essas ideologias em seu conteúdo. Todavia, como pode ser visto na citação, o efeito dessas ideologias em escolas do campo pode vir a ser mais nocivo para os educandos. Isso pode contribuir para que o aluno crie certa aversão à escola, que, por sua vez, utiliza um recurso didático em seu desfavor, levando, conseqüentemente, à evasão escolar desse aluno. Ou, prevalecendo a ideologia desses autores nos livros didáticos, os alunos podem passar a negar a sua condição e a luta como sujeitos do campo.

Entretanto, não são apenas os movimentos sociais que são ideologizados nos livros didáticos, pois a mulher, o negro e o índio também são representados segundo a visão burguesa, ou seja, de acordo com a ideologia dominante. Essa ideologização se faz presente nos textos, nos exercícios e até mesmo nas ilustrações, que reforçam o conteúdo ideológico que se quer transmitir. Dessa forma, corroboramos com Faria (2008, p. 77) quando ela afirma que

O livro didático não é desligado da realidade, ele tem uma função a cumprir: reproduzir a ideologia dominante. A ideologia também não é desligada da realidade, ela também tem um papel e o cumpre. O que

ocorre é que a ideologia dominante considera a produção intelectual autônoma e desconhece a base material como instância determinante. Então, expressa através de valores universais os interesses da burguesia e justifica a conservação das relações de produção existentes. Isto não é estar desligado da realidade, pelo contrário, através deste mecanismo, o livro didático serve à manutenção dos interesses da classe dominante ignorando os interesses da classe operária.

O problema não é que o livro didático desconheça a realidade; pelo contrário ele precisa conhecê-la para definir o que poderá ser apresentado e o que deverá ser ocultado. O livro didático também não é um “mentiroso”, já que parte da ideologia de que possui um cunho verdadeiro. Diríamos que, por disseminar ideologia, o livro didático acabe sendo um material omissivo, tendo em vista que deixa de mostrar a verdade por completo.

Na realidade, disseminar a ideologia hegemônica não é função do livro didático; a função deste recurso é auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem. Entretanto, como o livro didático é distribuído em escala nacional, constitui para a classe dominante um excelente meio para disseminar sua ideologia, e isso acontece de forma eficiente, pois, em muitos casos, devido a uma série de fatores, o livro didático não é debatido nem criticado, ele é simplesmente reproduzido nas salas de aulas.

O rural brasileiro real e representado em livros didáticos do PNLD-Campo

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. Esse programa tem vivido diversos avanços em sua trajetória, contudo o livro didático não deixa de ser um objeto provocador de polêmicas. Isso porque esse recurso didático, além de apresentar fragilidades em sua principal função, auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem, ainda exerce outras funções, entre as quais a econômica e a ideológica, causando, assim, divergências entre opiniões a seu respeito, sobretudo no meio acadêmico.

O livro didático, conforme bem nos mostram Pontuschka et al. (2009), é um recurso que apresenta múltiplos aspectos, sendo, ao mesmo tempo, uma produção cultural e uma mercadoria. Como mercadoria, o importante para

as editoras é que ele seja vendido. Por outro lado, Martins (2014, pp. 79-80) nos mostra também que o livro didático,

como instrumento pedagógico tornou-se em alguns contextos, o principal elemento do processo de ensino e de aprendizagem. Essa evidência se dá pelo fato de que, em alguns casos, ser este um dos únicos instrumentos disponíveis para o diálogo na sala de aula. Isso pode ser observado, principalmente, em escolas em contextos periféricos, materialmente esqualidos, especialmente por não disporem de recursos financeiros para aquisição de outros materiais, ou em escolas da zona rural que dispõe de poucos recursos didáticos, além de uma infraestrutura precária em que até mesmo bibliotecas são escassas. Neste contexto, programas de distribuição de livros didáticos, como o PNLD, são responsáveis por fornecer a maior parte do material que é utilizado pelos discentes.

E, entre os programas de distribuição de livros didáticos, queremos enfatizar neste trabalho o Programa Nacional do Livro didático (PNLD – Campo), que fomenta a produção de livros didáticos para atender aos anos iniciais do ensino fundamental das escolas rurais. Com a primeira edição em 2013 e a segunda em 2016, o referido programa tem como objetivo, de acordo com o Guia de Livros Didáticos PNLD Campo 2013,

considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental (seriado e não seriado), de escolas do campo, das redes públicas de ensino. Com esse objetivo, o PNLD Campo se inscreve como uma política pública de reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o Campo e seus Sujeitos, como contexto gerador de conteúdos, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações, e organização curricular do livro didático (Brasil, 2012, p. 9).

De acordo com esse guia, poderiam participar desse programa as escolas situadas ou que mantêm turmas anexas em áreas rurais e estivessem vinculadas às redes de ensino estaduais, municipais e federais, que tivessem firmado termo de adesão ao PNLD. Seriam atendidas pelo PNLD – Campo 2013 as

escolas rurais com até 100 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental e as escolas rurais com mais de 100 alunos que não realizaram a escolha do PNLD 2013 ou que tenham optado por não receber livros naquele programa.

Conforme disposto no Guia, o PNLD – Campo foi projetado visando atender às especificidades da Educação do Campo, com o intuito de superar as obras já existentes, mas que se mantinham alheias às Diretrizes Operacionais formuladas pelo Conselho Nacional de Educação para a Educação Básica das Escolas do Campo.

Vimos que o PNLD – Campo é um programa voltado para a população do campo, mas qual rural brasileiro é representado nos livros desse programa? O real ou o ideologizado? Foi a partir dessa inquietação que surgiu o interesse de analisarmos fotografias e textos presentes em livros didáticos desse programa. Utilizando as metodologias iconográfica e iconológica que se baseiam, respectivamente, na descrição e na interpretação de imagens, analisamos algumas fotografias de livros do 4.º e do 5.º ano, bem como os textos que as seguem. Assim, escolhemos três das fotografias analisadas para dar suporte a este trabalho.

A primeira fotografia faz parte do capítulo quilombolas do Vale do Ribeira. Na parte textual, são feitas algumas perguntas sobre o que é uma comunidade quilombola e como é o seu modo de vida: você sabe o que é mutirão? Já participou de algum? Existem mutirões em sua comunidade? Que vantagens podem existir em uma comunidade se organizar dessa forma? Na foto a seguir, o que as pessoas parecem estar fazendo em mutirão? Após as perguntas, é disposto um conteúdo explicando o que vem a ser um mutirão e a fotografia representando o trabalho em mutirão no Vale do Ribeira.

Quando todos ajudam a construir a casa de uma pessoa, por exemplo, essa pessoa se compromete a ajudar a construir casas para os outros. Ou seja, mutirão é quando várias famílias da comunidade se reúnem para ajudar na construção, na colheita ou na plantação de um dos moradores. Em troca esse morador vai ajudar os outros quando precisarem. No final do mutirão quase sempre tem uma comemoração, com muita comida para todos (Brait Junior et al., 2014, p. 9).

Na fotografia a seguir, podemos ver as pessoas trabalhando em sistema de mutirão em uma comunidade no Vale do Ribeira, localizado entre o sul

do estado de São Paulo e o leste do Paraná. A fotografia é composta por dez pessoas, entre homens, mulheres e crianças. Duas mulheres e uma criança estão em posição de movimento, trabalhando, enquanto as outras pessoas estão paradas. As pessoas que compõem a fotografia parecem sérias e compenetradas, sem agitação. As mulheres que estão capinando parecem preparar o solo para o plantio. Há uma cerca (os postes são bem visíveis) separando o lugar onde o pessoal está e uma mata. Uma das crianças está sem camisa e descalça. Outro detalhe importante é que metade da fotografia mostra um céu azul com algumas nuvens brancas. Em geral, as cores azul e branca simbolizam paz, tranquilidade e harmonia.

Figura 1: Trabalho em mutirão no Vale do Ribeira — 4.º e 5.º anos

Fonte: Brait Junior et al., 2014.

Ao passarmos para a interpretação, podemos ver que tanto a fotografia quanto o texto que a acompanha estão mostrando que o mutirão é uma forma de trabalho eficiente, na qual reina principalmente a comunhão. Diria-

mos que aqui reside um importante significado do rural brasileiro expresso no livro didático, ou seja, as comunidades quilombolas estão estáveis, uma vez que possuem uma excelente forma de trabalho, o mutirão, por meio do qual elas conseguem construir moradias, realizar o roçado, o plantio e a colheita do arroz, do feijão, do milho, etc.

O quilombo recupera o comunitarismo de tradição africana. Assim ninguém é dono da terra ou das ferramentas; todos trabalham juntos, em mutirão, para construir a comunidade, para abrir e manter os caminhos e também para se dividir na produção de alimentos. A solidariedade é uma característica dos quilombo (Brait Junior et al., 2014, p. 10).

Os autores até chegam a falar das restrições em relação ao uso da terra que essas comunidades tiveram em consequência da criação de unidades de conservação ambiental, com o objetivo de compensar os anos de devastação da Mata Atlântica. Todavia, em nenhum momento é abordada a questão da terra, por exemplo, das dificuldades enfrentadas por muitas comunidades quilombolas para obter a titulação.

O arroz e o feijão cultivados pelos quilombolas sempre foram a base da alimentação das comunidades. No entanto, a partir da década de 1950, a prática agrícola tem diminuído devido a construção da rodovia na região do Vale do Ribeira, às restrições ambientais impostas pelas unidades de conservação e a oferta de trabalho assalariado em propriedades vizinhas. Isso tudo compromete a cultura quilombola, pois muitas de suas práticas estão diretamente ligadas à agricultura (Brait Junior et al., 2014, p. 27).

A dificuldade de acesso à terra se resume em uma questão cultural – o econômico não é levado em consideração. Aliás, o próprio mutirão é visto apenas sob uma perspectiva cultural. Consideramos o mutirão uma prática importantíssima, mesmo porque ela possui um caráter bem humanitário. Por outro lado, não podemos desconsiderar o econômico. O mutirão, muitas vezes, é realizado não apenas por uma questão cultural, mas também porque o beneficiado não tem condições financeiras para pagar pelo serviço.

Ainda podemos ver na citação que um dos motivos da diminuição da prática agrícola é a oferta do trabalho assalariado em propriedades vizinhas. Isso nos leva a imaginar que, se as pessoas deixam suas terras e vão trabalhar em

outras propriedades, é por quênão estão conseguindo produzir o suficiente para satisfazer suas necessidades. E por que não estão conseguindo produzir? Que tipo de problema estão enfrentando?

Acreditamos que há algo errado, e, apesar de o trabalho em mutirão ser uma excelente alternativa para as comunidades quilombolas, pois é da lógica camponesa a reciprocidade, ainda há muitos problemas ocultos pelo livro didático. Por exemplo, na fotografia aparecem mulheres e crianças trabalhando, mas, a exploração, a discriminação, a opressão e a violência que sabemos existir no universo feminino e infantil parecem não existir nas comunidades quilombolas.

A segunda fotografia (figura 2) faz parte do capítulo “comunidade: sujeitos coletivos”. Na parte textual, as autoras afirmam que somos responsáveis pelo desenvolvimento do país, por fazer com que nossos direitos sejam respeitados e nossas culturas valorizadas. Segundo elas, com as nossas ações do dia a dia, podemos contribuir para criar o futuro de maneira diferente. As autoras explicam também que as histórias do campo e da cidade são construídas pelas pessoas que lá habitam, trabalham e produzem culturas. Abordam ainda que, nos campos brasileiros, existem muitos sujeitos coletivos, grupos sociais organizados com um jeito próprio de viver e fazer a história.

Figura 2: Assentados do MST em Eldorado dos Carajás, 1998

Fonte: Carpaneda et al., 2014.

A fotografia representa os assentados do MST em Eldorado dos Carajás. Nela, é possível ver um grupo de pessoas, homens e mulheres, colhendo arroz. Há também galhos secos de árvores e outro tipo de vegetação em segundo plano. O arroz é um dos alimentos essenciais nas refeições de muitos brasileiros, por isso, a importância do seu cultivo. Geralmente, a colheita manual, como a representada na fotografia, é feita utilizando-se um cutelo com o qual o trabalhador vai juntando os pés de arroz e cortando.

Se olharmos tanto para a mensagem textual quanto para a fotografia, podemos constatar que tudo parece certo. Significa que esses assentados estão bem, visto que estão colhendo o que plantaram. Todavia, como este capítulo faz parte da disciplina de História, consideramos pertinente voltar um pouco no tempo. Observe que a fotografia é de 1998, dois anos após um dos mais terríveis massacres ocorridos no campo brasileiro. Resultado da luta pela terra, o saldo do massacre foi de 21 assassinatos, além dos feridos. Hoje, 22 anos após o massacre, militantes do MST ainda clamam por justiça diante da impunidade.

O massacre de Eldorado dos Carajás é algo que, a nosso ver, deveria estar presente não só na história dos povos do campo, mas também na história do Brasil, pois demonstra de forma bem evidente a violência e a barbárie no campo brasileiro, bem como a impunidade. Registrar esses acontecimentos no livro didático é importante porque os sujeitos sociais do campo vão “se (re) afirmar a partir desses episódios para darem continuidade a própria luta e existência na possibilidade da (re)criação enquanto sujeito e classe social”. (Feliciano, 2016, p. 83). Além disso, não podemos negligenciar o fato de que o dia 17 de abril é considerado o Dia Nacional de Luta pela Reforma Agrária justamente devido ao massacre de Eldorado dos Carajás.

Entretanto, o livro didático se omite em dizer essas verdades. É melhor esquecer o passado sujo, sangrento, e mostrar apenas os sujeitos da história trabalhando, colhendo o seu arroz. O livro didático negligencia não mostrando essa realidade, ou seja, se omite não mostrando o Brasil que, segundo Feliciano (2016), mata e manda matar, ameaça e manda ameaçar, expulsa e manda expulsar, destrói e manda destruir, envenena e manda envenenar. Enfim, o Brasil do atraso, que, pactuado numa aliança nefasta entre capital, Estado e proprietários de terra, gera e mantém o controle territorial. O livro didático desconsidera que “lidar com o tema da posse e uso da terra é se aproximar de conflitos, injustiças, massacres traições, expropriações, danos ao meio ambiente, entre outros” (Rocha, 2014, p. 45).

A terceira fotografia (figura 3) faz parte do capítulo “O trabalho no campo”. Esse capítulo inicia-se mostrando a diferença entre o trabalho manual e o trabalho mecanizado. A fotografia mostra a parreira de uvas e uma enorme máquina na qual se encontra um homem, por certo trabalhador, que vai a controlando na colheita das uvas.

Figura 3: Colheita mecanizada da uva, 2011

Fonte: Mendonça et al., 2014.

As autoras apresentam um texto jornalístico no qual é explicado o processo da colheita mecanizada da uva.

Colheita mecanizada da uva agiliza o trabalho nos parreirais no RS

Uma máquina possibilita a colheita da fruta nos dois lados da espaldeira. Em 14 horas de trabalho é possível colher até 80 mil quilos de uva.

[...] É época de colheita nas parreiras de Santana do Livramento, na fronteira do Brasil com o Uruguai. A luminosidade intensa no sul gaúcho, por causa dos dias mais longos, garante uvas doces e com mais cor.

Nos vinhedos, uma nova estratégia está chamando a atenção. Uma máquina comprada na França possibilita que a uva seja colhida dos dois lados da espaldeira. Em 14 horas de trabalho é possível colher até 80 mil quilos de uva.

Para que o equipamento pudesse ser usado, primeiro houve uma mudança nos vinhedos. Duzentos hectares foram adaptados e deixados mais altos para se adequarem ao tamanho da máquina, que abraça folhas e frutas para fazer a colheita.

O processo é muito rápido. Para encher os dois tanques, onde podem ser armazenados 2,4 mil quilos, o trabalho é feito em dez minutos.

“Como nós trabalhamos com 22 variedades de uva, para cada variedade é feita uma regulagem. A máquina tem um computador que é facilmente regulável. A gente faz todos os ajustes na primeira hora da manhã e acompanhamos a colheita, conseguindo os ajustes dos ventiladores para retirar as folhas, para conservar mais o suco, para não romper tanto o grão. Nós conseguimos fazer todas essas regulagens para conseguir a colheita ideal que a gente quer”, explicou o agrônomo.

Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2011/03/colheita-mecanizada-da-uva-agiliza-o-trabalho-nos-parreirais-no-rs.html>. Acesso em: 30 mai. 2014 (adaptado).

Fonte: Mendonça et al., 2014.

O texto nos mostra, com muito fervor, a eficiência da máquina na colheita da uva. A modernização da agricultura proporcionou, ao mesmo tempo, um aumento significativo da produção e diminuiu os custos com a redução no quadro de trabalhadores. Observe que, para executar todo esse trabalho, vimos apenas um trabalhador. Mesmo que haja mais pessoas envolvidas, po-

demos dizer com certeza que não chega a ser a terça parte da quantidade de pessoas que exerciam essa função antes da chegada da máquina.

As autoras afirmam que a mecanização de muitas propriedades rurais no Brasil elevou a produção de alimentos. Por outro lado, esse processo tem gerado muito desemprego, visto que uma máquina pode executar o trabalho de várias pessoas ao mesmo tempo. Afirmam também que a mecanização não garante alimento para toda população porque, muitas vezes, a produção se destina somente ao comércio com as cidades, e não ao abastecimento da região.

Aqui, encontram-se dois importantes significados: o primeiro é que a mecanização ou a modernização da agricultura aumentou a produção de alimentos. Todavia, não podemos nos esquecer de que os protagonistas da mecanização da agricultura estão muito mais interessados na produção em grande escala, com as *commodities* agrícolas, tais como o milho, a soja e a cana de açúcar, do que com a produção de alimentos para abastecimento do mercado interno. O foco do agronegócio são as exportações. Assim, querer justificar a mecanização com a produção de alimentos não passa de uma falácia. “Contraditoriamente, temos um Brasil moderno que é exposto pelo Estado e pela grande mídia como grande potencial produtor de ‘alimentos’, porém, de fato, um grande produtor de *commodities*” (Feliciano, 2016, p. 97).

Com a modernização da agricultura, vários alimentos realmente se tornaram mais acessíveis. Entretanto, devemos nos lembrar de que a modernização provocou também o uso abusivo de fertilizantes, agrotóxicos e outros insumos. Assim, os alimentos – carnes, verduras, frutas, leite e seus derivados – diminuiriam drasticamente de qualidade. Isso mostra que a população ganhou com a “diminuição” do preço dos alimentos, mas perdeu com o agravamento de muitas doenças, inclusive o câncer.

O outro significado está relacionado à substituição do homem pela máquina. As autoras afirmam que a mecanização da produção tem gerado muito desemprego no campo. É como se de uma hora para outra comessem a aparecer maquinários fantasmas no campo substituindo o trabalho humano. “A causa do grave problema social do desemprego é atribuída única e exclusivamente aos robôs” (Deiró, 2005, p. 141). A mecanização da agricultura é a culpada pelo êxodo rural, mas quem proporcionou a mecanização? Com qual intuito? O livro didático não dá explicações a esse respeito.

O texto disposto no quadro apresenta ainda outro detalhe que nos chama a atenção: “uma máquina comprada na França”. Isso nos mostra a dependência da agricultura brasileira em relação ao mercado externo. Segundo

Alentejano (2012), o processo de modernização implicou um crescente controle das transnacionais do agronegócio sobre a agricultura brasileira, seja pela determinação do padrão tecnológico (sementes, máquinas e agroquímicos), seja pela compra/transformação da produção agropecuária entretanto, o livro didático não aborda essa dependência. Alguns pontos negativos da modernização até são apontados, por exemplo o desemprego provocado mediante a inserção de maquinários no campo, todavia os atores hegemônicos responsáveis pela modernização não aparecem. É como se os processos de modernização acontecessem naturalmente sem a intervenção humana.

A quarta fotografia (figura 4) representa escolas urbanas e rurais. Apesar de ter quatro imagens, na análise consideramos o conjunto como sendo apenas uma fotografia. Esse agrupamento de fotografias faz parte da unidade intitulada “Escola para todos”.

Figura 4: Escolas rurais e urbanas

Fonte: Carpaneda et al., 2014.

Nesse agrupamento, duas fotografias correspondem a uma escola situada no campo, mostrando seu interior e exterior, e as outras duas correspon-

dem ao mesmo, porém, representam uma escola situada na cidade. As quatro fotografias são de autorias diferentes, o que deixa certa dúvida se são duas ou quatro escolas diferentes. As fotografias também não possuem local nem data.

A fotografia que representa a escola da cidade, mostrando a parte externa, fornece vários elementos, como rua, calçada, poste de iluminação, enquanto a parte externa da escola do campo não tem esses elementos visíveis, mas deixa sobressair uma vegetação bem típica de espaço rural.

Ao adentrarmos nas escolas, ou seja, ao observarmos a parte interior, podemos notar também certa disparidade quanto à construção. Na escola da cidade, podemos ver a luminária, a lousa e a parede pintada. Já a escola rural apresenta uma parede sem pintura e de taipa, que é uma técnica construtiva antiga que consiste no entrelaçamento de madeiras verticais fixadas no solo, com vigas horizontais, geralmente de bambu amarradas entre si por cipós, que, depois de preenchidos com barro, se transforma em uma parede. Podemos constatar ainda uma perceptível diferença no mobiliário: as carteiras da escola da cidade possuem um modelo mais polido e são envernizadas, enquanto as carteiras da escola do campo possuem um estilo mais rústico. O grupo de alunos da escola da cidade parece ser mais heterogêneo, enquanto o grupo da escola rural parece ter predominância indígena. Neste último grupo, os alunos estão descalços, talvez por uma questão cultural, e um dos alunos veste um colar.

Ao passarmos para a interpretação iconológica, unindo os dados iconográficos com o atual contexto do rural brasileiro, podemos destacar ao menos três importantes significados: o primeiro deles é que a cidade é melhor que o campo ou a escola da cidade é melhor que a escola do campo. Dizemos isso principalmente porque é comum muitas escolas rurais brasileiras não disporem nem mesmo bens essenciais como energia elétrica e abastecimento de água.

Ao analisarmos a estrutura das escolas, é notável a preferência do poder público à educação da cidade em detrimento à educação do campo. Essa preferência do Estado está, sobretudo, vinculada ao projeto que se tem de campo, ou seja, um campo não marcado por escolas, crianças, enfim, uma comunidade, mas um campo livre para a expansão das *commodities* agrícolas.

O segundo significado é que há escolas tanto no campo quanto na cidade, ou seja, há escola para todos. Esse significado é, a nosso ver, o mais preocupante, uma vez que não passa de uma camuflagem para encobrir a dura realidade que as escolas rurais vêm enfrentando nos últimos tempos: o seu fechamento.

Mesmo com o parágrafo acrescentado pela Lei n.º 12.960, de 27 de março de 2014, ao artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 1996 (LDB), visando a diminuir o fechamento das escolas rurais, pode-se dizer que muitas escolas ainda estão sendo fechadas. Tal acontecimento não ocorre por acaso, apesar de as justificativas apontarem o custo para mantê-las com um pequeno número de alunos. O certo é que, se os atores do agronegócio têm um projeto de campo com pessoas apenas para trabalhar nas atividades que o agronegócio exige, um dos caminhos a serem seguidos realmente é o fechamento dessas escolas.

Com o fechamento, os filhos estudantes terão que migrar para a cidade se quiserem continuar estudando, e, em muitos casos, os pais terão de acompanhá-los, deixando, assim, o campo livre para a expansão do agronegócio e, consequentemente, para a reprodução do capitalismo juntamente com suas contradições, injustiças e desigualdades.

É preciso lembrar também que a escola no campo não é apenas um lugar onde se ensina e aprende, mas sobretudo o lugar que mantém a unidade de determinada comunidade. Geralmente, a escola é o ponto de referência, é onde ocorrem reuniões, festas, etc. Assim, fechar uma escola do campo é uma forma de desestruturar a comunidade rural.

O terceiro significado está relacionado à cultura indígena, ou seja, essa cultura está sendo considerada na escola. Isso é muito positivo, entretanto precisamos nos atentar para o fato de que a cultura indígena não se resume a andar descalço ou usar colar. E aqui paira uma dúvida que ficará para nossa reflexão: até que ponto está sendo considerada a cultura indígena nas escolas brasileiras, se em pleno século XXI, a Funai (Fundação Nacional do Índio), responsável por defender os interesses indígenas, com quase cinquenta anos de existência, nunca teve permissão para ter uma liderança indígena?

Enfatizamos a cultura indígena porque são os seus aspectos que aparecem na fotografia analisada, entretanto, há outras culturas, como a dos povos de matriz africana, que também têm sido consideradas nas escolas apenas “superficialmente”. Na visão capitalista realmente essas culturas devem ser consideradas assim porque, caso contrário, seria dificultoso explicar o porquê de muitos povos com riquíssimos saberes estarem às margens da sociedade. Teriam que explicar as contradições do capital, e isso nunca foi viável para o modo de produção capitalista.

A partir dessa fotografia, principalmente se considerarmos o título da unidade – “Escola para todos” –, podemos constatar que algo está sendo ce-

lebrado, ou seja, há escolas para todos tanto no campo quanto na cidade, e a cultura indígena está presente nelas. Todavia, os reais problemas relacionados à educação no/do campo ficaram ocultos.

O rural brasileiro, representado em livros didáticos do PNLD Campo, difere do rural real, uma vez que os idealizadores dos livros didáticos desse programa, certamente influenciados por atores hegemônicos, se “esquecem” de mostrar os problemas existentes no rural brasileiro, ou seja, abordam os quilombolas, mas não mencionam o burocrático processo de titulação de terras e também não mencionam as ameaças e a violência que esses e outros povos do campo enfrentam na luta pela terra. Mostram assentados do movimento social trabalhando, colhendo arroz, mas deixam de mencionar um importante fato histórico: o massacre de Eldorado dos Carajás. Isso mostra que o rural do livro didático é bem diferente do rural brasileiro, injusto e sangrento.

O livro didático engrandece a modernização do campo, valorizando, sobretudo, o agronegócio, aborda timidamente o desemprego e o êxodo rural, mas se “esquece” completamente de abordar questões como o uso abusivo de agrotóxicos na agricultura, nocivos tanto à humanidade quanto à natureza em geral. Escola para todos é o que dizem os idealizadores dos livros didáticos do PNLD Campo, todavia o intenso fechamento de escolas rurais brasileiras ocorrido nos últimos tempos inexistente na visão desses atores.

Considerações finais

Diante dos exemplos abordados neste texto, vimos com muita clareza que o rural representado no livro didático difere do rural brasileiro real. Isso se deve à ideologia hegemônica, o que significa que, parte da realidade fica oculta, não é mostrada. Pode parecer difícil compreender o porquê de uma política pública voltada para os povos do campo, o PNLD – Campo, não considerar e abordar os problemas do rural brasileiro. A verdade, no entanto, é que seria dificultoso fazer essa abordagem, uma vez que o Estado que fomenta a produção de livros desse programa é o mesmo que apoia os atores hegemônicos, dificultando o processo de titulação das terras quilombolas; fornece subsídios para o agronegócio; disponibiliza as Forças Armadas para massacrar movimentos sociais e apoia o fechamento de escolas rurais. Desse modo, na visão dos dominantes, é melhor o livro didático ser omissivo, não mostrando as barbáries e atrocidades por eles cometidas no rural brasileiro.

Contudo, precisamos entender que uma política pública não é um favor, é resultado de lutas e reivindicações, apesar de termos a certeza de que o desejo dos povos do campo é ter seu próprio material didático, e não um material idealizado pela classe dominante, como o PNLD – Campo, o certo é que “não podemos jogar a criança fora com a água do banho”, como diz o ditado popular. Apesar de parecer contraditório, esses livros podem, sim, ser utilizados nas escolas rurais. Embora a nossa vontade seja a de fazer igual ao professor Keating, no filme “Sociedade dos poetas mortos”, ou seja, mandar os alunos rasgarem as páginas do livro por não estarem de acordo com o que deveria ser ensinado, acreditamos não ser esse o caminho mais apropriado, pois se fôssemos agir como este professor, teríamos de rasgar o livro todo, já que a ideologia presente em tais obras é, muitas vezes, dissimulada, e perderíamos a chance de mostrar e discutir com os alunos a influência da ideologia hegemônica na educação por meio do Estado.

Assim, nesse caso, acreditamos que professor precisa, sobretudo, estar preparado para mostrar aos alunos a face da realidade que foi ocultada no livro didático, ou seja, mostrar a presença acentuada da ideologia dominante, nascida da/e por causa da luta de classes, conforme nos mostra Chauí (2008), uma vez que essa ideologia contribui para manter a exploração econômica, as desigualdades sociais e a dominação política em nossa sociedade.

Referências

- BRAIT JUNIOR, Roberto et al. *Cultura e regiões do Brasil: 4º e 5º anos*. São Paulo: Global, 2014.
- BRASIL. *Guia de Livros Didáticos: PNLD Campo 2013*. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo et al. *Novo girassol: saberes e fazeres do campo – 4º ano*. São Paulo: FTD, 2014.
- _____. *Novo girassol: saberes e fazeres do campo – 5º ano*. São Paulo: FTD, 2014.
- CHAUI, Marilena de Sousa. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi Figueiredo. “Ensino de geografia, educação rural e educação do campo: modernidade, subalternidade e resis-

- tência". *Tamoios*, ano V, n. 2, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/XSQ-TJ6>. Acesso em: 16 abr. 2016.
- DEIRÓ, Maria de Lurdes Chagas. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Centauro, 2005.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez, 2008.
- FELICIANO, Carlos Alberto. "A prática da violência no campo brasileiro do século XXI". In RAMOS FILHO, Eraldo da Silva et al. (orgs.). *A questão agrária e conflitos territoriais*. São Paulo: Outras Expressões, 2016, pp. 81-100.
- MARTINS, Maria de Fátima Almeida. "Por uma diversidade cultural camponesa no PNLD Campo". In CARVALHO, G.T. e MARTINS, M. F. A. (orgs.). *Livro didático e educação do campo*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014, pp. 77-92.
- MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza et al. *Língua Portuguesa, Geografia e História – 4º ano*. São Paulo: Global, 2014. (Coleção Campo Aberto).
- _____. "Língua Portuguesa, Geografia e História – 5º ano". São Paulo: Global, 2014. (Coleção Campo Aberto).
- MORAES, Antonio Carlos Robert. *Ideologias geográficas*. São Paulo: Annablume, 2005.
- ROCHA, Maria Isabel Antunes. "O campo e seus sujeitos: desafios para os livros didáticos na educação do campo". In CARVALHO, G. T. e MARTINS, M. de F. A. (orgs.). *Livro didático e educação do campo*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014, pp. 35-52.
- SILVA, Lair Miguel da. *Significados ideológicos do rural brasileiro em fotografias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD - Campo) 2016* (dissertação). Universidade Federal de Uberlândia, 2017.