

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EDNEIDE MARIA FERREIRA DA SILVA

**APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AOS LIVROS DIDÁTICOS -
COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS**

Uberlândia - MG
2020

EDNEIDE MARIA FERREIRA DA SILVA

**APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AOS LIVROS DIDÁTICOS -
COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS**

Texto apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática

Orientadora: Prof.^a. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva.

Uberlândia - MG
2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pela própria autora.

S586 Silva, Edneide Maria Ferreira da, 1976-
2020 Aproximações e distanciamentos da Educação do
Campo: dos documentos oficiais aos livros didáticos componente
curricular Ciências [recurso eletrônico] / Edneide Maria Ferreira da
Silva. - 2020.

Orientadora: Elenita Pinheiro de Queiroz Silva.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.566>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Silva, Elenita Pinheiro de Queiroz, 1965-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em
Educação. III. Título.

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br

**ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 24/2020/267, PPGED				
Data:	Dezoito de setembro de dois mil e vinte	Hora de início:	09h00	Hora de encerramento:	13h30
Matrícula do Discente:	11613EDU040				
Nome do Discente:	EDNEIDE MARIA FERREIRA DA SILVA				
Título do Trabalho:	"Aproximações e distanciamentos na Educação do Campo: dos documentos oficiais aos livros didáticos - componente curricular Ciências."				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Educação em Ciências e Matemática				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"CONHECIMENTO BIOLÓGICO E CULTURAS: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS METODOLÓGICAS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA SELECIONADOS NO PNLD/2012"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Bruno Ferreira dos Santos - UESB; Gardner de Andrade Arrais - UFPI; Paulo Celso Costa Gonçalves - UFU; Sandro Rogério Vargas Ustra - UFU e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e

achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/09/2020, às 13:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandro Rogerio Vargas Ustra, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/09/2020, às 13:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Celso Costa Gonçalves, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/09/2020, às 13:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gardner de Andrade Arrais, Usuário Externo**, em 18/09/2020, às 13:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Bruno Ferreira dos Santos, Usuário Externo**, em 21/09/2020, às 10:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2234554** e o código CRC **C04ECCC0**.

DEDICATÓRIA

A minha Mãe, Maria Neide Ferreira da Silva, que sempre me incentivou e foi essencial para que Eu estivesse aqui.

A meu Filho, Thiago Ferreira de Sousa, que ao longo desse percurso, me disse palavras e teve gestos de incentivo e amor.

A meu amado Raimundo Bethoven Júnior, que me acompanhou por longas noites e com quem conversei e discuti textos e autores. Mesmo em silêncio, contribuiu me ouvindo e demonstrando seu amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Ao longo de nossa existência temos a difícil missão de escolher com quem caminhar e dividir os mais diversos momentos, além de termos de descobrir com quem contar. Sempre ansiamos estar próximos a pessoas com as quais possamos compartilhar alegrias e tristezas, uma vez que a vida é um sopro divino. Por isso sei que sou abençoada por Deus, pois Ele me permitiu vivenciar nessa existência tudo isso com pessoas singulares. Assim, não consigo expressar com palavras todos os sentimentos vivenciados no decorrer do curso, mas sei que significativas mudanças ocorreram. Sou imensamente grata pela oportunidade de ter cumprido essa etapa com saúde e sabedoria divina. Por isso agradeço primeiramente a Deus por ter sido minha fortaleza diária durante o percurso.

À minha Mãe, Maria Neide Ferreira da Silva Paula Silva, amada Neidinha, que SEMPRE me acompanhou e vibrou nas conquistas, mas que também se solidarizou nos desafios, desde os mais simples aos mais complexos.

Ao meu Filho Amado, Thiago Ferreira de Sousa, que há 24 anos é a razão de tudo no meu viver, pessoa responsável pela constante busca em ser Humana, Mãe e Filha melhores.

Ao meu Tio materno e Padrinho, Antônio Fernando Rodrigues e sua esposa, Aurila Vasconcelos Rodrigues, a quem carinhosamente chamo de Tia.

A minha querida Tia materna Maria Cleide Rodrigues e a Manoel Eloi Firmino de Sousa (in memória), pelo incentivo constante.

Ao amigo Gardner de Andrade Arrais, com quem partilhei o começo, meio e fim desse processo, além de ser grande incentivador e parceiro de ideias, atividades e projetos.

A todos/as amigos/as que se fizeram presentes ao longo do processo, se manifestando mas sobretudo, ouvindo e acolhendo.

A Família Ferraz, aqui representada por Maria Simone Ferraz Pereira, que me acolheu em dias de saudades, dividindo comigo aquela que era sua avó, mas que passou a ser nossa Maria Aparecida.

De modo particular, agradeço a minha orientadora, Prof.^a. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, que desde o primeiro contato me acolheu academicamente e que em seguida o fez em sua casa, com sua família, e para quem um dia Eu disse: “Fico muito feliz em saber que ainda há pessoas como você”, no sentido de que é desprendida de pré-conceitos e discriminações de qualquer ordem. Em dias de partilha aprendi para além dos conhecimentos bancários, és doutora em possibilitar ao outro a ressignificação do existir em uma sociedade repleta de falsas morais e regras desregradas.

Aos funcionários/as da Secretaria da Pós-Graduação, de modo particular a James, pelo atendimento aos meus pedidos, que não foram poucos; pela atenção, muito obrigada.

À CAPES pelo apoio financeiro.



“GIRASSOL”

É concebido como símbolo da Educação do Campo, pois assim como esta flor, o trabalhador do campo também se orienta pelo sol, seus saberes locais e Inter geracionais estão intrincados de conhecimentos em seu entorno envolvido por sua relação com a natureza. Esses saberes são um conhecimento tradicional, não menos valoroso que o conhecimento científico, mas que é necessário ser reconhecido para que tenhamos uma EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.

Fonte: GIRASSOL - EDUCAÇÃO DO CAMPO. Disponível em:
<http://aline99schroeder.blogspot.com/2017/06/girassol-educacao-do-campo.html> Acesso: 10/04/2019.

Aproximações e distanciamentos na Educação do Campo: dos documentos oficiais aos livros didáticos - componente curricular Ciências. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

RESUMO

A pesquisa foi realizada no âmbito da Linha de Pesquisa Educação em Ensino de Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. O tema insere-se no campo dos estudos que versam sobre a educação do campo e livros didáticos, nesta modalidade de ensino, com foco naqueles que apresentam o componente curricular (disciplina) Ciências. O problema de pesquisa se constituiu a partir da inquietação em torno das aproximações e distanciamentos entre os princípios e orientações propostas pelos documentos oficiais que subsidiaram os editais (2011 e 2014) do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo – 2014 e 2016) e o apresentado nos textos do componente curricular Ciências das coleções aprovadas pelos referidos editais. Definiu-se como objetivo geral: analisar os distanciamentos e aproximações entre o estabelecido pelos documentos oficiais que regulamentam a Educação do Campo, os referidos editais e os textos do componente curricular Ciências dos livros didáticos aprovados nas edições do PNLD Campo, de 2013 e 2016, e, como objetivos específicos: indicar as proposições e princípios apresentados pelos documentos oficiais e editais de seleção de livros didáticos para o PNLD Campo (2013 e 2016); identificar nos textos do componente curricular Ciências, que integram os livros analisados, como são apresentadas as determinações e princípios orientadores para a Educação do Campo, e, levantar, nestes textos, os temas e lugares onde é possível localizar os princípios e as determinações para a Educação do Campo, propostos pelos documentos fonte do estudo. Do ponto de vista metodológico, tratou-se de uma pesquisa descritivo-qualitativa, com uso de fontes bibliográficas e documentais. No procedimento analítico fez-se uso de procedimentos descritivos e da análise documental. Fez-se uso de referências do campo crítico da área da educação, da educação do campo e do livro didático de Ciências. A tese que se defende é a de que, para o alcance e implementação, via livros didáticos de Ciências, dos pressupostos e princípios apresentados pelos documentos oficiais e movimentos sociais dos povos do campo, seus conteúdos, metodologias e proposições curriculares devem ser pautados no diálogo interdisciplinar, em uma ideia de Ciências sustentada pelo diálogo entre culturas e ciência, na ruptura da ideia única e universal de sujeito do campo, intimamente vinculada ao cotidiano, a diversidade sociocultural e às diferenças em toda a sua extensão. Tal inteireza de abordagem não foi verificada nos textos do componente curricular Ciências analisados, uma vez que eles atendem de modo pontual ao estabelecido pelos documentos oficiais. Assim, o Componente curricular Ciências investigado produz aproximações, quando em lugares específicos retratam ou dialogam com o sujeito do campo e sua diversidade sociocultural, e, em outros, distanciamentos quando apresentam temas e conteúdos desvinculados destes sujeitos e de seus cotidianos.

Palavras-chave: Educação do Campo; livro didático do campo; componente curricular Ciências; PNLD campo; sujeito do campo.

Aproximações e distanciamentos na Educação do Campo: dos documentos oficiais aos livros didáticos - componente curricular Ciências. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

ABSTRACT

The research was carried out within the Education Research Line in Science and Mathematics Teaching of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia. The theme is inserted in the field of studies that deal with field education and textbooks, in this teaching modality, focusing on those that present the curricular component (discipline) Sciences. The research problem was constituted from the concern about the approximations and distances between the principles and orientations proposed by the official documents that supported the notices (2011 and 2014) of the National Program of the Didactic Book of the Field (NPDB Field - 2014 and 2016) and the one presented in the texts of the Science curricular component of the collections approved by the aforementioned public notices. The general objective was defined: to analyze the distances and approximations between the established by the official documents that regulate the Education of the Field, the aforementioned notices and the texts of the curricular component Sciences of the textbooks approved in the editions of the NPDB Field, of 2013 and 2016, and, as specific objectives: indicate the propositions and principles presented by the official documents and edicts for the selection of textbooks for the NPDB Field (2013 and 2016); identify in the texts of the Science curricular component, which integrate the analyzed books, how the determinations and guiding principles for Rural Education are presented, and, raise, in these texts, the themes and places where it is possible to locate the principles and determinations for the Rural Education, proposed by the source documents of the study. From a methodological point of view, it was a descriptive-qualitative research, using bibliographic and documentary sources. In the analytical procedure, descriptive procedures and documentary analysis were used. References from the critical field of education, field education and the Science textbook were used. The thesis that is defended is that, for the scope and implementation, via Science textbooks, of the assumptions and principles presented by the official documents and social movements of the people of the countryside, their contents, methodologies and curricular proposals must be guided in the dialogue interdisciplinary, in an idea of Sciences supported by the dialogue between cultures and science, in the rupture of the unique and universal idea of subject of the field, intimately linked to the quotidian, the sociocultural diversity and the differences in all its extension. Such completeness of approach was not verified in the texts of the Sciences curricular component analyzed, since they meet in a timely manner as established by official documents. Thus, the investigated Sciences curricular component produces approximations when, in specific places, they portray or dialogue with the subject of the field and their socio-cultural diversity, and, in others, distances when they present themes and contents unrelated to these subjects and their daily lives.

Keywords: Rural education; field textbook; science curricular component; NPDB field; subject of the field.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Determinações, de quatro estados da federação, acerca da expansão do ensino rural.....	34
Quadro 02: Fluxograma das etapas da avaliação do LD da submissão à distribuição para as escolas.....	54
Quadro 03: Síntese sobre a forma como o ensino era implementado de acordo com as Cartas Magnas	71
Quadro 04: Características das coleções didáticas que foram submetidas ao Edital 05/2011	197
Quadro 05: Resumo com os critérios eliminatórios das obras/coleções submetidas a análise do Edital em estudo	103
Quadro 06: Resumo dos critérios de avaliação das obras/coleção submetidas ao Edital do PNLD Campo 2013	103
Quadro 07: Síntese da disposição das composições e volumes das Coleções didáticas (Edital 05/2011) e Obras didáticas (Edital 04/2014)	106
Quadro 08: Coleções de livros didáticos selecionados pelo Edital 04/2014 e que foram resenhados no Guia PNLD Campo 2016	118
Quadro 09: Síntese dos aspectos mais significativos, segundo os elaboradores das resenhas, nas coleções selecionadas	120
Quadro 10: Síntese dos aspectos mais significativos, segundo os elaboradores das resenhas, da coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo	121
Quadro 11: Informações gerais sobre os livros, seus autores e temas de Ciências abordados em cada volume da coleção estudada	126
Quadro 12: Comparativo de Sumários componente curricular Ciências, coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo	129
Quadro 13: Sumários - Ciências, coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo	132

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Distribuição por tipo de composição das obras no PNLD Campo 2013	28
Figura 02: Indicação das coleções de livros aprovados PNLD Campo 2016.....	29
Figura 03: Distribuição das coleções didáticas inscritas no PNLD Campo 2016	29
Figura 04: Primeira característica da educação do campo	41
Figura 05: Resumo das temáticas que devem ser contempladas no Livro Didático do Campo	114
Figura 06: Capa do Guia de Livros Didáticos Educação do Campo, 2016	116
Figura 07: Montagem fotos das Capas das coleções Girassol (a) e Novo Girassol: saberes e fazeres do campo (b)	124
Figura 08: Montagem fotos de Capas e sumário do componente curricular Ciências	125
Figura 09: Estrutura geral dos volumes do componente curricular Ciências	126
Figura 10: Mascotes Zé Sabiá e Maria Sol.....	130
Figura 11: Unidades 1, volume 2, coleção Girassol (a) e da coleção Novo Girassol (b)	133
Figura 12: Sumário, LDC 2º ano, coleções coleção Girassol (a) e da coleção Novo Girassol (b)	134
Figura 13: Sumário dos LDC 3º ano, coleção Girassol (a) e da coleção Novo Girassol (b) ..	135
Figura 14: Apresentação, Unidade 1 do LDC, 2º ano, coleção Girassol: saberes e fazeres do campo	140
Figura 15: Apresentação, Unidade 2, LDC, 2º ano, coleção Girassol: saberes e fazeres do Campo.....	141
Figura 16: Apresentação, Capítulo 1, Unidade I, LDC, 2º ano, coleção Girassol: saberes e fazeres do campo	143
Figura 17: Apresentação, Capítulo 2, Unidade I, LDC, 2º ano, coleção Girassol: saberes e fazeres do campo	145
Figura 18: Apresentação da Unidade 3 do LDC 2º ano do componente curricular Ciências da Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo	150
Figura 19: Apresentação da Unidade 4 do LDC 2º ano do componente curricular Ciências da Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo	151
Figura 20: Apresentação da Unidade 1 do LDC 3º ano do componente curricular Ciências da Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo	152
Figura 21: Apresentação da seção “Experimentando” e da seção “Vai e vem” do LDC 3º ano do componente curricular Ciências da Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo	153

Figura 22: Apresentação dos Capítulos 2 e 3, Unidade 1, do LDC 3º ano do componente curricular Ciências da Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo.....	154
Figura 23: Apresentação do Capítulo 1, Unidade 2, do LDC 3º ano do componente curricular Ciências da Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo	154
Figura 24: Apresentação das Seções “EXPERIMENTANDO” e “VAI E VEM”, Unidade 2, do LDC 3º ano do componente curricular Ciências da Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo.....	155
Figura 25: Apresentação da Unidade 4, do LDC 3º ano do componente curricular Ciências da Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo	156
Figura 26: Apresentação da Unidade 1 e Capítulo 1 (<i>Sistema digestório e a transformação dos alimentos</i>), do LDC 4º ano do componente curricular Ciências da Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo	158
Figura 27: Apresentação da Unidade 2 e Capítulo 1 (<i>Alimentação e saúde e A nossa alimentação de cada dia</i>), do LDC 4º ano do componente curricular Ciências da Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo	159
Figura 28: Apresentação da Unidade 3 (<i>Planeta Terra e ambiente</i>), do LDC 4º ano do componente curricular Ciências da Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo	162
Figura 29: Quadro conceitual	163
Figura 30: Apresentação, Unidade 3, Capítulo 1, LDC, 5º ano, Coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	164
Figura 31: Manual do Professor	165
Figura 32: Apresentação, unidade 1 (<i>Meu corpo, minha vida</i>), Capítulo 1 (<i>Corpo humano em movimento</i>) LDC 3º ano, Girassol Saberes e Fazeres do Campo e Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	167
Figura 33: Apicultor, colmeia e favos de mel	168
Figura 34: Os hormônios e a coordenação do corpo	170
Figura 35: Unidade 1, 5º ano, Ciências da coleção Girassol - saberes e fazeres do Campo (esquerda) e a mesma imagem na unidade 1, 5º ano, da coleção Novo Girassol - saberes e fazeres do Campo (direita)	172
Figura 36: Representação de Famílias	172
Figura 37: “Uma deliciosa mistura de sabores”	174
Figura 38: Saneamento básico e Saúde	175

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CD – Conselho Deliberativo

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFFA - Centros Familiares de Formação por Alternância

CGEA – Coordenação-Geral de Educação Ambiental

CGPLI – Coordenação-Geral dos Programas do Livro

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNME – Campanha Nacional de Material de Ensino

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

CSHNB – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros

Colted – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

DOEC – Diretrizes Operacionais da Educação do Campo

ECOR - Escolas Comunitárias Rurais

EBA – Escola de Belas Artes

EFA - Escolas Família Agrícola

EFR - Casas Familiares Rurais

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INL – Instituto Nacional do Livro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LD – Livro Didático

LDC – Livro Didático de Ciências

LEdoC/CN – Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragem

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Plidef – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLD Campo – Programa Nacional do Livro Didático do Campo

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECAD – Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Usaid – Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional

SÚMARIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Como tudo começou.....	17
1.2 Produção do projeto de pesquisa: questões norteadoras, objetivos e justificativas	20
1.3 Produção do projeto de pesquisa: o percurso e escolhas metodológicas	24
2 CONCEITOS E REFERÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO, LIVRO DIDÁTICO COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	32
2.1 As noções Educação do Campo e sujeito do campo	32
2.2 Curiosidades sobre a história do livro	44
2.3 Características do livro didático e a política do livro e do livro didático no Brasil	47
2.3.1 Movimentos Sociais, Educação do Campo e o PNLD Campo – conexões desconexas	63
3 PROPOSIÇÕES E PRINCÍPIOS EDUCATIVOS E METODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO – COMENTANDO AS FONTES DE PESQUISA	68
3.1 Parecer CNE/CEB Nº 36	68
3.2 Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002	73
3.3 Parecer CNE/CEB Nº 23, de 12 de setembro de 2007	77
3.4 Decreto Nº 7352, de 04 de novembro de 2010	85
3.5 Resolução CD/FNDE Nº 40, de 26 de julho de 2011	90
4 OS EDITAIS E OS GUIAS DO LIVRO DIDÁTICO PNLD Campo (2013 e 2016).....	94
4.1 Editais de Convocação 05/2011 e 04/2014 – Coordenadoria Geral Programa do Livro (CGPLI).....	94
4.2 Os Guias do Livro Didático PNLD Campo 2013 e 2016	112
4.2.1 Guia do Livro Didático PNLD Campo 2013	112
4.2.2 Guia do Livro Didático PNLD Campo 2016	116
4.2.2.1 A coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo pelo Guia do Livro didático PNLD Campo – 2016	120
5 O COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	123
5.1 A composição das coleções: organização, estrutura, título, autoria	123
5.2 Aproximações e distanciamentos: documentos oficiais e componente curricular Ciências - PNLD Campo 2013 e 2016	138

5.2.1 A Identidade - sujeito do campo no componente Ciências	138
5.2.2 A sócio territorialidade, o trabalho, as experiências de agroecologia e as lutas dos sujeitos do campo no componente curricular Ciências	148
5.2.2.1 A Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo – PNLD 2013	149
5.2.2.2 A coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo	167
5.3 Práticas culturais	171
6 CONCLUSÃO	177
REFERÊNCIAS	182
ANEXO	190
ANEXO I	191

1 INTRODUÇÃO

1.1 Como tudo começou

Para que haja compreensão desta pesquisa discorro sobre meu percurso acadêmico obedecendo a uma lógica de exposição temporal. Começo com minha graduação em Ciências Licenciatura Curta (1996.1/1999.1) na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Logo em seguida, optei por plenificar em Química (1999.2/2001.2) na mesma instituição. A escolha pela Licenciatura se deu em função do meu interesse pela disciplina de Química. Paralelo ao curso de graduação, eu iniciei a experiência na docência como professora temporária na rede pública do Estado do Ceará e como professora de reforço em uma escola da rede privada de ensino, na cidade de Fortaleza – CE, uma instituição de sistema integral¹. Trabalhei tanto no ensino fundamental II quanto no ensino médio da educação básica.

Na graduação, participei ativamente de atividades extracurriculares, como o Clube de Ciências, sob a orientação da Profa. Dra. Conceição Liberato (UFC) e como bolsista, sob a orientação do Prof. Dr. Airton Marques (UFC), com a pesquisa intitulada Fitormônios na indústria cosmética. Contudo, no momento da referida pesquisa observei que a base teórica que tinha não era suficiente para desenvolver as atividades experimentais as quais eu intencionava desempenhar, e assim, tive de me dedicar mais ao aprofundamento teórico. Esse período possibilitou algumas percepções científicas e didáticas, de modo que, procurei incorporar em minha prática docente a aproximação do ensino de Ciências com o cotidiano.

Dessa forma, como professora da rede estadual de ensino, eu desenvolvi com os/as estudantes, de turmas sob a minha responsabilidade, alguns projetos que envolviam o empenho dos/as mesmos/as em todas as etapas, desde o planejamento à execução e avaliação, sendo esta última fundamental para a discussão dos resultados obtidos, conclusão e validade dos projetos.

Um desses projetos, “*Produção de Plástico Formol-Caseína*”, a partir de 2005, foi apresentado e premiado em algumas Feiras de Ciências Nacionais: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência Jovem (13^a SBPC Jovem/2005), Exposição *Christus* de Ciência e Tecnologia (5^a EXCETEC/2005), Feiras de Ciências da Educação Básica (FENACEB/2006), Feira de Ciências e Tecnologia - Sul do Maranhão (FECITEC/2006), Olimpíada Brasileira de Saúde e Meio Ambiente da Fundação Oswaldo Cruz (Rio de Janeiro/2007) e Internacionais: -

¹Estabelecimento de ensino onde o/a estudante permanecia nos turnos da manhã e da tarde desenvolvendo atividades curriculares e extracurriculares.

Movimento Internacional Para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico (MILSET-Amlat/2006).

À medida que trabalhava, percebia que a minha formação acadêmica tinha deixado algumas lacunas e que parte de minha dificuldade em expor as ideias na construção de projetos, poderia ser justificada em razão delas. As disciplinas pedagógicas no período da graduação estavam muito direcionadas ao trabalho com crianças e adolescentes, mas desvinculadas de aspectos formativos do profissional da educação, orientações ou mesmo proposições de atividades que possibilitassem aos acadêmicos a experiência de se trabalhar com atividades prático-experimentais. Por isso sentia uma necessidade constante de me qualificar, o que justificava minha submissão à seleção do curso de especialização em Ensino de Química, na Universidade Federal do Ceará (UFC), no qual fui aprovada e que foi realizado no período de 05/08/2007 a 28/02/2009. Esse momento me proporcionou refletir sobre minha prática enquanto docente e pesquisadora, aproximando-me da leitura e escrita acadêmica, o que subsidiou a produção da minha monografia, intitulada: Compostagem como tema gerador do ensino de Química no Ensino Médio. Esse trabalho versou sobre um dos projetos desenvolvidos com alunos do 1º ano do ensino médio e que foi integralmente aplicado na Escola de Ensino Médio Tenente Mário Lima, localizada em Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza, estado do Ceará, Brasil. No mesmo período, também trabalhei como professora substituta na rede pública municipal com alunos de 8º e 9º anos do ensino fundamental desenvolvendo projetos na área de Ciências, apresentados apenas no universo da escola.

Além dos constantes cursos de curta duração, sempre procurei me atualizar quanto à situação de sala de aula, no que se refere à didática e à postura docente frente às inovações tecnológicas voltadas para o ensino de Ciências. A busca constante pelo conhecimento contribuiu para minha aprovação em concurso público da rede estadual de ensino no Ceará e cada vez mais eu me interessava pela realidade da sala de aula, buscando uma atuação mais efetiva para a mudança nos processos de ensino e aprendizagem meu e dos/as meus/minhas estudantes. Lá permaneci até abril de 2015.

Em 2011, ingressei no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, oferecido pela UFC. Fiquei em 1º lugar quanto aos selecionados da disciplina de Química e 3º lugar na classificação geral, o que me permitiu compreender que meu esforço refletiu nesse resultado. Durante esse percurso acadêmico, me apropriei de leituras e ideias de autores/as que fundamentaram minha pesquisa dissertativa intitulada *“Práticas Educativas: o uso do estudo dirigido e o seminário e suas contribuições para a Aprendizagem Significativa em Química no 3º Ano do Ensino Médio”*. A base teórica adquirida possibilitou-me o acesso a

reflexões sobre o quanto a formação docente é ação contínua, e não se resolve no momento inicial da graduação.

No ano seguinte, 2012, participei de uma seleção organizada pela 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do Estado do Ceará – CREDE 1 para capacitar professores de Química das unidades escolares cobertas por essa coordenadoria. A ação promovida teve como título “*Projeto de Extensão Tecnológica na Área de Formação de Professores*” na linha do Programa Aprender pra valer: Professor Aprendiz. Nesse curso, trabalhei especificamente experimentos que pudessem ser realizados em qualquer ambiente, independente de haver ou não o espaço físico do laboratório de Ciências. Esse trabalho contribuiu com as reflexões acerca do Ensino de Ciências, como por exemplo, de que forma estamos ensinando Ciências, quais associações estabelecemos entre conteúdo e cotidiano, qual a importância de conhecermos a realidade dos/as nossos/as estudantes quando preparamos uma aula.

Concomitante a esse trabalho ingressei no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/turma 2013 da Escola de Gestores da Educação Básica, promovida pela UFC, cuja pesquisa produzida foi intitulada “*Aplicação da História da Ciência como estratégia didática para tornar a aprendizagem de Química significativa aos alunos do 1º ano do Ensino Médio*”, desenvolvida em sua totalidade no Colégio Militar do Corpo de Bombeiros Escriitora Raquel de Queiroz (localizado na Rua Adriano Martins, 436 - Jacareacanga, Fortaleza – CE). Nesse local tive oportunidade de perceber a necessidade de trabalhar a formação de professores de Ciências, para que os mesmos associem os conhecimentos teóricos da Química com os fatos do cotidiano.

Em 2015, coordenei o ensino fundamental I da referida escola. Essa experiência na gestão escolar me fez perceber a importância do desenvolvimento e uso de métodos e estratégias que melhorem a qualidade do ensino de Ciências. Isso porque as professoras desse nível de ensino demonstravam ter dificuldades em elaborar e executar aulas fora do espaço do laboratório de Ciências, além do receio e insegurança na proposição de temas para essas aulas.

Em Abril de 2015, assumi, por meio de concurso público, a vaga de professora assistente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza (LEdoC/CN), área de Química na Universidade Federal do Piauí (UFPI), no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB) localizado na cidade de Picos, distante 321 km da capital Teresina.

No curso tenho trabalhado com diversos componentes curriculares, a saber: Química Básica, Química Orgânica, Bioquímica, Ensino de Química para o Ensino Médio, Metodologia do Ensino de Química e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); e investigado ações me-

metodológicas que suscitam discussões acerca do ensino de Ciências nessas disciplinas. Entretanto, venho usando Atividades Experimentais Problematicadoras (AEP), ensino por pesquisa individual e em grupo, estudo dirigido e seminários. Com isso, até o momento, posso dizer que os/as estudantes, em sua maioria moradores/as do campo e licenciandos em Educação do Campo, demonstram dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática, o que em muito compromete a interpretação de textos e resultados numéricos elementares em alguns procedimentos quantitativos realizados. Além disso, há ainda a problemática de esses/as estudantes terem dificuldade em relacionar os conhecimentos químicos ao cotidiano.

Por outro lado, também senti dificuldade em trabalhar de forma a atender as necessidades do público com o qual estou lidando, pois, até então, desconhecia completamente a realidade do campo. Situação comprobatória do que digo foi a primeira disciplina de Química Orgânica preparada para trabalhar em 2015.1. Selecionei assuntos teóricos e de abordagem essencial, na minha percepção e do currículo, com questões de elaborada complexidade: *Compostos de carbono, representativos e ligações químicas; Grupos funcionais, forças intermoleculares e espectroscopia de infravermelho; e Introdução às reações orgânicas*. No decorrer da aula, percebi a imensa dificuldade que os/as alunos/as tinham em articular alguns termos próprios da disciplina na elaboração das perguntas que faziam. Dessa forma, propus aos/as presentes que guardassem o material e me relatassem como era a vida acadêmica e social de cada um/a. Num total de 20 alunos/as, levamos uma manhã inteira para que compartilhassem as experiências. Ao final, reelaborei a disciplina e fui me inteirar sobre o novo território no qual eu iniciava minha trajetória profissional. A partir de então, me senti obrigada, pelo contexto em que me encontrava e pela responsabilidade que sempre assumi na minha vida profissional, a estudar a temática Educação do Campo, Movimentos Sociais, as políticas de assistência aos povos do campo, o surgimento dos cursos de licenciatura e o PNLD Campo.

Esse último principalmente, porque, a partir do relato dos/as estudantes em sala de aula, pude compreender que o livro didático é em sua maioria o único material didático que esses/as estudantes e seus/as professores/as têm acesso. Dessa forma, sendo esse o material de apoio que orientava o/a professor/a, quis investigar sua concepção, de que forma o mesmo fora concebido, quais suas intencionalidades.

1.2 Produção do projeto de pesquisa: questões norteadoras, objetivos e justificativas

No ano de 2016, me submeti ao processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em um

edital de seleção específico, no âmbito de um projeto de interinstitucional entre a UFU e a Universidade Federal do Piauí (DINTER UFU/UFPI). Inscrevi-me no processo concorrendo a uma vaga na Linha de Pesquisa Educação em Ciência e Matemática, dada a afinidade com o propósito da linha e o meu campo de formação e atuação profissional. O projeto de pesquisa que submeti para avaliação no referido processo seletivo intitulava-se “*Uso de estratégias didáticas e História da Ciência para tornar a aprendizagem de Química significativa*”. Fui aprovada e designada para uma orientadora cujo campo de pesquisa é Mídias e Ensino de Biologia. Um ano e alguns meses depois, sem que houvesse assistência alguma, solicitei e obtive aprovação para mudança de orientadora. Assim, encontrei-me com a orientadora desta tese, seu grupo, e suas pesquisas e campo de interesse. Nesse movimento, e dadas as fragilidades do projeto e a alteração de orientadora no percurso, foi preciso uma reformulação do projeto de ingresso ao programa, a fim de aproximação, vínculo e interface com a pesquisa do grupo que tem a coordenação e liderança da Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva².

Assim, passei a integrar o grupo e o projeto de pesquisa liderado e coordenado pela professora. Com esse envolvimento, procedemos a elaboração de um projeto de pesquisa de doutoramento em que visávamos analisar o conhecimento químico presente em livros didáticos aprovados pelo PNLD Campo e mobilizado por discentes professores/as do curso de Licenciatura do Campo/Ciências da Natureza, da UFPI (*Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros em Picos – PI) onde atuo. Contudo, alguns desafios foram se apresentando e esse segundo projeto foi se tornando inviável, o que desencadeou a formulação do terceiro projeto. Os principais desafios foram: a dispersão geográfica das escolas e dos/das discentes do curso; a necessidade de realização do estágio na Universidade Federal de Uberlândia, uma exigência do DINTER, que afastou a doutoranda da região de Picos-PI, e a ausência de recursos logísticos para o deslocamento da pesquisadora.

Em reuniões e discussões conjuntas, no processo de orientação, readequamos a segunda versão do projeto de modo a elaborarmos o terceiro projeto de pesquisa, cujo relatório ora apresentamos. Ao longo do processo de formulação e reformulação de projetos pude acessar pesquisas, artigos científicos, referências bibliográficas relativas ao tema e bases conceituais afeitas a pesquisa, frequentar eventos da área da Educação do Campo e da Educação em Ciências, apresentar trabalhos em eventos nacionais e internacionais e publicar Capítulos. Nesse percurso, fomos observando o crescer de uma inquietação em torno: dos princípios e das pro-

² Pesquisa financiada pelo CNPQ, intitulada “Saberes sobre corpo, gênero e sexualidade em livros didáticos/manuais escolares de Biologia e Sociologia”, aprovada na chamada CNPQ/ MCTI Nº 01/2016 e renovada por mais um ano – Processo nº 433149/2016-7.

postas estabelecidas por documentos oficiais, que regulam a Educação do Campo, seus currículos e metodologias; dos editais de seleção do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo), que atendem aos pressupostos desses documentos oficiais; e da aproximação e distanciamento desses documentos, editais e textos em relação ao Componente curricular Ciências, integrante dos livros didáticos aprovados e distribuídos a docentes e discentes de escolas públicas brasileiras do campo, nas edições do PNLD Campo de 2013 e 2016. Ressaltamos que estas foram as duas edições que antecedem a suspensão desta importante ação, pelo atual governo brasileiro, da política do livro no Brasil.

Em torno da inquietação/problema formulamos as seguintes questões norteadoras da pesquisa: 1-quais são as aproximações e distanciamentos entre o estabelecido pelas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (DOEC), os Editais do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo, 2011 e 2014) e os Livros Didáticos - componente curricular Ciências, neles aprovados? 1.1 Em que medida os princípios estabelecidos pelos documentos das DOEC e Editais PNLD Campo estão contemplados nos textos da Componente curricular Ciências aprovados e distribuídos para alunos/as e professoras/es das escolas do campo? 1.2 Os textos desse componente curricular, presentes nos livros didáticos aprovados pelo PNLD, materializam as determinações dos documentos oficiais e dos demais agentes responsáveis pela formalização e produção das mesmas?

Para o alcance dos objetivos propostos realizamos um levantamento dos princípios e propostas estabelecidos pelos documentos oficiais do Governo Federal (Brasil), especificamente: as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (DOEC, 2001), pelos Editais Nº 004/2011 e nº 05/2011 – CGPLI de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo - PNLD Campo 2013 e PNLD Campo 2016 e pelo exposto nos textos do componente curricular³ Ciências, dos livros aprovados nos referidos editais.

As autoras e os autores que tomamos como referência, como Molina (2004, 2011), Arroyo (2004), Caldart (2004, 2011), Carvalho e Martins (2014), Mohr (2019), Gedhin (2016), defendem que, tanto do ponto de vista da organização curricular (tempos e jornadas específicas) quanto dos conteúdos e metodologias, desde a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases que rege a Educação Nacional, Lei Nº 9.394/1996 até os anos de 2014, em nosso país,

³ Segundo o que está posto na BNCC das etapas de educação infantil e fundamental (2017) é possível compreendermos que o componente curricular “apresenta um conjunto de habilidades e que essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (BRASIL, 2017, p. 28).

ocorreu a formulação e a definição de princípios orientadores para a escola e para a Educação do Campo. Entre tais princípios estão aqueles que determinam e orientam que tanto a escola quanto a Educação do Campo devem considerar a diversidade sociocultural, o direito à igualdade e a diferença e conteúdos curriculares e metodologias apropriadas aos processos próprios de aprendizado do/a estudante (sujeito) do campo.

Sendo assim, a pergunta de pesquisa emergiu em meio ao contato com textos resultantes de pesquisas (apresentados em seções posteriores a essa) e às experiências da autora desta tese, que assinalam para o fato de que, apesar das recomendações, avanços e proposições de autores/as, movimentos sociais, órgãos governamentais e não governamentais e outros agentes sociais, o processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo ainda carrega as referências e marcas da zona urbana e seus sujeitos. Entretanto, não conseguíamos responder quais dessas marcas e dos princípios estabelecidos para a educação do campo pelos documentos oficiais em vigência ainda se fazem presentes nos textos do componente curricular Ciências, integrante das coleções aprovadas e distribuídas pelos editais de seleção das duas últimas edições do PNLD Campo até a data de defesa desta tese.

Desse modo construímos a seguinte pergunta de pesquisa: quais são as aproximações e os distanciamentos entre o estabelecido pelas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (DOEC), os Editais do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo, 2011 e 2014) e os Livros Didáticos - componente curricular Ciências neles aprovados? Em que medida os princípios estabelecidos pelos documentos das DOEC e Editais PNLD estão contemplados nos textos da Componente curricular Ciências aprovados e distribuídos para alunos/as e professoras/es das escolas do campo? Os textos desse componente, presentes nos livros didáticos aprovados pelo PNLD Campo, cumprem com as determinações dos documentos oficiais, e, assim, com os princípios indicados pelos Movimentos sociais e pelo campo científico, que propõem assegurar a diversidade sociocultural, o direito à igualdade de direitos educacionais e à diferença dos tempos de formação, conteúdos curriculares e metodologias de ensino e de aprendizagem que reconheçam as singularidades dos/as estudantes do campo.

Postas as questões norteadoras da pesquisa foi delimitado o objetivo geral da seguinte maneira: Analisar os distanciamentos e aproximações entre o estabelecido em documentos oficiais assentes em princípios da Educação do Campo, em editais do PNLD Campo e nos textos do componente curricular Ciências, dos livros didáticos aprovados nas edições do PNLD Campo de 2013 e 2016.

No que diz respeito à relevância da pesquisa, não encontramos estudos no levantamento bibliográfico realizado que contemplem especificamente a temática aqui apresentada, em-

bora existam diversas investigações a respeito da Educação do Campo, o que nos leva a acreditar que essa tese pode vir a somar-se as diversas pesquisas que possam se debruçar em temas semelhantes a mesma. A especificidade do tema que apresentamos na presente pesquisa sugere que, ao realizar essa análise, será ainda possível fomentar a disseminação da temática do livro didático de Ciências e dos seus conteúdos na relação com a educação e sujeitos do campo, de modo que também possa estimular pesquisadores/as de nossa e de outras áreas a realizarem estudos comparativos com os demais componentes curriculares que compõem as coleções. Outra possibilidade é que os professores/as dos cursos de formação inicial se apropriem desse conhecimento e elaborem disciplinas em articulação com as realidades daqueles e daquelas que irão trabalhar (ou já trabalham) em contextos da Educação do campo.

1.3 Produção do projeto de pesquisa: o percurso e escolhas metodológicas

[...] embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares. (CELLARD, 2008, p. 296).

Para a realização de uma pesquisa acadêmica consideramos que, uma das principais exigências apresentadas, em qualquer área de conhecimento, é a de que cabe ao/a pesquisador/a informar sobre o percurso de pesquisa realizado. E isso significa que cabe a explicitação da abordagem – modos de pensar e fazer pesquisa, as fontes e os recursos eleitos para a consecução do problema e objetivos propostos. Assim, nos aliamos aos campos das Ciências Humanas – Educação, que consideram o ser humano e o contexto sócio-político como de foco de atenção especial para a reflexão e elaboração de possíveis explicações e verdades sobre o processo educativo escolar. Assim, no delineamento de uma política de educação há sempre um sujeito-alvo. Em nossa investigação ao nos determos sobre o PNLD Campo, a política do livro, ao proposto oficialmente para a Educação do Campo estivemos o tempo inteiro sendo levadas a pensar nos sujeitos da Educação do Campo no Brasil. Estivemos também envolvidas com a escola do campo e os contextos socioculturais nos quais ela está inserida e em contato.

Dessa forma, a presente pesquisa inseriu-se em um contexto específico e cheio de contradições: o campo. A investigação alinhou-se ao campo da pesquisa descritivo-qualitativa, uma vez que nos importou mergulhar nos documentos oficiais e nas obras didáticas para inquirir sobre as aproximações e distanciamentos entre o estabelecido pelos documentos oficiais assentes em princípios da Educação do Campo que a regulamentaram, editais do PNLD Cam-

po (2013 e 2016) e os textos do componente curricular Ciências, dos livros didáticos por eles aprovados; e, como estes textos - do componente curricular Ciências, cumprem com as determinações e princípios expostos nos documentos oficiais. Desse modo, fizemos uso de fontes documentais distintas: 1- documentos oficiais do Ministério da Educação no Brasil e de órgãos a ele vinculados - diretrizes, decretos, resoluções, pareceres, editais do PNLD; e, 2- duas coleções de livros didáticos aprovados nas edições de 2013 e 2016 do PNLD Campo. Detivemo-nos, especificamente, aos textos do componente curricular Ciências.

Considerando que o conceito documento não é recente, e, muito menos, de comum compreensão entre os/as estudiosos/as, recuperamos em Paul Otlet (1937), a distinção entre documento e documentação, sem desconsiderar a relação intrínseca entre ambas. A saber: Documento é o livro, a revista, o jornal; é a peça de arquivo, a estampa, a fotografia, a medalha, a música; é, também, atualmente, o filme, o disco e toda a parte documental que precede ou sucede a emissão radiofônica. A Documentação é constituída por uma série de operações distribuídas, hoje, entre pessoas e organismos diferentes. O autor, o copista, o impressor, o editor, o livreiro, o bibliotecário, o documentador, o bibliógrafo, o crítico, o analista, o compilador, o leitor, o pesquisador, o trabalhador intelectual. A Documentação acompanha o documento desde o instante em que ele surge da pena do autor até o momento em que impressiona o cérebro do leitor. (OTLET, 1937).

A partir dessa compreensão, trabalhamos com a ideia de que nossas fontes – livros didáticos, documentos normativos, são documentos. Reforçamos a ideia de que “tudo que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte”, como é mais comum dizer atualmente” (CELLARD, 2008, p. 296). A nosso ver, os documentos oficiais e os livros didáticos são, para além de “vestígios” do passado, pistas para a explicação e entendimento do tempo presente. Assim, tomamos o livro didático como um documento. O autor referido a pouco, também afirma que o documento escrito “permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” uma vez que ele “é uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais”, (CELLARD, 2008, p.295). Para ele, o documento é uma fonte “insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas [...] permanece como único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente [...] são documentos públicos não arquivados” (CELLARD, 2008, p. 295). Foi com essa inspiração que olhamos para o livro didático.

Para atender aos objetivos propostos, iniciamos a pesquisa com atencioso levantamento documental, seguido da síntese dos mesmos bem como observando a relação estabelecida entre aspectos políticos e sociais que possibilitaram o estabelecimento de políticas públicas educacionais com foco ao atendimento específico da população e escolas do campo.

A localização documentos analisados deu-se por meio de consultas eletrônicas, realizadas nos seguintes portais online: Portal do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação (CNE), uma autarquia vinculada o Ministério da Educação do Brasil, onde localizamos uma lista dos documentos oficiais que referem-se a modalidade da Educação do Campo.

Dos oito documentos dispostos no portal, selecionamos cinco para compor o nosso estudo:

- Parecer CNE/CEB Nº 36, de 04 de Dezembro de 2001, sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002, instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- Parecer CNE/CEB Nº 23, de 12 de Setembro de 2007, aprovado em **12 de setembro de 2007** - Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo;
- Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de Abril de 2008, estabeleceu as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo;
- Decreto Nº 7.352, de 04 de Novembro de 2010, dispôs sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

O Portal do MEC, página eletrônica do Pronacampo – Programa Nacional de Educação do Campo, disponibiliza o Guia de livros didáticos Educação do Campo – anos iniciais do ensino fundamental – 2013 e o Guia de livros didáticos Educação do Campo – anos iniciais do ensino fundamental – 2016. Estes documentos foram importantes para o nosso acesso à lista de livros didáticos submetidos, avaliados, aprovados e distribuídos nos anos de 2013 a 2018 nas escolas do campo e quilombolas de nosso país.

Além do Portal do MEC, buscamos e localizamos no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) os documentos relativos a submissão, seleção, avaliação e distribuição de livro didático “adequado às classes multisseriadas e às turmas seriadas do

campo”. Os documentos que consolidam os objetivos para os quais o governo brasileiro instituiu o Programa Nacional do Livro Didático do Campo. Os documentos são:

- Resolução CD/FNDE Nº 40, de 26 de Julho de 2011 que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo;
- Edital nº 05/2011 – CGPLI de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo - PNLD Campo 2013⁴;
- Edital nº 04/2014 – CGPLI de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo - PNLD Campo 2016.

Para além dos documentos oficiais referidos nos parágrafos anteriores, tomamos também como fonte de pesquisa duas coleções didáticas aprovadas pelo PNLD 2013 e 2016, intituladas, respectivamente, *Girassol: saberes e fazeres do campo* e *Novo Girassol: saberes e fazeres do campo*.

Chegamos às coleções a partir da imersão que fizemos nos Guias do livro didático Educação do Campo – anos iniciais do ensino fundamental, edições 2013 e 2016. Os guias são documentos produzidos pelo Ministério da Educação, no âmbito do PNLD Campo, disponibilizados com o objetivo de subsidiar os/as docentes na etapa de escolha dos livros, a serem adotados em escolas integrantes das redes públicas de ensino, estaduais, municipais e do Distrito Federal, participantes do PNLD Campo, anos iniciais do ensino fundamental, em turmas organizadas como multisseriadas, seriadas e por segmento de aprendizagem.

Nos guias do PNLD Campo 2013 e 2016 estão indicados os princípios, critérios e pressupostos definidos para a avaliação pedagógica das obras submetidas pelas editoras, em cada edital de convocação. Cada guia apresenta as coleções inscritas, aprovadas e excluídas do programa. Além disso, os guias informam as editoras, autores/as e tipo de coleção submetida e avaliada, de acordo com a classificação divulgada em cada edital, de acordo com o tipo de organização das turmas ofertadas pelas redes de ensino. Desse modo, de acordo com o previsto pelos editais, as obras aceitas para participarem do processo de avaliação estão indicadas nas Figuras 1 e 2 que seguem.

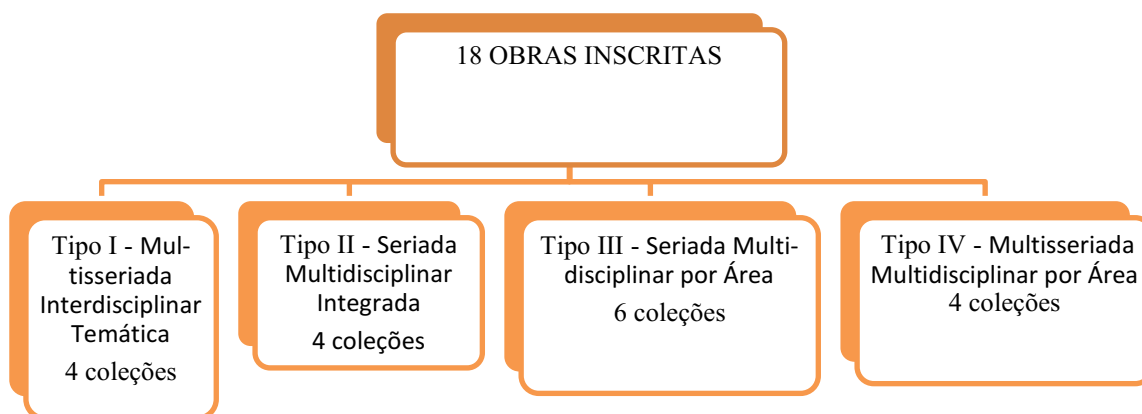
Na Figura 1, estão apresentados os dados indicados pelo Guia do PNLD Campo – 2013 foram inscritas 18 obras (04 em cada tipo)⁵: duas foram eliminadas na pré-análise; de-

⁴Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais%3Fdownload%3D6450:pnld-2013-campo-edital+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

⁵ Consultar Quadro 04, anexo 01 desta tese.

zesseis (16) foram avaliadas, sendo que, pela avaliação realizada, quatorze (14) foram excluídas e duas (02) foram aprovadas, como apontamos na Figura 01, que segue.

Figura 01: Distribuição por tipo de composição das obras no PNLD Campo 2013



Fonte: Elaboração própria com base no Guia PNLD Campo 2013.

Com relação às coleções submetidas, aprovadas e excluídas na edição do PNLD Campo – 2016, identificamos divergência, entre as informações das páginas 16 e 31, quanto a classificação do tipo de coleção – submetida, aprovada e excluída. Assim afirma o GUIA PNLD (2016, p. 16):

Para o PNLD Campo 2016, dez (10) obras foram inscritas em atendimento ao Edital de convocação. A distribuição por tipo de composição foi a seguinte: uma (01) coleção para o Tipo I - Multisseriada Interdisciplinar Temática; três (03) coleções para o Tipo II - Seriada Multidisciplinar por Área; seis (06) livros regionais. Do conjunto de 4 coleções avaliadas no PNLD Campo 2016, 02 (50%) foram excluídas e 02 (50%) foram aprovadas. E dos livros regionais, 02 (33,33%) obras foram aprovadas e 04 (66,66%) reprovadas.

Ao cotejarmos o tipo de composição, referido na citação anterior, com o que dispõe o Edital nº 04/2014 – CGPLI de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo - PNLD Campo 2016, verificamos que a nomenclatura utilizada pelo guia, em sua página 17, difere do que apresenta o referido edital na sua p. 1-2: “As obras didáticas serão formadas pelas composições definidas a seguir: Composição Tipo I – Seriada Interdisciplinar [...] Composição Tipo II – Multisseriada Interdisciplinar; [...] Composição Tipo III – Multisseriada Interdisciplinar Temática; [...] Composição Tipo IV – Livro Regional”. (BRASIL, 2011, p. 1-2).

No entanto, na página 31 do guia a nomenclatura que indica as coleções aprovadas pelo PNLD Campo 2016, obedece ao disposto no edital 04/2014, como está disposto na Figura 02, que segue.

Figura 02: Indicação das coleções de livros aprovados PNLD Campo 2016

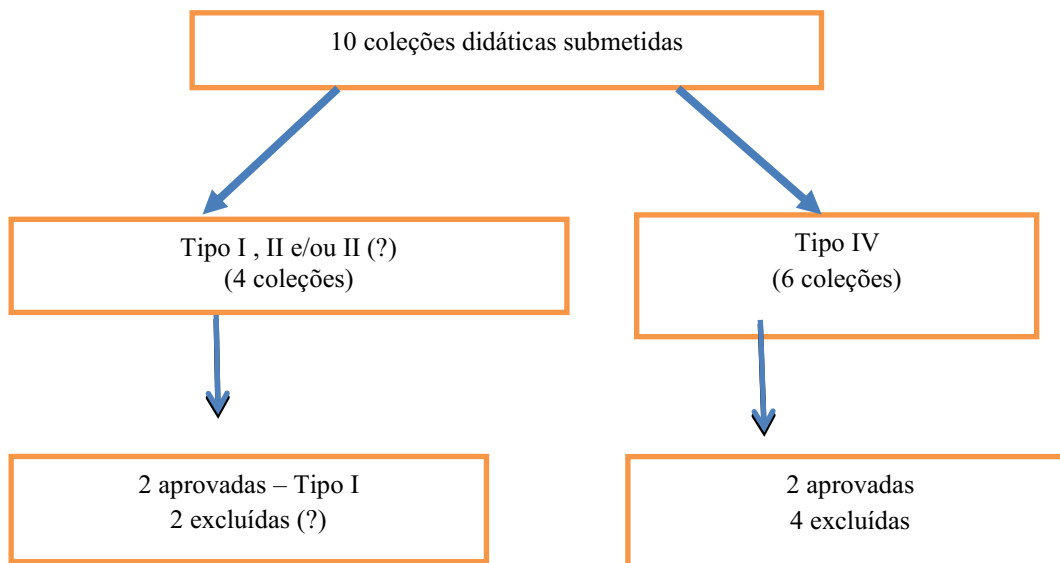
COMPOSIÇÃO	CÓDIGO DA COLEÇÃO	Título	Editora
TIPO I – SERIADA INTERDISCIPLINAR	27938COL63	Coleção Campo Aberto	Global
TIPO I – SERIADA INTERDISCIPLINAR	27941COL63	Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo	FTD
TIPO IV – LIVRO REGIONAL	27945COL65	Tempo de Aprender: Região Norte	IBEP
TIPO IV – LIVRO REGIONAL	27948COL65	Cultura e Regiões do Brasil	Global

PNLD Campo 2016 31

Fonte: BRASIL.2016, p. 31.

Dada a divergência que encontramos entre o Guia e o livro didático indicados em parágrafos anteriores, produzimos a Figura 03 que segue.

Figura 03: Distribuição das coleções didáticas inscritas no PNLD Campo 2016



Fonte: Elaboração própria com base nos Guias do Livro didático – Educação do Campo (2016).

Os critérios que adotamos para definição das obras que selecionamos como fontes para nossa pesquisa foram: 1- utilizar a coleção submetida e aprovada nas duas edições do PNLD Campo, que apresentasse o componente curricular Ciências; 2- o investimento público aplicado no programa; 3- a tiragem da coleção com maior número de exemplares distribuídos em todo o país. Assim, com os dados do FNDE observamos que os argumentos que nos conduziram aos critérios adotados se sustentam nas informações disponibilizadas no Portal do FNDE, no Edital 05/2011, PNLD Campo 2013, apenas duas editoras, tiveram obras selecionadas – a FTD e a Moderna Ltda. A distribuição de exemplares (alunos/as e manual dos/as professores/as) e investimento público nas duas edições do programa foram:

- No PNLD Campo 2013 – a tiragem média de 3.662.104 exemplares da coleção Girassol - saberes e fazeres do campo, editora FTD SA, cujo valor de aquisição, pago pelo governo federal, foi da ordem de R\$ 19.319.529,28. A outra editora – Moderna Ltda., nesta mesma edição do programa apresentou a tiragem média de 735.939 exemplares e recebeu o valor de R\$ 7.014.161,98.
- No PNLD Campo 2016 a tiragem média da coleção Novo Girassol: - saberes e fazeres do campo, editora FTD SA, foi de 6.283.127 exemplares (livros impressos e na versão *McDaisy* – para pessoas com deficiência visual e baixa visão) e o investimento pela aquisição na ordem de R\$ R\$ 36.525.911,83. As demais editoras apresentaram os seguintes índices: editora Global - tiragem de 139.860 exemplares e valor recebido na ordem de R\$ 19.454.239,58 e editora IBEP – tiragem de 131.022 exemplares e valor recebido na ordem de R\$2.203.413,98.

As coleções aprovadas e selecionadas para a pesquisa estão organizadas por unidades, subdivididas em eixos temáticos, em número variável por volume/ano da coleção. Ao todo, das duas coleções selecionadas, analisamos quatro volumes da Coleção Girassol - Saberes e fazeres do Campo e 04 volumes da Coleção Novo Girassol - Saberes e Fazeres do Campo, ambas da Editora FTD, aprovadas e distribuídas no PNLD Campo 2013 e 2016, respectivamente. Detivemo-nos aos textos do componente curricular Ciências que integraram as coleções selecionadas para nossa investigação.

A análise realizada pautou-se na Análise documental que pressupõe: o contexto no qual foi produzido o documento; a definição dos autores dos documentos – os/as autores/as falam em nome próprio, ou em nome de um grupo social; os motivos que justificam os documentos chegarem até nós – a comunidade escolar, em nosso caso; a relação existente entre o

autor e o que ele escreve; a natureza dos documentos; os conceitos-chave e o plano do texto que apresentamos (CELLARD, 2008).

Dessa maneira, esta tese conta com a seguinte organização: seção 1- INTRODUÇÃO, anteriormente apresentada, onde apresentamos a contextualização da temática estudada, bem como a problemática, as questões norteadoras, o objetivo geral e os específicos, que nortearam essa investigação; seção 2- CONCEITOS E REFERÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO, LIVRO DIDÁTICO COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, trata sobre os conceitos e as principais referências na área de Educação do Campo, bem como trata sobre o Livro do componente curricular Ciências e sobre a Educação em Ciências; seção 3- PROPOSIÇÕES E PRINCÍPIOS EDUCATIVOS E METODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO – COMENTANDO AS FONTES DE PESQUISA, delinea a metodologia empregada para a realização da pesquisa, além de descrever os documentos oficiais que a nortearam; seção 4- OS EDITAIS E OS GUIAS DO LIVRO DIDÁTICO PNLD Campo (2013 e 2016), apresenta os editais (2011 e 2014) e os Guias do Livro didático do campo (2013 e 2016); a seção 5- O COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO, trata sobre a forma como os textos do componente curricular Ciências que integram os livros analisados, como são apresentadas as determinações e princípios orientadores para a Educação do Campo, e, levantar, nestes textos, os temas e lugares onde é possível localizar os princípios e as determinações para a Educação do Campo, propostos pelos documentos fonte do estudo; a seção 6-CONCLUSÃO, apresentamos os resultados advindos do trabalho desenvolvido, guiando-nos pelas questões norteadoras, pelos aspectos de natureza teórica e pela análise dos livros didáticos componente Ciências.

2 CONCEITOS E REFERÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO, LIVRO DIDÁTICO - COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Nessa seção, tratamos sobre o conceito histórico de Educação do Campo, no campo e qual o entendimento que os autores referenciados ao longo do texto, apresentam sobre que é o sujeito do campo. Suas características, vivências e saberes.

2.1 As noções de Educação do Campo e sujeito do campo

Um dos traços fundamentais do Movimento de Educação do Campo, muito mais que luta por escola, é reconhecer e fortalecer o processo de resistência e emancipação dos povos do campo (MUNARIM, 2010). Nessa estratégia, as lutas por políticas públicas que garantam o direito à educação a estes povos, preconizaram uma Educação do Campo, no campo. Para Antonio Munarim (2010):

Conforme a compreensão desse Movimento, diz-se ‘no campo’, porque o povo tem direito de ser educado preferentemente onde vive, isto é, sem ter de submeter-se forçosamente a longos e cansativos transportes para escolas situadas em realidades, mormente, urbanas; ‘do campo’, porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Trata-se, portanto, de uma educação dos e não para os sujeitos do campo, que combine pedagogias de forma a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria. (MUNARIM, 2010, p. 3).

Dessa forma, foi possível compreendermos que para a existência de uma escola **do** campo e não para o campo, na perspectiva do autor citado, e, de tantos/as outros/as, exige-se que se leve para a sala de aula as realidades locais e os cotidianos dos sujeitos do campo, de modo a que sejam considerados os saberes populares e culturais, próprios de cada localidade, no processo de formação dos/as estudantes. Para isso, tanto materiais quanto gestores e profissionais da educação do campo devem estabelecer em suas propostas e ações a exigência supracitada, pois está nela a potência de a escola se tornar do e no campo. Contudo, ao nos debruçarmos sobre o conjunto de textos normativos para a escola do campo, detectamos que nem sempre as orientações e definições indicadas por eles permitiu o alcance do projeto escola do campo. Recuperando o Parecer CNE/CEB Nº 36/2001, por exemplo, identificamos que “em geral, as Constituições dos Estados Brasileiros abordam a escola no espaço do campo determinando a **adaptação dos currículos**, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região”. (BRASIL, 2001, p. 10, grifos nossos), como se apenas uma adaptação bastasse para que a identidade da escola do campo atrelada ao seu espaço – o campo - fosse assegurada e/ou instaurada. No parecer mencionado, o relator,

assinala para a constatação de que os estados brasileiros apontavam, “[...] para a expansão do atendimento escolar, propondo, no texto da Lei, a intenção de interiorizar o ensino, ampliando as vagas e melhorando o parque escolar, nessa região”. (BRASIL, 2001, p. 10). Confirmando a ideia de que basta a escola está localizada fora da cidade para ser concebida como escola do campo.

O Parecer CNE/CEB Nº 36/2001 também apresenta o levantamento histórico das Cartas Magnas brasileiras, a partir de 1824. Nele está indicado que a Constituição federal de 1891, não fez qualquer referência a Educação do Campo. Esse fato revela que o Brasil, em fins do século XIX, com uma origem marcadamente agrária, não tinha delineado uma política de atendimento escolar aos sujeitos do campo. (BRASIL, 2001).

Seguindo para a Constituição Federal de 1934, o parecer assinala que é nela que é possível encontrar a primeira referência a Educação Rural no Brasil. No entanto, o modelo da Carta Magna estava associado ao modelo de dominação da elite latifundiária que se prestou a colocar em funcionamento uma proposta excludente de educação; uma proposta e para a domesticação dos povos do campo, como sugere Munarim (2008). Quanto às Cartas Constitucionais de 1937 e de 1946, elas sinalizavam, como seus principais objetivos educacionais, para a importância da educação profissional no cenário da indústria e para a preparação profissional dos trabalhadores da agricultura, respectivamente. A Constituição Federal de 1946 retoma o incremento ao ensino rural, mas diferente do que foi posto na Constituição de 1934, transfere para a empresa privada, inclusive as agrícolas, diferente da Carta de 1937, a responsabilidade pelo custeio dessa modalidade de educação. (BRASIL, 2001, p.11). Com essa significativa diferença quanto à assistência educacional identificada entre as Constituições de 1937 e 1946, fica evidente o “desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhe *status* constitucional”, é o que afirma o parecer CNE/CEB Nº 36/2001. (BRASIL, 2001, p. 11).

O parecer, em síntese, afirma que as Constituições de 1937, 1946 e 1967 atribuíram às empresas comerciais e industriais, excluindo-se as agrícolas, a obrigatoriedade para ministrarem em cooperação, a aprendizagem aos seus trabalhadores menores. (BRASIL, 2001, p. 11).

Quando avançamos no tempo, encontramos que tanto a Constituição de 1967, como a Emenda de 1969, sob o controle ditatorial dos militares reforçou o sistema de subjugação implantado pelo ensino agrícola, com o controle por meio dos patronatos⁶. (BRASIL, 2001, p.

⁶ Instituições propostas em 1923, durante o 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, destinadas aos menores pobres das regiões rurais e, pasmem, aos do mundo urbano, desde que revelassem pendor para a agricultura (BRASIL, 2001, p.5).

12). Somente na Constituição de 1988, a educação passou a ser concebida como “direito de todos e, dever do Estado, transformando-a em direito público e subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais”. (BRASIL, 2001, p. 12).

No entanto, com alguma distinção dos textos constituições federais, os textos das Constituições Estaduais, de alguns Estados brasileiros, à época, se destacam no tocante a educação do campo, esta é uma inferência que localizamos no Parecer CNE/CEB Nº 36/2001.

A Constituição do Rio Grande do Sul é única que inscreve a Educação do Campo no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país. Portanto, ao encontrar o significado do ensino agrícola no processo de implantação da reforma agrária, supera a abordagem compensatória das políticas para o setor e aponta para as aspirações de liberdade política, de igualdade social, de direito ao trabalho, à terra, à saúde e ao conhecimento dos (as) trabalhadores (as) rurais. (BRASIL, 2001, p. 13).

A partir do documento oficial aqui recortado é possível dizer que, alguns dos estados brasileiros, conceberam a escola no espaço do campo determinando a adaptação do currículo, calendário e demais aspectos educacionais vinculados às características de cada região onde a instituição localizava. Há destaque, no entanto, para o estado do Rio Grande do Sul que em sua Carta oferece oportunidade de permanência dos/as estudantes, ou não, no espaço do campo, como uma opção e não uma necessidade.

Ainda com base no Parecer CNE/CEB 36/2001, transcrevemos no Quadro 01 que segue, um conjunto de determinações, presentes em Cartas constitucionais de quatro (4) estados brasileiros, acerca da garantia e oferta expansão do ensino rural, da melhoria de sua qualidade, da ampliação do número de vagas, a isonomia salarial do corpo docente da zona rural com o do corpo docente da zona urbana e da “valorização do professor que atua no campo”.

Quadro 01: Determinações, de quatro estados da federação, acerca da expansão do ensino rural

ESTADOS	ARTIGOS	DETERMINA QUE:
Amapá (AM) ⁷	Inciso XIV do Artigo 283º	É dever do Estado garantir o oferecimento de infraestrutura necessária aos professores e profissionais da área de educação, em escolas do interior.
Paraíba (PB) ⁸	Inciso V do Artigo 211º	Cabe ao Estado, em articulação com os Municípios, promover o mapeamento escolar, estabelecendo critérios para a ampliação e a interiorização da rede escolar pública.

⁷Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70441/CE_AP_EC_44.pdf?sequence=11. Acesso em: 04/09/2018.

⁸Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/lex/a_pdf/constituicao_pb.pdf . Acesso em 04/09/2018.

Rio Grande do Sul (RS) ⁹	§ 2º do Artigo 216º	Na área rural, para cada grupo de escolas de Ensino Fundamental incompleto, haverá uma escola central de Ensino Fundamental completo, visando, com isto, assegurar o número de vagas suficientes para absorver os alunos da área. Essas escolas centrais, segundo o § 4º do mesmo Artigo, serão indicadas pelo Conselho Municipal de Educação.
Tocantins (TO) ¹⁰	Artigo 136º Parágrafo Único	Ao profissional do magistério da zona rural é assegurado isonomia de vencimentos com os da zona urbana, observado o nível de formação.

Fonte: BRASIL, 2001, p. 15.

Verificamos, portanto, a preocupação dos referidos Estados da União (AM, PB, RS e TO) em promover a expansão da rede de Ensino Rural. Contudo, é impossível não nos referirmos a um contexto de emergência de movimentação de diversos agentes e agências sociais e políticas em torno das lutas dos povos do campo, e, ao lado da reivindicação ao direito à terra consolidou-se o direito a uma educação do campo no campo. É esse contexto de emergência que favoreceu a formulação da agenda da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

A Conferência ocorreu no período de 27 a 31 de julho de 1998, em Luziânia – GO. De acordo com a apresentação do livro, Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, escrito pelo Irmão Israel José Nery FSC, precedidas a esta conferência ocorreram seminários estaduais nos quais além das experiências concretas dos povos do campo, foi trabalhado um texto-base em preparação para os seminários. Os envolvidos foram homens e mulheres das seguintes organizações:

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através do Setor Educação e das Pastorais Sociais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB). (NERY FSC, 1999, p. 8).

Nery (1999) também afirma que após a conferência, as entidades parceiras defendem a continuidade das ações e, assim, constituíram a “Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo”. Essa organização foi sediada em Brasília e realizou inúmeras reuniões, produziu livros para fomentar formação e debate em torno do tema e acompanhou a tramitação da pauta da educação do campo no Congresso do Plano Nacional de Educação (PNE). Outros encontros e Seminários foram realizados contando com a participação das parcerias estabelecidas

⁹ Disponível em:

<http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=WQdIfqNoXO4%3D&tabid=3683&mid=5359>. Acesso em: 04/09/2019.

¹⁰ Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/61508/> Acesso em 04/09/2019.

Na Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), destacaram-se as mobilizações dos povos do campo, o fim do êxodo rural e a crise econômica na época somarem um conjunto de fatores que contribuíram para a defesa de mudanças na relação e interação campo e cidade, o que justificou a maior inserção da educação do campo nas constituições estaduais. (FERNANDES, 2011, p. 136).

Retrospectivamente, quanto ao que se refere ao ensino rural, a Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, demonstrou que já naquela época, em que o país possuía características rurais mais acentuadas, não havia expressivas preocupações com a diversidade dos povos do campo. A atenção foi direcionada para a **integração**, somente no Artigo 57º ¹¹, quando recomendou a realização da formação dos educadores que atuariam nas escolas rurais primárias, em estabelecimentos que lhes proporcionassem a integração no meio. (BRASIL, 2001, p. 14, grifo nosso). Somando-se a isso o disposto no Artigo 105º ¹², que versava sobre o apoio que poderia ser prestado pelo poder público às iniciativas que mantivessem na zona rural instituições educativas orientadas para **adaptar** o homem ao meio e estimular vocações e atividades profissionais direcionadas a permanência no espaço rural (BRASIL, 2001, p. 15, grifo nosso).

Além disso, a mesma Lei Nº 4.024 atribuiu às empresas responsabilidades com a manutenção de ensino primário gratuito sem delimitar faixa etária. Isso fica evidente no artigo 31º: “As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses. (BRASIL, 2001, p. 15) ”.

É no contexto da Lei 4.024, que vamos encontrar a referência a instalação de escolas públicas nas propriedades; a instituição de bolsas; a proposta de manutenção de escolas pelos proprietários rurais; e ainda, a criação de condições que facilitassem a frequência dos interessados às escolas mais próximas. Na mesma também foi prevista a inclusão do curso agrícola, cuja estrutura e funcionamento, de dois ciclos, propunham a oferta do curso ginásial (4 anos) e do curso colegial (mínimo de 03 anos). (BRASIL, 2001, p. 15).

De modo que, segundo Brasil (2001, p. 15) “nada que evidencie a racionalidade da educação no âmbito de um processo de desenvolvimento que responda aos interesses da população rural em sintonia com as aspirações do povo brasileiro”.

Dez anos depois, especificamente em 11 de agosto de 1971, é sancionada a Lei Nº 5.692, que fixa as diretrizes e bases da educação brasileira para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Porém, no tocante a educação rural, não se observa, mais uma vez, a in-

¹¹Esse Artigo foi revogado pela Lei Nº 5.692 em 1971.

¹²Esse Artigo foi revogado pela Lei Nº 5.692 em 1971.

clusão da população do campo na condição de protagonista de um projeto social global. No entanto, trata da formação dos profissionais da educação, do ajustamento às diferenças culturais e prevê a adequação do período de férias destes profissionais à época de plantio e colheita de safras. (BRASIL, 2001, p. 15).

As mudanças e alterações provocadas pelas lutas sociais e avanço no debate e negociações quanto a vida dos povos do campo, longe de ser a desejada, tiveram efeitos na formulação da lei de diretrizes e bases. Efeitos relativos a oferta e ao financiamento da educação escolar. Com base nos Artigos 208 e 210 da Constituição de 1988, e inspirada numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, delimitado geograficamente pela divisa entre o urbano e o rural, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, a Lei Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece que:

Art. 28º Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino **promoverão as adaptações necessárias à sua adequação**, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

I-conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II-organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III-adequação à natureza do trabalho na zona.

(BRASIL, 1996).

Observa-se que ao a noção de **adaptação** é distinta da noção de **adequação**. O legislador institui nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar para, o que à época denominava-se, população rural, no país. Contudo, cabe o destaque de que não é a adaptação pura e simples que deve ser exigida no atendimento a essa população, mas sim ao que diz a Lei 9.394/1996: o reconhecimento da diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença. (BRASIL, 2001, p. 16).

De acordo com o Parecer Nº 36/2001, é possível dizer que a legislação favoreceu a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país. Para, além disso, se os incisos I e II do referido artigo forem atendidos é possível dizer que o texto legal indica considerar, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes e o específico do campo. (BRASIL, 2001, p. 16).

Neste sentido, a atual LDB aponta, no Artigo 26º, para a concepção de uma base nacional comum e de uma formação básica do cidadão que contemple as especificidades regionais e locais.

Art. 26º Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de en-

sino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

Ainda considerando os incisos I e II do Artigo 28º, da LDB, há de indagar sobre a possibilidade de o termo *específico* poder ser entendido também como exclusivo, relativo ou próprio de indivíduos. Porém, afirma o Parecer Nº 36/2001, que ao associar os Artigos 28º e 26º, respectivamente, não se pode concluir apenas por ajustamento. De modo que se acredita ser recomendável, em virtude do que está dito na Lei 9.394/1996, “que a exigência mencionada no dispositivo pode ir além da reivindicação de acesso, inclusão e pertencimento”. (BRASIL, 2001, p. 16). E por isso, se faz necessário definir, inicialmente, “aquilo no qual se pretende ser incluído, respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades”. (BRASIL, 2001, p. 16). Portanto há que se lembrar da diferença entre inclusão e inserção: no primeiro o sujeito desenvolve as atividades de acordo com sua realidade, local ou cognitiva. No segundo, o sujeito está presente, mas não interage com o meio nem com os demais que estão presentes.

Assim, de acordo com Parecer Nº 36/2001 (2001, p. 16) isso está vinculado “com cidadania e democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos”. Por isso, considerando todos esses aspectos foram propostas as “[...] diretrizes operacionais para a educação básica do campo supondo a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional”. (BRASIL, 2001, p. 17).

O texto do parecer anuncia o entendimento de duas visões de rural e urbano: a urbano-centrada e a rural-urbano.

[...] uma delas, a visão urbano-centrada, privilegia o polo urbano do *continuum*, mediante um processo de homogeneização espacial e social que subordina o polo rural. No caso, pode-se dizer que o rural hoje só pode ser entendido como um *continuum* urbano. O meio rural se urbanizou nas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e, do outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural. Mais forte ainda é o pensamento que interpreta o firmar-se do campo exclusivamente a partir da cidade, considerando *urbano o território no qual a cidade está fisicamente assentada e rural o que se apreende fora deste limite*. (BRASIL, 2001, p. 18).

Fica evidente na visão urbano-centrada o pensamento de dependência que o campo tem a partir da existência da cidade, onde essa por sua vez pertence ao espaço urbano; é no espaço urbano que a cidade se constitui fisicamente. O rural é afastado desse espaço. O campo torna-se, nessa lógica, o local de atraso, onde as pessoas estão confinadas a ficar por não serem capazes de sobreviver na cidade. Os sujeitos do campo (campesinos) são os “executores

da parte rural da economia urbana, sem autonomia e projeto próprio, negando-se a sua condição de sujeito individual ou coletivo autônomo. (BRASIL, 2001, p. 18). ”. O documento referido afirma que, “é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, [...], na perspectiva de uma educação escolar para o campo”. (BRASIL, 2001, p. 18).

A segunda abordagem, “[...] é uma perspectiva que identifica, no espaço local, o lugar de encontro entre o rural e o urbano, onde, [...] as especificidades se manifestam no plano das identificações e das reivindicações na vida cotidiana. (BRASIL, 2001, p. 20). Estabelece-se na perspectiva relações de reciprocidade, de modo que, a compreensão que se tem do rural-urbano é de complementariedade, isto é, “[...] há traços do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente”. (BRASIL, 2001, p. 20). Nessa visão, os sujeitos do campo e da cidade não são tratados como sujeitos de direitos, em suas especificidades e culturas.

Portanto, de acordo com o Parecer Nº 36/2001 houve um esforço para indicar, possibilidades de alterar a qualidade da relação entre o rural e o urbano, na tentativa de contemplar a diversidade minimizando a relação dominante x dominados, isto é, urbano x rural, respectivamente.

A respeito da política de educação vigente até o ano de 1999, Nery FSC (1999) afirma.

A política vigente inferioriza o campo, vê o camponês como atrasado, não moderno e dependente do urbano. A “integração” proposta é falsa. Verifica-se que a tecnologia do campo está somente a serviço da produção agrícola patronal. Não há interesse por uma tecnologia voltada para a agricultura familiar. É o movimento social do campo que, enfrentando todas as dificuldades possíveis, propugna por uma tecnologia adequada. [...] A política educacional brasileira ignora a necessidade de um projeto específico para a escola rural. Não uma escola no campo ou para o campo, com a cultura, os valores a luta do campo. (NERY FSC, 1999, p. 10).

Retomando a LDB (1996), é possível dizer que para além do Artigo 28º, que aborda especificamente a Educação do Campo, tratada a época como Educação Rural, o Artigo 23º, faz referência a flexibilização do ensino sem considerar especificamente as diferentes modalidades que nosso sistema educacional possui. Isso denota que não há nesse documento a explícita preocupação com a população rural contradizendo ao que está posto na Constituição Federal (1988), que diz:

Art. 205º A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Assim, de acordo com a Resolução Nº 04, de 13 de julho de 2010, artigo 35, temos que a Educação do Campo:

Art. 35º [...] está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:
I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2010, p. 11).

O artigo supracitado prevê as adequações para a efetivação da Educação do e no espaço territorial do campo. Outro ponto a se dar ênfase é no que se refere ao fato de não apenas considerarmos a oferta da Educação no Campo, propor e orientar sobre os aspectos formativos, a linguagem, as festividades, a cultura, a culinária, os rituais e tantos outros que não devem ser desconsiderados em uma proposta para a educação dos povos do campo.

A este respeito, Bernardo Fernandes, Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Caldart (1998) afirmam que a Educação do Campo não deve ser concebida só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo. E isto tanto em relação a políticas públicas como em relação a princípios, concepções e métodos pedagógicos. A partir do exposto até aqui afirmamos que a Educação do Campo, defendida pelos autores e autoras apresentados até aqui, é fundamentada nos princípios postulados pelo paradigma da questão agrária, tendo os sujeitos do campo como protagonistas dos seus processos educativos.

As condições efetivas para seu cumprimento pressupõem, além das tecnologias, financiamento, infraestrutura, o reconhecimento de quem são os sujeitos que compõem as escolas do campo no Brasil, bem como o papel social, cultural e educativo que estas instituições ocupam. Para tanto, iniciamos com a relação estabelecida por Arroyo (2011):

Temos de recuperar o humanismo pedagógico que foi enterrado por uma tecnologia imperativa; que foi enterrado pela burocratização da escola; que foi enterrado nas políticas públicas educativas. O homem, a mulher, a criança do campo tem seu rosto. O professor, a professora também tem seu rosto, seu nome, sua história, sua diversidade de gênero, raça, idade, formação. Também eles são sujeitos em construção. (ARROYO, 2011, p. 76).

A promoção e a valorização das pessoas do campo, a admissão da diversidade socio-cultural e das diferenças, a defesa dos direitos sociais dos povos do campo, são ações e propósitos dos movimentos sociais e de educadores/as que defendem a agenda democrática em nosso país. Arroyo (2011, p. 76) afirma que a primeira característica da Educação do Campo é

“[...] vincular a educação com os direitos e, vinculando a educação com os direitos é vincular a educação com os sujeitos”. Tal ideia representamos na Figura 04, indica a seguir.

Figura 04: Primeira característica da educação do campo



Fonte: Autoria Própria, com base em Arroyo (2011).

Entretanto, essa engrenagem educação-direitos-sujeitos do campo, não raro, é desmantelada. É possível comprovar, quando nos deparamos com materiais, práticas e propósitos oficiais de tornar a escola do campo um apêndice da escola urbana. Isso ocorre quando em metodologias, conteúdos e práticas são trabalhados e anunciados via modelo único de ensino, de aprendizagem, enfim da educação escolar, que desconsidera ou instiga o olhar e a leitura para as especificidades regionais e locais. Fato percebido quando o/a docente utiliza, em classes da escola do campo, os mesmos exemplos e recursos didáticos usados na escola urbana, desconsiderando aspectos peculiares ao espaço do campo, como, por exemplo, as frutas, os animais e o clima quando os direitos ao acesso e permanência dos sujeitos do campo lhes são retirados. Essa observação também fica clara na proposta do Plano Nacional de Educação¹³ (PNE), quando o mesmo previa um tipo de organização seriada.

Quanto à estrutura escolar seriada, Arroyo (2011), afirma que se trata de um modelo presente nas escolas urbanas, defasado, e, que, o Brasil é um dos últimos países a manter a escola com esse formato rígido de séries (atualmente denominados “anos”) anuais, bimestrais, e ainda recomenda não aplicar esse modelo às escolas do campo, pois assim, segundo o autor, estaríamos cada vez mais sendo excludentes, haja vista que, para ele, a escola urbana é “pe-neiradora de direitos”. (ARROYO, 2011, p. 74).

¹³ O trecho do Plano Nacional de Educação (PNE), que compõe esse texto, refere-se ao ano de 2001 e está disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6803-pceb036-01&Itemid=30192

Em 1999, Arroyo já assinalava para as experiências educativas, múltiplas realizadas por muitas e muitos professoras e professores no campo. O autor afirma que há uma fazer pedagógico rico, diverso em escolas com “uma série de experiências inovadoras coladas às raízes populares, ao movimento de renovação pedagógica, na cidade, nos municípios e também no campo” (ARROYO, 1999, p. 14). Ele cita, como exemplo, a Escola Plural, em Belo Horizonte; a escola Candanga, em Brasília; a Escola Cidadã, em Porto Alegre, com e, em Blumenau, a Escola Sem Fronteiras. Consideradas inovadoras porque a ação educativa carregada da dinâmica social, cultural do país e da comunidade em que a escola se encontra.

No texto da Resolução Nº 04, de 13 de julho de 2010, observamos o artigo 36º e o seu parágrafo único:

Art. 36º A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplem sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante. (BRASIL, 2010, p. 11).

Em consonância com a atual LDB, o artigo referido apresenta a identidade da escola do campo e aponta para as propostas pedagógicas, as formas de organização e metodologias nas quais deve ser pautada a escola do campo e os seu fazeres. Afirma ainda que a Educação do campo, enquanto modalidade de ensino, surge ancorada em bases legais que a justificam e qualificam, garantindo o modo como o ensino deva ser promovido para os povos do campo.

Entendemos, portanto, que a “educação do campo deve trabalhar os processos de percepção e formação de identidades, fazendo com que a pessoa tenha uma visão de si mesma e social, ou melhor, veja-se como camponês, trabalhador, etc., em uma perspectiva coletiva”. (BORGES; SILVA, 2012, p. 214). Para Caldart (2004), isso significa educar e auxiliar na construção e no fortalecimento de identidades, isto é, está relacionado a valores, modo de vida, memória e cultura. Segundo a autora, isso “é ponto fundamental para a construção de outro sujeito do campo”. (p. 293).

Desse modo, o sujeito do campo que constitui a escola, passa longe da concepção de camponês/camponesa atrelado/a aquele/a que “remete-se a imagem de alguém que teve uma curta escolarização e uma iniciação precoce ao mundo do trabalho, tem pouco acesso aos bens consumidos no espaço urbano e restritas práticas de lazer e de sociabilidade”. (LEÃO; RO-

CHA, 2015, p. 22). Isso, em função justamente de não termos espaços e uma sociedade igualitária, homogênea, o que nos leva a pensar que, da mesma forma que é possível existir sujeitos de escolas urbanas desprovidos do usufruto dos bens de consumo, pode existir sujeitos do campo que vivenciam “experiências e práticas sociais que estão tradicionalmente vinculadas ao espaço urbano”. (LEÃO; ROCHA, 2015, p. 22).

Em se tratando dos/as docentes das escolas do campo, outros aspectos devem ser considerados como o fato de terem formação específica para trabalhar nessa modalidade de ensino. Uma formação consistente é a que defendemos para todos os/as profissionais da educação. No entanto, um grande desafio e problema a ser resolvido configuram-se diante de realidades em que muitos/as professores/as brasileiros/as, que atuam nas escolas do campo, têm uma tradição de formação e experiência formativas forjadas no espaço urbano e/ou que sequer favoreça ao reconhecimento e a possibilidade de pensar as realidades do campo, carregadas pelas diferenças em articulação com seus campos disciplinares. Diante disso, torna-se fundamental, para a execução de projetos educativos que tenham como valor e defesa uma educação do campo no campo, que seus/suas professores/as compreendam e dominem ferramentas de mobilização dos conteúdos e práticas metodológicas e pedagógicas que tomem as realidades e os sujeitos do campo na relação com a proposta que descentre o urbano ou a cidade.

Os/as profissionais devem ter acesso a ferramentas conceituais e práticas que lhes permitam identificar e atender às necessidades específicas dos povos do campo, de modo acolhedor, sensível e comprometido. Somente no debruçar e movimentar a ideia de que os conteúdos e conhecimentos a serem ensinados carecem estar permeados por uma visão decente do campo; da ideia de que os sujeitos do campo são sujeitos de direito; de que se o currículo e as práticas pedagógicas não assegurarem ao compartilhamento de saberes, de fato, aos/as estudantes não será, intencionalmente, assegurado uma formação para a emancipação, autonomia, e compreensão do mundo em que eles e elas vivem; em que nós, como docentes e profissionais da educação vivemos.

Outra questão que comprometeu a aproximação do/a docente da realidade do campo era o fato de que algumas escolas do campo foram fechadas e os estudantes direcionados para a cidade mais próxima de seu local de moradia, em razão da expansão do processo de nucleação, ou seja, cada vez mais os estudantes do campo foram afastados da sua realidade. Tal questão contraria o pressuposto por Czarnieski e Dalarosa (2016, p. 9): “os educandos do campo têm direito a uma educação pensada, no local onde eles vivem, tendo sua participação atrelada à sua cultura as suas necessidades humanas e sociais”. E os autores sustentam-se no que indica as DOEC, em seu artigo segundo, parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002 p. 26).

Com isso é possível dizer que tanto o distanciamento dos estudantes em escolas desvinculadas de suas realidades de vida quanto à falta de formação específica do/a professor/a, comprometem a construção da identidade da escola do campo. Certamente as lutas dos Movimentos Sociais e de outros agentes e agências sociais muito contribuíram para a formulação de uma política pública de atendimento à Educação do Campo. Portanto, o conhecimento da forma como se compreende o campo, os sujeitos que nele e dele vivem e a escola do campo que têm direito, se fizeram necessárias, a nosso ver, na realização de nossa pesquisa. Assim, apresentadas as ideias com as quais trabalharemos as noções de educação, sujeitos e escola do campo passaremos agora a apresentar a nossa compreensão de livro didático. No entanto, para chegar neste tipo de livro apresentaremos no próximo tópico desta seção uma sinopse da história do livro. Fizemos essa sinopse, a partir da tese de doutorado de Paulo Celso Costa Gonçalves (2017), por entendermos que no campo de educação em Ciências, especialmente, anos iniciais do ensino fundamental, poucos ou raríssimos são os estudos que apresentam essa história, o que causa, por exemplo, a naturalização da ideia de que sempre existiu o livro didático nas escolas brasileiras, em geral, nas escolas do campo em particular.

2.2 Curiosidades sobre a história do livro

Com o advento da imprensa de tipos móveis observou-se a ocorrência de dois fenômenos. O primeiro, de acordo com Gonçalves (2017, p. 51) e “mais evidente, foi o crescente aumento do número de livros disponíveis” haja vista a facilidade de reprodução mecânica, o que aumentou a multiplicação de muitos exemplares de uma mesma obra, bem como aumentou a facilidade com que diferentes textos passaram a ser impressos. (GONÇALVES, 2017, p. 40).

O segundo refere-se ao lançamento de livros, oferecendo assim, oportunidade de publicar um número cada vez maior de exemplares, isto é, “trata-se de dar oportunidade para que o autor contemporâneo (ou mesmo antigo, mas desconhecido) de ter o seu texto tornado público”. (GONÇALVES, 2017, p. 40).

Outro aspecto a ser considerado é que, com o aumento de exemplares disponíveis, os livros adquiriram caráter mercadológico e assim passaram a ser comercializados. Segundo

Gonçalves (2017, p. 40), os livros eram impressos com finalidade comercial. Além disso, o autor, afirma que “a possibilidade de reproduzir um texto em uma quantidade nunca vista, em tempo relativamente curto, desde o início, se apresentou como uma atividade empresarial bastante interessante”. Com isso, houve significativa mudança no comportamento das pessoas e ocorreu a ampliação do acesso às diversas ideias, que até então, só eram difundidas por meio de cópias manuscritas, e que, portanto, eram de acesso restrito.

Por meio da propagação das ideias, alguns segmentos da sociedade sentiram-se incomodados, por razões diversificadas, e daí surgiu a censura. Esta por sua vez foi instalada por meio de instituições como a Igreja que estabeleceu critérios para que houvesse impressão e distribuição de textos somente após terem passado por seu julgamento prévio. (GONÇALVES, 2017, p. 41). E ainda estabeleceu uma lista de livros cuja posse e leituras estavam proibidas aos católicos. Dessa forma, a Igreja criou o *Imprimatur*, que do latim significa ‘impressão autorizada’.

Segundo Gonçalves (2011, p. 42) “trata-se de uma autorização para a publicação do livro dada pela autoridade eclesiástica, onde todos os textos, antes de serem impressos deveriam ser julgados e os livros deveriam exibir, na folha de rosto, a nota de que receberam o *Imprimatur*”.

A consequência da censura foi a circulação de livros na clandestinidade. Com isso, o Estado, que tinha a Igreja como significativo representante, desenvolveu seus próprios recursos de vigilância no sentido de localizar, confiscar e destruir cópias de textos indesejáveis. Daí a necessidade de se criar instrumentos jurídicos que tipificassem o crime de possuir exemplar de texto proscrito. Fato que contribuiu para que em 1559, a Igreja criasse “o *Index Librorum Prohibitorum* que representou uma das ações mais conhecidas no sentido de promover a censura a livros, de impedimento e repressão à posse dos mesmos”. (GONÇALVES, 2017, p. 42).

Com isso, a partir da autoridade da Igreja e das autoridades laicas da época em que foi instaurado o *Index Librorum Prohibitorum*, foi exercido a vigilância e controle sobre pessoas, com a intenção de reprimir a apropriação de livros que estivessem censurados. Os livros não autorizados pela Igreja eram apreendidos e queimados, tendo sua estrutura física destruída, assim como o conteúdo contido neles. Isso representava de acordo com Gonçalves (2017, p. 45) além da verdadeira queima dos livros, havia simbolicamente, a queima dos próprios autores e suas ideias controversas. Daí ser arriscado ter a posse de um exemplar dos livros não autorizados pelo Index, pois,

[...] o livro foi transformado num sinistro fetiche. Sua posse se tornava como que a marca da morte. Fazê-lo desaparecer, afastar de si esse objeto, eliminar qualquer vestígio da presença do mesmo, se constituía num ritual para a manutenção da integridade física do indivíduo. (GONÇALVES, 2017, p. 49).

No Brasil, há registro de uma cerimônia para a queima de livros promovida pelo Estado. Essa se deu no início de 1937, na cidade de Salvador, estado da Bahia e foi fomentada pela autoridade militar que fez a apreensão e queima dos livros em frente à Escola de Aprendizes e Marinheiros. (GONÇALVES, 2017, p. 50).

Pode-se intuir que se tratou de episódio que envolveu, de um lado, o contexto político nacional, de outro, os interesses, as disputas e os acertos de contas de caráter regional. No âmbito nacional o momento político era de tensionamento – o ato se deu poucos dias após o golpe de Estado que levou à ditadura do Estado Novo. [...] desde então, a perseguição aos comunistas e àquilo que supostamente se entendia por comunismo estava colocado como objetivo entre os oficiais que comandavam as forças armadas. Isso atingia também o território das ideias, dos textos, das publicações e de seus autores. É sempre lembrado o fato de o escritor alagoano Graciliano Ramos (1892-1953) ter sido detido e mantido preso entre março de 1936 e janeiro de 1937, acusado de participação da conspiração do levante de 1935. A experiência da prisão foi relatada pelo próprio Ramos em obra autobiográfica (GONÇALVES, 2017, p. 51).

Além das obras de Ramos, a queima dos livros promovida na capital baiana, alcançou as obras de Jorge Amado e de Anísio Teixeira, como afirma Gonçalves, (2017, p. 51):

Afinal, é dele o maior número de títulos e exemplares apreendidos. Contudo, além de Amado, há outro intelectual baiano que também teve exemplares de seus livros apreendidos e destruídos nesse episódio ocorrido em Salvador. Trata-se de Anísio Teixeira (1900-1971), cujo livro *Educação para Democracia* aparece na lista do documento anteriormente citado. Teixeira fora demitido, em 1936, do cargo de Secretário da Educação do Estado do Distrito Federal. E o fora por conta de acusações de que era, ele também, conspirador em 1935 [...]. (GONÇALVES, 2017, p. 51).

Dessa forma constata-se o autor aponta que a censura ocorria, preferencialmente, antes da circulação do livro ou ainda antes disso, mas não havendo tempo, ao já ter sido publicado, a coação a divulgação das ideias ou das narrativas, julgadas impróprias, por algum grupo, se tornava mais intensa.

Além da queima dos livros, Gonçalves (2017) indica que outra forma de censura utilizada foi o uso de tinta nanquim sobre partes de textos que já haviam sido impressos. Contudo, ele afirma que esse método não se mostrou muito eficiente quanto ao impedimento da leitura do texto censurado, pois com o passar do tempo a tinta nanquim ia se apagando, tornando visível o que estava por baixo dela e apresenta o que ocorrera com José Mindlin (1914-2010), conhecido por sua vasta biblioteca e que tinha um exemplar de livro com esse tipo de censura, ao se referir ao mesmo relatou “o tempo venceu a censura” (JOSÉ MINDLIN *apud* GONÇALVES, 2017, p. 63) e, com isso, demonstrou o quão inútil acabou sendo a tentativa de impedir a divulgação e acesso aos textos.

A concepção do livro, como a concebemos nos formatos atuais, não é, de longe, uma das mais tranquilas. Essa intranquilidade pode estar vinculada aos mais diversos interesses, principalmente os financeiros, uma vez que todo e qualquer livro tem valor comercial, desde o custo da sua produção até o da sua distribuição e circulação. Neste sentido, o livro, na forma como o conhecemos, é parte do mercado editorial, com valor econômico agregado e, portanto, é também reconhecido como uma mercadoria. Outro aspecto é o de que todo e qualquer livro passa por processo de avaliação: da editora, editores, revisores, instituições sociais, público a que se destina ou é destinado e por último, todo e qualquer livro carrega informações, aborda temas e conteúdos particulares. Dessa maneira, veicula conhecimentos e informações; produz imagens e imaginações acerca das verdades que dissemina.

Considerando os aspectos destacados é possível afirmar que dentre as diversas categorizações e tipologias de livros há aqueles que foram denominados de didáticos e são deles que abordaremos no tópico que segue.

2.3 Características do livro didático e a política do livro e do livro didático no Brasil

Levando-se em consideração que há critérios quanto a apresentação dos livros didáticos, tais como organização metodológica, onde os conteúdos são apresentados de forma gradual e em sequência, com linguagem compatível a série/ano para a qual estão endereçadas, podemos inferir que reside aí uma das marcas da diferença destes com os demais livros. De acordo com Gonçalves (2017, p. 64) tal diferença está no fato dele conter também, conjuntos de atividades que devem ser realizadas pelos estudantes e pelos/as professores/as, têm, portanto, relação com o processo de escolarização. Ainda segundo o mesmo autor, há outra característica que define o livro como sendo didático, que é o fato de ser específico a uma dada disciplina.

Muito embora o livro didático vá ser usado pelo/a aluno/a, não é ele/a quem o seleciona para estudo ou uso na escola, no processo de aprendizagem. A indicação do livro, no caso do sistema público de ensino brasileiro, pode ser realizada pelo/a professor/a, pela escola ou pelo órgão estatal responsável pela administração da educação escolar. De modo que fica imposto ao/a aluno/a utilizar o livro selecionado – aquele que chega à escola. (GONÇALVES, 2017, p. 64).

Outro aspecto que caracteriza o livro como didático é o caráter temporário de sua demanda, diferente dos demais livros que não apresenta a indicação de época própria para sua leitura e uso. Sobre isso, Gonçalves (2017, p. 35) alerta:

[...] o fato de a destinação do livro didático ser o trabalhado 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 tenham de se ajustar ao calendário escolar [...].

Quanto à distribuição dos livros didáticos em escolas públicas, segue um cronograma que se articula com o calendário escolar – o ano letivo. Dessa forma a política pública de distribuição do livro didático é desenvolvida de modo a garantir que o/a estudante e os/as seus/as professores/as recebam-no até o início do ano escolar.

O livro didático tem por essência um papel social que é o de ser um facilitador no processo de desenvolvimento do conhecimento historicamente acumulado pelo homem, mas, ou talvez por isso, ele é utilizado por forças políticas e econômicas como uma ferramenta de poder ideológico. É necessário que o livro didático sempre seja pensado e repensado em cada contexto social que é utilizado e em cada função que ele desempenha. O livro didático deve ser analisado como um material que foi escrito e estruturado como mercadoria, ou seja, o livro antes de tudo é uma mercadoria a ser vendida, mesmo que tenha simultaneamente um papel simbólico de importância crucial. Nesta ferramenta pedagógica convergem interesses díspares da nossa sociedade. Entender os mecanismos de sua produção, circulação e usos na escola nos possibilita compreender nossa própria realidade. (ZACHEU, CASTRO, 2015, p. 10).

Dessa forma, as autoras supracitadas, explicitam que há uma intencionalidade na elaboração, confecção, editoração, seleção, compra, venda e distribuição dos livros didáticos, cabe a nós enquanto sociedade, estarmos atentos ao conjunto de interesses que acompanham esses livros. Daí a necessidade do entendimento das políticas públicas direcionadas ao livro didático.

Segundo dados disponíveis na página do FNDE, do MEC, a política pública para distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, excetuando-se os alunos da Educação Infantil surgiu em 1937. De início, como Instituto Nacional do Livro (INL), um ano depois, em 1938, por meio do Decreto-Lei Nº 1.006, de 30/12/1938, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País. Essa Comissão teve caráter permanente, e seus membros, num total de sete, foram nomeados pelo presidente da República.

Segundo Silva (2017, p. 105):

As atribuições iniciais da Comissão foram: examinar os livros didáticos a ela submetidos e emitir parecer quanto ao seu uso; incentivar a produção ou definir orientações quanto à importação de livros didáticos; indicar os livros didáticos estrangeiros que mereceriam ser traduzidos e editados pelo poder público; e promover e organizar, periodicamente, exposições nacionais dos livros didáticos autorizados pelo Ministério da Educação e Saúde [...].

Para mais, ainda segundo Silva (2017, p. 105), esta primeira regulamentação definiu outros aspectos importantes, a seguir, na produção e utilização do livro didático nas escolas brasileiras.

- i Os membros da CNLD não poderiam ter qualquer tipo de *ligação comercial* com editoras nacionais ou estrangeiras, assim como estava previsto que os membros da CNLD receberiam uma *diária* por sessão, com uma delimitação quanto ao valor máximo que poderia ser pago em cada mês.
- ii Essa Comissão poderia indicar alterações ou correções nas obras examinadas de modo a tornar viável a autorização de seu uso.
- iii Foram demarcados os critérios para definição quanto à autorização ou não, de determinado livro didático.
- iv O *poder público* não poderia determinar a adoção de um determinado livro didático, uma vez que era assegurada a liberdade aos diretores e aos professores à definição quanto aos livros que seriam utilizados.
- v Estava previsto que um mesmo livro poderia ser adotado em anos sucessivos, porém não seria permitida a sua alteração ao longo do ano.
- vi Era vedada a propaganda, favorável ou desfavorável, a qualquer livro didático, dentro das escolas, admitindo-se, no entanto, que fossem enviados aos professores ou diretores das escolas exemplares de obras autorizadas, assim como materiais de divulgação como circulares, prospectos ou folhetos.
- vii Os livros didáticos deveriam estar escritos em língua nacional.
- viii A disponibilização dos livros didáticos às *crianças necessitadas* era atribuição da *caixa escolar*, que fora instituída pela Constituição de 1937, art. 130, em que se estabelecia que “o ensino primário é obrigatório e gratuito”, mas ao mesmo tempo previa que “por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”.

Dessa forma, surgiam os indicativos iniciais de uma política pública referente ao livro didático. Contudo, em 1945, por meio do Decreto-Lei Nº 8.460/1945, houve nova regulamentação, fato que não promoveu alterações significativas no que fora definido no Decreto-Lei de 1938.

Segundo Silva (2017, p. 106), grande parte do novo ato normativo reproduzia e referendava o ato anterior, alterando, basicamente, aspectos como:

- i Foi retirada da CNLD a tarefa de realizar, periodicamente, as exposições nacionais dos livros didáticos autorizados. Além disso, ampliou sua composição para 15 membros e se procedeu a um maior detalhamento quanto ao seu funcionamento, quando previu a constituição de subcomissões especializadas e a possibilidade de se designar comissões especiais para julgamento de livros didáticos de matéria que não estivesse contemplada nas especialidades das subcomissões existentes. Também se estendeu aos membros dessas subcomissões especializadas a possibilidade de recebimento de vantagem pecuniária por parecer emitido.
- ii Deixou de ser exigida a autorização do Ministério da Educação e Saúde para os livros didáticos que poderiam ser utilizados no ensino pré-primário.
- iii Foram regulamentados procedimentos específicos que seriam observados nos processos de autorização para uso de livro didático cuja autoria parcial ou total fosse de algum membro da CNLD, corroborando o que previa o DECRETO - Lei no 1.417/1939.
- iv Foi estabelecido que seria atribuição do Instituto Nacional do Livro (INL) a tarefa de publicação oficial de livros didáticos para utilização nas escolas.
- v A definição quanto à adoção de um determinado livro didático passou a ser tarefa somente dos professores.

Em face do exposto, pontuamos para a consolidação, na forma de atuação do Estado, de uma política do livro, caracterizada pelo caráter regulador e fiscalizador na produção do livro didático.

Silva (2017) registra que apesar da consolidação da política do livro, no ato normativo de 1945 não havia nenhum tipo de compromisso estatal quanto à garantia do acesso e disponibilização do livro didático nas escolas. Esta continuava sendo uma tarefa das famílias e, no caso dos alunos mais necessitados economicamente, que comprovadamente evidenciassem escassez de recursos, da caixa escolar de cada instituição de ensino. Destacamos, do texto do autor, que “os critérios estabelecidos para o exame e a autorização dos livros didáticos que poderiam ser utilizados tinham um caráter predominantemente político-ideológico, secundarizando os aspectos didáticos”. (SILVA, 2017, p. 107). Note-se ainda com o autor que os aspectos evidenciados carregam as marcas do contexto sociopolítico e econômico em que a política do livro no Brasil começa a se delinear: “contexto de ditadura que definiu o chamado período do Estado Novo no Brasil e que se estendeu até 1945”. (SILVA, 2017, p. 107).

Em 1956, após o fim do Estado Novo, foi instituída no âmbito do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), por meio do Decreto N° 38.556/1956, artigo 2, com a tarefa de “estudar e promover medidas referentes à produção e à distribuição de material didático, com a finalidade de contribuir para melhoria de sua qualidade e difusão do seu emprego bem como para a sua progressiva padronização” (BRASIL, 1956, p. 1). Embora a CNME não tenha revogado ou alterado as políticas em prol do livro didático, vigentes desde 1930, a mesma atribuiu para que o Estado outras atribuições, além das que já lhes eram conferidas. Uma delas foi fornecer materiais didáticos a preços acessíveis aos mais carentes, com a possibilidade de que essas obras podiam modificar a atuação docente (SILVA, 2017, p. 107).

Silva (2017, p. 108), ainda afirma que o Decreto N° 53.585/1964 foi publicado em fevereiro de 1964 e autorizava ao MEC “editar livros didáticos de todos os níveis e graus de ensino, para distribuição gratuita e venda a preço de custo em todo o País”. Entretanto, em abril do mesmo ano, no contexto do novo regime ditatorial vigente, essa autorização foi revogada pelo Decreto N° 53.887/1964 e, foi mais uma vez, colocado em evidência o papel da CNME de assegurar a publicação e distribuição de livros didáticos.

Essa condução das políticas públicas em torno do livro didático se manteve até quando, em 1966, o governo brasileiro firmou acordos com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) também na área da educação, os chamados acordos MEC-Usaid. Entre esses acordos se destacou o estabelecido entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Sindicato Nacional dos

Editores Livros (Snel) e a Usaid, voltado para publicações técnicas, científicas e educacionais, especialmente livros didáticos. No âmbito do MEC a instância responsável pela condução dos trabalhos relativos a esse acordo foi a Comissão do Livro Técnico e Didático (Colted), criada inicialmente como um conselho, por meio do Decreto nº 58.653/1966, mas modificado quatro meses depois pelo Decreto nº 59.355/1966, pois se avaliava que o Conselho inicialmente constituído não tinha os requisitos necessários para atuar na perspectiva que o Acordo MEC/Snel/Usaid apontava (SILVA, 2017, p. 108).

Esse acordo foi instituído “com a finalidade de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionados com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos”. (BRASIL, 1966, p. 1). Para atingir essa finalidade, de acordo com Silva (2017, p.108),

[...] a Comissão contava com as seguintes possibilidades de fontes de recursos: aqueles previstos no orçamento da União; os oriundos de outros poderes públicos ou instituições; e os recursos transferidos por particulares, ou entidades ou agências nacionais, estrangeiras ou internacionais. (SILVA, 2017, p. 108).

Além do mais, segundo o acordo firmado com a Usaid caberia à Colted coordenar as ações previstas e fazer a gestão dos recursos financeiros oriundos da citada agência. Segundo Silva (2017, p. 109) em 1967, foi instituída a Fundação Nacional de Material Escolar (Fename), por meio da Lei Nº 5.327/1967, que incorporou todo o acervo da CMNE, e tinha por finalidade inicial, em seu artigo 3 “a produção e distribuição de material didático de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização”. (BRASIL, 1967, p. 1).

Em 1971 a Colted foi extinta,

[...] frente aos conflitos de variados interesses econômicos, políticos e ideológicos que circundavam os trabalhos de avaliação por ela realizados, inclusive com questionamentos quanto aos critérios e procedimentos utilizados na definição das obras a serem distribuídas. (SILVA, 2017, p. 109).

Entre 1971 a 1976, o Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros que até 1971 estiveram a cargo da Comissão. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

Com a extinção da Colted, a Fename assumiu suas atribuições relativas aos livros didáticos e a partir de 1976, assumiu, também, a coordenação do Plidef, anteriormente sob a incumbência do INL. Além disso, nos anos seguintes manteve e intensificou a política de produção de livros didáticos, em coedição com editoras privadas, de modo a cumprir os objetivos do MEC de abranger alunos sem condições financeiras e de localidades distantes, além de

impor com a concorrência o barateamento dos livros das editoras privadas. Todos esses programas previam a contrapartida financeira dos estados da federação para sua operacionalização. (SILVA, 2017).

[...] essa política foi conduzida pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que veio a substituir a Fename com a publicação da Lei Nº 7.091/1983. A partir desse ano coube à FAE a condução do Plidef e, após avaliação realizada por grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos, dois anos depois, 1985, foi editado o Decreto Nº 91.542/1985 que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (SILVA, 2017, p. 110).

Até 1983, de acordo com Silva (2017, p. 110), é possível dizer que as políticas referentes a produção, desenvolvimento e distribuição do livro didático foram determinantes para a constituição e consolidação de um mercado editorial de livro didático. Ainda de acordo com o autor:

[...] o resultado, em boa medida, dos grandes investimentos feitos pelo Estado brasileiro no financiamento das editoras participantes desse mercado, uma vez que por meio das políticas implementadas esse Estado se tornou o principal comprador das publicações didáticas dessas editoras. Isso porque, por um lado, o livro didático era, cada vez mais, afirmado como material importante para a melhoria do ensino e o suporte aos professores e, por outro lado, porque somente assim se conseguiram cumprir as metas estabelecidas quanto à ampliação do acesso dos estudantes a esse material didático, como estava previsto em vários dos marcos regulatórios editados até então. (SILVA, 2017, p. 110).

Por outro lado, o Estado intencionava garantir o controle sobre essas publicações ao definir parâmetros e critérios que norteavam as avaliações realizadas visando à autorização para uso e/ou aquisição dos livros didáticos a serem trabalhados nas escolas. Ainda, grande parte dessas publicações era realizada em coedição, favorecendo ao mercado editorial de livro didático.

A partir de 1985, com a regulamentação do PNLD e sua implantação em 1986, houve a consolidação de políticas e práticas em torno do livro didático que vinham até então sendo desenvolvidas. Em contrapartida, introduziram alterações que marcaram essas políticas nos anos subsequentes até os dias atuais. Nessa perspectiva, além da novidade com a participação dos professores no PNLD, outras características e requisitos passaram a orientar as políticas em torno do livro didático, que segundo Silva (2017, p. 110) foram:

[...] somente seriam utilizados livros que fossem reutilizáveis; a seleção dos livros seria feita por escola, série e componente curricular; os estados deixaram de ter que participar financeiramente do programa; a gestão do programa continuava a cargo da

FAE, porém a formulação, supervisão e avaliação da política do livro didático ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Grau do MEC; estava prevista a extensão da oferta do livro a todos os alunos do 1º grau, o que veio a se efetivar somente em 1996.

Outra modificação trazida pelo PNLD, instituído em 1985, “foi o fato de que o Estado deixou de atuar na produção-edição de livros didáticos, ainda que em coedição, e teve como foco a avaliação e aquisição das obras destinadas às escolas”. (SILVA, 2017, p. 111). Será em 1997 que a gestão do PNLD foi alocada no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), “que desde os anos de 1960 atuava no financiamento dos programas da área do livro didático e outros programas governamentais”, e, somente a partir de 1993 que “começaram a ser destinados, no orçamento do MEC, recursos para aquisição de livros didáticos para os alunos das escolas públicas, o que foi determinante para se estabelecer um fluxo regular para o financiamento e a manutenção do PNLD”. (SILVA, 2017, p. 112). O processo de avaliação pedagógica dos livros, didáticos por especialistas de distintas áreas do conhecimento e docentes da educação básica e pesquisadores da área do ensino é datada a partir de 1996. Com esta composição do processo de avaliação é que se iniciou a elaboração do Guia de livros didáticos, resultante das avaliações e análises dos participantes do processo de avaliação. Estes guias passaram a ser encaminhados para as escolas de modo que eles pudessem subsidiar as escolhas dos livros, pelos/as professores/as, na escola.

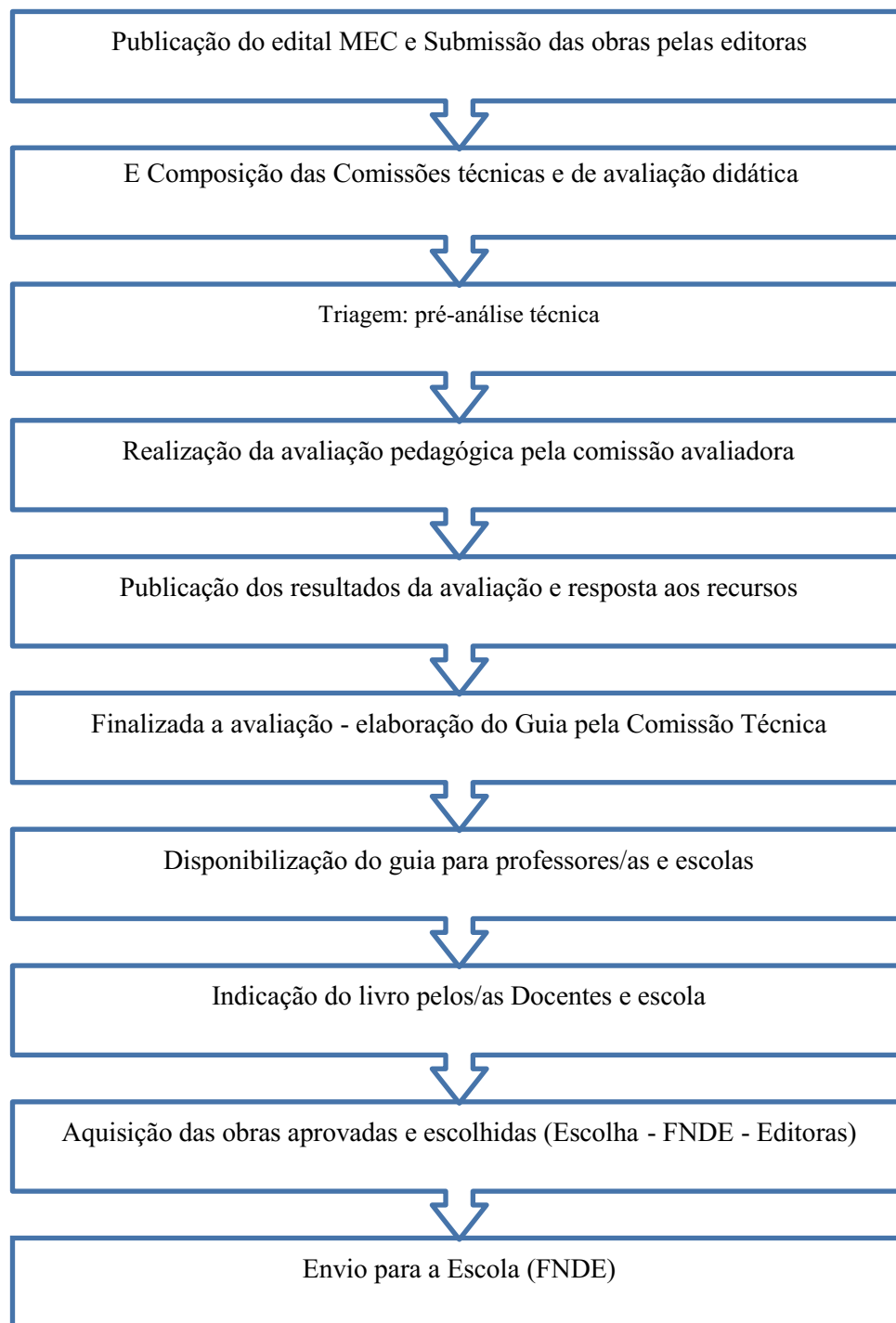
De início o PNLD contemplou a aquisição e distribuição de livros nas áreas de Português e Matemática para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Nos anos seguintes o programa foi ampliando, gradualmente, tanto no que se refere às áreas de conhecimento quanto às etapas/séries que passaram a ser atendidas com a seleção e disponibilização de livro didático.

Para tanto se definiu um cronograma do programa de modo que, alternadamente, ao longo de um triênio, a cada ano, eram adquiridos e disponibilizados livros didáticos para cada etapa da escolarização. Assim, dentro de determinado triênio, em um primeiro ano eram selecionados e adquiridos livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental; no ano subsequente os livros para os anos finais do Ensino Fundamental e no terceiro ano do triênio os livros didáticos destinados ao Ensino Médio. (SILVA, 2017, p. 113).

Para cumprimento de todas as etapas do PNLD, o MEC/FNDE divulga edital de convocação e seleção de obras didáticas. Nos editais são definidos critérios, requisitos, especificações técnicas e demais aspectos a serem observados no processo de avaliação e seleção dos livros didáticos. As editoras procedem à inscrição das obras a serem avaliadas obedecendo ao exigido em cada edital. Os níveis e modalidades de ensino, bem como, os campos disciplinares e de organização da educação brasileira apresenta edital específico para as obras que serão

avaliadas, selecionadas e distribuídas pelo programa. Desse modo, o fluxograma a seguir (Quadro 02) apresenta o percurso desde a submissão dos livros até a distribuição, dos livros aprovados pelo PNLD, na escola:

Quadro 02: Fluxograma das etapas da avaliação do LD da submissão à distribuição para as escolas



Fonte: Editais do PNLD Campo. Elaboração própria.

A partir dos anos 2000 a Política do Livro passou a contemplar obras de outra natureza além do livro didático, porém sem se ter assegurada o mesmo processo de aquisição e distribuição das obras. A partir de 2001, começou a ser adquiridos, no âmbito do PNLD, livros didáticos em braile para atender aos alunos com deficiência visual. Em seguida, foram contemplados livros em libras, caracteres ampliados e na versão MECDAisy¹⁴ e livros para a Educação de Jovens e Adultos. Com esta configuração, foi publicado em 2010, o Decreto Nº 7.084 (27 de janeiro de 2010), que viria a dar nova regulamentação para o PNLD.

O Decreto, no artigo 1º, regulamentou “os programas de material didático” no âmbito do MEC, com vistas a “prover as escolas de educação básica pública de [...] obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita”. (BRASIL, 2010). Entretanto, mesmo na perspectiva de aumentar a abrangência de atuação, ao se referir a programas de material didático, a regulamentação nele preconizada está voltada, predominantemente, para o PNLD e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)¹⁵.

A regulamentação de 2010 teve como característica principal consolidar processos e práticas assumidas a partir da LDB 9.394/1996, e colocadas, por normativas específicas, em funcionamento na educação básica no Brasil. Ou seja, nossos sujeitos passam a compor as nossas escolas, como pessoas surdas, cegas, com deficiências outras. Então, o PNLD, obrigatoriamente, passa a pensar e produzir materiais didáticos especializados a esse público. Mas há a ampliação do atendimento, no novo século: outras etapas e modalidades de educação, como o nível médio, a educação de jovens e adultos, a educação do campo e quilombola.

Outra peculiaridade da norma referiu-se ao grau de detalhamento e precisão que a mesma trouxe, quando comparada com a regra anterior. Esse detalhamento contribuiu para que houvesse possibilidades de permanência e continuidade nos programas por ela regula-

¹⁴O *MECDAisy* é um software desenvolvido pela UFRJ que permite a leitura / audição de livros no formato Daisy. O formato Daisy – Digital Accessible Information System – é um padrão de digitalização de documentos utilizado para a produção de livros acessíveis. Ao contrário dos áudio-books, o MECDAisy permite a navegação facilitada pelos livros e maior interação no momento da leitura, possibilitando a localização de termos e palavras, navegação ágil pelo índice do livro, inclusão de notas, tudo isso através de orientações verbalizadas pelo próprio sistema.

Disponível em: <http://libereductec.blogspot.com/2012/11/o-que-e-o-mecdaisy-e-como-funciona.html>

Acesso: 31/03/2020

¹⁵O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de educação infantil, de Ensino Fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola> Acesso: 31/03/2020

mentados ao passo em que cria uma base jurídica mais estável, orientando os respectivos processos e práticas de gestão e funcionamento do PNLD. (SILVA, 2017, p. 114).

Desde sua implantação até a proposição do Decreto N° 7.084/2010, observou-se que a regulamentação e o funcionamento do PNLD se davam, essencialmente, por meio dos editais lançados anualmente, de portarias ministeriais e resoluções do FNDE. Esses instrumentos foram editados anualmente e a cada ação do programa, alguns de seus elementos e fundamentos foram incorporados ao Decreto em análise, o que valida a concepção de esse ato normativo contribuir para a consolidação de processos e práticas vigentes no Programa, como dito anteriormente. Além disso, o referido Decreto ainda especificou e detalhou:

- as diretrizes gerais de funcionamento da chamada *reserva técnica* que visa a atender matrículas adicionais ou não consideradas nas projeções realizadas previamente;
- as regras básicas relativas a destinação, utilização, conservação, descarte e remanejamento dos livros didáticos enviados às secretarias de educação e às escolas;
- as regras quanto aos procedimentos e atitudes vedados no sentido de induzir, influenciar o processo de escolha dos livros didáticos no âmbito das escolas, inclusive por meio de propagandas, divulgação por parte das editoras de suas obras diretamente nas escolas, participação ou patrocínio de autores e editoras em eventos voltados para a escolha dos livros, entre outras práticas (SILVA, 2017, p. 116).

Certamente, todas essas especificações e detalhamentos visavam aprimorar o processo da avaliação do livro e a qualidade dos mesmos e garantir a transparência de todas as etapas de avaliação do material didático. Outro aspecto a ser considerado quanto às modificações ao longo da implementação do PNLD versa sobre a incorporação do uso de novas tecnologias articuladas ao livro didático, previsto, a partir de 2012, de que as editoras pudessem apresentar junto aos livros didáticos submetidos a partir de então, objetos educacionais digitais (jogos, vídeos, infográficos, simuladores, animações) por meio de material multimídia que complementasse assuntos abordados nos livros inscritos. Entretanto, deixou em aberto a possibilidade de haver submissão de material apenas impresso, oportunizando as editoras que ainda não dominavam as novas tecnologias.

Segundo Silva (2017, p. 118):

Esse processo de uso das novas tecnologias vem se aprofundando e para o PNLD 2016 foram definidos dois tipos de obras didáticas: Tipo 1 — que engloba livros do aluno e os manuais do professor no formato impresso e em digital, com os respectivos conteúdos integrados a objetos educacionais digitais; Tipo 2 — composta de livros do aluno e manuais do professor impresso e em versão PDF.

A partir de dados obtidos no site do FNDE essa proposição se manteve somente até o Edital PNLD 2016. A partir do Edital PNLD 2017, apenas um dos tipos de obra, o Manual do Professor, era em multimídia, configurando que o custo desse material inviabilizava o processo.

Outro aspecto a ser citado é que a partir do Decreto Nº 6066 de 18 de Julho de 2017, as Universidades públicas deixaram de contribuir com o processo de avaliação dos livros didáticos. Desde então, essa função passou a ser exercida por uma comissão composta por técnicos do Ministério da Educação. Isso certamente comprometeu o processo avaliativo, pois as instituições de ensino superior contavam com pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, para compor, em parceria com os professores da educação básica, a comissão responsável pela avaliação das coleções submetidas à análise e, que posteriormente, compunham o Guia Nacional do Livro Didático.

De modo que ao longo de sua proposição inicial, o Programa do Livro sofreu significativas alterações, e isso influenciou expressivamente no formato e compreensão de livro didático no Brasil.

Segundo Zacheu e Castro (2015, p. 2)

Os livros didáticos foram utilizados em diferentes momentos da história do Brasil como instrumentos de reprodução ideológica das classes dominantes. Transmitem valores ligados a esses grupos, constituindo uma mercadoria bastante lucrativa e que ainda hoje representa os interesses de determinados segmentos da sociedade. Atualmente, apesar de serem escolhidos pelos professores de maneira democrática, muitas vezes não contemplam a realidade social das diversas escolas existentes nesse Brasil continental. Além disso, para muitos alunos, representam a única referência para a introdução à chamada sociedade letrada, afirmando-se como um instrumento educacional complexo e ambíguo.

Destacamos que o PNLD Campo é um programa no âmbito de uma política pública, formulada a partir de demandas e lutas pelo direito à uma educação de qualidade dos povos do campo, bem como daqueles que militam em defesa de uma escola pública, gratuita e que respeite a diversidade cultural que configura as populações do campo, em suas especificidades.

De acordo com o documento encaminhado a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) por entidades que lideravam o movimento *Por uma Educação do Campo*¹⁶, dentre tantos princípios que constituem a Educação do Campo, é possível afirmar que um dos princípios político-pedagógico que fundamenta a construção do conhecimento e da organização escolar, tendo como referência o mundo do trabalho, as relações sociais e da cultura vivida pela população do campo. (CONTAG, 2001, p. 14).

¹⁶ Dentre elas, citam-se: a CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura; o MOC/BA – Movimento de Organização Comunitária; o SERTA/PE – Serviço de Tecnologia Alternativa; a Secretaria Municipal de Educação de Curaçá/BA; o IRPAA/BA – Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada; a ARCAFAR - Associação Regional das Casas Famílias Rurais do Nordeste e Sudeste; a UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil; o, GT/UnB - Grupo de Trabalho de Reforma Agrária da UNB (Universidade de Brasília); a Escola de Formação da CUT (Central Única dos Trabalhadores) Amazônia; o Instituto Agostim Castejon; a Escola do Campo Casa Familiar Rural de Pato Branco/PR.

Esse princípio orienta para a consideração de elementos na base de processos educativos na Educação do Campo, que visam atribuir sentido aos conteúdos, favorecer a apreensão do conhecimento científico, mas especialmente como fato político, na direção da valorização e respeito às características das diferentes culturas e de seus povos, de modo que a educação tanto ocorra no campo como seja pensada para o campo. Em conformidade a isso, Caldart (2011, p. 149), diz:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja *no* e *do* campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Desse modo, na citação acima, Caldart nos apresenta a distinção dos usos das preposições **no** e **do** referindo-se ao lugar político que se coloca o direito à educação – no lugar onde o povo vive e do povo do campo - com a participação efetiva, vinculada a suas culturas e necessidades Caldart (2011, p. 150) reitera: “é preciso incluir o debate da educação do campo no debate geral sobre educação, e no debate de um projeto popular de desenvolvimento do país”. Este é, para nós, um alerta ao fato de que as pessoas do campo em muito contribuem para o progresso econômico e social brasileiro, haja vista a presença marcante das colheitas plantadas por esses povos na economia nacional. Por isso, é importante não esquecermos o percurso histórico de exploração e discriminação dos povos do campo, sempre vinculadas aos modos de produção e à exploração do trabalho e dos recursos naturais. Com a industrialização e consequente urbanização criou-se um modelo civilizatório urbanocêntrico, que distanciou ainda mais o entendimento de que a vida no campo é diferente, mas tão importante quanto qualquer outra. E acrescente-se a isso a importância da produção agrícola para a manutenção dos grandes centros urbanos.

Caldart (2011, p. 151), além disso, aponta que “a perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção do seu destino”, e por isso, uma política de educação que atenda a esse pressuposto se fez necessária.

Uma das ações apontou para a necessidade da elaboração de materiais formulados com elementos da cultura local e que apresentassem sugestões de atividades que proporcionassem a participação desses sujeitos na construção do conhecimento a partir da sua própria realidade. Daí a proposição do PNLD Campo, a partir de 2011, sendo esse programa um “braço” do maior programa de seleção, avaliação e distribuição de livros didáticos nas escolas públicas no Brasil, denominado PNLD.

Assim, em 26 de Julho de 2011, por meio da Resolução/CD/FNDE nº 40, foi proposto o Programa Nacional do Livro Didático pra o Campo (PNLD Campo, e este foi atrelado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) / Ministério da Educação. A SECADI foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, no atual governo brasileiro. A Secretaria, em 2011, junto com o FNDE foram responsáveis pela elaboração dos editais de convocação, avaliação, seleção e distribuição dos livros didáticos aprovados e escolhidos pelas escolas, com a finalidade de substituir os cadernos de ensino e aprendizagem e outros materiais impressos usados nas salas de aula do campo até então.

No documento orientador do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) os livros e materiais didáticos são previstos no primeiro eixo: Gestão e Práticas Pedagógicas. O PNLD Campo foi um programa destinado a distribuir, trienalmente, “materiais didáticos específicos para os/as estudantes e professores/as do campo que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, em consonância com os princípios da política e as diretrizes operacionais da educação do campo na educação básica”.

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas. (BRASIL, 2010).

De acordo com o que está disposto na página do PRONACAMPO “ação do PNLD Campo visa adquirir e disponibilizar coleções com metodologias específicas voltadas à realidade do campo e com conteúdos curriculares que favoreçam a interação entre os conhecimentos científicos e os saberes das comunidades”.

Pois a questão maior é a associação que deve ser estabelecida entre o que está posto no livro didático e a realidade dos estudantes do campo. Não é apenas o acesso, pois segundo Faria (2014, p. 18), “as escolas do campo já recebiam os livros escolhidos pelo PNLD”, mas isso em pouco contribuía, porque, “as propostas pedagógicas desses livros consideravam apenas a seriação como forma de organização escolar e o referencial para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares sempre foi exclusivamente urbana”. Ainda segundo a autora:

Essa realidade foi o que determinou a SECADI/MEC propor a institucionalização de um programa específico para o campo no âmbito do PNLD e reconhecer que os livros didáticos deveriam traduzir a concepção pedagógica própria da educação do campo ao contemplar as perspectivas dos projetos políticos pedagógicos, os princípios do respeito à diversidade e a valorização da identidade da escola por meio de projetos pedagógicos e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como a flexibilização na organização escolar. (FARIA, 2014, p. 18).

A ação, por parte da SECADI, contribuiu para que a Educação do Campo ocupasse espaço no cenário educacional. A partir de 2013 os estudantes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental de escolas públicas da área rural, com até 100 alunos, seriadas e multiseriadas, receberam livros didáticos aprovados no PNLD Campo. Carvalho e Martins (2014, p. 9), defendem que resultante de um tipo de composição de obras foram apresentados desafios analíticos importantes por parte de avaliadores/as e pesquisadores/as, porque permitiu a emergência de questões conceituais e metodológicas importantes. É válido dizer que as coleções didáticas selecionadas pelo PNLD campo seguem obrigatoriamente as diretrizes da política de Educação do Campo, de acordo como o que dispõem o Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010, a Resolução CNE/CEB N° 1/2002, a Resolução CNE/CEB N° 2/2008 e a Resolução CNE/CEB N° 4/2010.

As obras didáticas, submetidas aos Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação ao PNLD Campo 2011, compreenderam 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. Há livros destinados aos/as estudantes e livros destinados aos/as professores/as, não havendo a necessidade de devolução dos mesmos para a escola, por isso mesmo foram caracterizados como consumíveis, ao final do ano letivo. O PNLD Campo, em seu tempo de existência, contou com dois Editais de convocação, como já referido: o primeiro foi o Edital 05/2011, para selecionar obras didáticas a serem distribuídas no triênio: 2013 a 2015; e o segundo foi o Edital 04/2014, que selecionou e distribuiu obras em 2016, 2017 e 2018.

No ano de 2017, deveria ter sido lançado o terceiro edital, para a seleção do triênio seguinte, entretanto por meio do Informe N° 07/2018 – COARE/FNDE, de fevereiro de 2018 ficou estabelecido que para os anos de 2019, 2020 e 2021, as escolas do campo, participariam do PNLD destinado às escolas urbanas.

Entendemos então, que as obras participantes da seleção e submetidas ao Edital 01/2017, não contemplaram as especificidades da Educação do Campo e que, portanto, não priorizaram aspectos da política e diretrizes da Educação do Campo, portanto, os critérios estabelecidos pelo PNLD Campo.

Reiteramos os dados apresentados na introdução desta tese: no primeiro Edital do PNLD Campo, das dezoito (18) editoras inscritas, apenas duas (02) foram selecionadas e compuseram o Guia do Livro didático, fato que assinala a restrição de projetos editoriais. Por

outro lado, as editoras contempladas tiveram uma margem de lucro expressiva, pois o governo brasileiro, em 2011, distribuiu mais de 60.000 livros didáticos, entre escolas municipais, estaduais e federais, e o custo médio de cada livro foi da ordem de R\$ 5,90 para a Editora FTD S/A e R\$ 10,33 para a Editora Moderna, de acordo com dados disponíveis na página do FNDE.

Dessa forma, constatamos que o livro didático não é neutro, sua produção possui intencionalidades que visam a atender a um dado público, em certa época e de modo particular sabemos que a edição de livros didáticos é uma atividade lucrativa para editoras que atuam quase que exclusivamente nesse segmento. Ainda seguindo esse pensamento, Vieira (2013) afirma que os livros são objeto da cultura escolar e por isso, difundem concepções de mundo, conteúdos e métodos de ensino. Ainda segundo a autora:

Desse ponto de vista, importa ao pesquisador estudar os elementos definidores das características pedagógicas e didáticas dos livros, as quais são estabelecidas apenas em parte pelas editoras; no caso do PNLD, as características gerais e específicas dos livros didáticos são decorrentes das definições traçadas pelo Ministério da Educação através de seus documentos legais, que se materializam em princípios e critérios de avaliação tomados como referência pelas equipes avaliadoras. (VIEIRA, 2013, p. 76).

A proposição de material didático específico para o campo contemplou como tal, o livro didático, por saber-se que em um grande número de escolas e na prática de inúmeros/as professores/as esse material didático é o único guia de seu planejamento e de seu trabalho em sala de aula. Essa centralidade do livro se deve, muitas vezes, à ausência de planejamento escolar (coletivo) e até mesmo a dificuldade de acesso a outras fontes de informação, como a internet, periódicos especializados, falta de tempo, cultura escolar. Afirmamos isso para ratificar a importância do livro didático para o/a professor/a. No entanto, ele tem relevância também para o estudante e sua família; para o primeiro é fonte de informação e mediação da aprendizagem e para a família representa um instrumento de acompanhamento da vida escolar de seus/as filhos/as e até mesmo de informação para ela mesma.

Contudo, além desses aspectos, deve-se considerar também que:

Como no Campo os livros adotados nas escolas públicas são oriundos da região Sudeste, muitas vezes o contexto local é apresentado, em imagens e textos, com uma carga de estereótipos uniformizados que acabam distanciando os textos dos livros do contexto do campo, fazendo com que os estudantes e as estudantes não se vejam e nem se reconheçam no que estudam, pois os conteúdos muitas vezes se esvaziam de sentido e significado no processo de aprendizagem, pois, o ato de aprender só tem significado, em qualquer realidade, quando há um sentido entre o texto e o contexto (PEREIRA, 2014, p. 132).

Daí a importância do/a professor/a, pois de acordo com a leitura que ele/a faça do que é apresentado no livro didático, será possível ou não, facilitar a compreensão de alguns aspec-

tos referentes ao conhecimento científico, inseridos nesse material. Por esse motivo é necessário o/a professor/a, ao fazer uso do livro didático, saber desenvolver os conteúdos com linguagem adaptada às características cognitivas e linguísticas dos/as alunos/as, além de promover a reflexão, criticidade e criatividade, e, sobretudo, saber se apropriar do livro para ampliá-lo, problematizá-lo, complementá-lo quando e se necessário.

Para Tavares e Silva (2014, p. 232) “é importante incluir [...] os contextos em que esses professores atuam, como por exemplo, o das escolas urbanas ou o das escolas do campo”. O/a professor/a é o polo principal na dinâmica de utilização do livro didático, considerando que ele/a participa da escolha do material, embora não de modo a definir o que chega à escola e que se trata de um guia importante de sua prática, apesar das críticas ou uso quase exclusivo deste. “[...] Na maioria das escolas, o livro didático tem sido praticamente o único instrumento de apoio do professor e este se constitui numa importante fonte de estudo e pesquisa para os estudantes”. (TAVARES; SILVA, 2014, p. 232).

Porém, alguns aspectos a respeito do livro didático devem ser esclarecidos. O primeiro é que esses livros apresentam representações imagéticas nem sempre contemplando a diversidade e multiplicidade dos lugares e dos públicos que alcançam, tornando os exemplos de um dado conteúdo distantes da realidade do/a estudante e seu/sua professor/a; o livro didático é um produto/produção que tem valor comercial agregado. Considerando esses aspectos, não é possível acreditar na neutralidade e não intencionalidade do livro didático, principalmente na área de Ciências, que possui forte imbricação com as áreas da indústria, da tecnologia e da sociedade. A respeito do papel do livro de Ciências na prática docente, Tavares e Silva (2014, p. 233) afirmam:

Ao considerarmos o papel relevante do livro didático de Ciências para a prática docente, no entanto, não estamos assumindo uma visão ingênua sobre uma correte, completude e neutralidade do livro didático, ou sobre a existência de um livro didático (ou de livros didáticos) com ideias e procedimentos que devem ser trabalhados/utilizados por todos os professores em suas salas de aula exatamente do modo como são propostos.

Não se pode descurar, portanto, do fato de que, é o livro didático, e também, ele por ser didático, um dispositivo político, que ensina conteúdos dos mais variados espectros – desde o modo de vestir, olhar e pensar ao modo de ensinar e aprender as verdades das ciências e do mundo. A este respeito, por exemplo, perguntamos: o que ensinam estes livros aos docentes, discentes e quem mais o acessar? E respondemos com Tavares e Silva (2014, p. 239):

[...] apesar de a maioria das obras fazer menções ao campo e de algumas delas trazerem propostas de diálogo com potenciais interlocutores do campo, não se percebe de fato, a existência de propostas de ensino contextualizados em função das especificidades da educação do campo.

Assim, ao efetivar-se no escopo de uma política pública o PNLD Campo é materialização de conquista dos atores sociais do campo. Desse modo, com este programa, passa-se a exigência de que o livro aborde os elementos do campo ou da diversidade do campo; contemple os sujeitos e os modos de vida no campo; apresente conhecimentos articulados ao contexto do campo. São alguns aspectos que se desdobram dos princípios estabelecidos para a Educação do Campo no Brasil pelo documento em vigência.

2.3.1 Movimentos Sociais, Educação do Campo e o PNLD Campo – conexões desconexas

Pode-se dizer que a Educação do Campo tem suas raízes nas ações educativas estabelecidas pelos Movimentos Sociais, de modo mais específico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e Movimento Eclesial de Base (MEB). Segundo Souza (s/d, p. 3), esse Movimento teve início em 1979, em Cascavel (PR) e fora composto por diversos segmentos: posseiros, atingidos por barragens, migrantes, meeiros, parceiros, pequenos agricultores. Dentre as reivindicações dos movimentos a educação se faz bastante presente e dessa forma, desde 1984, o Movimento luta pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis para as crianças, jovens e adultos de acampamentos e assentamentos. Os esforços nessa área tem sido a defesa do direito de alfabetizar todos os trabalhadores rurais de acampamentos e assentamentos e a conquista de condições reais para que todas as crianças e adolescentes estejam na escola.

Aqui, se faz necessário diferenciar conceitualmente Educação Rural de Educação do Campo, haja vista que isso implicou alteração no currículo. Além disso, entender os diversos acontecimentos, as transformações sociais e políticas do Brasil e a participação dos movimentos sociais nessas modificações, é imprescindível para que seja possível a compreensão da importância de políticas públicas que assegurem educação de qualidade para o homem/mulher do campo.

Distinguir estes conceitos é relevante, uma vez que a Educação Rural e a Educação do Campo são concepções educacionais diferentes, sendo a Educação do Campo uma proposta consagrada por diversos movimentos sociais ligados ao campo, provinda da necessidade de “romper” com o modelo educacional rural até então utilizado. (SIMÕES; TORRES, 2011, p. 02).

Outra distinção está no fato de que a Educação do Campo não é uma continuidade da Educação Rural. Historicamente, essa última foi permeada por tentativas de manter escolas nas zonas rurais, muitos sujeitos do campo afastavam-se dela pela má qualidade da educação,

pela manutenção de classes multisseriadas – alunos/as de diversas séries e idades dividindo o mesmo espaço simultaneamente, pela falta de professores/as com formação adequada e de recursos didáticos e de infraestrutura. A Educação Rural era compreendida como uma extensão da educação às populações rurais, aquela onde os/as alunos/as “do sítio” tinham aula na zona rural, uma educação fundamentada somente no aprendizado do ato de ler, escrever e fazer conta, o que certamente contribuiu para o êxodo rural escolar. (SIMÕES; TORRES, 2011, p. 02).

Para além do exposto, Simões e Torres (2011, p. 03) afirmam que os/as alunos/as oriundos da zona rural, ao ingressarem em escolas urbanas eram discriminados/as e vítimas de desconfiança, insegurança e preconceitos. Para diminuir esses impactos, e na tentativa de igualar a educação, houve na época o entendimento da necessidade de se tratar a educação rural com maior atenção, de modo que foram criados mecanismos que permitissem qualificar e motivar professores, pais e alunos que viviam no campo. Os autores referidos indicam alguns momentos marcantes da história da educação rural no Brasil:

- Em 1889: Instituição da Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria para atender estudantes das áreas rurais, sendo a mesma extinta entre 1894 a 1906 e reinstituída em 1909, como local de ensino para agrônomos. (SIMÕES; TORRES, 2011, p. 03);
- Entre as décadas de 1930 a 1960, a Educação Rural foi considerada como forma de conter a migração do campo para a cidade, de modo que as Constituições de 1934 e 1946 deixavam explícitas os incentivos orçamentários que a União, ofereceria às empresas que realizassem ações em atenção à manutenção da população na zona rural; destacam-se os movimentos das classes operárias para a reivindicação do direito à educação. Emerge na década de 1930 o Movimento dos Pioneiros que reivindicavam a educação da população rural. (SIMÕES; TORRES, 2011; SILVA; ORTIZ, 2019);
- Em 1996, com a homologação da LDB 9.394 a educação do campo é abordada ainda que com a designação de educação rural;
- Em 1997 acontece o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (promovido pelo MST com apoio da UNESCO, UNICEF, CNBB e UnB), defendendo a seguinte concepção para as questões dos povos do Campo: cultura como modo de vida, relação com a produção, tempo e espaço, meio ambiente, organização da família e do trabalho. Nesta perspectiva que a Educação do Campo começou a ganhar “corpo e força” no sentido de incorporar a educação e suas políticas norteadoras (SIMÕES; TORRES, 2011, p. 02).

Porém, ainda segundo os autores, somente em 1998 com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada na cidade de Luziânia em Goiás, que a nomenclatura Educação do Campo apresentou enfoques mais concretos para a sua efetivação. Além da instituição da nomenclatura, a I Conferência teve como,

[...] objetivo defender o direito dos povos do campo às políticas públicas de educação com respeito às suas especificidades, contrapondo-se às políticas compensatórias da educação rural, isto é, propunha ideias associadas à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo, apontando ações coerentes para a escola e para a formação de educadores. (SIMÕES; TORRES, 2011, p. 7).

Podemos dizer que a partir dessa Conferência, a Educação do Campo passa a se fundamentar historicamente, socialmente e efetivamente, pois oferece a seus representantes organização legitimada e balizada por seus representantes.

De acordo com Simões e Torres (2011, p. 07), o tipo de Educação do Campo defendida no evento referiu-se a “luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública de qualidade no campo pautada na concepção de que todos têm o direito de estudar no lugar onde vivem” e para isso, “distintos processos educativos” devem ser incorporados “no seu Projeto Político Pedagógico” de modo a atender as especificidades dos grupos e locais. (SIMÕES; TORRES, 2011, p. 07).

Será, portanto, em 2002, que o Brasil terá a publicação do documento intitulado - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) e no artigo 2º, apresenta

Parágrafo único - A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 26).

Ainda que tenham sido muitos os frutos da I Conferência, ainda havia outras conquistas a se realizar. Dessa forma, seis anos depois, ocorreu em 2004, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, também na cidade de Luziânia, Goiás.

De acordo com o que está disposto na página da Câmara dos Deputados Federais do Brasil, Câmara de Educação e Cultura (2004), os organizadores da II Conferência defendiam pautas que colocavam a educação do campo articulada a muitas pautas dos direitos sociais e democráticos, tais como: um projeto de sociedade justo, igualitário e democrático; por uma educação do campo estratégica para o desenvolvimento do campo que respeite a diversidade dos sujeitos, comprometida com o coletivo, com a superação do binarismo campo-cidade; por políticas públicas de educação articuladas ao conjunto de políticas de direitos para a popula-

ção do campo; direito à educação articulado ao direito à terra, à água, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas vida, cujo dever de seus cumprimentos seja do Estado.

As Conferências, I e II, não ocorreram isoladas, elas, elas produziram e foram resultantes de vários seminários que subsidiaram.

[...] a firmação de compromissos por meio das “Cartas dos Estados”, entre os quais aponta-se os Comitês de Educação do Campo e de Coordenações de Educação do Campo nas Secretarias Estaduais de Educação que objetivava discutir a realidade (os problemas, as soluções, as experiências e as especificidades) propondo alternativas para a educação do campo, no sentido de respeitar e embasar-se nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. (TORRES; SIMÕES, 2011, p. 09).

Dessa forma, segundo os autores, diante de tantas transformações modificou-se a nomenclatura de “Educação Rural” para “Educação do Campo”, “ressaltando-se que as mudanças não ocorreram apenas no sentido da nomenclatura, mas em outras de sentido mais específicos às bases curriculares, conceitos e provimento operacional”. (TORRES; SIMÕES, 2011, p. 09) de ações para o provimento das necessidades específicas dessa população, muito embora, saibamos que há ainda muito a ser efetivado.

Portanto, a Educação Rural no Brasil emerge no início do século XX, fincada em um pensamento de latifundiários empresariados que visavam uma escola para a formação de mão-de-obra para a agricultura. Ocorre em 1923, o Congresso de agricultura do Nordeste que mobilizará também a ideia da educação vinculada a necessidade do mercado e pensada a partir do mundo urbano fincada na ideia do campo e de seus sujeitos como pessoas menores, inferiorizadas. Já a emergência da proposta da Educação do Campo é produzida pelos movimentos sociais organizados que vão gestar e efetivar nos finais dos anos 1990 o I Encontro de Educadores da Reforma Agrária (1997) e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998). Tais eventos acontecem quando também vai ser homologada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à luz da Carta Cidadã de 1988. Nessa perspectiva a educação do Campo, negociada por diversos agentes, – Estado, Movimentos Sociais, Organismos não Governamentais, Igrejas – está fortemente materializada no documento das Diretrizes Curriculares Operacionais para a Educação do Campo e nos princípios do PNLD Campo são resultantes também da luta dos Movimentos Sociais organizados que defendem a educação escolar e o acesso ao conhecimento sistematizado como direito de todos e todas. A formulação da Educação do Campo defende uma educação com participação efetiva dos sujeitos do campo e no campo e os seus diversos direitos sociais.

3 PROPOSIÇÕES E PRINCÍPIOS EDUCATIVOS E METODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO – COMENTANDO AS FONTES DE PESQUISA

3.1 Parecer CNE/CEB Nº 36

O primeiro documento que descrevemos é o Parecer de Nº 36 encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 04 de dezembro de 2001 e que versa sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, expressa a seguinte concepção de Educação do Campo:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixas, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 01).

Assim, os sujeitos do campo passaram a ter uma identidade e a serem reconhecidos como sujeitos com direito a educação adequada a sua realidade de vida.

O Parecer (p. 02) indica que “a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura” e que certamente “subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país”. Alerta, a partir de alguns estudiosos, que a “especificidade do campo” poderá ser extinta em breve, frente à urbanização acelerada, deixando como consequência a homogeneização do espaço nacional. Esse pensamento encontra base legal nas políticas educacionais que tratam o urbano como centro do conhecimento e o rural como um anexo. (BRASIL, 2001, p. 2).

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Certamente os dois aspectos assinalados na citação, descaso dos dirigentes e resquícios de matrizes culturais vinculadas à economia agrária, foram decisivos para que somente a partir da Constituição de 1934 a educação escolar rural tenha sido ao menos citada, fato que não ocorreu nas Constituições de 1824 e nem na de 1891.

Outra possível justificativa para esse descaso, apontada pelo documento em tela, foi o fato de que “o ensino desenvolvido durante o período colonial, ancorava-se nos princípios da Contra-Reforma, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados”, assim o cenário escolar que se constituiu a época foi majoritariamente proveniente das “classes médias emergentes” que vislumbravam, “na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações” do recente “processo de industrialização”. (BRASIL, 2001, p. 2).

Entretanto para a população residente no campo, o cenário era diferente. O valor da educação escolar não contava para o “processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas” ultrapassadas do “cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses”. (BRASIL, 2001, p. 5).

Ainda segundo o relator do Parecer, somente em 1923, quando ocorreu o 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, houve registro dos Patronatos e sua importância social, pois eram instituições destinadas aos menores pobres das regiões rurais e aos da região urbana, desde que revelassem tendência para a agricultura. Essas instituições tinham por finalidade contribuir com o desenvolvimento agrícola e, ao mesmo tempo, à transformação de crianças indigentes em bons serviçais. (BRASIL, 2001).

O Parecer (p. 6) remonta a Constituição de 1934 para afirmar que esta “[...] expressa claramente os impactos de uma nova relação de forças que se instalaram na sociedade a partir das insatisfações de vários setores cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas”. De fato, este foi “um período de fecundas reformas educacionais, com destaque para a de Francisco Campos, que abrangia, em especial, o ensino secundário e superior”. (BRASIL, 2001, p. 6). Ademais, em consonância com o Parecer “a Lei como era de se esperar, não escapou a responsabilidade do poder público com o atendimento escolar do campo. Seu financiamento foi assegurado no Título dedicado à família, à educação e à cultura”, como está posto no artigo 156.

Art. 156º. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL, 2001, p. 06)

O Parecer aponta que a Constituição de 1937 sinaliza para a educação profissional, com a perspectiva de atender as necessidades da indústria nascente. O documento também

demarca que essa inovação, além de legitimar as desigualdades sociais, haja vista que a modalidade da educação profissional era destinada às classes menos favorecidas, não se fazendo “acompanhar de proposições para o ensino agrícola”. (BRASIL, 2001, p.08), contribuindo ainda mais para a exclusão do povo campestre. Destaca o artigo 132^o ¹⁷ da Carta que ressalta a importância do trabalho no campo e nas oficinas para a educação da juventude, admitindo inclusive o financiamento público para iniciativas que retomassem a mesma perspectiva dos chamados Patronatos e apresenta informações sobre a regulamentação do Ensino Profissional, por meio da promulgação das Leis Orgânicas. O Parecer assinala a ausência de diretrizes gerais, no país, em relação a todos os níveis e modalidades de atendimento escolar que deveriam compor o sistema nacional e aponta para as evidentes restrições impostas aos que cursavam cursos profissionais destinados a população mais carentes e pobres, que carregava a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto-Lei N° 9.613, de 20 de agosto de 1946, do Governo Provisório.

O Decreto-Lei 9.613/1946, em seu artigo 51º, afirmava que “o direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres”. (BRASIL, 2001, p.10). Na contramão, no artigo seguinte descaracterizava o pressuposto de igualdade de condições para homens e mulheres.

Art.52º. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que os cursos de ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.
3. Na execução de programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.
4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica. (BRASIL, 2001, p. 09).

O Parecer CNE/CEB N° 36 retoma a Constituição de 1946 pontuando as demandas daquele momento e as grandes aspirações sociais apoiadas nos princípios defendidos pelos Pioneiros, que dão “[...] importância ao processo de descentralização sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar, vincula recursos às despesas com educação e assegura a gratuidade do ensino primário”. (BRASIL, 2001, p.9). Ainda com base no Parecer, é possível dizer que a Constituição de 1946 “retoma o incremento ao ensino na zona rural”, mas diferen-

¹⁷**Art. 132º** O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

te do que fora posto na Constituição de 1934, “transfere a empresa privada, inclusive as agrícolas, a responsabilidade pelo custeio”. (BRASIL, 2001, p. 11).

Art. 168º. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

[...]

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes. (BRASIL, 2001, p. 09).

Ainda tomando como base o Parecer N° 36 (2001, p. 11-12), é possível construirmos o Quadro 03, onde dispomos o ano das Cartas Magnas e a forma como o ensino era implementado.

Quadro 03: Síntese sobre a forma como o ensino era implementado de acordo com as Cartas Magnas

Cartas Magnas	Como era implementado o Ensino
1937	Apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.
1946	De acordo com o Artigo 168, inciso IV- “retoma a obrigatoriedade das empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores menores, excluindo dessas obrigatoriedades as empresas agrícolas”.
1967	Obrigatoriedade das empresas convencionais agrícolas e industriais pela forma que a lei estabelece, o ensino primário gratuito de seus empregados e filhos destes. Apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.
Emenda de 1969	Limitava a obrigatoriedade das empresas (agrícolas, comerciais e industriais) com o ensino primário gratuito dos filhos dos empregados entre 7 e 14 anos. Sendo fornecido de direta ou indireta (salário educação).
1988	“Houve a proclamação da educação como direito de todos e, dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais” (BRASIL, 2001, p. 12)

Fonte: BRASIL, 2001, p. 11-12.

A elaboração do Quadro 03, a partir do Parecer N° 36 (2001, p. 11), auxilia na visualização de como o ensino rural foi negligenciado pelo Estado, “pelo menos a ponto de empregar-lhe *status* constitucional”.

Com base no Parecer Nº 36 (2001, p. 12) de modo particular, a Constituição de 1988, tornou possível compreender que “os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangiam todos os níveis e modalidades de ensino ministradas em qualquer parte do país”. Assim, mesmo sem “se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo da Carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças”. (BRASIL, 2001, p. 12).

Para além do mais, de acordo com o Parecer CNE/CEB Nº 36 (2001, p. 12) quando a Constituição de 1988, no artigo 62, estabelece no “[...] ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), mediante lei específica, ela reabre a discussão sobre educação do campo e a definição de políticas para o setor”. (BRASIL, 2001, p. 12). Destacamos que é a partir de então que se faz menção mais específica a educação para a população do campo, pois até então de acordo com a relatoria do parecer “é possível dizer que na maioria dos textos constitucionais, há um tratamento periférico da educação escolar do campo [...] as alterações nesta tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional”. (BRASIL, 2001, p. 11-12). Do exposto, a relatoria explica que foi “a realização da *Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo*¹⁸, que teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural e a educação que a ele se vincula”. (BRASIL, 2001, p. 12).

A propósito, segundo a relatoria do documento, quanto às Constituições Estaduais, observando-se o período seguinte à promulgação da Constituição de 1988, “[...] nem todas as Cartas fazem referências ao respeito que os sistemas devem ter às especificidades do ensino rural, quando tratam das diferenças culturais e regionais”. A constatação da relatoria do documento supracitado contribuiu para o nosso entendimento de como, no cenário nacional, os estados trabalhavam com a educação do campo e qual a interpretação feita da palavra *adaptação*, que devia ser compreendida como forma “de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos de sua oferta na cidade às condições de vida do campo”. (BRASIL, 2001, p. 11)

Essa compreensão torna possível entendermos a ausência do poder público na resolução de impasses que dificultaram a execução de atividades educacionais na área do campo, e nos faz perceber o quanto isso tenha ocorrido devido à dificuldade demonstrada pelos os le-

¹⁸Ocorreu em Luziânia/GO, de 27 a 31 de julho de 1998 e contou com o apoio da CNBB, do MST, do UNICEF, da UNESCO e da UnB.

gisladores em estabelecer uma vontade política de aproximação entre a escola e os contextos do campo justamente pelo afastamento do paradigma urbano-centrado.

Além disso, ao final dessa seção, constatamos por meio do Parecer Nº 36 (2001) que mesmo todas as Constituições Federais tendo feito claras menções a educação, foi apenas a de 1934, que fez a primeira referência a Educação Rural e que se constituiu a partir do modelo de dominação da elite latifundiária. Sequencialmente, as Cartas de 1937 e de 1946, trouxeram como marca, a evidente mudança de poder da elite agrária para as emergentes elites industriais. (BRASIL, 2001).

Outro aspecto a ser considerado é que mesmo não tendo sido contemplada por todos os estados da federação, aqueles que o fizeram, inseriram “normas programáticas que possibilitaram a expansão do ensino rural e a melhoria de sua oferta, bem como a valorização do professor da escola do campo”. (BRASIL, 2001, p. 15). Nessa situação estavam o Amapá, a Paraíba, o já citado Rio Grande do Sul e o Tocantins. (BRASIL, 2001).

Ademais há de se dizer que sete estados ainda enfatizaram em suas constituições, o ensino profissionalizante rural, superando a visão assistencialista que acompanhava essa modalidade de educação: Amapá, Ceará, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Sul, e Rondônia. (BRASIL, 2001).

Por fim, de acordo com o Parecer Nº 36 (2001, p. 17) foi a Carta Magna de 1988 que possibilitou formalmente a formulação de uma visão de educação em que a educação para a população rural fosse proposta como particular e integrada ao conjunto da sociedade brasileira na Lei 9394/96 que, embora faça uso do termo rural, propõe conteúdos curriculares, metodologias, organização escolar própria e adequação a vida e contextos destes povos.

Aqui, o diferencial está na inovação apresentada, pela LDB, pelo legislador que ao “submeter o processo de **adaptação à adequação**, institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país”. (BRASIL, 2001, p. 17). Assim, “não mais se satisfaz com a adaptação pura e simples e há o reconhecimento da diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem que haja exclusão e ruptura com um projeto global de educação para o país”. (BRASIL, 2001, p. 17).

3.2 Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002

A Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002 instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das insti-

tuições que integram os diversos sistemas de ensino, a partir da consideração de que a população camponesa tem modo próprio de vida e de uso do espaço do campo que são fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inclusão social e cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira. (BRASIL, 2002, p. 1).

A Resolução amparou-se legalmente na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, na Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e na Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), e no Parecer CNE/CEB Nº 36 de 04 de dezembro de 2001. Considerando ser de fundamental importância para nosso estudo, compreender o que são as DOEC, buscamos na própria resolução o sentido expreso para elas:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2001).

Além da definição, é necessário compreendermos que a partir das DOEC, legalmente, a população do campo encontra amparo para o desenvolvimento e aplicação de calendário escolar específico, de modo a não prejudicar a sobrevivência e permanência no campo, além de garantir o acesso e a permanência na escola, como estabelece a LDB (1996 Art. 3º, I, p. 1). A afirmação, na Resolução supracitada, está contemplada no artigo 7º, a saber:

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos Artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem. (BRASIL, 2002, p. 02).

O artigo 7º atende as reivindicações dos integrantes dos mais diversos movimentos sociais, que nas Conferências e Seminários propostos a partir da década de 90, sinalizavam a necessidade de haver tratamento diferenciado aos mais diversos tipos de povos identificados como povos do campo, devido as suas singularidades, já apresentadas. Em nossa pesquisa, esse artigo faz clara referência ao que está posto como elementos de significativa importância

na educação do campo que é o “princípio da política de igualdade”. (BRASIL, 2002, p. 02), que entendemos estar representado por meio da distribuição de livros didáticos em atendimento às necessidades específicas da população do campo.

Na mesma abordagem, o artigo 5º da Resolução, trata das propostas pedagógicas das escolas do campo. Nele está posto que:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002, p. 02).

Ainda nesse artigo, parágrafo único, fica instituído que as escolas terão autonomia para elaborar as suas propostas pedagógicas, mas essas “deverão ser desenvolvidas e avaliadas sob a égide das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico”. (BRASIL, 2002, p. 01). Esse vínculo às DOEC pode fundamentar aos gestores dessas escolas, no que diz respeito a garantir direitos aos povos do campo que serão atendidos por essas escolas.

O artigo 8º versa sobre as possíveis parcerias em busca do “desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional”. (BRASIL, 2002, p. 03) e diz ainda que isso deve ocorrer “sem que haja prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2002, p. 03) e que para tanto deverão observar:

I- articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;
II- direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;
III- avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;
IV- controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo. (BRASIL, 2002, p. 03).

Entretanto, como os movimentos sociais tiveram participação efetiva na concepção e reconhecimento da educação do campo, enquanto modalidade de ensino, é sabido que a participação de seus representantes assegurou o “direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas”. (BRASIL, 2002, p.03), bem como a proposição de atividades curriculares e extra-curriculares é de significativa importância e está posto na referida Resolução Nº 01, em seus artigos 9º e 10º, a seguir:

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10º O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no Artigo 14º da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade. (BRASIL, 2002, p. 2).

Assim, os dois artigos supracitados evidenciam o que afirmamos anteriormente. Esse entendimento é válido quando se refere ao grupo de escolas do campo, isto é, cada escola do campo deve pensar a sua realidade e atender as necessidades específicas de sua comunidade e essas questões podem ser pensadas e definidas em colaboração com os integrantes tanto da comunidade local da escola, quanto em parceria com os membros envolvidos em atividades correlatas aos movimentos sociais.

Há ainda que se considerar o aspecto formativo dos profissionais que deverão atuar nessa modalidade de ensino, como estabelecem os artigos 12 º e 13 º da Resolução.

Art. 12º O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos Arts. 12º, 13º, 61º e 62º da LDB e nas Resoluções CNE/CEB nº 3/97 e Nº 2/99, assim como os Pareceres CNE/CP Nº 9/2001, Nº 27/2001 e Nº 28/2001, e as Resoluções CNE/CP Nº 1/2002 e Nº 2/2002, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o Artigo 67º da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. (BRASIL, 2002, p.02).

Art. 13º Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I- estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II- propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002, p. 2-3).

A necessidade formativa do profissional da educação transcende a cultura do papel, isto é, ultrapassa a comprovação da habilitação por meio da conclusão de um curso superior. O documento legal referenda, portanto, a importância da formação inicial e continuada. Além disso, no cenário da Educação do Campo, a formação desse/a profissional deve considerar o local no qual o/a ele/a irá exercer sua atividade docente.

Certamente, por meio da exemplificação, a ideia se torna mais evidente. Sendo assim, considerando um/a professor/a que irá trabalhar em escolas do campo com a disciplina Ciências, num contexto como o da região do semiárido piauiense, *lócus* de trabalho da autora prin-

cipal desta tese, torna-se não recomendável o uso de termos, associações e atividades descolados da realidade dessa população, como relatado no início desse texto. Contudo, para tudo isso se exige financiamento uma vez que o público e gratuito não significa a ausência de fomento. Assim, quanto ao financiamento da educação do campo, a Resolução estabelece que:

Art. 15º No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I- as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II- as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III- remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos Artigos 13º, 61º, 62º e 67º da LDB. (BRASIL, 2002, p. 3).

Destacamos desse artigo, o inciso II em virtude da apresentação do que denomina por “especificidades do campo”. Nosso destaque é justificado por, particularmente, a nossa proposta de pesquisa, ter intencionado verificar as aproximações e os distanciamentos das diretrizes e princípios propostos para a Educação do Campo, considerando o que determinam os documentos oficiais e o que está posto nos livros didáticos - componente curricular Ciências.

Ao finalizarmos a síntese desse documento, ressaltamos que o reconhecimento da Educação do Campo, enquanto modalidade de ensino se concretiza por meio da realização de lutas e da elaboração das DOEC, mas é reconhecido que ainda há muito a ser feito. A aprovação das Diretrizes tem representação importante na formação do Brasil enquanto país de origem predominantemente agrária, entretanto, ao longo dos anos e com sucessivas pesquisas na área, tem-se aprendido que mesmo os direitos mais plenos são usurpados com o pressuposto de desenvolvimento, e que por isso, nenhuma conquista é garantida sem organização permanente. (FERNANDES, 2011).

3.3 Parecer CNE/CEB Nº 23, de 12 de setembro de 2007

O Parecer CNE/CEB Nº 23, de 12 de Setembro de 2007¹⁹, é um documento que trata de uma consulta referente às orientações para o atendimento à Educação do Campo. Esse documento foi encaminhado pelo Secretário da SECAD/MEC no Governo de Luiz Inácio Lula

¹⁹ Aqui estamos realizando a síntese desse documento, de modo que, temos o conhecimento de que os dados quantitativos apresentados estão desatualizados a luz dos dias atuais. Entretanto, nosso objetivo é compreender o cenário histórico em que o Parecer foi proposto.

da Silva e que tinha na época Fernando Haddad como Ministro da Educação, André Luiz de Figueiredo Lázaro, no CNE.

O relator do parecer foi Murílio de Avelar Hingel, ex-Ministro da Educação (de 1º de outubro de 1992 a 31 de dezembro de 1995), que ao realizar a exposição dos motivos e proposições, concluiu a solicitação com a seguinte afirmativa:

Os dados apresentados recomendam que haja manifestação, por parte do Conselho Nacional de Educação, no sentido de orientar as redes e sistemas de ensino quanto à adoção de medidas que garantam o atendimento da educação às populações do campo de acordo com o proposto na Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002. As atuais políticas de nucleação e de transporte escolar têm contribuído para descaracterizar a educação que se oferece a essas populações. [...]
Considerando o exposto sobre a realidade da Educação do Campo e, sobretudo, a ausência de norma sobre os modelos de nucleação, solicitamos ao CNE que avalie a oportunidade de se pronunciar no sentido de orientar aos Estados e Municípios para o atendimento da Educação Básica nas escolas do campo de maneira a garantir aos alunos os seus direitos a uma educação pública de qualidade (BRASIL, 2007, p. 01).

O referido documento foi reexaminado pelo Parecer CNE/CEB Nº 3/2008. Quando de sua elaboração, além de justificar o uso da denominação Educação do Campo, abordou outras preocupações sobre a necessidade de se programar uma política pública adequada à Educação do Campo.

Uma defesa apresentada pelo relator do Parecer Nº3 (2007, p. 02), foi a de que era preciso ir desde “a adoção de ações conjuntas de colaboração e cooperação entre as três esferas do Poder Público [...], com a finalidade de se expandir a oferta de Educação Básica que viabilizasse a permanência das populações rurais no campo”, até “criar oportunidades de desenvolvimento e realização pessoais e sociais, de trabalhar sobre as demandas e necessidades de melhoria sob vários aspectos [...] enfim, construir uma Política Nacional de Educação do Campo”. (BRASIL, 2007, p. 02).

Uma outra grande defesa apresentada pelo relator foi a do desejo “de que “[...] a Educação do Campo não funcione como um mecanismo de expulsão das populações campestres para as cidades, mas que ofereça atrativos àqueles que nele desejarem permanecer e vencer”.

Ainda segundo o documento, houve considerável fortalecimento das políticas implementadas na década de 1990, tais como:

[...] a gradual universalização da oferta de educação escolar para as crianças de 7 a 14 anos, a redução significativa dos índices de analfabetismo e a disseminação dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), nas formas das Escolas Famílias Agrícolas (EFA), das Casas Familiares Rurais (EFR) e das Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), aspectos de significativa relevância permaneceram sem solução, entre os quais o atendimento insuficiente nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Médio. (BRASIL, 2007, p. 03).

Mesmo tendo a compreensão de que ainda havia muito a ser feito, é possível perceber na leitura do documento que foram identificados aspectos de significativa importância e vistos de forma positiva pelos legisladores. No Parecer Nº 23 (BRASIL, 2007), por meio do relato de uma integrante do MST, sobre as dificuldades vivenciadas pelos participantes do movimento e sobre as suas conquistas por meio da escolarização, a educação do campo é afirmada como “arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento”. (BRASIL, 2007, p. 03).

Como justificativas que balizaram o Parecer Nº 23, foram usados dados do censo escolar realizado anualmente pelo INEP/MEC dos anos de 1999 a 2006, onde, segundo o documento, é explícito que ao longo do período houve decréscimo na matrícula por localização rural, com aumento somente na região Norte. (BRASIL, 2007, p. 03). Ainda no período houve redução no número de estabelecimentos de Ensino Fundamental nas localidades rurais em “todas as regiões do país”. (BRASIL, 2007, p. 03). Detalhando as informações, ao separar “séries iniciais” das “séries finais do Ensino Fundamental, o documento indica que, no primeiro caso a matrícula diminuiu de 5.602.088 para 3.920.933, e, no segundo caso, ocorreu o inverso, pois a matrícula passou de 988.000 para 1.645.499”. (BRASIL, 2007, p. 04). Essa constatação, para o relator do Parecer foi “[...] um dado bastante animador”, principalmente para as regiões Norte e Nordeste, pois nelas o aumento de matrículas nas séries finais foi de 145% e 112%, respectivamente.

Porém o mesmo não se observou no Ensino Médio, pois por meio dos registros identificados, o relator do Parecer (p. 4), afirma que “as escolas com até 50 alunos passaram de 1.724 para 316 e a matrícula de 52.290 para 9.811 alunos. Sem dúvida nenhuma aí localizamos o processo de nucleação de escolas ou o transporte de alunos do meio rural para o meio urbano”. Se considerarmos esse último aspecto citado no Parecer isso possivelmente gera demanda de deslocamento intra-campo ou campo-cidade o que pode contribuir para o surgimento de outra problemática, a do transporte escolar. Este é um dado que também exige atenção especial e pode ser objeto de outros estudos.

Além disso, o Parecer apresenta o registro de ligeiro “aumento no tempo de escolarização”, entretanto, esse “não foi acompanhado por equivalente melhoria na relação idade/série: de acordo com o censo escolar de 2005 essa defasagem é de 56% nas séries finais do Ensino Fundamental e de 59,1% no Ensino Médio” (BRASIL, 2007, p. 04). O documento ainda faz a ressalva de que “enquanto a escolaridade média da população de 15 anos na zona urbana é de 7,3 anos, na zona rural só alcança 4 anos”. (BRASIL, 2007, p. 04), dados conside-

rados por nós alarmantes, pois acreditamos que isso em muito corrobora com a discriminação pulsante vivenciada pelos povos do campo.

Do exposto, com base no documento em estudo nessa seção, ficou evidente para todos os envolvidos com a Educação do campo que todo o conjunto de leis e normas que a amparam e a institucionalizam. A oscilação no número de matrículas, tanto por regiões quanto por níveis de ensino, bem como a existências de escolas isoladas, unidocentes ou multisseriadas, ainda é frequente realidade no País e tudo isso fundamentou a solicitação da SECAD/MEC para que a CEB “que avalie a oportunidade de se pronunciar no sentido de orientar aos Estados e Municípios para o atendimento da Educação Básica nas escolas do campo de maneira a garantir aos alunos os seus direitos a uma educação pública de qualidade”. (BRASIL, 2007, p. 01).

Além disso, o Parecer mencionou o processo de nucleação escolar, abordando seus impactos “positivos” e negativos nas comunidades aonde foram inseridos. E mais,

[...] muitos municípios, alegando o elevado custo do transporte escolar, deixaram de cumprir as exigências mínimas de duração do ano letivo – 200 dias e 800 horas de efetivo trabalho escolar, com o retardamento do início ou a antecipação do término das aulas. (BRASIL, 2007, p. 06)

Corroborando com o que afirmamos anteriormente sobre a questão do transporte escolar, percebemos que a nucleação ou deslocamento de estudantes, acaba influenciando no tempo de escolarização, pois sem o transporte ou em razão do longo tempo dentro dele e em razão das condições do mesmo, muitos/as estudantes não se sentem motivados/as para continuar na escola.

Outros aspectos foram colocados pelo Parecerista que contribuíram para fundamentar o documento e tornar evidente a importância da instituição escolar no espaço do campo. Foram eles:

- as escolas do meio rural, mesmo pequenas, ainda são a única presença do poder público nas comunidades que atendem;
- a presença da escola na comunidade é forte elemento na preservação de valores que mantêm as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência;
- a escola é importante instrumento de mobilização para o diálogo com a realidade e, na medida em que oferece educação –entendida em seu sentido mais amplo –pode aglutinar as ações necessárias ao desenvolvimento rural integrado, trabalhando por um projeto de ser humano vinculado a um projeto de sociedade mais justa e equilibrada;
- o direito à educação somente estará garantido se articulado ao direito à terra, à água, ao saneamento, ao alimento, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades das populações do campo;
- a educação, ao desenvolver o complexo processo de formação humana, encontra nas práticas sociais o principal ambiente dos seus aprendizados; ela é mantenedora das raízes e tradições culturais da comunidade; é o lugar das reuniões comunitárias, do encontro dos sujeitos e espaço de socialização pelas festas e comemorações que

estimula; muitas pequenas escolas rurais foram construídas com a participação das famílias e da comunidade do seu entorno;

- e, a manutenção das escolas no campo, com qualidade, sempre que possível e desejável, é condição para se assegurar a educação como direito de todos e, evidentemente, dever do Estado. (BRASIL, 2007, p. 6-7).

A partir da vivência da pesquisadora é possível afirmar que em algumas localidades do Semiárido piauiense a presença física da escola é tão importante quanto a da Igreja. Há localidades em que essa segunda instituição não demarca seu espaço na sociedade por meio de estrutura física, mas usa o espaço da escola para a realização de Missas e demais atividades religiosas. Além disso, é comum que seja no espaço físico da escola a realização de celebrações envolvendo a comunidade local, promovendo a interação daqueles e daquelas que ali estão, além de ser uma forma de reconhecimento da existência dessas pessoas na localidade. Essa vivência nos faz concordar com o apresentado pelo Parecer N° 23 (2007, p. 06) acerca de ser a escola, no campo, a “única presença do poder público” e ter esta instituição a capacidade de reunir, ser espaço de convivência da comunidade, de práticas sociais, religiosas e culturais. Práticas fundamentais para o existir humano.

No momento de sua proposição, o relator do Parecer N° 23 (2007, p. 07) identificou pontos favoráveis “ao planejamento e à organização da Educação do Campo pelos sistemas de ensino, considerando recente, para a época, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB”. Dessa forma, citou “a Emenda Constitucional N° 53, promulgada em 19 de dezembro de 2006, que contém algumas determinações aplicáveis a projetos de planejamento e expansão da Educação Básica do campo de qualidade” e propôs alterações em artigos por meio da inserção de incisos e parágrafos.

Por fim, o Parecer apresentou ainda a proposição de consórcios intermunicipais para auxiliar na solução de questões ligadas, eventualmente, à nucleação de escolas e ao transporte escolar. De modo que é possível evidenciar que a legislação preocupou-se em ampliar os recursos destinados à Educação do Campo, favorecendo-a com recursos maiores por aluno e admitindo a efetivação de consórcios entre dois ou mais Municípios. (BRASIL, 2007). Assim, o relator, em sua apreciação, recomendou que os “interessados com a melhoria da oferta e da qualidade da Educação Básica, tanto nas áreas urbanas quanto no meio rural, analisem de forma contextualizada as citadas, Emenda Constitucional N° 53 e Lei N° 11.494/2007”. Recomendou ainda atenção ao Decreto Presidencial de regulamentação da Lei N° 11.494 de 20 de Junho de 2007, que regulamentou o FUNDEB.

No mais, o Parecer Nº 23 propôs o Projeto de Resolução que estabelecia as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Contudo, o parecer e projeto de resolução foram reexaminados, em decorrência de sugestões de alteração resultantes de reunião técnica organizada pela SECAD/CEB com representantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED, Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Confederação dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG, Movimento dos Atingidos por Barragem – MAB, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Coordenação-Geral de Educação Ambiental – CGEA/SECAD/MEC, Diretoria de Diversidade e Cidadania da SECAD/MEC, Confederação Nacional dos Municípios, Frente Nacional dos Prefeitos, membros da Câmara de Educação Básica. A reunião foi proposta, com a participação do relator, e objetivou subsidiar a homologação do Parecer CNE/CEB Nº 23, de 12 de setembro de 2007 e do projeto de resolução nele contido, pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad. Dessa reunião conjunta resultou o Parecer CNE/CEB 3/2008 que apresentou novo projeto de resolução, aprovado por unanimidade pelos/as conselheiros/as da CEB. Assim, a Resolução proposta - CNE/CEB Nº 2 foi homologada em 28 de abril de 2008 pela então Presidenta da Câmara de Educação Básica do CNE, Professora Doutora Clélia Brandão Alvarenga Craveiro.

A referida resolução estabeleceu as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, previstas na Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002 e regulamentou que:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular (BRASIL, 2008, p. 1)

É possível, a partir do exposto, afirmar que a Educação do Campo é compreendida como uma modalidade do nível da Educação Básica onde essa tem por finalidade promover o desenvolvimento escolar, assegurando-lhe uma formação comum, independente de qual etapa

esteja-se tratando, de modo que forneça aos educandos condições de dar continuidade ao trabalho e aos estudos seguintes.

Além do que foi exposto até aqui, a Resolução em estudo nessa seção trouxe outras significativas proposições, como rever aspectos do transporte escolar e as políticas de nucleação. Isso ficou evidente nos artigos 3º e 4º a Resolução Nº 02 (2008) traz:

Art.3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, quando as condições o recomendarem e possibilitarem, poderá ser oferecido em escolas nucleadas, com deslocamento intra-campo dos alunos.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Art.4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e que as crianças sejam transportadas do campo para o campo (BRASIL, 2008, p. 2).

Os artigos citados se mostram contrários à nucleação e a ida dos estudantes do campo para a cidade, a não ser em casos extremos, em que não haja alternativa. Para essas possibilidades o documento em estudo apresenta:

Art.5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não ao ensino técnico, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar um processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

§ 2º Para que o disposto neste artigo seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou entre Municípios consorciados. (BRASIL, 2008, p. 2).

Contudo, para que isso seja executado, os estados e municípios deverão trabalhar em regime de colaboração, de modo que os meios de transporte e o tempo de deslocamento não sejam condicionantes para desestimular os/as estudantes a darem continuidade ao seu processo formativo, pois ser transportado em veículos sem segurança e por longos períodos podem ser motivos de desestímulo e causar desistência de parte expressiva dos/as educandos.

Dando continuidade, quanto ao apoio pedagógico que deve ser oferecido às escolas do campo, a Resolução Nº 2 (2008, p. 11), estabeleceu:

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como **materiais e livros didáticos**, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, **em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo**, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (BRASIL, 2008, p. 11).

Desse modo, o texto da Resolução aponta para a oferta de materiais didáticos, entre eles o livro didático, que contemplem a realidade local e as diversidades dos povos do campo e possibilitem aos principais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, professores/as e alunos/as, o respeito e a garantia dos direitos dispostos na forma da lei. Possivelmente essas medidas tornarão para o professor e o processo de ensino mais adequados e proporcionará, de fato, uma aprendizagem rica para os/as alunos/as.

Para além das questões sobre políticas de nucleação e normatização para a realização de transporte escolar ambas ocorrendo apenas em caráter de extrema necessidade, se considerada a modalidade de Educação do Campo, a Resolução Nº 2 (2008, p. 11), traz em seu artigo 10º questões sobre o planejamento da Educação do Campo.

Art. 10º O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

§ 1º É indispensável que o planejamento de que trata o caput seja feito em comum com as comunidades e em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciados.

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, **materiais didáticos apropriados** e supervisão pedagógica permanente. (BRASIL, 2008, p. 11-12, grifo nosso).

De modo que além das condições do veículo, as condições das estradas e, portanto, o tempo de deslocamento também deve ser considerado e terem atenção especial, haja vista que em alguns relatos ouvidos por uma das pesquisadoras, existem trajetos em que os estudantes passam mais tempo no deslocamento do que mesmo na escola. Outro ponto do artigo citado é a necessidade de haver cursos de licenciatura específicos para os profissionais que atuarão nas escolas do campo, pois esses professores devem ter formação acadêmica pensada e proposta para que possam desenvolver adequadamente sua atividade profissional, oportunizando aos sujeitos do campo morar, estudar, viver e permanecer no campo de forma digna. Que o campo não seja um local de exclusão, mas um local de oportunidades. Outro aspecto citado no artigo e que vai ao encontro da nossa pesquisa é sobre os materiais didáticos que devem ser pensa-

dos e adequados à realidade do campo, assegurando a não circulação nos textos de aspectos que corroborem para a criação ou manutenção de estereótipos e preconceitos com aqueles e aquelas que se identificam como sujeitos do campo.

Tendo em vista que as políticas para a Educação do Campo foram sendo implementadas à medida que as necessidades iam sendo identificadas e contestadas por seus representantes, pode-se dizer que em atendimento ao que exposto no parágrafo anterior e demais necessidades dos povos do campo, no ano de 2010, foi disposto o Decreto Nº 7352, que é apresentado na seção seguinte.

3.4 Decreto Nº 7352, de 04 de novembro de 2010

O Decreto Nº 7352, de 04 de novembro de 2010 “dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA”. (BRASIL, 2010, p.01) e surge em resposta às necessidades de um dado segmento da sociedade que até então se encontravam à margem da sociedade, na luta constante pelo cumprimento dos direitos já adquiridos pelos movimentos sociais do campo e por tantos outros ainda reivindicados.

Nesse processo de “lutas pela educação do campo e suas políticas”, a base fundamenta-se no “pensamento e ações de segmentos sociais da sociedade civil, como o MST”, além do “Movimento Nacional e Movimentos Estaduais pela Educação do Campo”, movimentos estes “que reivindicam direitos sociais, como políticas públicas e condições concretas de acesso e permanência à terra,[...], à educação integrada, formações e qualificações de professores de escolas do campo, para além de Programas e Projetos da União”. (REIS, 2011, p. 137).

Frente ao cenário político do país, esses setores da sociedade civil “expressam as diversidades e problemáticas educacionais como também, as culturais, tecnológicas, de modo a exigir dos governos planos que sejam operacionalizados, para se ter o acesso e a permanência na educação escolar”. (REIS, 2011, p. 137).

Segundo Reis (2011, p. 137):

Compreender essa luta e reivindicá-la como legítima é conceber que o processo se dá nos campos cultural e ideológico, para consignar transformações e superações na organização da sociedade. Assim compreender as partes constitutivas da realidade, não isoladamente, mas sim em inter-relação, para, poder compreender e expor conhecimento e ação mais próximos da realidade social. Isto exige perceber que o movimento é na direção de se ter uma síntese do processo social, como um resultado do concreto pensado, observando suas tensões, articulações e contradições, e não no pensamento fragmentado, o real isolado, como se este fosse produto do pensamento.

De modo que a ação se faz por instrução da legislação, mas para essa ser concebida, não é possível considerar aspectos distintos dos variados setores sociais, isto é, quem faz a solicitação considera seu local de fala e quem legisla o faz na defesa do interesse de algum setor. Reis (2011, p. 138) afirma que há necessidade de se “apreender o movimento dos processos legislativos e suas inter-relações” e mais, que tais processos bem como as demandas sociais

[...] não nascem a partir de idéias/ações das maiorias dos gestores, como os do MEC, mas sim são conduzidos, pontuados pelos atores dos movimentos sociais. O Movimento Nacional por uma Educação do Campo, constituído, de Fóruns Estaduais e Comitês, como o Fórum Paraense de Educação do Campo – FPEC, e, a partir de 16 de agosto de 2010, do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, via este último, elaborou o ante-projeto que foi base para elaboração do Decreto que trata de Política Educacional do Campo. (REIS, 2011, p. 138).

De modo que se torna evidente que a presença de “segmentos sociais da sociedade civil organizada” contribui significativamente para a organização das reivindicações postas e propostas nos eventos organizados nacionalmente com vistas a propor ações para garantir a regulamentação da Educação do campo, no campo e para o campo, de forma interligada e não dissociada, fragmentada. Mas que ainda assim, deve-se atentar para os distanciamentos entre teoria e prática, como, ainda segundo Reis (2011, p. 138) ocorreu com o FONEC, desde a sua concepção, quando trouxe “expressa pontos e contrapontos do planejamento e operacionalidade de políticas educacionais do MEC/SECAD, evidenciando que há distância entre o que se propõe e o exercício prático”.

Isso é “revelado pela materialidade única de Política de Estado, a Resolução CNE/CEB nº 01/ de 03 de abril de 2002” (REIS, 2011, p. 138), que instituiu as DOEEC. Seguindo a ela, ainda que mediante “esforços da SECAD, ao desenvolvimento de Programas como o PRONERA, Projovem - saberes da terra e o PROCAMPO (Formação de Professores), esses tiveram descontinuidades e têm limites geo-políticos”, considerando que ocorreram “em esferas institucionais com cultura política conservadora; estendendo-se essa para gestores estaduais e municipais”. (REIS, 2011, p. 138). Vale dizer que esses programas tiveram expressivas importâncias regionais, haja vista que eles “são fundamentais para que a educação seja conduzida em regiões/espacos que antes, e sem esses, não tinham nada” contribuindo de alguma forma para a implementação de ações com a finalidade de beneficiar a população do campo. (REIS, 2011, p. 138).

Nesse escopo de programas, o destaque é para o PRONERA, que já havia sido gestado em 2001/2002 quando houve a elaboração e institucionalização das DOEC, respectivamente.

(REIS, 2011). Daí, ainda de acordo com Reis (2011, p. 138) o Decreto em estudo ter de apresentar “aportes que pode ir além do que institui” e, que, portanto,

É nessa intenção de construir aportes para outra política educacional, a partir, passando e de modo a chegar à prática social que o FONEC se move por enfrentar obstáculos de uma educação que se viabiliza para a produtividade na educação, que conduz duplamente à exclusão do jovem do campo. Nesse percurso de descaso do Estado e de uma prática de política educacional de governo, no final do governo Luís Inácio Lula da Silva, se expressa uma legislação que é esforço de continuidade da luta de sujeitos do campo. (REIS, 2011, p. 138).

Dessa forma, efetiva-se o Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, e que em seu artigo 1º especifica suas ações:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010, p. 01).

A determinação expressa no artigo 1º oportuniza à população do campo também “a ampliação e qualificação da educação superior”, ampliando o acesso e as possibilidades para que essas pessoas possam adquirir qualificação profissional, com a oferta superior desse nível de ensino. Ademais, o Decreto caracteriza, explicitamente, no seu primeiro parágrafo, incisos I e II, o entendimento em torno de conceitos-chave – populações do campo, escola do campo, turmas do campo, para a execução da política:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I- populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II- escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1o.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2010, p. 01).

O Decreto traz evidência que há “uma proximidade com necessidades das populações do campo” de modo especial, “ao expressar o alcance da oferta da educação básica e superior”, ambas “vinculadas, às exigências de uma educação com qualidade social, o que implica garantir também a permanência desses sujeitos no tempo educativo escolar”. (REIS, 2011, p. 139).

A partir de então, considera-se que a compreensão de quem são os povos do campo se faz necessária para que esses se identifiquem e dessa forma ocupem seu lugar. Assim, pode-

rão enfrentar os desafios que lhes são postos. Desse modo, o inciso I do §1º, artigo 1º aponta para a definição sobre quem são esses sujeitos:

I-populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010, p. 01).

No parágrafo 4º do artigo 1º, o decreto estabelece o modo de concretização da formação inicial e continuada, a garantia da infraestrutura, transporte escolar, materiais e livros didáticos para a educação do campo:

§4º. **Concretizar-se-á mediante** a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, **a garantia** de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como **de materiais e livros didáticos**, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto **adequados** ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e **a diversidade das populações do campo**. (BRASIL, 2010, p. 1, grifo nosso).

O parágrafo aponta para a educação superior como referência na formação dos profissionais da educação, conforme analisou Reis (2011).

Ainda no § 4º, chamamos atenção para o fato de estar posto que deva ser garantido “materiais didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e área de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo”, determinação que minha experiência e conhecimento dessa realidade escolar asseguram não ser cumprida, na região onde atuo.

Dando sequência, no artigo 2º, o Decreto estabelece os princípios da Educação do Campo, que devem ser contemplados nessa modalidade de ensino.

Art. 2º São princípios da educação do campo:

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

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

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

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

V- controle social da qualidade da educação escolar, mediante a **efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo**. (BRASIL, 2010, p.1-2, grifos nosso).

Fica evidente que há de se considerar a diversidade dos povos do campo, que o/a profissional da educação, a ser preparado especificamente para trabalhar com a Educação do Campo, deve adotar em suas metodologias, propostas curriculares e projetos pedagógicos.

Ainda no Decreto, o inciso VIII do art. 4º, bem como o art. 6º apontam para a produção de recursos didáticos e pedagógicos, entre outros, adequados às especificidades da vida dos povos do campo:

Artigo 4º [...]

VIII- produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo;

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas. (BRASIL, 2010, p. 3-4, grifo nosso).

Assim, o Decreto Nº 7352 reitera o disposto em outros dispositivos legais que regulam a educação do campo quando estabelece que as propostas dessa modalidade de educação devam ser contextualizadas, contemplar o contexto cultural e social dessa população.

A proposta de política de educação do campo surge como uma proposta de educação para todos os que moram no campo; na erradicação do analfabetismo; no resgate da cultura camponesa tão desprezada; na valorização da agricultura familiar; na visão de que a reforma agrária é instrumento importante para a conquista da terra, por fim, almeja-se com essa modalidade de ensino os mesmos direitos educacionais destinados a população urbana. (RODRIGUES; BONFIM, 2017). Os autores ainda afirmam que a política emerge como forma de garantir melhores condições de vida para a população do campo através da educação, bem como pretende garantir a permanência no meio rural sem que haja necessidade do processo migratório para os centros urbanos, na tentativa de ter melhores condições de vida e novas oportunidades. Isso possibilita que crianças e jovens do campo continuem no seu local de origem e promovam a valorização de sua cultura e tradições sem se sentirem inferiorizados frente àqueles sujeitos que moram na cidade. Dessa forma, nossa compreensão é de que a Educação do Campo toma corpo e passa a ter sua existência reconhecida. (RODRIGUES; BONFIM, 2017).

A Educação do Campo é amparada por Leis, Decretos, Pareceres e Resoluções que determinam o desenvolvimento de práticas educacionais que atendam as necessidades e interesses de uma população específica, possibilitando a essa parcela da população uma educação com qualidade educacional, isso significa uma educação condizente com seus interesses e necessidades. Contudo, para que essa qualidade ocorra de fato, é necessário que as determina-

ções legais sejam colocadas em práticas e não se restrinjam ao papel, pois também com a aplicação dessas determinações legais haverá a possibilidade torna-se possível o respeito a identidade e a dignidade do povo do campo.

Além disso, deve a escola do campo trabalhar com conteúdos e metodologias que estejam apropriadas às reais necessidades e interesses dos educandos que ela recebe. Para mais, a legislação analisada deixa evidente que a proposta pedagógica e o currículo da escola do campo devem ser concebidos de acordo com os períodos de plantio e colheita e às condições climáticas de cada região aonde se aplicar tal modalidade. O calendário escolar deve ser flexível e não necessariamente obedecer ao calendário civil e assim, estar condizente com as peculiaridades da comunidade rural em que a escola está inserida. Outro aspecto a se considerar com relação ao currículo da educação do campo, é que este deve se basear no currículo da base nacional comum, entretanto, poderá ser complementado por uma parte diversificada que atenda de fato as necessidades e aos interesses dos estudantes do campo, considerando as diferenças regionais de cada comunidade. (RODRIGUES; BONFIM, 2017).

3.5 Resolução CD/FNDE N° 40, de 26 de julho de 2011

A Resolução CD/FNDE N° 40 de 2011, dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo e considera “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”. (BRASIL, 2011, p. 01). Além disso, considera “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 artigo 27º do Decreto N° 7084 ²⁰, de 27 de janeiro de 2010”, (BRASIL, 2011, p. 1), que na época dispunha sobre os programas de material didático e dava outras providências. Dessa forma, Jose Henrique Paim Fernandes, na época Presidente Interino do Conselho Deliberativo do FNDE, resolveu “*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).**

²⁰Esse decreto foi revogado pelo **Decreto N° 9.099 DE 2017** (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm#art29) Entretanto foi usado como referência na elaboração dos Editais PNLD Campo 2013 (Edital de Convocação N° 05/2011, de 09 de Setembro de 2011) e PNLD Campo 2016 (Edital de Convocação N° 04/2014, de 22 de Abril de 2014).

§ 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 multisseriadas²¹ 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. (BRASIL, 2011, p. 1, grifos nossos).

Há de se considerar como marco de relevância a proposta de um Programa Nacional do Livro específico para a Educação do Campo, mesmo que houvesse a compreensão da necessidade de aperfeiçoamento do mesmo. A Resolução indicou em seu artigo 2º, parágrafo único, que as escolas que seriam beneficiadas pelo PNLD Campo deveriam “estar vinculadas às redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal com termo firmado de adesão ao PNLD e também estar situadas ou manter turmas anexas em áreas rurais”. (BRASIL, 2011, p. 02) e que “o cadastro de redes de ensino participantes será acompanhado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação”. (BRASIL, 2011, p. 02).

No artigo 3º foram estabelecidos os critérios quanto à execução do Programa:

- 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

²¹As coleções multisseriadas são aquelas que reúnem um componente disciplinar em cada volume destinado ao 1º, 2º e 3º anos e ao 4º e 5º anos. Ou seja, há apenas um volume do componente Letramento e Alfabetização, Geografia e História para os três primeiros anos do Fundamental, e um volume de Língua Portuguesa, Geografia e História para o 4º e 5º Anos. As coleções seriadas são compostas por um volume de um componente disciplinar para cada ano do Ensino Fundamental. Por exemplo, um volume de arte para o primeiro ano, outro livro para o segundo ano etc.

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. (BRASIL, 2011, p. 02).

Do exposto, pode-se entender que a participação das escolas no censo escolar realizado anualmente pelo INEP era de fundamental importância, pois a partir dos dados gerados no censo as escolas ficavam cadastradas e poderiam se submeter ao Programa. Outra constatação foi que o número de exemplares distribuídos nas escolas estaria diretamente vinculado ao quantitativo de matrículas, com possibilidade de envio por parte do FNDE, desde que fosse solicitado com antecedência. Poderia ainda haver um reenvio, quando as aulas já tivessem iniciado, por conta da possibilidade do surgimento de novas matrículas, entretanto para que esse reenvio ocorresse, as partes envolvidas –escola e FNDE- deveriam cumprir os acordos documentais preestabelecidos.

Quanto à avaliação, escolha e aquisição dos livros didáticos, a Resolução em estudo estabeleceu, no artigo 4º, que ocorresse “de forma periódica, de modo a garantir ciclos regulares trienais, conforme calendário definido no Anexo”. (BRASIL, 2011, p. 02). O parágrafo único desse artigo determinava que os livros didáticos seriam “[...] 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”. (BRASIL, 2011, p. 2).

A responsabilidade de encaminhar as determinações para a seleção dos livros didáticos ficou a cargo do FNDE e da SECADI. Esses foram responsáveis pela publicação de instrumento legal específico contendo todas as características das obras a serem adquiridas e os procedimentos para execução de cada edição do Programa. De modo que:

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. (BRASIL, 2011, p. 3).

Para a execução do Programa, o artigo 7º dispõe que, além do FNDE e SECADI/MEC, vários setores da sociedade participariam por meio de procedimentos específicos e em regime de mútua cooperação. Podem-se citar as secretarias de educação dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, as escolas participantes e os professores, onde cada um contribuiu de acordo com suas competências. (BRASIL, 2011, p. 03).

A entrega das obras do Programa às secretarias de educação e às escolas participantes foi realizada por meio de doação, de acordo com o estabelecido no artigo 8º. É necessário dizer que essa entrega estava “subordinada ao cumprimento de encargos”. (BRASIL, 2011, p.

05) que por sua vez foram previamente estabelecidos nos termos de determinados artigos do código civil e da Lei Nº 8.666, de 21/06/1993. (BRASIL, 2011).

Quanto ao “atendimento aos beneficiários com deficiência” o artigo 9º, dispôs que seria “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 de material em cada edição do Programa”. (BRASIL, 2011, p. 05).

O penúltimo artigo da Resolução tratou sobre o financiamento do Programa e definiu que este seria “financiado com recursos provenientes de dotações consignadas no orçamento do Ministério da Educação”. (BRASIL, 2011, p. 05).

Desse modo, foi estabelecido o Programa Nacional do Livro Didático para as escolas do campo (PNLD Campo) e em 09 de setembro de 2011, foi lançado o primeiro Edital para seleção de livros didáticos para a educação do campo e denominado como Edital/2013. Já o segundo Edital saiu em 22 de abril de 2014 e ficou conhecido como Edital/2016. A seguir, segue a apresentação de cada um desses Editais.

4 OS EDITAIS E OS GUIAS DO LIVRO DIDÁTICO PNLD Campo (2013 e 2016)

4.1 Editais de Convocação 05/2011 e 04/2014 – Coordenadoria Geral Programa do Livro (CGPLI)

Por meio da SECADI/MEC e FNDE, os Editais 05/2011 e 04/2014 para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo - PNLD Campo 2013 e 2016, fizeram saber aos editores sobre o processo de inscrição e avaliação das obras didáticas, denominadas coleções, destinadas aos alunos de escolas públicas do Campo para dois triênios - 2013 a 2015 e 2016 a 2018 – respectivamente. De modo que como critério de participação os editores deveriam submeter à análise, obras que atendessem às peculiaridades das escolas do campo, previamente determinadas nesses Editais.

Em nosso estudo, em ambos os Editais consideramos mais detalhadamente os critérios estabelecidos para a escolha dos livros didáticos contendo o componente curricular Ciências, área de formação e atuação da pesquisadora. Por isso, até a realização da análise dos livros didáticos selecionados, compreendemos ser necessário o entendimento dos tópicos seguintes.

De acordo com os Editais em estudo, as obras didáticas foram agrupadas em conjunto de modo que os livros aprovados continham os componentes curriculares de Alfabetização Matemática (AM), Letramento e Alfabetização (L e A), Língua Portuguesa (LP), Matemática (M), Ciências (C), História e Geografia (H e G), integrados em coleções multisseriadas²² ou seriadas.

As *coleções didáticas*²³ deveriam ter as características dispostas no Quadro 04 (Anexo 1), adaptado do Edital 05/2011, onde estão dispostos os tipos de composição das coleções, o número de volumes e os segmentos de acordo com os anos contemplados. Pelo o que está exposto no citado Quadro, é possível afirmamos que somente puderam ser inscritas coleções didáticas do segmento A (1º ao 3º ano) e do segmento B (4º e 5º anos) e essas coleções poderiam incluir, no conjunto de volumes do manual do professor, um DVD ROM destinado ao/a docente, visando preferencialmente o uso junto ao público do segmento B, e, também eventualmente poderiam ser compartilhado com o público do segmento A. Este recurso deveria

²² De acordo com o PARECER CNE/CEB N.º 24/2005 “classes multisseriadas, são aquelas em que um só docente trabalha simultaneamente com alunos de diversas idades e adiantamentos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb24_05.pdf.

²³ Conjunto de volumes do segmento A e dos volumes do segmento B, concebidos e organizados em coleções integradas, disciplinares para atender as escolas com classes seriadas, multisseriadas ou por segmento de aprendizagem, em torno de uma proposta pedagógica única, inclusive no que diz respeito à progressão e à avaliação do ensino-aprendizagem (BRASIL, 2011, p. 3).

apresentar textos, vídeos, imagens, entrevistas, músicas, mapas, jogos educativos, simuladores e outros conteúdos, de forma a incentivar o aprendizado dos/as alunos/as, com possibilidade de ser, na avaliação pedagógica, aprovado ou reprovado separadamente dos livros impressos.

As coleções didáticas poderiam apresentar, além dos componentes curriculares mínimos²⁴, outros que contribuam para a formação intelectual dos/as alunos/as e ainda poderiam ser apresentadas coleções que, abordassem de forma transversal os seguintes temas de educação: a) relações étnico-raciais; b) história e cultura afro-brasileira e africana; c) história e culturas indígenas; d) direitos humanos; e) relações de gênero; f) inclusão de pessoas com deficiência; g) sustentabilidade socioambiental e h) direito das crianças e adolescentes. Os livros poderiam ter lacunas ou espaços que possibilitassem ao aluno a realização das atividades e exercícios propostos - o que os caracteriza como consumíveis.

Cada volume da coleção didática submetida para avaliação e adoção deveria, de acordo com os editais: ser composta, obrigatoriamente, por um exemplar do livro do aluno e de um exemplar do manual do professor, esse por sua vez não poderia ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos; oferecer orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; oferecer discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuíssem para a formação e atualização do professor; caso o livro do aluno e o respectivo manual do professor apresentassem anexos indispensáveis à adequada utilização, esses deveriam, obrigatoriamente, fazer parte do respectivo volume da obra, não podendo constituir volume em separado.

Somente foi aceita coleção didática inscrita sob um mesmo título e cujo número total de volumes correspondesse ao número de volumes/livros e classificação definidos pelos editais, Quadro 04 (Anexo 1). Não foram aceitas inscrições de cadernos de atividade, muito menos de coleções não finalizadas, incompletas. Os livros da coleção didática deveriam ser embalados por segmento e quando composta por DVD ROM para o professor, a coleção deveria apresentar informação na embalagem sobre a qual segmento da coleção se referia.

Além disso, as coleções didáticas tinham de atender obrigatoriamente as normas do acordo ortográfico da Língua Portuguesa, em cumprimento ao Decreto Legislativo Nº 54, de 18 de abril de 1995, a Resolução Nº 17, de 7 de maio de 2008, e ao Decreto Nº 6.583, de 30

²⁴Segundo o Edital (2011, p.3, item 3.6): Entende-se por componentes curriculares mínimos o conjunto de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os saberes historicamente acumulados, organizados por abordagem disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar.

de setembro de 2008 e às diretrizes da Política de Educação do Campo, em cumprimento ao Decreto Nº 7352, de 4 de novembro de 2010, a Resolução CNE/CEB Nº 1/2002, Resolução CNE/CEB Nº 2/2008, já sintetizadas nas sessões anteriores, e a Resolução CNE/CEB Nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Quanto à abordagem didático-pedagógica dos conteúdos curriculares²⁵, O Edital 05 (2011, p. 31), propôs que a produção didática para a Educação do Campo apresentasse basicamente quatro tipos de coleções, conforme Quadro 04 (Anexo 1): com organização numa abordagem disciplinar dos componentes curriculares, multidisciplinar ou com componentes curriculares na abordagem interdisciplinar, podendo estar organizadas por eixos temáticos ou não, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento, com a finalidade de proporcionar diversas possibilidades de contemplar “as especificidades do contexto social, cultural, ambiental, político, econômico, de gênero, geracional e de raça e etnia”. (BRASIL, 2011, p. 27).

O Edital 05 (2011, p. 31) ainda alertou para o fato de que caso as editoras optassem por organizar coleções didáticas, essas podem ser de volumes unificados²⁶ ou integrados. Isso certamente foi outra forma de sugerir as editoras que concorriam, alternativas para a elaboração dos livros didáticos.

Quanto à abordagem interdisciplinar, o Edital 05 (2011, p. 31) afirma que a principal característica é organizar o trabalho pedagógico por eixos temáticos, limitando a dispersão do conhecimento, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, superando o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos.

Foi assinalado pelo Edital 05/2011 a necessidade de a editora que apresentasse “proposta diferenciada de organização dos conteúdos curriculares e de aprendizagem por eixo temático na perspectiva interdisciplinar terá cuidadoso exame de sua proposta considerando,

²⁵ O currículo, conforme o Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4 de 2010 configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

Pode-se entender que o currículo forma um conjunto de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando saberes e vivências dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados. Na Educação do Campo, a organização do percurso formativo aberto e contextualizado deve ser construída em função de suas especificidades, incluindo não só os componentes obrigatórios, mas outros, tais como cidadania, agricultura familiar, sistemas de produção, economia solidária, desenvolvimento sustentável, dentre outros, que enriquecem as experiências de ensino e tem se tornado objeto de aprendizagens (BRASIL, 2011, p. 30).

²⁶ Segundo o Edital em estudo, considera-se volume único os livros que agrupam diferentes disciplinas de uma série ou segmento de aprendizagem num mesmo volume ou que apresentam os conteúdos de uma mesma disciplina para várias séries ou segmento de aprendizagem num único volume (BRASIL, 2011, p. 31).

especialmente, aspectos pedagógicos e metodológicos e suas relações com os aspectos gráfico-editoriais”. (BRASIL, 2011, p. 31). Ainda de acordo com o Edital em estudo houve garantias de “atenção especial às coleções que apresentem livros integrados ou unificados, ou seja, livros que combinem, em um mesmo volume, conteúdos de mais de uma série ou anos, organizados ou não pelos componentes curriculares”. (BRASIL, 2011, p. 31).

O Edital 05/2011 ainda considerou como aspecto positivo as obras com propostas de transversalidade²⁷ entre as áreas de conhecimento, apresentadas pelas editoras.

Os critérios de avaliação das obras foram os estabelecidos pelo Edital 05/2011 e foram “a referência para a avaliação das obras didáticas destinadas ao público do campo”. (BRASIL, 2011, p. 31). Entretanto, outros critérios também foram considerados, tais como:

o tratamento a ser dado a essas obras exigirá a consideração de critérios já elaborados com a participação ativa de conselhos com representantes dos segmentos, abordando as particularidades que envolvem as situações e ambientes de aprendizagem para esses públicos. Por outro lado, a forma como esses segmentos sociais devem ser abordados nas obras destinadas a um público mais amplo da Educação do Campo deve respeitar os critérios relativos aos aspectos legais e éticos, tais como o respeito às diferenças e a necessidade de evitar representações que estigmatizam ou propagam estereótipos. (BRASIL, 2011, p. 31).

Os critérios estabelecidos pelos editais em estudo tiveram como “objetivo zelar por livros que possam oferecer aos alunos e aos professores da Educação do Campo conteúdos significativos”. (BRASIL, 2011, p. 31), estabelecendo “laços com os saberes e as culturas do campo, tornando o processo de aprendizagem mais efetivo e independente por meio de estratégias centradas no educando”. (BRASIL, 2011, p. 31). Esses critérios foram divididos em dois grupos: 1- critérios eliminatórios comuns a todas as coleções: levaram em consideração aspectos relativos à legislação, às diretrizes educacionais, aos princípios éticos, à concepção pedagógica e à estrutura editorial; 2-critérios eliminatórios específicos às áreas de conhecimento: consideraram as diferentes áreas de conhecimento relacionadas aos componentes curriculares da Educação Fundamental - séries ou anos iniciais definidos pelo Edital, e abordaram, principalmente, aspectos relativos aos conteúdos de aprendizagem. (BRASIL, 2011, p. 32).

Quanto ao processo de avaliação e aprovação das obras, os editais estabeleceram três momentos: a triagem, a pré-análise e a avaliação pedagógica. Cada uma dessas fases seguiu

²⁷ A transversalidade é aqui entendida de forma a organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas são integrados às disciplinas de forma a estarem presentes em todas elas. Conforme previsto na Resolução nº. 04 de 13 de julho de 2010 (DOU de 14/07/2011, seção I, pág. 824), a transversalidade difere-se da interdisciplinaridade, porém ambas se complementam, rejeitando a concepção de conhecimento que torna a realidade como algo estável, pronto e acabado (BRASIL, 2011, p. 31).

critérios específicos e ao ser eliminada, em qualquer das duas primeiras etapas, a obra automaticamente estava desclassificada da avaliação pedagógica.

Considerando o determinado pelos editais as redes de ensino participantes escolheriam as coleções didáticas tomando como base as informações contidas no guia de livros didáticos, de modo que as escolas poderiam indicar duas coleções uma como 1ª opção e a outra como 2ª opção, onde seriam consideradas a adequação e a pertinência das coleções em relação à proposta pedagógica da escola.

O Edital 05/2011, apresentou seis anexos, dentre eles um que definia os princípios e critérios para a avaliação das coleções didáticas. A proposição dos critérios foi justificada no Edital 05/2011, considerando o fato de o PNLD Campo 2013 ter sido **fundamentado na Política de Educação Campo**, com vistas ao atendimento de alunos nos **anos iniciais do ensino fundamental**, de **escolas do campo**, das redes públicas de ensino, considerando as **especificidades** do contexto social, cultural, ambiental, político, econômico, de gênero, geracional e de raça e etnia. (BRASIL, 2011, p.27). Além disso, o Edital 05/2011 apresenta “o reconhecimento de uma **concepção pedagógica própria da educação do campo** e da **necessidade de produção de materiais didáticos específicos a essa realidade**, os quais **contemplem** as perspectivas dos projetos políticos pedagógicos dessas escolas. (BRASIL, 2011, p. 27, grifos nosso). Ainda no Edital 05/2011, a **avaliação e a disponibilização** de obras específicas previstas no âmbito do Programa, [...], incentiva o desenvolvimento de **pesquisa nesta área**, ampliando o acesso a livros didáticos que possibilitem **práticas de ensino e aprendizagem contextualizadas**. (BRASIL, 2011, p. 27, grifos nosso). Com isso, o Ministério da Educação buscou por meio do Edital 05/2011 estimular a produção de obras didáticas que superassem a situação das produções existentes na época “caracterizadas para o ensino seriado, fragmentado, orientado pela lógica da oposição entre o urbano e o rural, muitas vezes, inadequadas à perspectiva didática e pedagógica, pois alheias às diretrizes operacionais formuladas para a educação básica das escolas do campo”. (BRASIL, 2011, p. 27, grifo nosso).

Além das lutas lideradas pelos Movimentos sociais, com vistas a garantir políticas de atendimento aos povos do campo, certamente o PNLD Campo respondia ao fato de que é sabido que, no Brasil, “os **educadores** que atuam no **campo** enfrentam vários **desafios**, desde o diagnóstico dos **saberes dos alunos**, [...], a realização de **opções metodológicas** de ensino, a escolha de atividades e seleção de **materiais didáticos apropriados** à situação de **ensino seriado e não seriado**, o planejamento de intervenções adequadas e a **avaliação contínua** das aprendizagens”. (BRASIL, 2011, p. 27, grifo nosso). E, portanto, nessa perspectiva:

[...] o PNLD Campo pressupõe que os materiais e metodologias utilizadas na educação do campo podem e devem ser múltiplos e diversificados, contribuindo para uma prática pedagógica autônoma dos educadores, fornecendo subsídios para seu aprimoramento e para a definição de concepções pedagógicas adequadas ao projeto político pedagógico da escola. (BRASIL, 2011, p. 27).

Assim, os livros didáticos submetidos ao Edital 05/2011 pelas editoras participantes, deveriam contemplar essas considerações previstas como critérios de avaliação. E quanto ao papel dos livros didáticos, o anexo II do edital assim apresenta a sua possibilidade e dever:

Os livros didáticos podem e devem desempenhar: a) um papel pedagógico, assegurando uma concepção e proposta pedagógica adequada às características dos sujeitos do campo e a veiculação de conceitos e informações, mantendo coerência da sua opção metodológica e; b) um papel social, de defesa do campo como um espaço de cultura, produção e conhecimento, contribuindo para a construção de um projeto de desenvolvimento sustentável do campo. (BRASIL, 2011, p. 27).

Fica evite por determinação do Edital em estudo que as obras selecionadas, assim o foram por atender a esse pressuposto. De modo que, para a análise dos livros didáticos que contêm o componente curricular de Ciências, entendemos que esse foi considerado.

O anexo II do Edital 05/2011 do PNLD campo 2013 também tratou sobre os princípios considerados para a avaliação das obras inscritas no processo de seleção, de modo que se considerou a relevância da educação na formação humana, bem como sua contribuição na valorização dos diversos aspectos culturais, profissionais e existenciais das pessoas do campo. Para além, ainda citou as bases legais que fundamentaram o ensino escolar, sua obrigatoriedade, tempo, bem como suscitou a relevância da educação do, no e para o campo. (BRASIL, 2011, p. 27).

Ressaltando que nossa pesquisa buscou identificar as aproximações e os distanciamentos entre o que foi posto nos documentos oficiais e o que efetivamente encontramos nos livros didáticos componente curricular de Ciências aprovadas via Edital 05/2011 do PNLD Campo 2013, é interessante refletirmos sobre esses princípios a partir do entendimento de “para que e a quem ensinar Ciências”.

Um ponto a se destacar é que a educação do campo para a Educação Básica deve seguir abordagem por áreas de conhecimento, mas o Edital em tela oportunizou a inscrição de obras que trazem a lógica disciplinar dos conteúdos, não sendo articulados de acordo com uma concepção de área. (BRITTO; RODRIGUES, 2014, p. 205).

Assim, os livros didáticos deveriam, mesmo com essa abordagem disciplinar, seguirem o que foi posto no art. 2º do Decreto 7352 de 2010, no que se refere aos princípios da Educação do campo. A saber: educação do campo como formação humana-centralidade do trabalho; lutas sociais pela manutenção da identidade camponesa; cultura; protagonismo dos

sujeitos coletivos do campo; produção sustentável da vida do/no campo e na cidade. (BRITTO; RODRIGUES, 2014, p. 205).

O Edital 05/2011 do PNLD Campo de 2013 ainda fez outras exigências para a inscrição das obras, tais como o tipo de questões contidas nos livros didáticos. Essas deveriam estimular aos estudantes o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas, para a formação de “cidadãos participativos, conscientes, críticos e criativos, em uma sociedade cada vez mais complexa”. (BRASIL, 2011, p. 28), pois, “é preciso levar os alunos a desenvolverem múltiplas habilidades cognitivas”. (BRASIL, 2011, p. 28). Está posto no Edital que quando as definições são explícitas, os procedimentos apresentados sem estímulo ou ainda, são propostos exemplos resolvidos como modelo para sua aplicação em exercícios repetitivos há de se aumentar a probabilidade de causar prejuízos aos estudantes, pois não os permite a construção de conhecimento significativo e os condena a serem repetidores de procedimentos memorizados. (BRASIL, 2011, p. 28). Por isso, ainda segundo o Edital em estudo:

[...] o ensino que ignora a necessidade da aquisição das várias habilidades cognitivas e se dedica primordialmente à memorização de definições, procedimentos e à resolução de exercícios rotineiros de fixação não propicia uma formação adequada para as demandas da sociedade atual. (BRASIL, 2011, p. 28).

Daí a importância na seleção dos conteúdos que devem ser abordados nesses livros, que devem considerar a realidade de educação do campo, além da diversidade dos povos que devem ser contemplados por essa modalidade da educação básica. Isso foi posto no Edital baseado numa recomendação do Parecer CNE/CEB 11/2010:

[...] ao tratar da seleção e da forma de organização dos conteúdos no planejamento curricular. No primeiro caso, é preciso considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos do campo e para a continuidade de sua trajetória escolar. É também de fundamental importância que os conteúdos abordados respondam às demandas de um coletivo discente cada vez mais diverso, assegurando a igualdade de acesso ao conhecimento socialmente produzido. Em relação à organização dos conteúdos, é necessário superar o caráter fragmentário das áreas do conhecimento, integrando-as em um currículo que possibilite tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos e favorecer a participação ativa de alunos com habilidades, experiências de vida e interesses muito diferentes. (BRASIL, 2011, p. 28).

Ademais, o Edital 05/2011, que avaliou as obras que serão trabalhadas no triênio 20013-2015, buscou “garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira e às diretrizes e orientações nele contidas”. (BRASIL, 2011, p. 29).

Para tanto, o Edital em estudo considerou que para alcançar esses objetivos:

[...] o livro didático deveria veicular informação correta, precisa, adequada e atualizada, procurando assegurar que os componentes curriculares e as áreas de conhecimento articulassem seus conteúdos, a partir da abordagem de temas abrangentes e

contemporâneos, que contemplassem diferentes dimensões da vida humana, tanto na esfera individual, quanto global, regional e local. (BRASIL, 2011, p. 29).

Logo, ao abordar essas especificidades das populações do campo, o Edital, demonstrou que, esperava que o livro didático viabilizasse “o acesso de professores, alunos e famílias a fatos, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade e a educação”. (BRASIL, 2011, p. 29).

Assim, o Edital 05/2011 do PNLD Campo de 2013, afirma que:

[...] a avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD Campo 2013 atende à Política de Educação do Campo, instituída pelo Decreto nº 7.352/2010, que estabelece que os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo devem atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação do campo contextualizadas. (BRASIL, 2011, p. 29).

A partir disso entendemos que as obras que atendessem ao perfil, foram as selecionadas pelo Edital. Além desses aspectos, as obras deveriam ser caracterizadas a partir do entendimento da diferenciação entre obras didáticas de alfabetização²⁸ e de coleção²⁹, onde propôs-se que de modo articulados esses materiais deveriam constituir-se como “proposta didático-pedagógica para educação do campo”. (BRASIL, 2011, p. 30) de modo que estivesse organizado “em relação a um programa curricular e observando critérios claros de progressão de estudos, nas diferentes formas de organização do ensino, seja em termos de ano e segmento de aprendizagem”. (BRASIL, 2011, p. 30).

O Edital ainda preconizou que as obras a serem inscritas deveriam envolver “o conjunto de conteúdos correspondentes aos anos iniciais do ensino Fundamental, determinados na Base Comum Nacional, estabelecida pela LDB, Lei nº 9.394/96, e suas alterações posteriores”. (BRASIL, 2011, p. 30). De modo que em consonância com

[...] a legislação federal em vigor, fazem parte da base nacional comum, para o ensino fundamental os seguintes componentes curriculares sem prejuízo de outros:: Língua Portuguesa; Matemática; Conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena; Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; Educação Física; Ensino Religioso; Língua Estrangeira Moderna; Componentes não disciplinares: Educação ambiental; Direitos da criança e do adolescente; Conhecimentos sobre o processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, sem prejuízo de outros conhecimentos. (BRASIL, 2011, p. 30).

²⁸ Obra didática de alfabetização aquela especificamente destinada a apoiar o processo de ensino-aprendizagem que envolve a aquisição do domínio da língua escrita, numa perspectiva de letramento (BRASIL, 2011, p.30).

²⁹ Coleção é o conjunto de volumes ordenados em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada que envolva o conjunto dos conteúdos de aprendizagem, dos componentes curriculares correspondentes ao processo de alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2011, p.30).

Então, nos interessa o componente curricular que trata do Conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena, principalmente no tocante aos conhecimentos científicos inseridos nesse componente.

Esse Edital traz que currículo é “conforme o art. 13º da Resolução CNE/CEB nº 4 de 2010”. (BRASIL, 2011, p. 30), compreendido como sendo “o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos”. (BRASIL, 2011, p. 30). De modo que se pode entender que “o currículo forma um conjunto de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando saberes e vivências dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados”. (BRASIL, 2011, p. 30).

Por isso que as obras submetidas ao Edital 05/2011 do PNLD Campo de 2013 deveriam contemplar essas concepções, consideradas como parte da caracterização das obras, além de estarem em acordo com os aspectos legais da Educação do Campo, principalmente no que referia-se:

a organização do percurso formativo aberto e contextualizado deve ser construída em função de suas especificidades, incluindo não só os componentes obrigatórios, citados anteriormente, mas outros, tais como cidadania, agricultura familiar, sistemas de produção, economia solidária, desenvolvimento sustentável, dentre outros, que enriquecem as experiências de ensino e tem se tornado objeto de aprendizagens. (BRASIL, 2011, p. 30).

Isso deveria ser considerado pelas editoras para a submissão de obras ao Edital 05/2011, de modo que seus livros didáticos deveriam contemplar outros aspectos formativos não menos importantes que os conteúdos curriculares, dos sujeitos do campo, oportunizando-os terem outra visão de sua realidade de vida.

Assim, as obras que apresentaram esse perfil foram submetidas a um processo avaliativo que considerou dois critérios, como dissemos anteriormente. O primeiro critério considerado foi o eliminatório comum a todas as áreas que além de ser observado em todas as áreas considerou elementos relativos à legislação, às diretrizes educacionais, aos princípios éticos, à concepção pedagógica e à estrutura editorial. (BRASIL, 2011, p. 32). Quanto aos critérios eliminatórios específicos, esses foram restritos a cada componente curricular. Esses critérios estão dispostos no Quadro 05, que segue.

Quadro 05: Resumo com os critérios eliminatórios das obras/coleções submetidas a análise do Edital em estudo

CRITÉRIOS	TIPOS	O A OBRA DEVERIA APRESENTAR
Comuns: critérios presentes em todas as coleções	Os critérios comuns levam em consideração elementos relativos à legislação, às diretrizes educacionais, aos princípios éticos, à concepção pedagógica e à estrutura editorial.	respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental, séries/anos iniciais, com as especificidades da educação do campo; observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação do livro do aluno à proposta pedagógica nele apresentada; adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.
Específicos: critérios próprios das áreas de conhecimento.	Os critérios específicos abrangem as diferentes áreas de conhecimento relacionadas aos componentes curriculares da Educação Fundamental - séries ou anos iniciais definidos no Edital, e abordam, principalmente, aspectos relativos aos conteúdos de aprendizagem.	- Língua portuguesa; - Matemática; - Ciências ; - História; - Geografia.

Fonte: Edital 05/2011 do PNLD Campo 2013 (organização da autora).

Além da distinção conceitual entre os critérios eliminatórios comuns e específicos, o Quadro 05, traz ainda dentro de cada um dos dois critérios, o que as obras apresentadas pelas editoras participantes deveriam contemplar. Em especial, os critérios eliminatórios específicos trazem o componente curricular de Ciências em negrito para dá ênfase a obra que será analisada. Outro fato é que cada componente curricular deveria atender a esses critérios de eliminação comum além do atendimento aos critérios de eliminação específicos do componente curricular. Esses por sua vez, são apresentados no Quadro 06 que segue.

Quadro 06: Resumo dos critérios de avaliação das obras/coleção submetidas ao Edital do PNLD Campo 2013

CIÊNCIAS	
Princípios Gerais	Princípios Eliminatórios Específicos
Sugere que o Livro Didático de Ciências (LDC) rompa com modelo de educação formal focada na informação, na memorização, em temas e práticas descontextualizados que têm dificultado a compreensão de como o conhecimento científico é produzido e como afeta	Além dos critérios eliminatórios comuns, para o componente curricular Ciências serão observados se a obra/coleção apresenta: <ul style="list-style-type: none"> • Propostas de atividades que estimulem a investigação científica, por meio da observa-

<p>nossa sociedade. De modo que esse material deve contribuir para romper com esse modelo de ensino e familiarizar o estudante com a pesquisa, orientando-o para a investigação de fenômenos e temas que evidenciem a utilidade da Ciência para o bem-estar social e para a formação de cidadãos aptos a responder aos questionamentos que o século XXI nos coloca. Buscase, dessa forma, a construção de uma escola baseada na partilha construtiva de ideias. O LDC deve contribuir nesse trabalho, orientando os alunos para seguir os procedimentos básicos da investigação científica, tais como: a observação cuidadosa, os registros claros e precisos, a proposição de hipóteses embasadas em argumentos consistentes, o planejamento e a realização de experimentos e coletas variadas de dados e informações. O LDC aparece como um instrumento de apoio, problematização, estruturação de conceitos e de inspiração para que os alunos investiguem os diversos fenômenos que integram o seu cotidiano. O livro deve ser versátil, permitindo ser seguido não de forma linear, unidade a unidade, Capítulo a Capítulo, e possibilitar muitas idas e vindas, servindo como fonte de pesquisa sobre assuntos diversos e estabelecendo nexos durante as investigações dos alunos. Como os temas de pesquisa são emaranhados, com muitas conexões e relações, os conteúdos deverão emergir naturalmente de modo que ao final do ano letivo, quase todos, ou todos, os conteúdos propostos terão sido explorados. O LDC deverá propor ainda outras atividades complementares ao trabalho em sala de aula, como visitas a museus, centros de pesquisa, universidades, fábricas e a outros espaços úteis ao processo de ensino-aprendizagem. Em particular, deve estimular a realização de feiras de Ciências para socialização e divulgação dos resultados da investigação dos alunos, quando então famílias e toda a comunidade escolar terão oportunidade para apreciar a produção científica da escola. É também fundamental que o LDC e, especialmente, o manual do professor, estimule outras leituras, de forma contextualizada, e apresente variadas referências bibliográficas, por meio de diferentes possibilidades: revistas especializadas, obras disponíveis em bibliotecas (da escola, da cidade, de instituições de ensino superior, dentre outras), além de obras e/ou textos obtidos por meio da rede mundial de computadores (internet).</p>	<p>ção, experimentação, interpretação, análise, discussões dos resultados, síntese, registros, comunicação e de outros procedimentos característicos da Ciência;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem as de estudo, atividades, linguagem e terminologia científica adequadas ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Especificamente em relação aos livros do 2º e 3º anos deve assegurar a alfabetização, o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão características de Ciências; • Iniciação às diferentes áreas do conhecimento científico, assegurando a abordagem de aspectos centrais em física, astronomia, química, geologia, ecologia e biologia (incluindo zoologia, botânica, saúde, higiene, fisiologia e corpo humano); • Articulação dos conteúdos de Ciências com outros campos disciplinares; • Produção do conhecimento científico como atividade que envolve diferentes pessoas e instituições às quais se deve dar os devidos créditos; • Textos e atividades que colaborem com o debate sobre as repercussões, relações e aplicações do conhecimento científico na sociedade, buscando uma formação para o pleno exercício da cidadania; • Orientação para o desenvolvimento de atividades experimentais factíveis, com resultados confiáveis e interpretação teórica correta; • Incentivo a uma postura de respeito ao ambiente, conservação e manejo corretos; • Orientações claras e precisas sobre os riscos na realização dos experimentos e atividades propostos visando a garantir a integridade física de alunos, professores e demais pessoas envolvidas no processo educacional; • Propostas de atividades que estimulem a interação e participação da comunidade escolar, das famílias e da população em geral; • Propostas de visitas a espaços que favoreçam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (museus, centros de ciências, universidades, centros de pesquisa e outros); • Propostas de uso de tecnologias da informação e comunicação,
--	--

Fonte: Edital 05/2011 do PNLD Campo 2013 (organização da autora).

O Quadro 06 apresenta os elementos que foram estabelecidos no Edital 05/2011 que condicionaram a seleção das obras participantes do certame. A partir disso, temos elementos

para ao analisar as obras aprovadas, verificar as aproximações e os distanciamentos entre o que foi determinado e o que foi apresentado nas obras aprovadas.

Além das exigências de conteúdo que os LDC deviam atender o Edital 05/2011 também estabeleceu que o Manual do Professor contivesse especificações próprias. Essas se baseiam na premissa de que é indissolúvel a relação entre produção científica e ensino, mostrando que pesquisador e professor são a mesma pessoa. Daí a importância em haver a superação da “dicotomia entre os que produzem e os que ensinam ciência e repensar o papel do professor de Ciências, valorizando sua competência também como produtor do saber”. (BRASIL, 2011, p. 45) Uma vez que “ao oferecer uma orientação construtiva aos seus alunos, o professor também se envolve na pesquisa”. (BRASIL, 2011, p. 45) e, portanto, “torna-se um professor-pesquisador que, quando ensina, cria e aprende”. (BRASIL, 2011, p. 45). Assim, o Edital também estabeleceu critérios para avaliar o Manual do Professor, elaborado pelas editoras, de modo que esse material deveria valorizar o papel do professor, não apenas como reproduzidor do que estava escrito no livro, mas como agente de transformação, orientando-o a apresentar propostas de investigação mais atraentes; diferencia as atividades contidas no seu material; promova a interdisciplinaridade entre os demais componentes curriculares bem como entre as diversas mídias e tecnologias; propõe referências atuais e acessíveis estimulando ao profissional da educação realizar leituras complementares e assim aumentar seu repertório didático e de conteúdo; além de apresentar propostas de avaliação adequadas à realidade do povo do campo, assim como os as atividades e seleção dos assuntos contidos no livro destinado aos alunos. (BRASIL, 2011, p. 45).

Ao se estudar o Edital 04/2014 do PNLD Campo de 2016, constatamos poucas diferenças nos itens aqui considerados, uma vez que a base legal é a mesma. Uma delas foi que, as obras selecionadas por esse Edital, foram adotadas nos anos de 2016, 2017 e 2018. Tendo ambos Editais transcorridos de forma rápida, esse segundo teve ainda menos tempo que o primeiro, sendo exatos 3 (três) meses e 15 (quinze) dias.

Ainda nos referindo as distinções, o Edital 04/2014 do PNLD Campo 2016 propôs a inclusão de obras didáticas de *Artes* e exigiu que essas deveriam “conter informações dos principais conceitos norteadores de cada uma das expressões que a Arte abriga: Artes audiovisuais e Visuais, Dança, Música e Teatro”. (BRASIL, 2014, p. 04). Além de Artes, o Edital vislumbrou a possibilidade de ter *livro regional*, esse por sua vez deveria ter “componentes integrados e atividades e exercícios interdisciplinares”. (BRASIL, 2014, p. 04).

Quanto a disposição das obras, em seriadas, multisseriadas e livro regional, é possível dizer que houve modificação na forma como as obras deveriam se apresentar para a submis-

são no processo seletivo. No Edital 05/2011 a composição das obras foi dividida da seguinte forma: multisseriada interdisciplinar temática e multidisciplinar por área, com 8 volumes e seriada multidisciplinar integrada e multidisciplinar por área, com 14 volumes, totalizando portanto, 22 volumes. No Edital 04/2014 além da composição das obras ter sido alterada, houve aumento no número de volumes, indicando possivelmente maior gasto com a distribuição desses materiais nas escolas que foram contempladas. Assim, a distribuição foi a seguinte: seriada interdisciplinar com 11 volumes; multisseriada interdisciplinar e interdisciplinar temática com 12 volumes; e o livro regional, com 1 volume. Ao todo eram 24 volumes distribuídos nas quatro composições. Essas informações estão dispostas no Quadro 07, que segue. Nele há a síntese do que aqui está descrito.

Quadro 07: Síntese da disposição das composições e volumes das Coleções didáticas (Edital 05/2011) e Obras didáticas (Edital 04/2014)

EDITAL 05/2011	EDITAL 04/2014
Multisseriada Interdisciplinar Temática	Composição Tipo I- Seriada Interdisciplinar
Seriada Multidisciplinar Integrada	Composição Tipo II- Multisseriada Multidisciplinar
Seriada Multidisciplinar por Área	Composição Tipo III- Multisseriada Interdisciplinar Temática
Multisseriada Multidisciplinar por Área	Composição Tipo IV- Livro Regional

Fonte: Editais 05/2011 e 04/2014 (Adaptação da autora).

Houve ainda mudanças de ordem ortográfica como a substituição da denominação “coleção didática” (Edital 05/2011) por “obra didática” (Edital 04/2014). Muito embora, saibamos que é meramente gráfica, pois o conceito permaneceu inalterado. No Edital 05/2011, tem-se que:

3.5 Entende-se por **coleção didática** o conjunto de volumes do segmento A e dos volumes do segmento B, concebidos e organizados em coleções integradas, disciplinares, por área de conhecimento ou interdisciplinares para atender as escolas com classes seriadas, multisseriadas ou por segmento de aprendizagem, em torno de uma proposta pedagógica única, inclusive no que diz respeito à progressão e à avaliação do ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2011, p. 03, grifo nosso).

Enquanto que no Edital 04/2014, a abordagem é:

3.5 Entende-se por **obra didática** o conjunto de volumes do segmento A e dos volumes do segmento B, concebidos e organizados em coleções integradas, disciplinares, por área de conhecimento ou interdisciplinares para atender as escolas com classes seriadas, multisseriadas ou por segmento de aprendizagem, em torno de uma

proposta pedagógica única, inclusive no que diz respeito à progressão e à avaliação do ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2014, p. 03, grifo nosso).

Outra diferença foi que o Edital 04/2014 se diferenciou do edital anterior ao propor um Livro Regional, no formato de Volume Único³⁰, devendo este abranger Arte, Cultura, História e Geografia da Região de modo a registrar “a experiência de grupos que se identificam por fronteiras espaciais e socioculturais”. (BRASIL, 2014, p. 63).

Com a leitura do Edital 04/2014 verificamos que nele as editoras poderiam submeter obra inédita “aquela produzida sem tomar por base obras já avaliadas pelo Ministério da Educação, mesmo que apenas parcialmente, ou sob outro título ou autoria diversa”. (BRASIL, 2014, p. 04) ou reapresentada “aquela já avaliada pelo Ministério da Educação, reinscrita com ou sem reformulações”. (BRASIL, 2014, p. 04).

Com essa inovação, houve alteração na documentação que os editores deveriam apresentar, em acordo com o tipo de obra que estavam submetendo, se inédita-Declaração de Primeira Avaliação, se reapresentada-Declaração de Reinscrição. (BRASIL, 2014, p. 07).

Daí o que observamos foi que as alterações apresentadas pelo Edital 04/2014, foram: o fato de a triagem, uma das etapas de avaliação a qual a obra deve ser submetida, deixar de ser eliminatória e fase única, para ser realizada em duas etapas; e quanto a forma de escolha das obras didáticas, que deixou de ser realizada “pela rede de ensino participantes e com base na análise das informações contidas no guia de livros didáticos do PNLD Campo”. (BRASIL, 2011, p. 09) e passou a ser realizada de forma “conjunta entre o corpo docente e dirigentes da escola, para que a obra didática escolhida atendesse, da melhor maneira, a realidade das turmas e fosse adequada ao projeto pedagógico adotado pela entidade”. (BRASIL, 2014, p. 12). Quanto aos princípios gerais, disposto no Anexo IV do Edital 04/2014 houve destaque para implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da importância que os 5 (cinco) primeiros anos na escola têm na formação dos estudantes. E por isso, deu-se mais ênfase ao processo de letramento e alfabetização matemática, de modo que segundo o Edital 04/2014, “esses dois processos tomaram dimensão de eixos orientadores, tanto nas reorganizações curriculares para o primeiro segmento, quanto na formação docente continuada, ou mesmo em avaliações oficiais de rendimento”. (BRASIL, 2014, p. 42).

Portanto, entende-se que foi transferido para as obras a responsabilidade de serem concebidas de modo a contribuir a consolidação dos processos de letramento e alfabetização bem como para uma progressiva aproximação do estudante aos conteúdos disciplinares inte-

³⁰ Obra didática individual organizada em torno de uma proposta pedagógica única podendo atender turmas seriadas ou multisseriadas (BRASIL, 2014, p.3).

grados em áreas de conhecimento e articulados à perspectiva dos processos de letramento e alfabetização. (BRASIL, 2014, p. 43).

Quanto às características das obras, o diferencial foi identificado quanto a proposta de abordagem didático-pedagógica dada aos conteúdos curriculares, pois o Edital 04/2014 propôs quatro tipos de composição, como já fora apresentado no Quadro 07. Para além desse formato de apresentação, ainda sugere que “os componentes curriculares sejam apresentados numa abordagem interdisciplinar organizadas por áreas do conhecimento a saber: Língua, Arte e Literatura; Ciências da Vida e da Natureza; Ciências Sociais e Humanidades e Matemática”. (BRASIL, 2014, p. 46).

O Edital cita ainda que as escolas do campo são em maioria multisseriadas e portanto, nelas há apenas um professor trabalhando em diferentes anos escolares dentro de uma mesma sala de aula e muitas vezes, devido a questões de infraestrutura, “ainda assumem diferentes tarefas no interior da escola, além de darem conta da organização do trabalho pedagógico nos diferentes anos, com estudantes de diferentes idades, e que diante disso, todas essas adversidades devem ser consideradas quando da elaboração do material didático pedagógico”. (BRASIL, 2014, p. 46).

Há elevada expectativa quanto ao uso da interdisciplinaridade na elaboração dos livros didáticos, bem como da transdisciplinaridade, concebidos nos dois Editais como sendo abordagens curriculares distintas, mas complementares. Na prática, a medida que o currículo se fecha e os materiais didáticos não oportunizam a flexibilização dos conteúdos, torna-se mais difícil para o professor realizar a interdisciplinaridade e passa-se a ter “ações pulverizadas”, como já afirmava Ivani Fazenda e Colaboradores/as em 2008.

Para Fazenda (2008)

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos Interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. (FAZENDA, 2008, p. 17).

Daí a importância de se pensar nesse aspecto quanto da elaboração de material didático a proposto numa perspectiva interdisciplinar para a escola do campo, considerando também a área de atuação do/a profissional das Ciências, em nosso caso.

Nesse sentido, Pozo e Crespo (2009, p. 78) afirmam que “há diferentes formas de desenvolver o currículo de ciências, tanto em sua organização quanto nas próprias atividades de ensino, de aprendizagem e de avaliação que compõe o trabalho diário nas salas de aula”. De

modo que para a compreensão de conteúdos conceituais em ciências, há necessidade de envolver outras disciplinas da mesma área ou não.

A partir de Pozo e Crespo (2009, p. 78), tem-se “três tipos principais de conteúdos conceituais: os dados, os conceitos e os princípios”. De modo que há relação direta entre eles, pois “um dado ou fato é uma informação que afirma ou declara algo sobre o mundo”. (POZO; CRESPO, 2009, p. 78). E isso é fundamental para o ensino e a aprendizagem de ciências. Alguns dados serão fornecidos em sala de aula, enquanto outros são de conhecimento público, obtido por meio da interação com os objetos. (POZO; CRESPO, 2009). Porém de nada vale ter o dado sem saber interpretá-lo, sem conhecer seu significado. Para tanto, há necessidade de se “utilizar conceitos, ou seja, relacioná-los dentro de uma rede de significados que explique porque ocorrem e que consequência eles têm”. (POZO; CRESPO, 2009, p. 78). Entretanto, nem sempre um único conceito é capaz de responder a um dado fato, por isso em muitas situações a associação de distintos conceitos, explorados em diversas áreas ou disciplinas, se faz necessário para a compreensão do que está sendo proposto. (POZO; CRESPO, 2009).

Por último, o Edital 04/2014 sugere que as obras didáticas tragam os conteúdos vinculados a temáticas, e que esses fossem fios condutores para a organização das atividades e conteúdos, “para diferentes segmentos de aprendizagem em turmas Multisseriadas compreende uma estratégia de integração curricular e uma alternativa educacional que possibilita a articulação da realidade das crianças e seus interesses ao processo pedagógico”. (BRASIL, 2014, p. 47).

Em linhas gerais, o texto sugere um modo de organização do trabalho pedagógico por temas articulados às áreas de conhecimento e faz menção à Resolução CNE/CEB nº. 04 de 13 de julho de 2010 quando esta determina que “[...] a transversalidade difere-se da interdisciplinaridade, porém ambas se complementam, rejeitando a concepção de conhecimento que torna a realidade como algo estável, pronto e acabado”. (BRASIL, 2014, p. 47).

Essa afirmação corrobora com o que afirma Fazenda (2012, p. 39) quando se refere a relação entre interdisciplinaridade e transversalidade, “os termos da forma como aqui são tratados não se diferenciam, mas se auto incluem e complementam-se”, haja vista que, para ela, e tantos outros pesquisadores do tema, não é possível estabelecer diferenciação conceitual sem que haja entendimento de complementariedade.

Assim, os critérios propostos para as colocações pelos dois Editais possibilitam indagarmos sobre para quem e como o ensino de Ciências foi projetado, de modo especial no espaço do campo por meio dos livros didáticos. Do mesmo modo, nos estimula ao diálogo sobre o livro didático, a área de conhecimentos das Ciências e os aspectos apresentados nesse texto,

bem como dos critérios de seleção do material inscrito nos certames. Daí retornarmos as especificidades das escolas do campo, principalmente no que se refere “a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos e a diversidade histórico-cultural que permeia tais contextos de ensino” fato que nos estimula a “uma discussão/reflexão sobre as especificidades da Educação do Campo e a produção de tais materiais didáticos”. (BRITTO; RODRIGUES, 2014, p. 203). Afinal de contas, essa modalidade de ensino é fundamentada na perspectiva freireana de Educação Popular (FREIRE, 2003), em que o processo de ensino deve considerar o conhecimento de cada sujeito, sobre um dado assunto.

Dessa forma, proporcionar a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade para esse público torna-se um desafio que vai além de “apenas anunciar essa perspectiva”. (BRASIL, 2014, p. 47) nas obras apresentadas.

Quanto à forma como o Ensino de Ciências é concebido nas obras, e, consequentemente, abordado pelos professores nas escolas do campo, vemos um cenário amplo que se inicia na formação inicial do professor, pois na licenciatura que é para formar um profissional por área do conhecimento há ainda formação disciplinar com “olhar marcado pelo contexto urbano”. (BRITTO, 2011, p. 168). Ainda segundo a autora,

A proposta de formação por área se insere sob tais pressupostos que requer uma abordagem integrada dos campos de conhecimentos, diferente da disciplinarização dos conhecimentos pautados pela lógica da especialização e pela linearidade de conhecimentos, o que exige olhar para história das ciências e dessas disciplinas e sua relação com a hierarquização do saber (BRITTO, 2011, p. 167).

É o pressuposto de que o conhecimento da natureza, em sua complexidade, não é possível de forma fragmentada, daí a emergência de propostas curriculares, abordagens e metodologias inter e transdisciplinares. Entretanto, facilitaria ao/a professor/a da escola do campo, se em sua formação inicial e continuada tais perspectivas de pensar a natureza, de ensinar e aprender se fizessem presentes.

Com a LDB Nº 9.394/96, ficou estabelecido que “a formação básica do cidadão na escola fundamental exige o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente material e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”. (KRASILCHIK, 2000, p. 87). Sendo parte integrante do sistema de ensino, todas essas considerações contemplam a modalidade de Educação do Campo e, portanto, o ensino e materiais didáticos de Ciências devem ser assegurados para os sujeitos do campo. Assim, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos em Ciências estabelecem estreita relação com a intencionalidade do que se quer ensinar e, portanto, com aspectos vinculados ao que se deseja que os estudantes devam aprender, como defendem Silva e Cicil-

lini (2010). O diálogo entre campos de saberes, para as autoras referidas, é uma possibilidade de alcance para a um tipo de formação que oferece ferramentas para estar em sociedade. Elas ainda afirmam:

Nesse sentido, advoga-se, ainda, que as formas de abordagens que assegurem o diálogo entre campos de saberes ou dentro de um mesmo campo de saber se fazem importantes para a apresentação da atividade científica como resultante da ação de vários sujeitos que se inter-relacionam nos espaços próprios da produção científica. Se, de um lado, os campos educacional e pedagógico passam a defender a produção de planejamentos como trabalho coletivo, de outro, é colocada como exigência para o ensino de Ciências e para a produção dos seus materiais didáticos a apresentação da ciência também como resultado do trabalho coletivo. (SILVA; CICILLINI, 2010, p. 5-6).

Disso compreendemos que no contexto da Educação do Campo, os materiais didáticos a serem desenvolvidos, aqui particularmente o livro didático, devem contemplar a processos formativos que favoreçam aos sujeitos do campo possibilidades de compreenderem o mundo contemporâneo.

Além disso, não podemos esquecer o fato de que na educação do campo a abordagem dos conteúdos não pode ser “disciplinar/fragmentária, mas por área de conhecimento, propiciando adequação dos conteúdos das práticas pedagógicas às peculiaridades locais, a partir de abordagens efetivamente contextualizadas e interdisciplinares”. (BRICK; PERNAMBUCO; SILVA; DELIZOICOV, 2014, p. 29).

Por isso, defendemos com Silva e Cicilini (2010, p. 3) que “os conhecimentos escolares, veiculados pela disciplina de Ciências, participam dos processos de construção de sujeitos humanos, homens e mulheres, bem como de seus modos de vida”. Estes conhecimentos devem estar assegurados aos sujeitos do campo, de modo que que favoreçam a compreensão do entrelaçamento entre ciência, tecnologia e sociedade; que favoreçam a compreensão de que tal entrelaçamento está presente e compõem a vida dos sujeitos do campo e das cidades.

De modo que, considerando os aspectos formativos do profissional que irá trabalhar na perspectiva acima, Dansa e outros (1993, p. 104) afirmam que:

De nada adianta ... utilizar novas tecnologias sem uma reflexão mais ampla do ensino. O ‘o que’ e ‘como’ ensinar são questões diretamente vinculadas ‘para quem’, ‘para que’ e ‘onde’ se ensina”. Sendo assim, se faz necessário que “o professor tenha conhecimento dos aspectos cognitivos emocionais dos alunos, de seus traços culturais, bem como do contexto histórico-social em que se desenvolve a prática político pedagógica”.

Daí a importância de se ter formação específica para o professor da escola do campo, pois dessa forma acreditamos que esse/a profissional terá maiores condições de trabalhar, de modo mais particular, dimensões do ensino de Ciências; provocar e produzir leituras e debates

em torno dos variados textos que tomar para organizar a sua prática didático-pedagógica, inclusive do livro didático que chega à sua escola.

Nesse sentido, o livro didático, por si só não consegue atender a todas as premissas propostas para a educação do campo. Pois mesmo que seja elaborado por pesquisadores da área, minimizando os equívocos conceituais, de modo particular na área de Ciências. o/a professor/a “não pode ser refém dessa única fonte, por melhor que venha a tornar-se sua qualidade”. Nos afirmavam Demétrio Delizoicov, Angotti, e Marta Pernambuco já em 2002 (p. 37).

4.2 Os Guias do Livro Didático PNLD Campo 2013 e 2016

4.2.1 Guia do Livro Didático PNLD Campo 2013

O Guia de Livros Didáticos (GLD) da educação Campo relativo ao PNLD Campo 2013, “foi elaborado a partir de criterioso processo de avaliação de coleções voltadas para as especificidades das escolas do campo, com o sentido de subsidiar o trabalho dos docentes que atuam nas escolas do campo”. (BRASIL, 2012, p.8). O GLD do PNLD Campo 2013 apresenta o livro didático como “um material de apoio fundamental no desenvolvimento do trabalho docente e no processo de aprendizagem dos educandos”. (BRASIL, 2012, p. 8).

O Guia é composto por 57 páginas, distribuídas de acordo com o Sumário, da seguinte forma: Apresentação; 1. As políticas públicas para as escolas do campo e o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo 2013; 2. Princípios e critérios que orientaram a avaliação dos livros didáticos para as escolas do campo destinadas ao Ensino Fundamental; 3. Informações Importantes para a Escolha e Registro do Livro Didático; Registro da reunião de Escolha de Livros Didáticos PNLD Campo/2013; Quadro de Códigos das Coleções e de Livros; 4. Resenhas das Coleções; 5. Fichas de Avaliação; e as Referências.

De acordo com o que está no guia, independente de seu componente curricular, deve-se considerar como o campo e os sujeitos do campo se fazem presentes em um livro didático. Eles podem estar somente como ilustração, como pretexto ou como contexto.

[...]. Podem estar presentes **somente como ilustração** - imagens de identidades, de lugares, de objetos, de paisagens, sem a contextualização devida. **Como pretexto** – textos, atividades e/ou ilustrações aparecem como referências para apresentar e discutir um tema. **Como texto**, isto é, como conteúdo a ser lido e conhecido. **Como contexto**, como realidade a ser vista, tematizada, lida, conhecida, discutida, analisada, mantida e/ou modificada. Sendo assim, é fundamental a presença no livro didático das Escolas do Campo dos elementos vinculados aos espaços sócio-territoriais de produção material da vida dos sujeitos, das identidades coletivas, do trabalho, das lutas, das práticas culturais e religiosas, da relação campo/cidade, bem como a dinâmica da própria escola, das relações sociais que se desenvolvem em seus interiores e com a comunidade ao seu redor. (BRASIL, 2012, p. 12-13, grifos nosso)

Com isso, o livro didático do campo deve possibilitar aos/as estudantes do campo o reconhecimento de sua identidade, seus valores, sua cultura, seu espaço geográfico e mais, esses livros devem contribuir para que esses sujeitos sintam orgulho de sua origem, se reconheçam como pessoas que têm possibilidade de viver no campo ou na cidade, pois apresentam predicados intelectuais e culturais para isso.

Para além do aspecto identitário, o GLD considera que os livros didáticos também devem, além de abordar o espaço socioterritorial, contribuir para que os sujeitos do campo cada vez mais se reconheçam e valorizem seus diferentes saberes, construídos a partir de suas histórias de vida, cultura, valores, das diferentes formas de se relacionarem com a natureza, experiências e práticas de trabalho e fundamentalmente como sujeitos dignos e merecedores de educação. (BRASIL, 2012, p. 11-13)

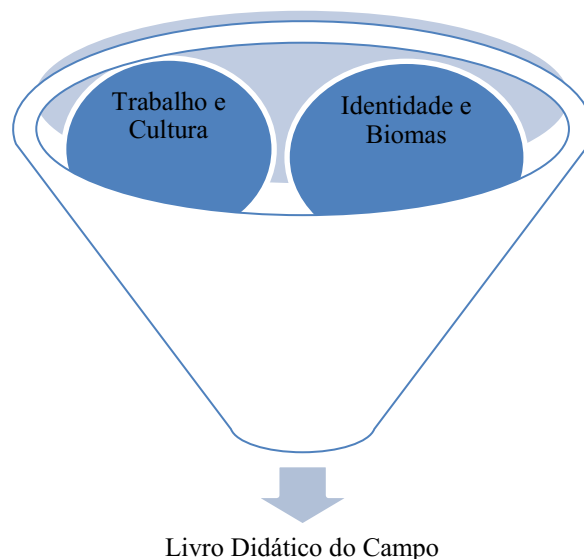
Ao articular a identidade com os espaços socioterritoriais, observa-se que se produzem/reproduzem as dimensões do trabalho, que segundo o Guia, também deve estar presente no livro didático do campo, para que sejam problematizadas como ação estruturante da vida, bem como a relação da posse e uso da terra no país, assim como os modelos de agricultura e as relações de poder no campo. (BRASIL, 2012, p. 13).

Ainda segundo o Guia (2012), aspectos referentes às relações de trabalho e poder, baseadas na igualdade e no respeito mútuo também devem ser contemplados nos livros didáticos do campo. Esse viés pode ser abordado ao se registrar nesses livros experiências com a agroecologia, o cooperativismo e a soberania alimentar, tão preconizados pelos sujeitos do campo. Como também as formas de reconhecimento das lutas na área dos direitos à educação, à saúde, à permanência no campo, bem como valorizar as conquistas dessa população.

Está proposto no guia que os livros didáticos do campo devem criar condições para que os diferentes elementos que os constituem possibilitem o rompimento da dicotomia campo x cidade proporcionando a superação da leitura depreciativa do campo como lugar de atraso, desqualificando-o como local de oportunidades.

A Figura 05, que segue, traz a síntese do que expomos nessa seção. Nela é possível identificarmos as principais temáticas que devem estar presentes na composição do Livro Didático do componente curricular de Ciências.

Figura 05: Resumo das temáticas que devem ser contempladas no Livro Didático do Campo



Fonte: Elaboração da autora, 2019.

No item 2 do GLD está indicado; o quantitativo de coleções inscritas, eliminadas na pré-análise avaliadas. Apresenta ainda o número de obras excluídas e aprovadas. Estes dados quantitativos foram apresentados na seção 1 dessa tese.

Na penúltima parte do guia, estão disponíveis as resenhas dos livros aprovados pelo Edital 05/2011. Nelas há a descrição e os comentários de cada coleção, bem como a contribuição que as mesmas apresentam para o ensino fundamental nas escolas do campo, e as fragilidades que foram identificadas na avaliação didático-pedagógica. Assinalamos que toda a coleção, compostas por seus componentes curriculares disciplinares, é resenhada. Para nosso estudo, consideramos apenas as resenhas do componente curricular Ciências da Vida e da Natureza.

O Guia apresenta também um modelo de documento para o registro da reunião de professores/as das escolas do campo beneficiárias em que tenha ocorrido a escolha do livro a ser adotado pela escola. No documento deve constar a primeira e segunda opção de escolha pelos/as docentes. O modelo foi disponibilizado no Guia, com a recomendação de que o mesmo seja produzido, divulgado para a comunidade escolar e arquivado para eventuais consultas pelos órgãos de controle.

As resenhas foram organizadas no seguinte formato: visão geral da obra, onde se apresenta uma análise dos aspectos pedagógicos e metodológicos contidos na obra; descrição da

coleção contendo a organização e número de volumes; análise da obra, em que se apresentam os conteúdos curriculares e a proposta de ensino e aprendizagem - seleção de material, as atividades e procedimentos didáticos dispostos nos livros; e sala de aula, que assinala para os pontos fortes e as lacunas que o/a professor/a deve estar atento no uso do livro. Na leitura das resenhas das obras aprovadas identificamos que não foi realizada uma avaliação por componente curricular, mas de toda a coleção. Outra constatação foi a de que em cada aspecto considerado para a elaboração da resenha, uma coleção é quase o oposto da outra, ou tem características expressivamente distintas. Por exemplo, no item a visão geral, na resenha da coleção da FTD há indicativos de que a coleção dessa editora “explora os conteúdos de forma contextualizada”. Quanto à resenha da coleção da editora Moderna, a visão geral refere-se sobre o “ensino da escrita alfabética”, por meio da “imersão na cultura escrita”. Nessa coleção a resenha apresenta a visão geral de cada componente curricular. No caso de Ciências, a resenha diz que esse componente tem “atividades de natureza prática” dialogando “com repertório de conteúdos conceituais”, como, “ser humano, ambiente, animais, plantas, materiais e suas transformações, energia e outros”. Ainda quanto a visão geral, a resenha da Editora FTD, embora não traga especificado a visão em cada componente curricular, afirma nos pontos fracos da obra, que há excesso de conteúdo na área de Ciências, além de História e Geografia, afirmando ainda que isso pode causar “prejuízos nos necessários aprofundamentos de alguns temas e, sobretudo, no ritmo adequado para aquisição/construção dos conhecimentos, pelos alunos”.

Quanto a análise da obra, a resenha da coleção da FTD afirma que há “ilustrações e temas que contextualizam as atividades” e que o eixo norteador é o “cotidiano em comunidades rurais”. Na resenha da coleção da Editora Moderna, foi feita uma divisão dos volumes, de modo que, segundo a resenha contida no GLD, a obra nos volumes 1, 4 e 5 tenta adequar os conteúdos à realidade do campo, enquanto que nos volumes 2 e 3, apresenta “proposta didático-pedagógica específica para a Educação do Campo, abordado principalmente nos conteúdos de História e Geografia”.

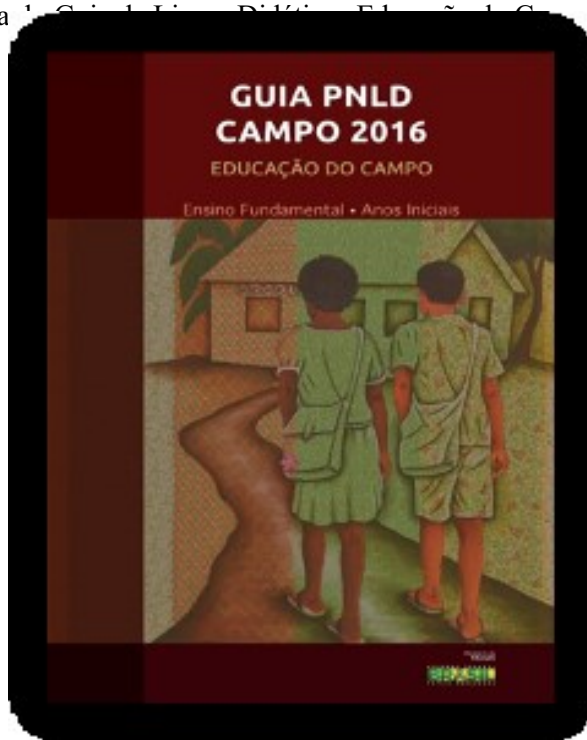
No item sala de aula, a resenha da obra da editora FTD, indica as seções da obra que complementam o assunto a ser trabalhado em sala de aula, configurando segundo a resenha, como um “bom momento para que os alunos reflitam sobre o seu cotidiano”. Já a resenha da obra da Editora Moderna, nesse mesmo aspecto, informa que “a coleção oferece trabalho adequado ao plano metodológico, na proposta didática e na forma de desenvolver as estratégias pedagógicas que são concebidas e aplicadas em todos os componentes curriculares [...]”.

Por meio dessas resenhas, foi possível identificarmos a compreensão produzida acerca das obras didáticas aprovadas e distribuídas e localizarmos algumas pistas para a análise que realizamos.

4.2.2 Guia do Livro Didático PNLD Campo 2016

Com apresentação visual distinta do GLD de 2013, já na capa do Guia (Figura 06) foi apresentada uma representação do sujeito do campo, produzida pelo artista plástico mineiro, Gildásio Jardim.

Figura 06: Capa do Guia do Livro Didático PNLD Campo 2016



Fonte: BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2016.

A capa do guia em chita, especialidade do artista autor da obra, já remete o/a leitor/a ao universo da educação e sujeitos do campo, ao vínculo do conhecimento escolar ao local de origem dos sujeitos do campo, considerando os aspectos territoriais. Acreditamos que a obra do artista Gildásio Jardim consiga expressar isso, dada a sua relação intrínseca com o campo. Magalhães (2018), à época estudante do curso de graduação em Dança na Escola de Belas Artes – EBA/UFG, em entrevista com o artista registrou que:

Gildásio Jardim nasceu em Joáima, no Baixo Jequitinhonha, em 1981. Cresceu na zona rural ao lado de seus pais camponeses. Vivia cercado pelo homem do campo: agricultores, vaqueiros e peões permearam a sua infância. Desde muito novo já desenhava, desenvolvendo os primeiros traços de maneira autodidata. Ele considera que sua primeira grande tela foram as estradas de terra, que depois da chuva eram riscadas pelo menino cheio de imaginação. Mudou-se para Padre Paraíso aos 9 anos, onde mora até hoje. [...]

Quando começou a pintar, ele desconhecia o que era uma tela. Alguém lhe falou que tela seria um tecido esticado em quatro pedaços de madeira. Foi então que Gildásio

pensou: “se eu consigo construir meus carrinhos, eu consigo fazer uma tela dessa”. E assim o jovem construiu sua própria tela, bem como suas tintas (uma vez que não tinha dinheiro para comprar os materiais). O que começou como brincadeira acabou se tornando a principal característica de suas obras: anos mais tarde, Gildásio passou a fazer suas telas com chita, enriquecendo a poesia do seu trabalho com as mais belas cores das estampas dos tecidos. [...]

Atualmente o professor municipal de Geografia, Filosofia e Sociologia vive um momento de transição, em que seu objetivo maior é viver somente de pintura. Aos 24 anos conheceu Armando Ribeiro, ceramista de Padre Paraíso. Eles se tornaram grandes amigos e companheiros nas causas sociais e artísticas da região. [...]

Durante o curso, o artista teve contato com diversos movimentos sociais. A partir dessas vivências Gildásio ficou cada vez mais sensibilizado para as questões regionais, políticas e artísticas do Vale. Ele começou a participar de diversos movimentos políticos, como associações culturais e de bairro da sua cidade. Suas pinturas também se tornaram sua ferramenta de ação política, com o aparecimento de temáticas envolvendo questões de gênero, raça, religião, etnia, entre outras, no que o pintor chama de “obras provocantes”. Tais pinturas nem sempre agradam a seu público, de maioria “burguês”, diz Gildásio, o que faz com que ele perca mercado. Ainda assim, o pintor insiste em abordar temas políticos em suas obras, pois acredita ser essa uma das funções do artista: refletir pública e artisticamente acerca do contexto que o cerca. Gildásio observa o cotidiano do seu povo para fazer suas pinturas. Seu olhar atento existe desde criança, quando admirava as estampas dos tecidos que sua mãe utilizava para costurar as roupas dos camponeses. Essas lembranças dançam em sua mente, tal como a estampa de flores do vestido de chita das mulheres que moíam o café no pilão ou como as riscas das blusas dos homens que capinavam a roça dos quintais de sua vida.[...] Seus olhos carregam um estranhamento em relação ao mundo e são capazes de enxergar além do que está dado em um primeiro momento, ressignificando as cotidianidades do Vale.[...] Para além do registro em sua memória, o artista também cria registros fotográficos do dia a dia da sua circunvizinhança com seu celular. A partir disso Gildásio pinta a cena registrada, fazendo uma fusão da imagem registrada com a estampa do tecido. Mais do que as cores das tintas, também se funde a personalidade do personagem retratado com as estampas presentes na chita. Personalidade essa carregada com o cotidiano do povo do Vale, do homem do campo, do sertão, da vida simples na roça. Assim como as cores e a expressividade dos Quadros, também é forte a ação política que suas telas trazem. Por meio do retrato do cotidiano, Gildásio dá voz a sujeitos invisibilizados pela sociedade. Seus Quadros possuem voz, cheiros, movimentos; carregam consigo histórias de vida do povo do Vale. (MAGALHÃES, 2018, p. 36-43).

A partir da entrevista realizada pela estudante, é possível entendermos que a obra ilustrada na capa do GLD de 2016, denominada “A caminho da escola” de 2015, Figura 06, é um registro materializado da experiência do artista, a julgar por ser característica marcante do mesmo, materializar em Quadros suas experiências. Entretanto, não podemos deixar de assinalar que ela é também certa representação do sujeito do campo: basta vermos o tipo de vestimenta e calçado representados, para além do tipo de bolsa que as Figuras humanas, de menino e de menina, carregam em seus corpos que apontam para uma postura em movimento de caminhar tranquilo.

Quanto à organização, o Guia do PNLD Campo 2016 manteve muita semelhança com o Guia relativo ao PNLD Campo 2013. O aspecto mais evidente de diferenciação é a capa. O Guia 2016 é constituído por 87 páginas distribuídas do seguinte modo: Apresentação; 1. A constituição das Escolas do Campo e o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo

2016; 2. Princípios e critérios que orientaram a avaliação dos livros didáticos para as escolas do campo destinadas ao Ensino Fundamental; 3. Informações para Escolha: 3.1- Ata da Escolha de Livros Didáticos PNLD Campo 2016; 3.2- Códigos das Coleções de Livros Didáticos PNLD Campo 2016; **4. Resenha dos Livros Didáticos; 4.1- Coleção Campo Aberto; 4.2- Coleção Novo Girassol;** 5. Resenha dos Livros Regionais; 5.1- Culturas e Regiões do Brasil; 5.2- Coleção Tempo de Aprender - Região Norte; 6. Fichas de Avaliação: 6.1- Ficha Individual PNLD Campo 2016 - Livro Didático; 6.2- Ficha Individual PNLD Campo 2016 - Livro Regional; 7. Referências.

Devido à semelhança com o GLD de 2013, nos dedicaremos ao item 4 do guia de 2016. Na avaliação das obras os critérios eliminatórios gerais e específicos de Ciências foram os mesmos estabelecidos pelo Edital do PNLD Campo de 2013, dispostos anteriormente no Quadro 06. Mesmo com os desafios identificados, há de se reconhecer que o PNLD Campo foi um avanço e teve importância para as populações do campo, pois antes de sua existência esses povos já participavam do PNLD, porém esse material não era desenvolvido com a finalidade de atender a um público específico e com necessidades próprias, já que a realidade no campo exige a adequação do ensino e, conseqüentemente, do LD que auxilia e na maioria das vezes e orienta aos/as professores no trabalho em sala de aula.

De acordo com o GLD de 2016, os/as avaliadores/as das coleções didáticas submetidas ao Edital 04/2014, deveriam atentar para seu compromisso e responsabilidade com o processo de avaliação para o qual foram designados. Assim, apenas 2 (duas) editoras tiveram material aprovado e resenhados no GLD de 2016, de modo que organizamos no Quadro 08, a seguir, as informações sobre as coleções aprovadas.

Quadro 08: Coleções de livros didáticos selecionados pelo Edital 04/2014 e que foram resenhados no Guia PNLD Campo 2016

COMPOSIÇÃO	TÍTULO	EDITORA
TIPO I – SERIADA INTERDISCIPLINAR	Coleção Campo Aberto	Global
TIPO I – SERIADA INTERDISCIPLINAR	Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo	FTD

Fonte: Adaptado do Guia do PNLD 2016 pela autora (p. 31).

A partir do indicado no Quadro 08, e considerando as exigências do Edital 04/2014, a composição das duas coleções é do tipo I, seriada interdisciplinar, de duas editoras distintas. As resenhas foram organizadas em torno de quatro itens: 1. Descrição da obra; 2. Visão geral;

3. Análise da obra; e 4. Em sala de aula e a abordagem dos mesmos foi similar a apresentada pelo guia do PNLD Campo 2013.

No item “Visão Geral”, estão identificadas as características gerais da obra. Assim, segundo o GLD (2015, p. 37), “a coleção apresenta uma articulação entre as diferentes disciplinas, contendo uma proposta didático-pedagógica para a Educação do Campo”. O GLD (2015, p. 37) ainda afirma que “a obra considera práticas culturais e o universo simbólico das comunidades campestinas (amplamente ilustradas nos volumes)”. Para além disso, o GLD (2015, p. 37) afirma que “as temáticas apresentadas consideram o modo de vida das crianças e a coleção apresenta propostas que incluem o reconhecimento de vivências cotidianas, buscando reelaborá-las de forma a propiciar a sistematização do conhecimento”. Quanto às atividades propostas, observando uma condição de sustentabilidade, frequentemente é sugerido o uso de materiais acessíveis na região ou nos domicílios. (BRASIL, 2015, p. 37).

Segundo a resenha da obra apresentada, “há temas significativos de expressão da cultura popular, o que contribui para uma reflexão sobre o papel do campo na produção da cultura brasileira”. (BRASIL, 2015, p. 37). A resenha traz também a valorização de posturas éticas em relação à diversidade, estimulando o convívio social e o reconhecimento da diferença e à pluralidade social e cultural brasileira. De modo que são retratados, além de campestinos, os grupos afros descendentes e a população indígena. Quanto à relação campo-cidade, essa é tratada de diferentes formas e construída em diversos momentos no decorrer da obra:

(a) ao se trabalhar com a elaboração de um mapa com o trajeto da casa do estudante até a escola, há a comparação de que nem todas as crianças que vivem no campo precisam de transporte para chegar à escola, assim como as crianças que moram na cidade; (b) ao apresentar a informação sobre a existência de museus tanto no campo quanto na cidade; (c) ao identificar a utilização dos recursos naturais na agricultura, pecuária e extrativismo, que ocorre no campo, mas que abastece campo e cidade. (BRASIL, 2015, p. 37).

Na análise da obra, a resenha informa que a coleção contém uma coletânea textual diversificada, como diário, poema, mapa, letra de música, lenda, glossário, imagens, parlenda, história em quadrinhos, foto, jornal, biografia, cordel, receita, entrevista, Tabela, folder, dentre outros, com a intenção de que a oferta desses instrumentos permita o acesso ao/a aluno a uma cultura escrita; diferentes formas de linguagem (gráficos, mapas, Tabelas, fotos e gravuras); e propostas de atividades de exposição em mural na sala, como elaboração de convite, panfleto, mosaico, cartaz, cordel, mural, quadrinhos e slogan. (BRASIL, 2015).

A resenha da obra afirma que a coleção apresenta conteúdos e conceitos que favorecem a construção de novos conhecimentos, considerando conhecimentos prévios dos estudantes. Por isso, estimula a observação, reflexão e abstração a partir das experiências concretas

dos envolvidos e propõe a articulação em diferentes dimensões de espaço e tempo, o que possibilita estimular a curiosidade, favorecendo o desenvolvimento de habilidades. As questões espaço-temporais e as experiências de outros espaços sociais, de acordo com a resenha, também estão representadas na coleção. (BRASIL, 2015).

Na conclusão desse item, a resenha apresenta uma síntese com os pontos fortes, fracos, os destaques, a programação de ensino e o manual do professor, que estão indicados no Quadro 09, a seguir.

Quadro 09: Síntese dos aspectos mais significativos, segundo os elaboradores das resenhas, nas coleções selecionadas

	QUADRO ESQUEMÁTICO
Pontos fortes	Tematiza, em diversos momentos, a relação campo / cidade.
Pontos Fracos	Caracteriza a Educação do Campo com diferentes intensidades, o que faz com que, em algumas áreas do conhecimento, essa temática seja pouco desenvolvida.
Destaque	Apresenta os sujeitos do campo na configuração regional, buscando uma articulação com as vivências dos alunos.
Programação do Ensino	Organiza os conteúdos com adequada progressão.
Manual do Professor	Amplia as possibilidades de exploração dos temas selecionados, com a indicação de trabalhos complementares.

Fonte: Guia do PNLD 2016 (BRASIL, 2015, p. 39).

Quanto ao item “Em sala de aula” apresenta as três sessões contidas nos livros didáticos que compõem a coleção, a saber: “Roda de Conversa”, “Aprendendo mais” e “Veja”. (BRASIL, 2015, p. 39).

4.2.2.1 A coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo pelo Guia do Livro didático PNLD Campo - 2016

No item “descrição da obra” a coleção foi caracterizada como uma coleção seriada, multidisciplinar, organizada por área do conhecimento e composta por 11 volumes. O componente curricular Ciências integra, com Alfabetização Matemática, os volumes 3 (2º ano) e 5 (3º ano); e com Matemática os volumes 7 (4º ano) e 9 (5º ano).

Verificamos, portanto, a partir do Guias que a segunda coleção resenhada, apresenta os assuntos distribuídos em unidades temáticas, diferenciando-se da primeira coleção, que apresentava os assuntos em Capítulos. Quanto ao Manual do Professor, o GLD (2015) afirma

que a coleção apresenta uma parte inicial comum a todos os volumes da coleção e logo após a essa parte, há o detalhamento seguido de orientação das atividades propostas no livro do aluno. Acerca da “visão geral da obra” o GLD (2015) assim descreve:

Os tangenciamentos com a temática do campo são favorecidos pelo material de leitura que sinaliza a possibilidade de abordar questões referentes ao campo. As diferentes disciplinas que organizam a coleção potencializam a temática do campo de diferentes formas, prevalecendo uma estratégia de apresentar o campo como **pretexto** para compor o cenário de atividades numa dimensão mais ilustrativa. [...] Em relação aos sujeitos, suas práticas culturais e os espaços do campo, há uma diversidade evidente: moradias campesinas diversas, escolas, pequenas cidades, florestas, riberões. As práticas culturais incluem: brincadeiras que perpassam tanto o meio rural quanto o meio urbano (roda, pião, videogame, amarelinha, nadar em rios, soltar pipas); costumes do campo (estórias contadas ao luar); danças e festas típicas (São João, Bumba meu boi, festas da comunidade) e artesanato. (BRASIL, 2015, p. 44).

Não há na citação referida nenhuma menção ao componente curricular Ciências.

Assim como as obras da primeira coleção resenhada, o guia indica que as obras apresentam uma diversificação de gêneros textuais e de leitura adequados ao universo do aluno do Ensino Fundamental. Oferece ainda, diferentes formas de linguagem (gráficos, mapas, Tabelas, fotos e gravuras) adequadas às situações de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Ainda segundo o material, “aborda-se, também, o campo como lar, as riquezas da terra, as comunidades campesinas e as relações entre campo e cidade, lugares e paisagens, terra, trabalho e renda, as populações do campo, o município, território do campo e da cidade”. (BRASIL, 2015, p. 45).

Como fora realizado ao fim do item “análise da obra” na resenha da primeira coleção, aqui também é apresentado uma síntese, por meio do Quadro 10, elaborado pelos organizadores do GLD (2015).

Quadro 10: Síntese dos aspectos mais significativos, segundo os elaboradores das resenhas, da coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo

	QUADRO ESQUEMÁTICO
Pontos fortes	Incentiva as ações de pesquisa e o uso de materiais concretos (alguns deles são fornecidos no final do livro para serem recortados).
Pontos Fracos	Caracteriza a Educação do Campo com diferentes intensidades, o que faz com que, em algumas áreas do conhecimento, essa temática seja pouco desenvolvida.
Destaque	Ordena as atividades gradualmente, favorecendo a aquisição da leitura e da escrita.
Programação do Ensino	Organiza adequadamente o trabalho com os conteúdos de todos os componentes curriculares.

Manual do Professor	Amplia as possibilidades de exploração dos temas selecionados, indicando atividades complementares.
----------------------------	---

Fonte: Guia do PNLD 2016 (BRASIL, 2015, p. 46).

Como no Quadro 08, o Quadro imediatamente acima, apresenta os mesmos critérios de avaliação, entretanto, não podemos desconsiderar que essa avaliação foi realizada por profissionais que não vivenciam a realidade da Educação do Campo e que, portanto, carece do olhar e análise do professor/a do Campo, daí a importância da avaliação dos LDC por esses profissionais.

5 O COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

5.1 A composição das coleções: organização, estrutura, título, autoria

Selecionamos como já referido na introdução da tese (p.29-30), como uma das fontes de nossa pesquisa, as obras didáticas aprovadas nas edições do PNLD Campo - 2013 e 2016 para os anos iniciais do ensino fundamental. Elegemos as obras que contivessem o componente curricular Ciências; apresentassem a maior tiragem de exemplares (livros de alunos/as e manual do professor), portanto, onde foi dispensado pelo Governo Federal o maior investimento público e que alcançou a distribuição nas escolas da educação do campo beneficiárias do programa. Ao considerarmos estes critérios chegamos a oito (08) volumes integrantes de duas coleções.

- 04 (quatro) da coleção Girassol: Saberes e Fazeres do Campo selecionada via Edital PNLD Campo 2013 (distribuídos para o triênio 2013 a 2015) - dois (02) volumes destinados aos 2º e 3º anos, intitulados - "Alfabetização Matemática e Ciências" e dois (02) destinados aos 4º e 5º anos, intitulados "Matemática e Ciências", representados na Figura 07 (a);
- 04 (quatro) volumes da coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo, PNLD Campo (triênio 2016-2018): Dois (02) volumes, o 3 e o 5, intitulados - Alfabetização Matemática e Ciências, relativos aos 2º e 3º anos e, dois (02) volumes, 7 e o 9, intitulados "Matemática e Ciências" 4º e 5º anos³¹, representados na Figura 07 (b), que segue;

³¹ Ambas coleções produzidas pela editora FTD.

Figura 07: Montagem fotos das Capas das coleções Girassol (a) e Novo Girassol: saberes e fazeres do campo (b)



Fontes: GOWDAK, D; MARTINS, E. Capa. São Paulo, FTD, 2012. GOWDAK, D; MARTINS, E. Capa. São Paulo, FTD, 2016. Elaboração da autora.

O FNDE encaminhou para as escolas públicas, nas duas edições do PNLD Campo, um total de 10. 045.231 livros, isso significa que a editora FTD, foi a que alcançou o primeiro lugar em distribuição de livros didáticos no Brasil, nas duas edições do PNLD Campo, e, portanto, a editora que recebeu a maior quantia em reais do governo federal em razão da aprovação das mesmas. Recursos dos cofres públicos da ordem de R\$ 55.845.441,11 (cinquenta e cinco milhões, oitocentos e quarenta e cinco mil, quatrocentos e quarenta e um reais e onze centavos de reais, assim recebidos: Deste valor, dezenove milhões, trezentos e dezenove mil, quinhentos e vinte e nove reais e vinte e oito centavos (R\$19.319.529,28) relativos a coleção aprovada na edição de 2013, trinta e seis milhões, quinhentos e vinte mil, novecentos e onze reais e oitenta e três centavos (R\$ 36.525.911,83) relativos à coleção aprovada e distribuída pelo PNLD Campo 2016.

O acesso e a leitura dos Guias do Livro Didático do Campo (GLDs) nos conduziram aos dados das coleções e aos volumes que elegemos como fonte de pesquisa, conforme já indicado em páginas anteriores deste texto. Os GLDs apresentam o resultado da avaliação desencadeada pelos processos de seleção, realizados pelas comissões avaliadoras designadas

pelo MEC, em cada edição do PNLD Campo. Apresentam ainda resenha das coleções aprovadas e foi por meio destas que obtivemos informações gerais acerca dos volumes e sobre a forma de apresentação dos conteúdos, estrutura e organização da coleção.

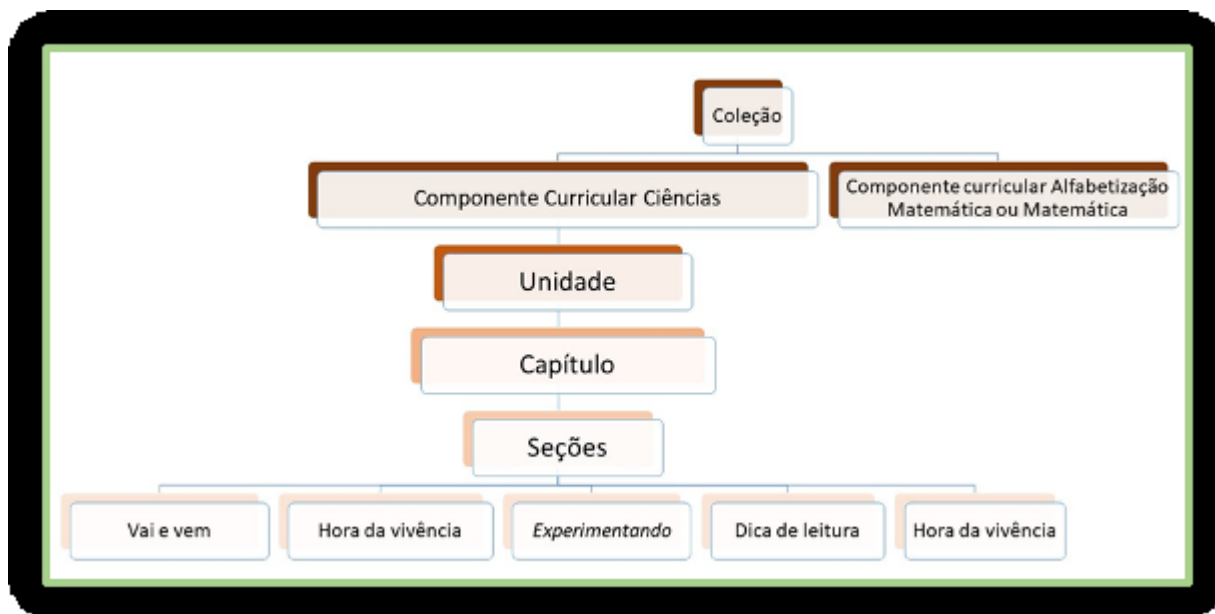
A imersão nos GLDs nos permitiu identificar que o componente curricular Ciências, nas duas coleções, é estruturado em unidades, sempre com uma imagem de abertura, e estas se desdobram em Capítulos que são organizados em torno de um texto principal e de textos acessórios, além das atividades. Os textos são compostos ainda por inúmeras ilustrações, gráficos, desenhos, fotos, Tabelas, Quadros, esquemas que atendem tanto ao exigido a educação científica quanto ao que se espera de um livro didático destinado para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

As coleções fontes de nosso estudo, dado ao caráter multidisciplinar, dispõem os volumes relativos aos 2º e 3º anos dos anos iniciais do ensino fundamental, primeira parte, para a área de Alfabetização Matemática e a segunda parte, para a área das Ciências da Natureza. Nos volumes destinados ao 4º e 5º anos altera-se, na primeira parte, a terminologia Alfabetização Matemática para Matemática e, na segunda mantém-se Ciências, como os volumes iniciais. A Figura 08 ilustra a organização sumária do componente citado e a Figura 09, a organização dos conteúdos em ambas as coleções.

Figura 08: Montagem fotos de Capas e sumário do componente curricular Ciências



Fonte: GOWDAK, D; MARTINS, E. Capa. FTD, 2012.

Figura 09: Estrutura geral dos volumes do componente curricular Ciências

Fonte: Elaboração da autora. Informações retiradas de BRASIL (2013) e BRASIL (2016).

A imersão e leitura atenta e em profundidade dos documentos oficiais, dos livros e o cotejamento entre eles nos exigiu delinear o processo de organização do material em Quadros, a partir dos quais fomos produzindo a sistematização das informações que os documentos nos apresentaram. Na organização e seleção do material textual e imagético não descuidamos da busca pelas aproximações e distanciamentos entre os documentos oficiais e os textos dos livros didáticos do componente curricular de Ciências. Um exemplo desse movimento está descrito no Quadro 11.

Quadro 11: Informações gerais sobre os livros, seus autores e temas de Ciências abordados em cada volume da coleção estudada

Autoria		Demétrio Gowdak e Eduardo Martins	
Título das Coleções		Girassol: Saberes e fazeres do campo	Novo Girassol: Saberes e fazeres do campo
Editora		FTD	
Edição/Ano		1ª edição /2012	1ª edição /2014
Componentes curriculares por Coleção	2º e 3º anos	Ciências e Alfabetização Matemática	
	4º e 5º anos	Ciências e Matemática	
Organização sumária do componente curricular Ciências	2º ano	Volume 3 04 Unidades 13 Capítulos	Volume 3 04 Unidades 13 Capítulos
	3º ano	Volume 4	Volume 4

		04 Unidades 11 Capítulos	04 Unidades 13 Capítulos
	4º ano	Volume 7 04 Unidades 13 Capítulos	Volume 7 04 Unidades 13 Capítulos
	5º ano	Volume 9 04 Unidades 11 Capítulos	Volume 9 04 Unidades 13 Capítulos

Fonte: Dados extraídos do Guia do livro didático - Educação do Campo - anos iniciais do ensino fundamental PNLD Campo 2013. Elaboração da autora.

Ao elegermos a análise documental como perspectiva analítica não poderíamos deixar de fora as informações sobre a organização dos temas e conteúdo do componente curricular Ciências nem dos dados gerais da produção – título, autoria, capas, ano de publicação.

Os títulos das coleções, compostos por duas partes, mostraram-se como pontos estratégicos: na primeira, fazem uso do nome da flor de uma planta conhecida popularmente como girassol (*Helianthus annuus*) – Girassol e Novo Girassol, e remetem os/as leitores/as diretamente aos “saberes e fazeres do campo” – segunda parte. Girassol em língua e cultura brasileira significa “flor do sol”.

O girassol (*Helianthus annuus* Linné), descrito por Carl Von Linné em 1753, é uma das 67 espécies do gênero *Helianthus*. O nome do gênero do girassol é derivado do Grego helios ("sol") e anthos ("flor"). Na Europa, o girassol foi utilizado como ornamental e também como uma planta medicinal desde o século 18 (Coelho et al., 2012). Esta planta é definida como uma dicotiledônea membro da Família Asteraceae, tendo uma flor típica composta (HEISER, 1976) onde a cabeça do *girassol* ou inflorescência consiste de 700-8000 flores, dependendo do cultivar (Lusas, 1985). Ela é uma planta oleaginosa de grande importância em todo o mundo, devido à excelente qualidade do óleo extraído de suas sementes, reconhecido desde o século 19 (COELHO et al., 2012), que é consumido de várias formas. (BORRIOLO et al., 2017, p. 173).

A imagem da flor do girassol é o símbolo utilizado pelo movimento da Educação do Campo em nosso país. De acordo com Gondim (2016, p. 10) a flor do girassol “foi escolhida pois o sol é o grande orientador do trabalho e cotidiano, como também dos saberes e conhecimentos do camponês em sua realidade do campo”.

Os autores do componente curricular Ciências - Demétrio Gowdak e Eduardo Martins - são reconhecidos nacionalmente no campo da produção de livros didáticos de Ciências, particularmente aqueles aprovados pelo PNLD Ciências e PNLD Biologia na educação básica regular no Brasil. Quanto a Editora, a FTD - Frère Théophane Durand, superior geral da con-

gregação Marista³², que deixou sua marca na expansão do trabalho Marista e por isso foi homenageado tendo seu nome cunhado da empresa editorial. Assim, em 2012, a FTD lançou a 1ª edição da coleção Girassol: Saberes e Fazeres do Campo.

De acordo com informações contidas no endereço eletrônico da editora, o Professor Demétrio Ossowski Gowdak, primeiro autor da coleção, é licenciado em História Natural pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Foi professor de Ciências e Biologia escolas das redes particular e pública de ensino e coordenador da área de Patologia Clínica em escola da rede particular de ensino. O segundo autor, Professor e Bacharel pelo Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo, Eduardo Lavi-eri Martins é professor e coordenador nos Ensino Fundamental e Superior e em cursinhos pré-vestibulares, Biologista da Superintendência de Controle de Endemias (Sucen).

O componente curricular Ciências, na coleção de 2013, esteve presente nos volumes 2, 3, 4 e 5. Em todos eles, houve variação na terminologia das temáticas, de modo a apresentarem de modo gradual e crescente os conteúdos distribuídos ao longo dos volumes, e organizadas em unidades e Capítulos. Desse modo, em nossa perspectiva, as coleções têm uma estrutura clássica, comum a grande parte dos livros didáticos no Brasil: organiza-se e organiza os conteúdos de acordo com campos disciplinares e com a lógica da fragmentação e progressão no tratamento dos mesmos. O Quadro 12 que segue aponta para o/a leitor/a deste texto, o que dizemos sobre a progressão a que nos referimos e a ainda a inclusão de conteúdo de cada campo disciplinar de referência (Genética, Ambiente, Evolução, Física, Química, Biociências, Medicina...) que integra área das Ciências da Natureza na educação escolar. Destacamos que não houve alteração na proposição dos conteúdos, do ponto de vista da sua abordagem terminológica/conceitual na apresentação do sumário da obra.

32 Ordem religiosa vinculada à Igreja Católica e Apóstolica Romana.

Quadro 12: Comparativo de Sumários componente curricular Ciências, coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo

ANOS				
	2º	3º	4º	5º
UNIDADE 1	MEU CORPO, MINHA VIDA CAP.1: Corpo Humano em movimento CAP.2 Partes visíveis do corpo humano CAP.3: Conhecendo o corpo humano por dentro	MEU CORPO, MINHA VIDA CAP. Corpo Humano em movimento CAP. 2: De que é feito o corpo humano CAP.3: Conhecendo o corpo humano por dentro	MEU CORPO, MINHA VIDA CAP.: Sistema digestório - a transformação dos alimentos CAP.2: Sistema respiratório CAP.3: Sistema cardiovascular – o transporte CAP.4:Sistema urinário – a limpeza do sangue	MEU CORPO, MINHA VIDA CAP.1: Transmissão da vida CAP.2: sistema Nervoso
UNIDADE 2	PERCEBENDO O MUNDO CAP.1: Os olhos e a visão CAP.2: A orelha e a audição CAP.3: Sentindo o ambiente CAP.4: O gosto e o cheiro	PERCEBENDO O MUNDO CAPÍTULO 1: O olho e a visão CAPÍTULO 2: A orelha e a audição CAPÍTULO 3: O tato e a temperatura	ALIMENTAÇÃO E SAÚDE CAPÍTULO 1: A nossa alimentação de cada dia CAPÍTULO 2: Alimentação adequada Capítulo 3: Como conservar os alimentos	SAÚDE CAPÍTULO 1: Os microrganismos CAPÍTULO 2: Doenças causadas por microrganismos CAPÍTULO 3: Vacinação e saúde CAPÍTULO 4: Saneamento básico e saúde
UNIDADE 3	PLANETA TERRA E AMBIENTE CAP.1: O nosso lugar no Universo CAP.2: De onde vem o dia e a noite? CAP.3: As estações do ano e o movimento de translação	PLANETA TERRA E AMBIENTE CAP.1: A atmosfera terrestre CAP.2: Água, fonte de vida CAP.3: O solo	PLANETA TERRA E AMBIENTE CAP.1: A Via Láctea e o Sistema Solar CAP.2: Por dentro do Planeta Terra CAP.3: Os seres vivos da biosfera	PLANETA TERRA E AMBIENTE CAP.1: Diferentes tipos de materiais CAP.2: identificando e comparando materiais CAP.3: Utilizando materiais
UNIDADE 4	AMBIENTE E VIDA CAP.1: Os Seres Vivos e os elementos não vivos CAP.2: Os animais CAP.3: As plantas	ECOLOGIA CAP.1: Ecossistemas CAP.2: Os seres vivos dos ecossistemas	ECOLOGIA CAP.1: Ecossistemas CAP.2: Relações ecológicas entre seres vivos CAP.3: Relações alimentares entre os seres vivos	FENÔMENOS NATURAIS CAP.1: Combustão e calor CAP.2: Eletricidade CAP.3: Luz e cores

Fonte: GOWDAK, D.; NUNES, E. v. 2, 3, 4 e 5. São Paulo: Editora FTD, 2012.

Os Capítulos dispõem os conteúdos por meio do texto principal e de seções, assim intituladas: *Vai e vem*, *Hora da vivência*, *Experimentando*, *Dica de Leitura*, *Mural de Vivências*. As três últimas seções são as mais frequentes. Além destas seções, verificamos o uso de duas imagens: de uma *flor*, denominada Maria Sol e a de um *pássaro*, Zé Sabiá, como está na Figura 10. Os autores apresentam-nas como mascotes. As mascotes aparecem nos Capítulos expondo textos explicativos, informativos ou curiosidades acerca de algum assunto trabalhado na unidade. As Figuras da flor e do pássaro são utilizadas com o artifício do antropomorfismo, possibilidade que além de assinalar para uma noção de criança e do humano como centro de referência na natureza, corrobora para assegurar uma Figuração particular da fauna e da flora do espaço do campo.

Figura 10: Mascotes Zé Sabiá e Maria Sol



Fonte: GOWDAK, D.; NUNES, E. v. 2, 3, 4 e 5. São Paulo: FTD, 2012.

Quanto à estrutura, alguns Capítulos foram organizados possivelmente, na tentativa de estimular o desenvolvimento de competências mínimas, como a compreensão, análise das relações em estudo e síntese. Há ainda Capítulos que propõem atividades envolvendo a resolução de problemas com objetivo de estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico.

A coleção aprovada na edição do PNLD Campo 2016, como já indicado em páginas anteriores, é da mesma editora, autores e inclui no título a palavra “Novo”. O

componente curricular Ciências está contido nos volumes 3 (2º ano), 5 (3ºano), 7 (4ºano) e 9 (5º ano). O Quadro 13, a seguir, apresenta os sumários das obras em estudo, de modo que faz a exposição das unidades e Capítulos contidos nos exemplares do componente curricular Ciências.

Quadro 13: Sumários - Ciências, coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo

ANOS				
	2º	3º	4º	5º
UNIDADE 1	MEU CORPO, MINHA VIDA CAP.1: Corpo Humano em movimento CAP.2: Partes visíveis do corpo humano CAP.3: Conhecendo o corpo humano por dentro	MEU CORPO, MINHA VIDA CAP.1: Corpo Humano em movimento CAP.2: De que é feito o corpo humano? CAPÍTULO 3: Conhecendo o corpo humano por dentro CAP.4: Ciclo da vida dos seres vivos	CORPO HUMANO CAP.1: Sistema digestório - a transformação dos alimentos CAP.2: Sistema respiratório CAP.3: Sistema cardiovascular – o transporte CAP.4: Sistema urinário – a limpeza do sangue	CORPO HUMANO CAP.1: Transmissão da vida CAP.2: O sistema nervoso CAP.3: Os hormônios e a coordenação do corpo
UNIDADE 2	PERCEBENDO O MUNDO CAP.1: Os olhos e a visão CAP.2: As orelhas e a audição CAP.3: Sentindo o ambiente CAP.4: O gosto e o cheiro	PERCEBENDO O MUNDO CAP.1: O olho e a visão CAPÍTULO 2: A orelha e a audição CAP.3: A visão e a audição de alguns animais CAP.4: O tato e a temperatura	CORPO E SAÚDE CAP.1: A nossa comida de cada dia; CAP.2: Alimentação adequada CAP.3: Como conservar os alimentos	SAÚDE CAP.1: Os microrganismos CAP.2: Doenças causadas por microrganismos CAP.3: Vacinação e saúde CAP.4: Saneamento básico e saúde
UNIDADE 3/	AMBIENTE E VIDA CAP.1: Os seres vivos e os elementos não vivos CAP.2: Os animais CAP.3: As plantas	PLANETA, TERRA E AMBIENTE CAP.1: A atmosfera terrestre CAP.2: Água, fonte de vida CAP.3: Solo	AMBIENTE E VIDA CAP.1: Ecossistemas CAP.2: Relações ecológicas entre os seres vivos CAP.3: Relações alimentares entre os seres vivos	PLANETA TERRA E AMBIENTE CAP.1: Diferentes tipos de materiais CAP.2: Identificando e comparando materiais CAP.3: Utilizando materiais
UNIDADE 4	PLANETA TERRA E AMBIENTE CAP.1: O nosso lugar no universo CAP.2: De onde vem o dia e a noite? CAP.3: As estações do ano e o movimento de translação	ECOLOGIA CAP.1: Ecossistemas brasileiros CAP.2: Os seres vivos dos ecossistemas	PLANETA TERRA E AMBIENTE CAPÍTULO 1: A Via Láctea e o Sistema Solar CAPÍTULO 2: Por dentro do Planeta Terra CAPÍTULO 3: Os seres vivos da biosfera	FENÔMENOS NATURAIS CAP.1: Combustão e calor CAP.2: Eletricidade CAP.3: Luz e cores

Fonte: GOWDAK, D.; NUNES, E. v. 2, 3, 4 e 5. São Paulo: Editora FTD, 2014.

A partir das informações contidas nos Quadros 12 e 13, identificamos que não houve alteração significativa nos conteúdos abordados entre uma edição e outra das coleções. Na coleção aprovada em 2016, houve alteração terminológica nos títulos das unidades ao longo dos volumes, já a primeira edição em todos os volumes as unidades apresentaram a mesma terminologia. Destacamos que a mudança na terminologia não significou variação do conteúdo. Por exemplo: na coleção *Girassol*, a unidade 1 foi denominada *Meu corpo, minha vida*, em todos os volumes; já na coleção *Novo Girassol*, tal denominação foi mantida nos volumes relativos ao 2º e 3º anos, e nos volumes destinados ao 4º e 5º anos foi alterada para *Corpo Humano*. Destacamos que não houve mudança do conteúdo abordado ao longo dos Capítulos, houve sim, ampliação, como no caso, a inclusão do conteúdo “hormônios e a coordenação do corpo” no volume do 5º ano, da edição de 2016. Foram mantidos textos, Figuras e, em alguns volumes, até a mesma paginação, como indicado na Figura 11 (a) e (b), que segue.

Figura 11: Unidades 1, volume 2, coleção Girassol (a) e da coleção Novo Girassol (b)



Fonte: GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo (a). Unidade 1, volume 2. São Paulo, FTD, 2012. GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo (b). Unidade 1, volume 2. São Paulo, FTD, 2016. Elaboração da autora.

Acerca ao que nos referimos nos parágrafos anteriores destacamos os sumários das coleções, volume 2. Os conteúdos propostos são os mesmos. A distinção encontrada é inversão de lugar das Unidades intituladas *Planeta Terra e Ambiente* e *Ambiente e Vida*: na edição do PNLD Campo 2013 elas correspondem a Unidade 3 e a Unidade 4. Já na edição de 2016 elas estão nas 4 e 3, como, mostra a Figura 12 que segue.

Figura 12: Sumário, LDC 2º ano, coleções coleção Girassol (a) e da coleção Novo Girassol (b)

(a)	(b)
<p>SUMÁRIO Ciências</p> <p>UNIDADE 1 MEU CORPO, MINHA VIDA 109 CAPÍTULO 1 Corpo humano em movimento 110 CAPÍTULO 2 Partes vitais do corpo humano 112 CAPÍTULO 3 Conhecendo o corpo humano por dentro 116 • Achamos o dentro do nosso corpo 119 • Grosso corpo e fino 121</p> <p>UNIDADE 2 PERCEBENDO O MUNDO 123 CAPÍTULO 1 Os olhos e a visão 124 • Os olhos 125 • Como a visão funciona 127 CAPÍTULO 2 A audição e a audição 128 • A audição 129 • Como a audição funciona 129 CAPÍTULO 3 Sentindo o ambiente 135 • O tato e a pele 136 • Como a pele funciona 137 CAPÍTULO 4 O gosto e o cheiro 139 • Sentindo o cheiro e o gosto 142</p> <p>UNIDADE 3 PLANETA TERRA E AMBIENTE 143 CAPÍTULO 1 O nosso lugar no universo 144 CAPÍTULO 2 De onde vêm o dia e a noite? 146 • A criação da Terra 148 • O tempo e o tempo 148 CAPÍTULO 3 As estações do ano e o movimento de rotação 151 • As quatro estações do ano 151</p> <p>UNIDADE 4 AMBIENTE E VIDA 155 CAPÍTULO 1 Os seres vivos e os elementos não vivos 156 • Os seres vivos 158 CAPÍTULO 2 Os animais 161 • Animais vertebrados e animais invertebrados 163 CAPÍTULO 3 As plantas 165</p>	<p>SUMÁRIO Ciências</p> <p>UNIDADE 1 MEU CORPO, MINHA VIDA 109 CAPÍTULO 1 Corpo humano em movimento 110 CAPÍTULO 2 Partes vitais do corpo humano 112 CAPÍTULO 3 Conhecendo o corpo humano por dentro 116 • Achamos o dentro do nosso corpo 119 • Grosso corpo e fino 121</p> <p>UNIDADE 2 PERCEBENDO O MUNDO 123 CAPÍTULO 1 Os olhos e a visão 124 • Os olhos 125 • Como a visão funciona 127 CAPÍTULO 2 A audição e a audição 128 • A audição 129 • Como a audição funciona 129 CAPÍTULO 3 Sentindo o ambiente 135 • O tato e a pele 136 • Como a pele funciona 137 CAPÍTULO 4 O gosto e o cheiro 139 • Sentindo o cheiro e o gosto 142</p> <p>UNIDADE 3 AMBIENTE E VIDA 155 CAPÍTULO 1 Os seres vivos e os elementos não vivos 156 • Os seres vivos 158 CAPÍTULO 2 Os animais 161 • Animais vertebrados e animais invertebrados 163 CAPÍTULO 3 As plantas 165</p> <p>UNIDADE 4 PLANETA TERRA E AMBIENTE 167 CAPÍTULO 1 O nosso lugar no universo 168 CAPÍTULO 2 De onde vêm o dia e a noite? 169 • A criação da Terra 171 • O tempo e o tempo 171 CAPÍTULO 3 As estações do ano e o movimento de rotação 174 • As quatro estações do ano 174</p>

Volume 2, 2º ano
Primeira Coleção

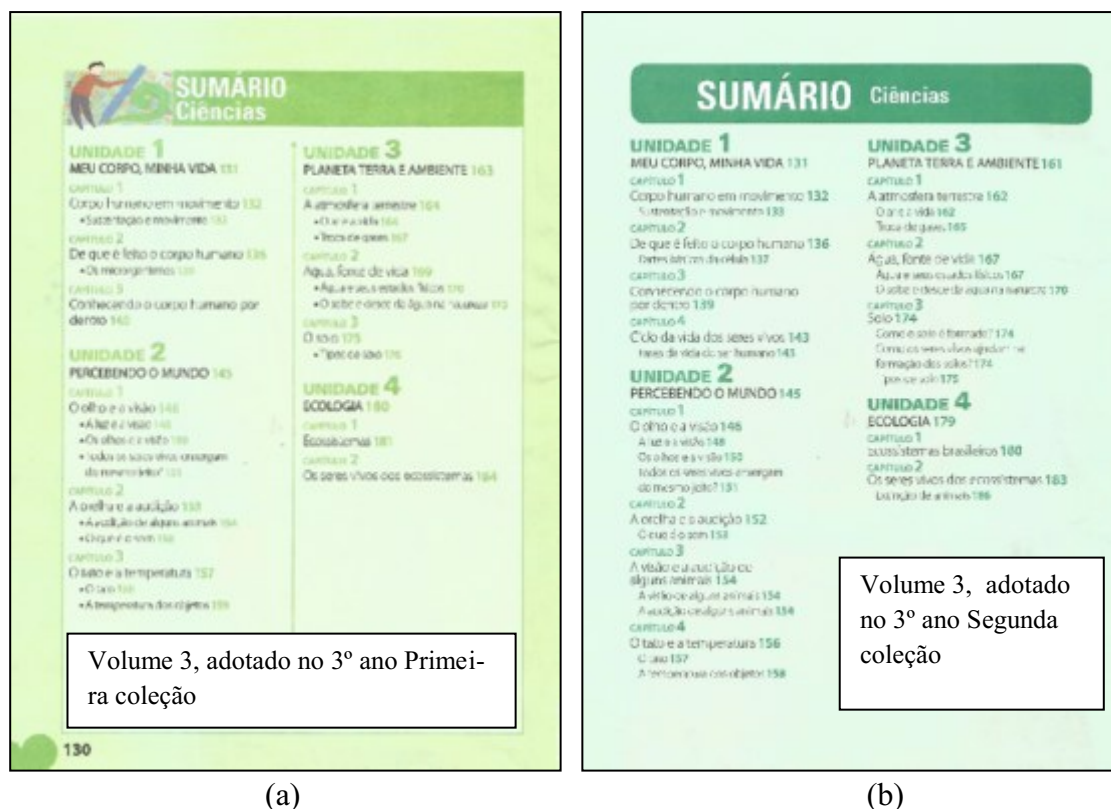
Volume 2, 2º ano
Segunda Coleção

Fonte: GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo. Sumário. São Paulo, FTD, 2012. GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo. Sumário. São Paulo, FTD, 2016. Elaboração da autora.

Quando comparamos os volumes usados no 3º ano, constatamos que na Unidade 1 a distinção entre elas é a inclusão do Capítulo intitulado de *Ciclo da vida dos seres vivos*, na edição de 2016. Nele foram apresentadas informações sobre as fases da vida do ser humano de forma simplificada, seguida da proposição de atividade e das seções: VAI E VEM e MURAL DAS VIVÊNCIAS. Nessas seções não identificamos vínculo com o sujeito e a vida no campo. Na Unidade 2, os Capítulos 3 e 4 diferem dos mesmos Capítulos do volume correspondente à primeira coleção; e, a Unidade 3, desse volume está contida na Unidade 4, do volume 2, usado no 2º ano, apresentando conteúdos com-

plementares. A Unidade 4, por sua vez apresenta o mesmo conteúdo da Unidade 3, volume 2 (2º ano), vide Figura 13 que segue.

Figura 13: Sumário dos LDC 3º ano, coleção Girassol (a) e da coleção Novo Girassol (b)



Fonte: GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo. Sumário. São Paulo, FTD, 2012. GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo. Sumário. São Paulo, FTD, 2016. Elaboração da autora.

A partir da leitura das obras didáticas fomos retomando as leituras de trabalhos realizadas no Brasil sobre o LD do Campo e procurando por conceitos que nos sustentasse analiticamente. Nesse sentido, a fonte nos exigiu buscar por trabalhos que apresentem o LD na relação com o currículo. Tanto o currículo pensado como conjunto de conhecimentos e conteúdo a serem ensinados e aprendidos quanto currículo como instância de produção de modos de ser, existir, comportar, viver; espaço de conflitos e tensões entre os sujeitos escolares e seus saberes, e, ainda, como artefato cultural e instância de relação de poder. Um exemplo desse tipo de trabalho é o desenvolvido por Alice Casimiro Lopes (2007).

Sendo assim, em nossa revisão de literatura, verificamos que o LD pode ser compreendido por meio de distintas concepções: como mercadoria, produção cultural,

produto de materialização da ideologia das classes dominantes (GONÇALVES, 2017), como dispositivo, produção cultural (SILVA; PARREIRA, 2015), mas ele continua sendo largamente utilizado por muitos/as professores/as. Na Educação do Campo e em outras modalidades da educação escolar, o LD tem sido, historicamente, a única fonte de pesquisa, estudo, ponto de partida para docentes. Este livro oferece pistas para que muitos/as atualizem os conteúdos que ensinam, para realizar as atividades em salas de aula e para o delineamento do que é indicado pelo currículo que é proposto para as escolas.

Lopes (2007) se refere a compreensão do currículo a partir da qual o livro didático é tomado como principal orientador do trabalho pedagógico do/a docente na sala de aula. Para a autora, na compreensão indicada se encontra um tipo de matriz curricular atrelada a uma cultura comum e um objeto a ser desejado universalmente. Nesta situação, ela assinala que “[...] o livro didático é tido como um padrão curricular desejável, mesmo quando se considera a possibilidade de que ele seja modificado de alguma forma”. (LOPES, 2007, p. 212).

O modelo de matriz curricular referido pela pesquisadora, a pouco citada, dialoga com um modelo formativo que não abre espaço para que o/a professor/a atue sobre o livro de modo a questioná-lo, a ampliá-lo, a duvidar do quê e do como aborda e orienta o processo de ensino e aprendizagem, as verdades das Ciências e as verdades do conhecimento escolar. Este/a profissional, acostumado apenas com esse livro, em geral, não se movimenta em geral para a exigência de outros livros, de outras tecnologias a serem utilizadas no espaço escolar. Tal situação fica mais complexa quando tratamos das Ciências da Natureza que, em geral, é vista como a parte do conhecimento escolar cujos/as docentes não têm formação específica na área. Desse modo, pode o processo educativo, no caso da Educação em Ciências do Campo, ser guiado por procedimentos e fazeres próprios dos lugares de produção da escola urbano-centrada; descolados dos princípios e da formação de sujeitos como preconizam os documentos oficiais e os movimentos sociais voltados para o Campo.

A educação em Ciências na escola do Campo, se considerada à luz dos princípios orientadores descritos na seção precedente a esta, exige uma noção de ciência, educação, conhecimento científico que apresentem ferramentas e tecnologias por meio das quais as crianças do campo possam acessar os seus e a outros mundos; possam compreender os efeitos e os impactos que o conhecimento e tecnologias produzidas pelo campo das Ciências da Natureza produzem em seus corpos, em seus processos de subsistências

e em sua segurança. Assim, a articulação de saberes científicos, culturais, políticos é condição *sine qua non* para a tarefa a ser realizada pela escola do campo. Possibilitar que os sujeitos do campo percebam como os saberes da ciência compõem e modelam seus modos de viver; participam da produção de processos de exclusão ou inclusão social e política da pessoa do campo.

As coleções analisadas apresentam conteúdos considerados clássicos da disciplina escolar Ciências, calcado em uma abordagem fragmentada e atrelada a uma cultura escolar que caracteriza o componente. Desse modo, os grandes temas escolares advêm dos campos das ciências de referência (LOPES, 2007), organizados em torno do que vem sendo indicado, historicamente, para o nível dos anos iniciais do ensino fundamental: Saúde: Corpo Humano – centrado na organização anatômica e fisiológica, de modo fragmentado e afastado das práticas culturais; 2 - Zoologia GERAL: Seres vivos – centrado na classificação e sistemática animal e vegetal; 3 - Ecologia – centrado na noção de ecossistema, deslocado das lutas e práticas culturais, políticas e econômicas; 4 - Astronomia: Sistema solar, desprovido das interconexões com os saberes dos homens e das mulheres do campo; 5 – Física: noções elementares de Óptica e 6- Química Inorgânica.

Em geral, os conteúdos são abordados de forma fragmentada e isolados dos contextos e práticas socioculturais. Há proposição de alguns diálogos multidisciplinares, uma vez que a inter ou transdisciplinaridade requer problematização. As formulações de atividades estão dispostas, em geral, por meio das seções “Experimentando” e “Vai e vem”. Nelas foram encontrados os seguintes tipos de atividades nomeadas pelos autores como experimentais; de pesquisa; interativas. A nosso ver, muitas atividades indicadas como experimentais são demonstrativas. Há atividades práticas e outras que mobilizam a interação escola-comunidade.

As coleções são, portanto, compostas por esquemas, ilustrações, gráficos; atividades peculiares às Ciências; organização em unidades, Capítulos, textos principal e acessório (seções). Não distinção fundamental quanto à abordagem dos conteúdos de livros distribuídos no campo e na cidade. Consideramos a simplificação dos conteúdos o que implica em riscos para a compreensão dos conhecimentos da área das Ciências da Natureza.

5.2 Aproximações e distanciamentos: documentos oficiais e componente curricular Ciências - PNLD Campo 2013 e 2016

Esta subseção é resultante das leituras horizontal e vertical³³ dos livros analisados. O registro das leituras empreendidas foi produzido, a exemplo do que fizemos com os outros documentos, em arquivos eletrônicos pelo uso de recursos gráficos no formato de Tabelas, Quadros, imagens, seleção de textos. A partir desses registros procedemos a sistematização dos mesmos a partir do cotejamento destes com nossos objetivos, perguntas e outras observações que as fontes nos apresentaram. Desse modo, foi possível produzir uma matriz analítica onde fomos compilando as passagens dos textos (incluindo os imagéticos) dos LD nas quais, em nosso entendimento e à luz das referências que utilizamos, fomos pinçando as aproximações e os distanciamentos entre os princípios estabelecidos para a educação do campo por meio dos documentos oficiais e os textos do componente curricular Ciências das duas coleções de LD. Desse modo, nos foi possível organizar as seguintes unidades de análise resultantes da apropriação que fizemos dos livros: A construção da Identidade - sujeito do campo; A dimensão socioterritorial, o trabalho, as experiências de agroecologia e as lutas dos sujeitos do campo no componente curricular Ciências; Práticas culturais próprias aos sujeitos do campo.

5.2.1 A Identidade - sujeito do campo no componente Ciências

Iniciamos esta subseção com o seguinte argumento: o texto do componente curricular de Ciências da coleção Girassol, pouco ou nada contribui para a representação de um sujeito do campo que deseje ou se sinta capaz de decidir a permanecer ou a sair do campo. O componente não oferta ferramentas que possibilitem aos/as alunos/as permanecer no campo e dele sobreviver dignamente, sem que o estereótipo da cidade como local de prosperidade seja predominante. Dito isto, passamos a afirmação de que “a construção da identidade está diretamente relacionada à natureza do conhecimento veiculado no currículo escolar” (FONTANA *et al.*, 2013, p. 5474) e também pelo livro didático e outros livros e materiais que façamos chegar nas nossas salas de aula. Seguiremos com o exame dos livros que tomamos para estudo.

³³ Estamos nominando de leituras horizontais e verticais aquelas, respectivamente, realizadas na imersão de cada volume de uma coleção e na imersão da coleção. Desse modo, olhamos para os volumes em separado, depois para a coleção, e, entre uma coleção e outra; um volume e o seu correspondente nas duas edições do PNLD.

Na Figura 14, que segue, os autores da obra fazem referência explícita ao povo do campo. Ela está localizada na apresentação da Unidade 1, volume 2, da coleção aprovada no PNLD Campo 2013. Trata-se de uma página que no topo apresenta um conjunto de Figuras que podem ser lidas como de seres humanos com roupas coloridas, chapéus, gráficos que denotam movimento. Há Figuras que, pela tradição cultural hegemônica, faz pensar em homens, mulheres, adultos e crianças. Alinhados no horizonte com fundo em matizes de verde. Esta imagem está presente na abertura de todas as unidades de todo os volumes destinados ao componente Ciências.

São Figuras humanas que assinalam para uma ideia de felicidade e unidade. Logo após o título da unidade, segue um parágrafo e, abaixo do mesmo, duas imagens: a primeira há uma mulher e um homem adultos. A Figura do homem aparece em primeiro plano, atrás dele, em tamanho menor, uma mulher numa posição que faz pensar que está armazenando o que parece ser frutos em uma caixa. Na sequência da imagem, atrás da mulher, estão duas crianças – um menino e uma menina – sentadas no chão conversando e também armazenando em uma cesta frutos que nos parece advir de uma horta. O menino tem em sua cabeça um boné em tom azul e a menina um chapéu em tom cor de rosa. Tais cores são as mesmas das vestes da mulher e do homem adulto. O homem tem a cor de pele escura, fazendo pensar um homem negro, e a mulher com tom de pele escura em uma gradação menor do que a dele. A menina retratada tem o mesmo tom de pele da mulher adulta e o menino tem o tom de pele do homem.

A imagem mobilizou em nós a ideia que pode ser lida como uma família feliz e que trabalha junto. Mulher e crianças estão fixas em um lugar. O homem adulto que carrega outra caixa de frutos para em movimento. Ela e as crianças ficam no campo enquanto ele, o homem, sai para outro lugar. O espaço público? A cidade? Não temos como responder.

Na segunda ilustração, logo abaixo da primeira, há crianças brincando de futebol, amarelinha e bola de gude novamente deixando que os alunos/as acreditem que o campo é um local onde as crianças brincam livremente, sem ter que cumprir jornadas de trabalho domésticas e nas roças ou plantações exaustivas, e, como no caso do sertão piauiense, em locais áridos.

Figura 14: Apresentação, Unidade 1 do LDC, 2º ano, coleção Girassol: saberes e fazeres do campo



Fonte: GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo. Unidade 1, volume 2 (2º ano). São Paulo, FTD, 2012. Elaboração da autora.

Considerando que a ilustração é uma representação figurativa podendo ser abstrata ou não, de caráter explicativo, com o objetivo de acrescentar informação, sintetizar, decorar ou representar visualmente um texto (GROSSI, s/d), a Figura 14, acima, retrata, portanto, um tipo de cotidiano e de certos sujeitos do campo.

Na Unidade 2, do volume referido, persistiu o ideário de campo como local próspero, tranquilo, feliz e sem problemas de nenhuma ordem. Cada Capítulo da unidade estabelece vínculo com algum dos cinco órgãos dos sentidos do corpo humano (conteúdo sempre abordado por esse campo disciplinar ao longo da sua história na escola brasileira): visão, audição, tato, olfato e paladar, conforme Figura 15 que segue. Note-se mais uma vez que a mulher representada também usa uma vestimenta na cor rosa.

Figura 15: Apresentação, Unidade 2, LDC, 2º ano, coleção Girassol: saberes e fazeres do Campo



Fonte: GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo. Unidade 2, volume 2 (2º ano). São Paulo, FTD, 2012. Elaboração da autora.

O Capítulo 2, da Unidade 2, assinala para a diferença entre os espaços sociais distintos de campo e cidade, dando a ênfase a poluição sonora, desconsiderando outros aspectos mais característicos do campo e reiterando a marcação de uma identidade em dependência da outra. As marcas étnico-racial e de gênero estão evidenciadas nos traços corporais - vestimentas e representações da Figura humana, reconhecida, nos modelamentos sociais e culturais: a Figura de uma mulher, na primeira e segunda imagens descritas nos dois parágrafos antecedentes, está com vestes na cor rosa, tem cabelo arrumado. Alia-se a imagem (Figura 15) da mulher a realização de trabalhos manuais como armazenar frutos ou vegetais em uma caixa ou molhar plantas em um canteiro. Chamamos a atenção o quanto a imagem mobiliza uma noção de sujeito mulher do campo como aquela que cuida de plantações “menores”, próximas da casa e de animais domesticados: pato, galinha, vaca leiteira, próximo a uma fonte de água e a uma árvore frutífera; aquela que realiza um tipo de trabalho sem que faça uso da força muscular ou física como homens. A proximidade com a casa e a presença do tipo de animais aí configura-

dos são indicadores de constituição da identidade “mulher, homem e crianças do campo”. Entretanto, a presença de outros modos de vida, de outros corpos-mulheres, corpos-homens, corpos-crianças do campo, considerando as diversidades geomorfológicas, culturais, sociais, não estão configuradas.

Elegemos a imagem (Figura 15) dada a importância que, na área das Ciências, tem o assunto indicado: os canais de percepção humano – os órgãos do sentido, e ainda a importância valorativa que tem as imagens na abertura destas seções em um livro didático, ou em qualquer outro livro. A ausência de configurações de corpos e dos modos de vida do sujeito do campo do semiárido, por exemplo, *lôcus* de trabalho da pesquisadora principal da tese, está caracterizado na coleção. O que justificaria tal ausência? É a pergunta que fazemos quando pensamos que a proposição da multiplicidade dos biomas e dos sujeitos do campo, a variedade sócio territorial deveria ser o guia para a produção da proposta didático-pedagógica do livro.

De outra parte, a representação de ambientes e corpos sempre felizes, limpos, organizados, com uma ideia de bem planejado, nos parece conduzir a um único modelo de vida no campo. Um campo que é distante da grande maioria das populações que nele vivem em nosso país. De outra parte, a imagem de progresso e felicidade que exige sempre a manutenção de satisfação nos parece impossível nos cotidianos humanos. Eles atrelado a noção de trabalho e a um tipo de estereótipo colado à uma Figura homem, mulher e crianças do campo sempre felizes. Tal sentimento, muitas vezes, conduzem a formação de sujeitos não preparados para a frustração - condição muito presente nas sociedades e juventudes contemporâneas nem ao reconhecimento dos adversos contextos socioculturais do campo.

Portanto, defendemos que há muitos campos no Brasil. A escola do campo reflete identidades multifacetadas que estão longe das coleções que analisamos. Neste sentido, tomamos Kathryn Woodward (1999, p. 7) quando ela afirma, a partir de Stuart Hall, que: “[...] a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior (HALL, 1997).”. A pesquisadora ainda afirma que a identidade é sempre relacional. A identidade é sempre dependente de algo que está fora dele. Nos materiais que analisamos, pudemos observar esta afirmação da autora. E usamos a relação que ela estabelece entre sérvios e croatas para traçar uma formulação-cópia da afirmação dela. Assim, escrevemos que a identidade sujeito do campo está posta sempre na relação com a identidade sujeito urbano. Assim, as pessoas do campo, para existirem, dependem daquilo que elas não são: pessoas urbanas. Ser um/a homem/mulher do cam-

po é ser um “não homem/mulher da cidade”. E, conclui Wodward (p. 8): “A identidade é, assim, marcada pela diferença”.

Retomando ao Capítulo 1, unidade 1, do componente curricular Ciências, no livro da coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo, 2º ano, também localizamos outra ilustração, Figura 16 a seguir, na qual podem ser identificadas duas meninas correndo com um cachorro, enquanto há dois garotos jogando futebol. Mais uma vez nos deparamos com a marcação, pelas imagens, da construção da identidade de gênero. Dessa vez o recurso utilizado foi o brincar e a brincadeira.

Figura 16: Apresentação, Capítulo 1, Unidade I, LDC, 2º ano, coleção Girassol: saberes e fazeres do campo



Fonte: GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo. Unidade 1, volume 2 (2º ano). São Paulo, FTD, 2012, p.110.

A Figura 16 nos foi emblemática uma vez que a imagem visual nos conduziu a uma leitura e o texto escrito apontou para outra direção naquilo que diz respeito a brincadeiras de crianças. Se a imagem expõe duas meninas em movimento, o texto escrito as descrevem do seguinte modo:

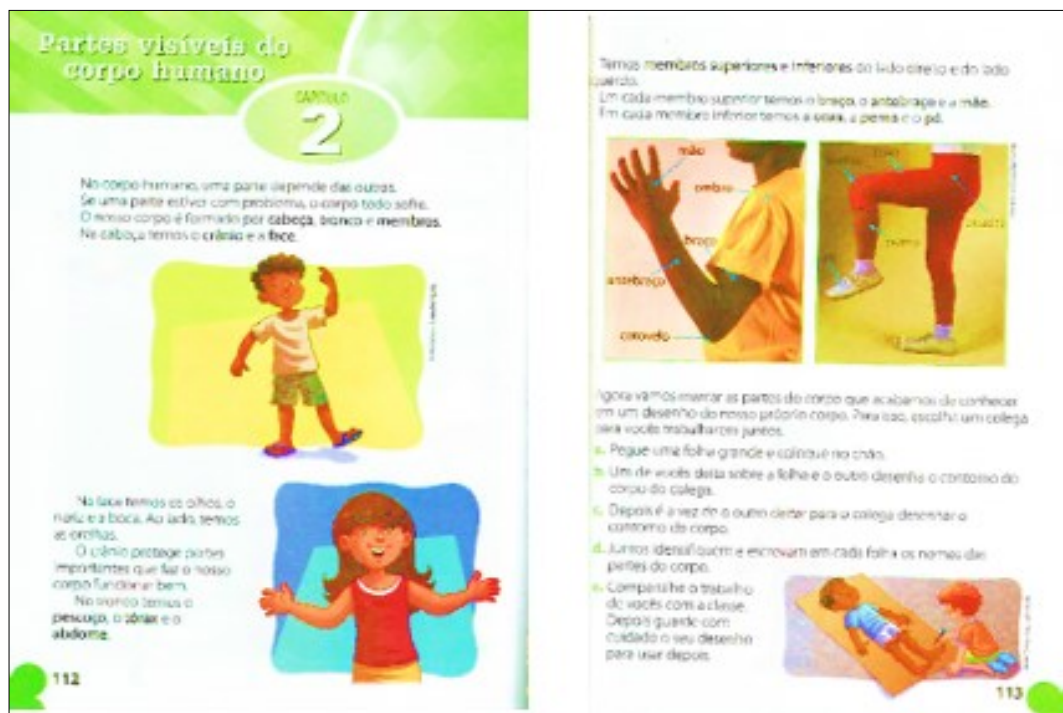
Mara e Raquel são primas.
Elas gostam de futebol.
O local dos jogos fica longe da casa delas.
Elas andam, correm e pulam pelo caminho até chegar ao campo de futebol. (GOWDAK; MARTINS, 2012, p. 110).

No campo de futebol, ilustrado em plano inferior, estão representados dois meninos (reconhecimento facultado pelos trajes que usam e a constituição do traço do que, na cultura, identificamos pelo termo menino/homem). Mais uma vez, podemos inferir que a preocupação com a demarcação da identidade, não qualquer uma, mas a identidade de gênero está configurada.

O Capítulo do qual extraímos a imagem da Figura 16, ainda explora conceitualmente os possíveis movimentos que o corpo humano pode realizar. Contudo, a diversidade de motivos que podem pessoas distintas apresentar, considerando aquelas que apresentam mobilidade reduzida ou que mesmo não realizam nenhum tipo de movimento é considerado no Capítulo. Se considerarmos que o proposto para a política da Educação do Campo, materiais didáticos e propostas pedagógicas e curriculares inclui aquilo que as Diretrizes gerais para a Educação Básica e o Ensino Fundamental no Brasil recomendam e regulam, no contexto da atual LDB, a consideração para com pessoas com deficiência é algo que não pode ser deixado de apresentar em um material escolar e em um componente curricular. Neste caso, o conteúdo a ser ensinado e aprendido em Ciências tem importância capital para a formulação do tema corpo humano.

De modo igual, quando passamos ao Capítulo 2 da mesma coleção, localizamos uma proposta de atividade acerca do tema corpo humano, como pode ser visto na Figura 17, que segue. Na atividade há referência à existência de pessoas diferentes umas das outras, mas considerando apenas a cor do cabelo, dos olhos, da pele, do formato da boca, da voz. Em nenhum momento, no Capítulo relativo ao que os autores denominam de “partes visíveis do corpo humano” faz referência às pessoas que têm alguma limitação física ou não apresentam algum membro do corpo - pessoas deficientes, como também não faz referência aos órgãos genitais, onde pode-se localizar diversidades de organismos humanos.

Figura 17: Apresentação, Capítulo 2, Unidade I, LDC, 2º ano, coleção Girassol: saberes e fazeres do campo



Fonte: GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo. Unidade 1, volume 2 (2º ano). São Paulo, FTD, 2012. Elaboração da autora.

O Capítulo 3 apresenta maior quantitativo de atividades se comparado aos Capítulos 1 e 2. Nele há ilustrações de pessoas de pele negra, cabelos enrolados e sempre contentes. Mais uma vez fomos conduzidas a pensar no tipo de representação que modula a identidade a partir da dimensão étnico-racial de quem sejam os/as integrantes da população do campo. Coube-nos a provocação: nem todos os sujeitos do campo são negros/as ou nem todos têm pele com alta taxa de melanina; não há um estado permanente de felicidade das pessoas, nem no campo e nem na cidade; as mulheres do campo não estão ausentes das tarefas que exigem força e vigor; os sujeitos do campo são múltiplos em suas identidades de gênero e na multiplicidade de seus organismos – há pessoas com sexo bem definido – macho, fêmea, e há sujeitos com sexo biológico ambíguo – intersexuais. Essas marcas orgânicas são partes visíveis dos corpos, mas elas estão silenciadas pelas imagens e textos dos livros.

Ao final da primeira unidade do Capítulo 3 está proposta a seção “**Experimento**”. Para nós, esse tipo de atividade pode despertar nos/nas estudantes o interesse, desde muito cedo, pelas Ciências da Natureza, estimulando a criança a desenvolver características importantes como a curiosidade, persistência e atenção; a capacidade argumentativa e a realização de perguntas e de atitudes para respondê-las. Entretanto, defendemos

que um experimento é sempre um recurso que, em ciências, lançamos mão para responder a uma situação ou problema que se coloca. Pensar e propor o experimento, a demarcação da sua noção em Ciências, devem estar bem demarcados para quem ensina e para quem aprende.

Na seção “Hora da Vivência”, as crianças são estimuladas para a realização de trabalho em grupo. O livro deixa a cargo do/a docente a tarefa de voltar-se para e assegurar um dos objetivos orientadores para a Educação do Campo: a formação e o exercício de lideranças, de sujeitos ativos na comunidade para a defesa dos direitos dos povos do campo. A realização de atividades de grupo, se pensada no contexto de uma educação em ciências e livro didático comprometidos com projetos educativos que visem a propiciar, desde cedo, às crianças, a experimentação e vivência de redes de solidariedade e de cooperação; a problematização e a resolução de atividades/problemas em grupo, pode ser uma das estratégias potencializadoras para o processo de produção de identidades autônomas, localizadas no espaço e no tempo.

Contudo, para que isso ocorra, será necessário que docentes tenham condições formativas e sensibilidade para mobilizar os conhecimentos das Ciências de modo pensá-los para além do conteúdo pelo conteúdo. Ora, em nosso entendimento, se há uma política que aponta e recomenda os princípios do reconhecimento das identidades e ao pertencimento étnico-racial, de gênero, de local de moradia, o produto principal dela haveria que apresentar textos e propostas didático-pedagógicas e formativas alinhadas a estes princípios. Cabe-nos afirmar ainda, que desde a formulação do PNLD Campo 2013, o livro destinado como Manual do Professor tem a incumbência de ser material complementar para a formação docente. O que não é possível ainda reconhecê-los em sua íntima relação com o proposto pelas DOEC. No Capítulo 2, da Unidade 2, na seção “Experimento” é proposta a construção de um instrumento indígena, o que indica para a aproximação do livro com o princípio da Educação do Campo que visa a articulação e ao reconhecimento das distintas culturas que compõem os sujeitos e o lugar, além de favorecer a realização de atividades que mobilizam conhecimentos artísticos e científicos, portanto, o diálogo entre campos disciplinares.

Ao final da Unidade 2, no Capítulo 4, estão estabelecidas atividades que estimulam a construção e a compreensão das noções doce/salgado, quente/frio, de forma dinâmica e participativa. Destacamos que são noções propostas de modo binário, sempre em oposição. Na seção “Vai e Vem” está ofertada uma atividade que, de acordo com os autores, visa a estimular a participação da família. A atividade requer que a criança leve

para sala de aula um alimento preparado com um produto produzido pela família. Para a continuidade em sala de aula, sugere a realização da partilha dos alimentos no momento do lanche. Sem dúvida que nessa atividade se faz presente a valorização dos produtos e alimentos produzidos pelas famílias, bem como a ideia de coletividade. Estes são momentos que reconhecemos a aproximação do texto com o contexto das crianças, da relação Escola e Família. Delas podem derivar, caso haja profissionais atentos/as e preparados/as material e teoricamente, a efetivação da consecução dos princípios de uma educação democrática, que pode favorecer a práticas educativas solidárias, calcadas em ferramentas das Ciências, entre crianças, docentes, escola e famílias. Encerrando o Capítulo, há a seção “Mural Das Vivências”. Nela, os autores do componente curricular propõem uma atividade que requer a interação entre colegas e o/a docente.

Nele, a representação dos princípios da Educação do Campo, de modo mais específico aquele que diz “respeito a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010, p. 82), não é atendida em sua totalidade, muito embora seja possível identificar esses assuntos nos eixos temáticos abordados, como representamos nas Figuras 07, 08, 09 e 10 permanece constante, por isso seguimos com a explicação individual de cada volume.

Defendemos a partir de Ghedin (2012, p. 26) que a “identidade não está pronta”, mas que pode ser construída a partir da “cultura e suas formas de expressão”. (GHEDIN, 2003, p. 27). Desse modo, ao levarmos em consideração o conjunto dos textos que compõem o componente curricular Ciências, nas obras analisadas, as passagens que apresentam contribuição para a construção e para a solidificação de uma identidade plural e multifacetada do sujeito do campo, são muito pontuais.

Por fim, é possível afirmarmos que o percurso realizado pelo componente curricular Ciências na coleção Girassol: saberes e fazeres do campo situa-se dentro da estratégia de apresentação do campo na composição de cenários e de modo muito mais ilustrativo do que contextualizado. Assim, o componente nas coleções e as próprias coleções não se configuram como resultantes de uma proposta pedagógica que tem como ponto de partida e de chegada os sujeitos do campo e o campo em interação com a cidade e vice-versa, de modo horizontal. Contudo, pode-se afirmar que a identidade sujeito do campo é apresentada, fora de movimento de construção do ensinar e aprender ciências localizado e singularizado numa identidade sujeito do campo plural, multifacetada.

A identidade sujeito do campo apresentada é dentro de um modelo padronizado e estereotipado social e culturalmente no Brasil.

5.2.2 A sócio territorialidade, o trabalho, as experiências de agroecologia e as lutas dos sujeitos do campo no componente curricular Ciências

Para a compreensão da noção de sócio territorialidade, antes se torna necessária a indicação da noção de território. Para isso, nos apropriamos do texto de Henrique Heber dos Santos Reis, José Sobreiro Filho e Ederlane Vale Rabelo (2019) onde eles afirmam:

O território, compreendido a partir da multidimensionalidade (social, econômica, política, cultural, ambiental, psicológica etc.), tem, em sua composição a contemplação nata das diferentes potencialidades de perspectivas que habitam e conformam a realidade desde as leituras de poder, dominação, conflito e liberdade, mas desde os distintos e ainda míseros mirantes das ciências humanas. É neste contexto que partimos da perspectiva que compreende o território como ferramenta importante para refletir e analisar operativamente sobre as conflitualidades em suas múltiplas dimensões e escalas e o modo como as mesmas prostram-se presentes no processo de ensino-aprendizagem através da análise dos movimentos socioterritoriais e da educação do campo. (REIS; SOBREIRO FILHO; RABELO, 2019, p. 253).

Os autores e a autora defendem que o espaço socioterritorial é o “espaço de vida do camponês”, alinhando-se a Caldart e outros (2012), para quem este espaço “[...]é o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência”. (CALDART *et al.*, 2012, p. 746). Desse modo, tais autores e autoras nos remetem a ideia de que pensar e propor livros que atendam a demanda de ensino-aprendizagem que assegurem a sócio territorialidade como princípio educativo requer, no Brasil, pensar e organizar o conhecimento escolar e disciplinar de modo que ele ofereça aos/as alunos/as condições formativas para

[...] as lutas dos movimentos socioterritoriais camponeses contra-hegemônicos constroem um modelo de educação com o objetivo de representar os sujeitos inseridos e envolvidos nos conflitos pelo (s) território (s) e territorialidade (s). Em outras palavras, são os mesmos que foram historicamente ignorados ou colocados à margem de políticas públicas e que refletem as múltiplas precarizações de uma sociedade embasada na lógica do capital. Para estes, tanto na disputa por terras quanto na educação do campo, resta apenas a luta como único meio possível para se ter acesso às condições básicas como o trabalho, segurança e educação, ou seja, por uma vida de melhor qualidade e mais dignidade. (REIS; SOBREIRO FILHO; RABELO, 2019, p. 253).

Cabe-nos, portanto, pontuarmos, que a defesa da Educação do Campo neste texto, se alia aquela que assegura a lutas dos povos do campo que foram, historicamente, colocados à margem de políticas públicas; das políticas de direito à terra, à saúde e à educação. Neste sentido, passaremos a localizar recortes das coleções por meio dos quais pudemos ir configurando as aproximações e/ou distanciamentos dos LD do princípio que considera a sócio territorialidade, o trabalho, as experiências de agroecologia e as lutas dos sujeitos do campo na organização e produção de material para as escolas do campo.

5.2.2.1 A Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo – PNLD 2013

Em nosso entendimento assegurar o ensino e a aprendizagem em Ciências e prover os/as alunos/as e docentes de condições formativas e materiais atendendo aos princípios da Educação do Campo significa também defender que estes sujeitos têm direito ao acesso e a apropriação das linguagens das Ciências de modo a reconhecerem e a se utilizarem destas para lerem seus mundos, suas práticas e a sociedade em geral. Assim, para o cumprimento de um propósito deste os livros didáticos e outros materiais, que possam ser utilizados pelas professoras e professores na escola, devem se constituir como ferramentas potencializadoras para processos formativos que assegurem aos/as estudantes a vivência de exercícios de cidadania; que eles e elas consigam acessar conhecimentos que lhes permitam requerer qualidade e dignidade para suas vidas e as vidas da comunidade em que habitam.

Desse modo, a perspectiva da aproximação dos cotidianos e dos contextos de vida defendidos por muitos/as pesquisadores/as da área do ensino de Ciências, a exemplo de Pernambuco (2002), Delizoicov (2002), Pozo (2009), Silva e Cicillini (2010), Mortimer (2011), entre outros/as, e dos documentos oficiais que regulam a educação básica e a educação do campo, é uma exigência que se apresenta para a composição de livros didáticos e materiais de formação docente. Dessa maneira, os volumes das obras didáticas analisadas ora anunciam a articulação com estes cotidianos, ora os retratam de modo subliminar ou os silenciam – tanto nos textos principais e nas propostas de atividades.

A ilustração da apresentação da Unidade 3, do volume 2, coleção Girassol, Figura 18, a seguir, é composta por crianças brincando e dormindo até as 09h00 da manhã. A Figura assinala para uma possível imagem de cotidiano de determinadas crianças. Contudo, em nossa experiência no universo do campo onde atuamos, a quase absoluta

maioria das crianças que frequentam a escola pública não se reconhecerão na imagem apresentada. Desse modo, considerando a importância de configurações plurais, as imagens são textos bastante importantes para a demarcação subjetiva e a formação de identidades, especialmente em mundo contemporâneo.

Figura 18: Apresentação da Unidade 3 do LDC 2º ano do componente curricular Ciências da Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo



Fonte: GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo. Unidade 3, volume 2 (2º ano). São Paulo, FTD, 2012. Elaboração da autora.

Ao longo do Capítulo, há a sugestão da atividade de conversa com os mais experientes que pode ser inicialmente compreendida como prévia de uma entrevista sobre os modelos de demarcação do tempo cronológico e seus instrumentos. De um lado, o texto estimula formas distintas de comunicação, o que, pontualmente, aponta para o importante convívio entre gerações distintas, e faz uso de recurso que poderá estimular a prática investigativa e a relação escola-comunidade.

Na unidade 4, mesmo volume e coleção, fontes da Figura 19, que segue, há comparação entre os aspectos socioterritoriais do campo e os da cidade. Nela, há imagens fotográficas desses espaços que, também apontam para uma ideia única de campo e cidade, pois no Brasil, há variabilidade geográfica, climática e de desenvolvimento

urbano e do campo. Tal situação se repete em outros volumes e indica o quanto a dimensão socioterritorial é atrelada a um universal campo-cidade; apartada dos conflitos e lutas. A ilustração à direita da Figura 18 repete a perspectiva da identidade dos sujeitos do campo como já descrito na subseção anterior.

Figura 19: Apresentação da Unidade 4 do LDC 2º ano do componente curricular Ciências da Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo



Fonte: GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo. Unidade 4, volume 2 (2º ano). São Paulo, FTD, 2012. Elaboração da autora.

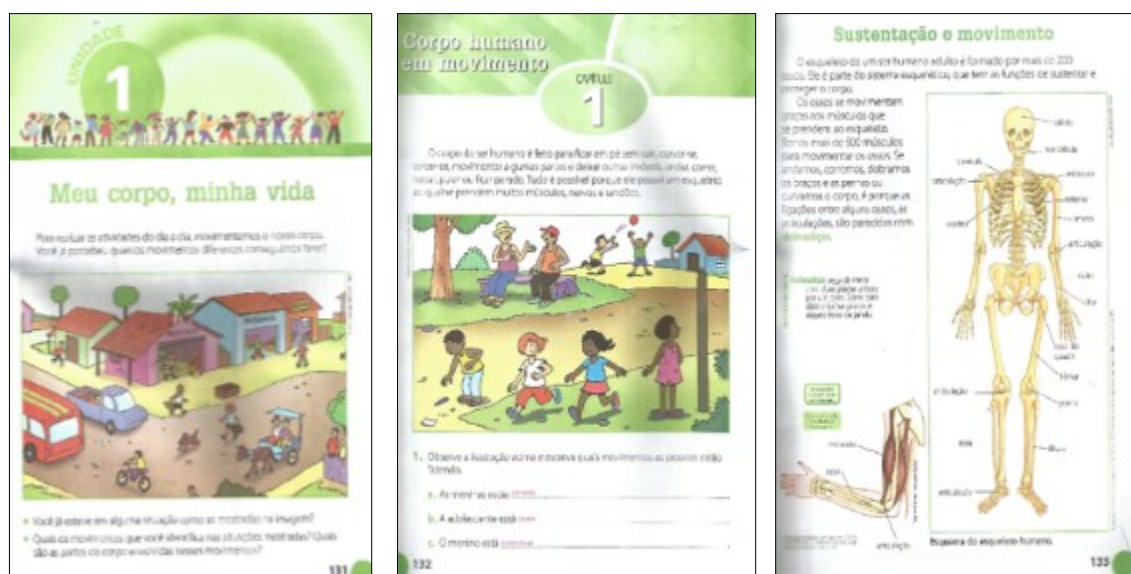
Os autores propõem atividades que são próprias do campo disciplinar Ciências, tais como: atividade de demonstração, atividades práticas, proposições de pesquisa, entre outras. No entanto, há sugestões de atividades que desconsideram a perspectiva socioterritorial uma vez que não há variabilidade na representação dos biomas brasileiros.

Ao final do volume 2, p. 165-168, verificamos que as ilustrações lá contidas carregam representações, cores e tamanhos não condizentes com uma escala adequadas, o que se configura um dos problemas para a formação de conceitos científicos na Educação em Ciências. A atenção para as dimensões, o tamanho do objeto representado, a utilização do artifício das cores para a representação de estruturas, objetos e sistemas

físico-químicos-biológicos é aspecto que não pode ser desconsiderado em um livro didático de Ciências uma vez que a relação entre modelo e realidade, a clara informação sobre a linguagem e escalas são elementos fundamentais em modelos de educação científica. Sendo assim, cabe aos textos e docentes das Ciências assegurarem esses cuidados a fim de que conceitos e representações da natureza, do mundo físico-químico e biológico possam ser firmados na formação científica das crianças no processo de escolarização.

Dando continuidade ao estudo dos volumes que se dedicam ao componente curricular de Ciências, volume 3 (três), trabalhado no 3º ano, Coleção Girassol, constatamos que as suas três primeiras unidades são as mesmas do volume 2 destinado ao 2º ano. A distinção está no fato de que há ampliação das informações sobre o tema. Isso torna-se evidente, por exemplo, na Unidade 1, Capítulo 1, onde as ideias sobre movimento do corpo são atreladas ao sistema muscular e esquelético assinalando para a noção de sustentação, como ilustrado pela Figura 20.

Figura 20: Apresentação da Unidade 1 do LDC 3º ano do componente curricular Ciências da Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo



Fonte: GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo. Unidade 1, volume 3 (3º ano). São Paulo, FTD, 2012.

A coleção apresentou a mesma forma de organização e apresentação das temáticas nas Unidades 2 e 3, do volume 3. Assinalamos, para o fato de que em todos os volumes da coleção foi na Unidade 3, volume 3, que encontramos uma referência que sugere, ao/a professor/a, a realização de discussão sobre as lutas para concretização da reforma agrária no país.

No referido volume foi acrescentada a Unidade 4, com o tema Ecologia. Os autores, na unidade, iniciam a abordagem da importância de cuidar do ambiente em que vivemos, via estudo dos “ecossistemas e suas relações com os seres vivos”. No Capítulo notamos a ausência da noção bioma. Além disso, os três Capítulos que compõem a unidade abordam o tema Corpo humano, ficando, a critério do/a docente, explorar de forma interdisciplinar os conhecimentos para o processo ensino-aprendizagem.

Há uma seção denominada “EXPERIMENTANDO”. Ela aparece em todos os volumes das coleções de 2013 e 2016, muito embora, as atividades têm um caráter quase exclusivamente demonstrativas ou práticas, como as que seguem na Figura 21. Apesar de existir a seção “VAI E VEM”, p. 135, Figura 21, que sinaliza para uma atividade a ser realizada com o grupo familiar e depois socializada em sala de aula, não é percebida a sua correlação com o espaço socioterritorial do campo.

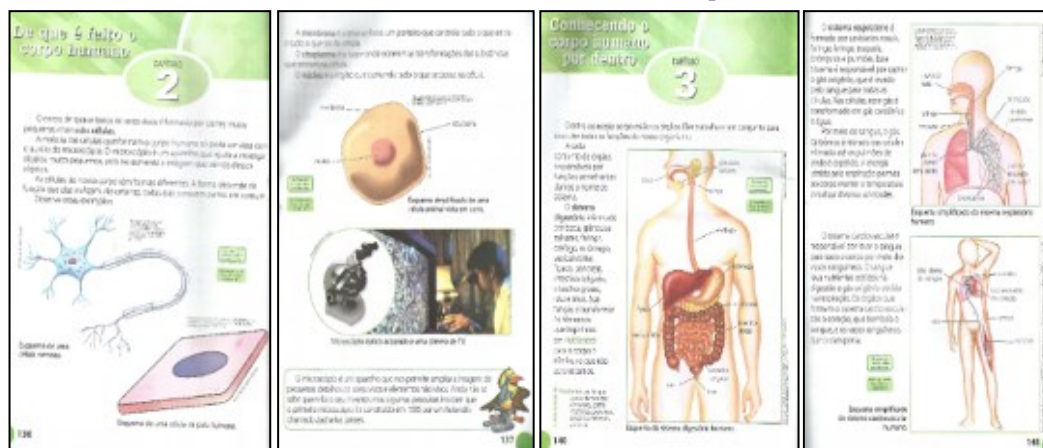
Figura 21: Apresentação da seção “Experimentando” e da seção “Vai e vem” do LDC 3º ano do componente curricular Ciências da Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo



Fonte: GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo. Seção “Experimentando” e seção “Vai e vem”, volume 3 (3º ano). São Paulo, FTD, 2012.

Os Capítulos 2 e 3 da Unidade 1, o conteúdo está proposto sem contextualização com o espaço socioterritorial do campo. A abordagem do tema corpo humano e nada difere da abordagem em livros destinados a quaisquer outros sujeitos: ele é tratado de modo fragmentando e desconectado das práticas socioculturais (vide Figura 22).

Figura 22: Apresentação dos Capítulos 2 e 3, Unidade 1, do LDC 3º ano do componente curricular Ciências da Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo



Fonte: GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo. Unidade 1, Capítulos 2 e 3, volume 3 (3º ano). São Paulo, FTD, 2012.

A Unidade 2, volume 3, é composta por três Capítulos: na página 146, Capítulo 1 - *O olho e a visão*, há duas ilustrações de situações com a representação de pessoas com deficiência visual, baixa visão. Além disso, há referência a animais possuidores de visão monocromática (vide Figura 23).

Figura 23: Apresentação do Capítulo 1, Unidade 2, do LDC 3º ano do componente curricular Ciências da Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo



Fonte: GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo. Unidade 2, Capítulo 3, volume 3 (3º ano). São Paulo, FTD, 2012. Elaboração da autora.

Como se pode ler, o texto principal do Capítulo 1, da Unidade 2, presente na Figura 23, assim afirma:

Graças aos nossos olhos, podemos admirar a beleza das paisagens, o céu e as estrelas, os animais, o pôr do sol e o nascer do sol.
Existem pessoas que têm dificuldades para enxergar com nitidez e precisam usar óculos. Existem pessoas que não conseguem enxergar e precisam adaptar-se aos ambientes para executar as tarefas diárias com facilidade.
(GOWDAK MARTINS, 2014, p. 146).

No Capítulo 2, o conteúdo é orelha e audição. Nele foi proposta uma atividade prática a ser realizada em sala de aula e há indicações de animais considerados como portadores de audição bem refinada – ampla. Há ainda menção a importância da Língua Brasileira de Sinais, Libras, considerada a segunda língua pátria no Brasil. No Capítulo 3, que trata da diferença entre calor e temperatura, na seção “EXPERIMENTANDO”, é proposta uma atividade experimental, e, na seção “VAI E VEM” uma atividade que envolve os familiares envolvendo a possibilidade de as crianças buscarem por aspectos referentes à cultura de seus antecedentes, o que contempla o princípio das práticas culturais próprias. As duas seções estão indicadas pela Figura 24 que segue.

Figura 24: Apresentação das Seções “EXPERIMENTANDO” e “VAI E VEM”, Unidade 2, do LDC 3º ano do componente curricular Ciências da Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo

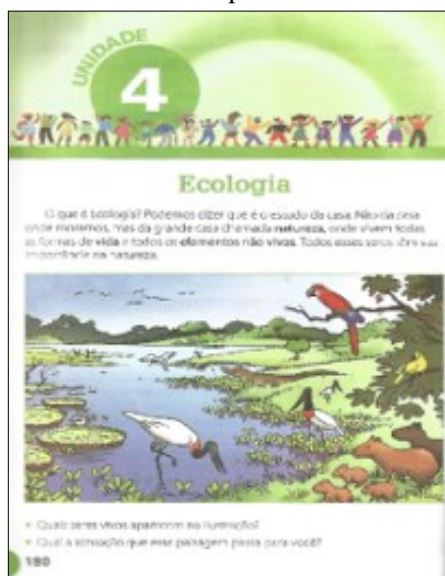


Fonte: GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo. Unidade 2, volume 3 (3º ano). São Paulo, FTD, 2012. Elaboração da autora.

Planeta Terra e ambiente é o tema da Unidade 3, que é constituída por 3 (três) Capítulos, e, nela há propostas de trabalhos no diálogo com outras disciplinas como a Geografia, a Física, a Química e a Biologia, uma vez que o tema da unidade é na área da Geociências. As possibilidades para o diálogo com outras disciplinas ocorrem, especialmente, nas propostas de atividades da seção “EXPERIMENTANDO”. Cabe ressaltarmos que tais possibilidades dependerão da disponibilidade e do conhecimento do/a professor/a, dada a ausência de orientações e proposta metodológica para tal fim.

A Unidade 4 foi composta por 02 (dois) Capítulos. Na apresentação da unidade, os autores mantiveram a ideia de que o campo é um local ideal, repleto de animais, água e plantas, desconsiderando a diversidade de clima, deslocamento, produção alimentar, e até mesmo de sobrevivência, como evidenciamos na Figura 25, que segue. A Figura apresenta uma imagem de bioma que, pelo tipo de representação de animais e vegetais, pode ser lido como o *Pantanal*, no entanto, isso dependerá da formação e percepção do/a docente. Esta é uma lacuna considerável nas obras didáticas destinadas aos anos iniciais da escola fundamental, considerando que em geral o/a docente deste nível de ensino não tem a formação do campo especializado³⁴. Na unidade citada, os autores apontam para as noções de práticas de conservação ambiental e para a relação entre espécies animais e vegetais.

Figura 25: Apresentação da Unidade 4, do LDC 3º ano do componente curricular Ciências da Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo



Fonte: GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo. Unidade 2, volume 3 (3º ano). São Paulo, FTD, 2012. Elaboração da autora.

Destacamos que na unidade citada, na abordagem do tema *Ecologia*, há aproximações com práticas agroecológicas. Mas a noção de ecossistema prevalece em detrimento da noção bioma. Do modo como apresentado o texto não se articula a um propósito de educação científica que vise a mobilizar processos de ensino-aprendizagem em que as crianças e os/as professores/as realizem o exercício do pensar e problematizar a relação ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Tomar essa relação para organizar a

³⁴ Salientamos que desde 2004, o PNLD aponta que o livro destinado ao/a professor/a deve se constituir como material de formação continuada.

temática Ecologia, ambiente na disciplina Ciências é potente para o trabalho em salas de aulas que permitam o diálogo e o entendimento das disputas e dos impactos da organização social, política, econômica e cultural da sociedade capitalista na vida campo-cidade; dos conflitos estabelecidos no campo e da importância de uma educação do campo para a consolidação do direito à terra, à educação, à justiça social via educação científica.

Na área da Educação em Ciências, em nosso país, a relação referida no parágrafo anterior é possível por meio de propostas de organização curricular, de práticas pedagógicas fundadas, por exemplo, na perspectiva CTS - Ciência, Tecnologia, Sociedade³⁵. Esta abordagem emerge como resultado da luta do movimento ambiental e de formulações de pesquisadores/as que defendem a Ciência como projeto humano, histórico, localizado e comprometido com a formação cidadã. A Educação em Ciências, nesse entendimento, é locus de formação de sujeitos, ambiental e socialmente, comprometidos com a defesa do ambiente, da vida de todos os seres vivos e capazes de pensar e compreender os efeitos, usos e impactos do conhecimento científico e tecnológico no planeta Terra e em suas vidas e corpos no campo e/ou na cidade.

A perspectiva CTS, na educação escolar, se alia aos princípios da interdisciplinaridade, da pedagogia de projetos, da contextualização e do cotidiano para organizar a ação e práticas pedagógicas e avaliativas, bem como para situar o/a professor/a, o/a aluno/a, o conhecimento e a ideia de ciência que adota. Essa abordagem articula-se com modos de ensinar e aprender implicados com a vida das crianças e a vida em sociedade. Nela há a preocupação em apresentar que a vida de todos os seres vivos sofre e é impactada pelos efeitos positivos e negativos da produção dos conhecimentos tecnológicos e científicos; da ação dos grupamentos sociais na cidade e no campo.

Assim, a concepção CTS favorece a Educação em Ciências comprometida com a dimensão socioterritorial, do trabalho, na organização de currículos, metodologias de

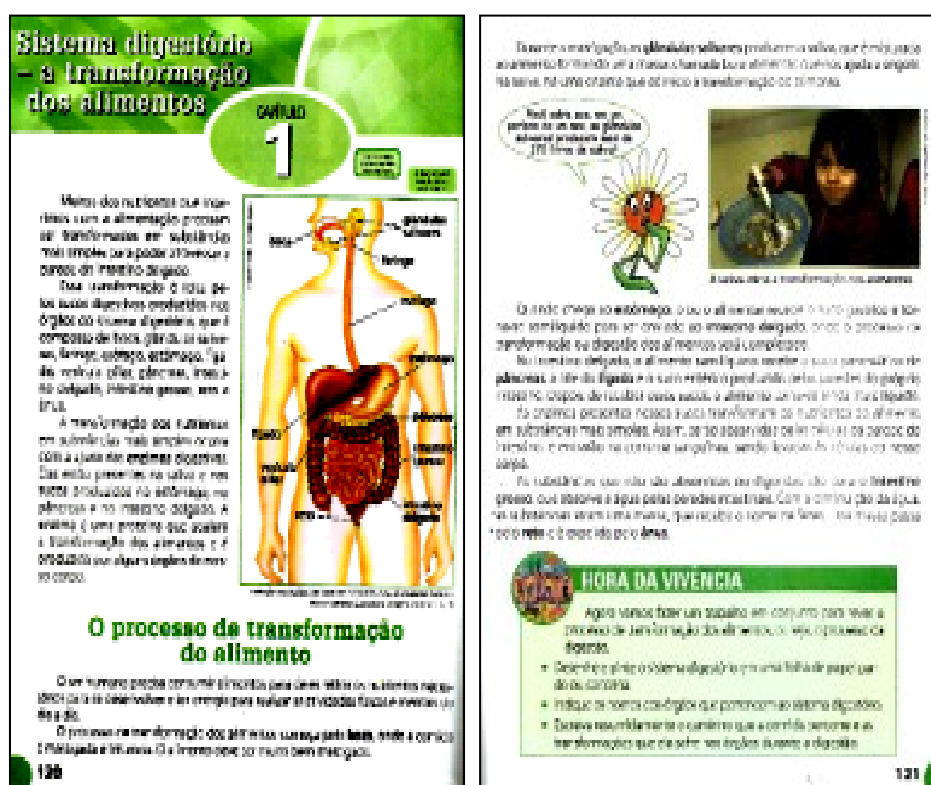
35 Entre as publicações próximas a publicação da atual LDB - 9.394/1996, citamos alguns exemplos de publicações acerca da abordagem: 1- AMORIM, A. C. R. O ensino de biologia e as relações entre ciência / tecnologia / sociedade: o que dizem os professores e o currículo do ensino médio? In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA, 6. 1997, São Paulo. Anais... São Paulo: USP, 1997. p. 74-77; 2- ACEVEDO DÍAZ, J. A. Cambiando la práctica docente en la enseñanza de las ciencias a través de CTS. Borrador, Huelva, v.13, p. 26-30, 1996; 3- AULER, D. Interações entre ciência-tecnologia-sociedade no contexto da formação de professores de ciências. 2002. 248 f. Tese. (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002; 4- SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. Ensaio: pesquisa em educação em ciências, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 105-115, 2002.

ensino, práticas e projetos didático-pedagógicos de obras didáticas destinadas de Ciências para a educação e escola do campo que estejam aliadas a referência democrática e a justiça social. Esta é uma das perspectivas fortemente defendida no Brasil desde a década de 1980. Ela foi, por exemplo, reafirmada quando da formulação dos Parâmetros Curriculares Nacional para o ensino de Ciências, publicados pós-LDB, em 1996.

Ao final desta subseção, afirmamos que na coleção Girassol: saberes e fazeres do campo, apenas em duas das quatro unidades do livro do 3º ano pudemos reconhecer a interligação com a sócio territorialidade, e de modo pontual.

O volume 4 destinado ao 4º ano, a unidade 1, intitulada Meu corpo, minha vida, o texto principal não se distingue da abordagem de um livro didático da escola urbana. O tratamento conferido ao tema é centrado no conteúdo da Anatomia, Fisiologia e Bioquímica desconectados dos sujeitos e do espaço que ocupam, como pode ser lido na Figura 26.

Figura 26: Apresentação da Unidade 1 e Capítulo 1 (*Sistema digestório e a transformação dos alimentos*), do LDC 4º ano do componente curricular Ciências da Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo



Fonte: GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo. Unidade 1, volume 4 (4º ano). São Paulo, FTD, 2012. Elaboração da autora.

Na Figura supracitada o conteúdo é proposto sem relação com o plantio e a colheita; de modo descontextualizado quanto a relação com o lugar (o campo), com a esfera da cultura, do trabalho; e, introduz um conjunto de termos complexos sem o devido tratamento conceitual como por exemplo: *transformação, sucos digestórios, nutrientes, enzimas digestivas, proteína, degradação enzimática, glândulas salivares, macro e micronutrientes*. Tal situação é observada no Capítulo 2- *Sistema respiratório* e no Capítulo 3 – *Sistema cardiovascular, o transporte*. O necessário diálogo com outras disciplinas e a contextualização dos conteúdos são aspectos ausentes dos textos.

A Unidade 2 - *Alimentação e saúde* e o Capítulo 1 – *A nossa alimentação de cada dia*, é introduzida com ilustrações (Figura 27) de alimentos diversificados: queijo, pães, carne, folhas, frutos, ovos, peixe, de modo que inexistente a demarcação territorial de produção dos mesmos. A inexistência da demarcação pode ser lida também na frase generalizante: “O campo é o lugar onde são produzidos os nossos alimentos”. (GOWDAK; MARTINS, 2012d, p. 136).

Figura 27: Apresentação da Unidade 2 e Capítulo 1 (*Alimentação e saúde* e *A nossa alimentação de cada dia*), do LDC 4º ano do componente curricular Ciências da Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo



Fonte: GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo. Unidade 2, volume 4 (4º ano). São Paulo, FTD, 2012. Elaboração da autora.

Os três últimos Capítulos da Unidade 4, volume 4, ofereceram maiores possibilidades de serem abordados os princípios da sócio territorialidade e sua relação com o princípio da identidade, por meio da caracterização dos povos em dado cenário do campo vinculado ao seu bioma natural. Essa construção contribui “para pensar a identidade de um determinado grupo, é necessário pensa-la em um contexto muito mais amplo,

inclusive historicamente construído por meio de muitas gerações que nos antecederam nessa construção”. (GHEDIN, 2012, p. 28).

No entanto, a articulação e a consolidação da abordagem dos textos do componente curricular Ciências organizados pelos princípios só se efetivarão se o/a professor/a tiver condições formativas para tal. Da mesma forma, este/a profissional poderá atrelar em sua abordagem no ensino de Ciências o princípio do trabalho. Se tomado o texto do livro isolado, são poucos os momentos em que há possibilidade de trabalho em sala de aula permeado por essa abordagem.

Pensar o ecossistema, os biomas é pensar a vida. E esta não se concretiza distante da dimensão do trabalho, da produção e produtividade de uma comunidade. Em cada bioma, há particularidades quanto as formas de trabalho, de garantia do sustento, da produção de subsistência. Por essa via de entendimento, caso a proposta da escola e do docente se aliem as proposições da Educação do Campo defendida por educadores, pesquisadores, ativistas e movimentos sociais, será possível pensar em formas de ensino e de aprendizagem em Ciências que contemplem o maior número de princípios possíveis na abordagem dos conteúdos.

O terceiro e último Capítulo aborda as relações alimentares e outra vez o professor tem a oportunidade de retomar Capítulos anteriores e revendo conceitos e aprimorando o aprendizado. Nessa perspectiva, o princípio de lutas, estabelecido no § I art. 2º (BRASIL, 2010) pode ser vastamente abordado pelo viés da garantia por meio das lutas dos trabalhadores rurais de condições dignas de sobrevivência no campo, com o apoio do Estado, nas suas três esferas de atuação.

Pensar, portanto, a escola e a Educação do Campo é pensar a noção de lugar e de espaço. Caberá a Educação em Ciências, nesse sentido, realizar a atividade da aproximação com as noções de conhecimentos científicos e tecnológicos que permitam pensar os processos bio-físico-químico-ambiental articulados com os diversos e múltiplos territórios para as quais se destinam a Educação do Campo.

De todos os volumes da coleção, será no volume 5 que os autores apresentarão um maior número de atividades distintas das convencionais perguntas diretas, bastante utilizadas nos volumes anteriores. Em seu Capítulo 2, Unidade 1, é abordado o conteúdo sistema nervoso e há uma ressignificação da exposição dos órgãos do sentido: as sensações percebidas pelo tato são associadas aos comandos cerebrais, forma não bem formulada em outros volumes. Ainda nesse Capítulo, os autores apresentam as glândulas endócrinas e a sua relação com a coordenação motora, referenciando a ideia de mo-

vimento corporal. Como atividade o Capítulo propõe que se conheça a função das glândulas e pesquisa sobre as doenças associadas a disfunção das mesmas.

Na apresentação da unidade 2 do volume 5, os autores usaram a imagem de um casal de idosos. O texto utilizado no Capítulo 1 da unidade valoriza aspectos conceituais e a cultura local quando exemplifica, com uma composteira, a ação decompositora dos microrganismos. Apresenta imagens de alimentos que são obtidos pela ação de fungos, e na seção “EXPERIMENTANDO” sugere uma atividade para que os/as estudantes visualizem o processo da fermentação. No Capítulo 2, são apresentadas as seguintes doenças: virais e bacterianas, onde é estimulada a vacinação de crianças e idosos; as doenças causadas por protozoários, e, a importância das práticas de higiene para minimizar a ocorrência destas últimas. O Capítulo 3 aborda o desenvolvimento e a ação das vacinas enquanto o Capítulo 4 trata das questões sanitárias, no que se refere a saúde e ao saneamento básico.

Defendemos que a abordagem dos temas doença, saúde e saneamento básico pode ser em uma perspectiva de articulação da relação ciência, tecnologia e sociedade, pois é uma forma de fazer funcionar o princípio da formação de sujeitos do campo com possibilidade de fomentar a compreensão da importância das lutas por direito a saúde.

Na Unidade 3 – *Planeta Terra e ambiente*, volume 5, são abordados conteúdos relativos aos materiais: sua origem, utilização e identificação. O Capítulo trabalha com termos como materiais, transformações, matéria-prima, estados físicos, materiais degradáveis e biodegradáveis; poluição, aterros sanitários, usinas de triagem e compostagem, lixões, rejeitos, chorume, águas subterrâneas, solo.

O componente curricular Ciências, no livro destinado ao/a aluno/a o texto principal não apresenta o texto principal do conteúdo entrelaçado com a discussão de questões socioterritoriais nem das lutas do campo; estas, quando aparecem, estão nas ilustrações. No entanto, em alguns volumes, foi possível percebermos um alto contraste entre o texto do/a aluno/a e o texto de *sugestões e orientações para o desenvolvimento dos Capítulos* pelo/a professor/a. Vejamos na Figura 28 a introdução da Unidade 3 e do Capítulo 1 da mesma, p. 153-154, no livro do aluno/a.

Figura 28: Apresentação da Unidade 3 (*Planeta Terra e ambiente*), do LDC 4º ano do componente curricular Ciências da Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo



Fonte: GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo. Unidade 3, volume 4 (4º ano). São Paulo, FTD, 2012. Elaboração da autora.

Notemos que a linguagem utilizada é bastante simplificada o que causa, a nosso ver, dificuldade para o tratamento das noções atmosfera, biosfera, recursos naturais, produção agrícola. Chamou a nossa atenção o fato de que a abertura da unidade inicie descrevendo uma noção de biosfera, logo a seguir afirma a ação dos seres humanos sobre a mesma para fins diversos: a Figura da p. 153, apresentar uma estrada asfaltada, quando o texto escrito assim propõe:

A biosfera compreende parte da atmosfera, as águas e o solo do nosso planeta. Os seres humanos retiram da biosfera os recursos naturais necessários para a construção de casas, edificações e rodovias, para a fabricação dos mais diversos produtos utilizados no dia a dia e para a produção agrícola. (GOWDAK; MARTINS, 2014, p. 153).

Ao buscarmos pelo manual do professor encontramos uma Tabela discriminando os conteúdos das unidades, Capítulos e objetivos, como ilustra a Figura 29 que segue.

Figura 29: Quadro conceitual

UNIDADES	CAPÍTULOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS
Unidade 3 Planeta Terra e ambiente	1. Diferentes tipos de materiais 2. Identificando e comparando materiais 3. Utilizando materiais	<ul style="list-style-type: none"> Os materiais utilizados nas construções. As árvores e a extração de madeira. O desmatamento – extinção de espécies animais e vegetais. A transformação do minério em ferro e as usinas siderúrgicas. Identificação de materiais. Os materiais sólidos, líquidos e gasosos. As características de alguns materiais. A matéria-prima. Os resíduos e os materiais biodegradáveis. Os materiais biodegradáveis. Os aterros sanitários. As usinas de triagem e compostagem. A queima. Os lixões. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a origem de materiais originais e transformados (naturais e artificiais). Especificar os materiais utilizados em construções e suas origens. Relacionar a matéria-prima utilizada na produção de diferentes materiais. Observar que a madeira utilizada em construções é obtida pela extração dela. Perceber que o desmatamento destrói as florestas e ocorre de diversas maneiras e com vários interesses. Entender como é realizado o processo de transformação do minério em ferro e o trabalho realizado nas usinas siderúrgicas. Identificar os estados físicos da matéria. Perceber que a água pode ser encontrada nos três estados e que as mudanças estão relacionadas à variação da sua temperatura. Diferenciar materiais biodegradáveis de materiais não biodegradáveis. Observar que os materiais não biodegradáveis poluem o meio ambiente. Distinguir as diferenças entre aterros sanitários, usinas de triagem e compostagem e lixões. Perceber que os lixões são formas inadequadas para o destino dos rejeitos e compreender que o chorume contamina o solo e as águas subterrâneas.

270

Fonte: GOWDAK, D.; MARTINS, E. Planeta Terra e ambiente. In: Novo Girassol: saberes e fazeres do campo. Unidade 3, v. 5, 2014. p. 270.

Os autores denominaram de **Quadro Conceitual**, por meio do qual expõem todas as “[...] unidades temáticas, os Capítulos, os conteúdos e os objetivos a serem alcançados com os alunos [...]”. (GOWDAK; MARTINS, 2014, p. 270). Do modo como indicado não localizamos nenhum objetivo correlacionado com os sujeitos do campo nem com os princípios propostos para a escola e educação do campo.

No Capítulo 1, da unidade 3, volume 5, os autores introduzem o conteúdo, diferentes tipos de materiais (Figura 30), indicando a existência de diferentes tipos de construção em nosso país e no mundo. Para isso, utilizam de imagens de uma moradia no Distrito Federal, uma casa palafita de uma população ribeirinha no estado do Amazonas, uma moradia na zona rural de Teresina – Piauí e a imagem de um teatro brasileiro, situado em Curitiba, Paraná, Brasil – o Teatro Ópera de Arame.

Figura 30: Apresentação, Unidade 3, Capítulo 1, LDC, 5º ano, Coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo



Fonte: GOWDAK, D.; MARTINS, E. Planeta Terra e ambiente. In: Novo Girassol: saberes e fazeres do campo. Unidade 3, v. 5, 2014. p. 154

Ao buscarmos, nas orientações para o/a professor/a, no Manual do Professor, o que os autores disponibilizaram para complementação dos temas presentes na página 154, Figura 31, não localizamos, por exemplo, nenhuma informação sobre o teatro Ópera de Arame, provavelmente uma construção desconhecida de grande parte das crianças e professores/as das escolas do campo brasileiras, especialmente daquelas que estão fora da região onde a construção é situada.

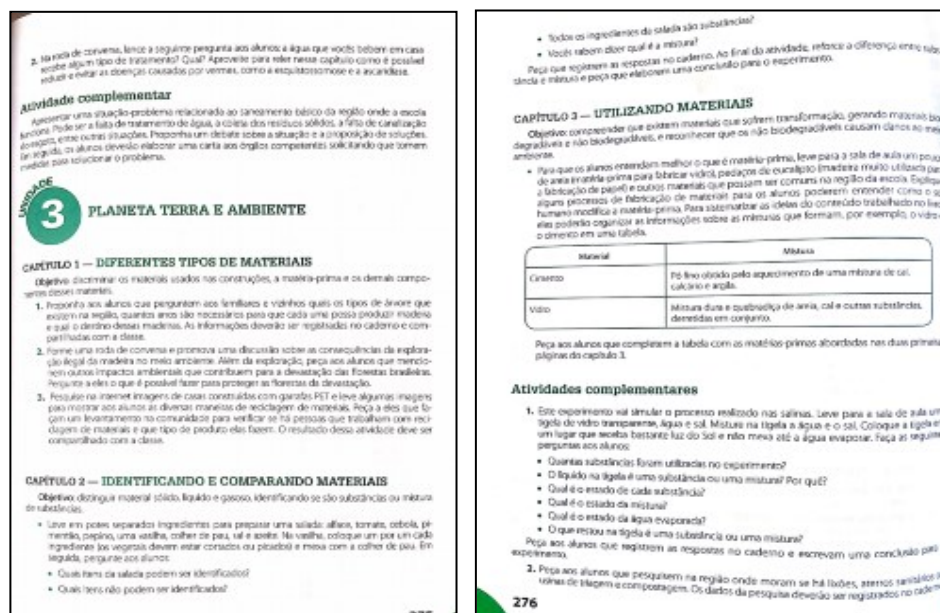
De modo igual, podemos inferir que “casa palafita” também é um outro tipo de construção distante do universo de muitas crianças, famílias e escolas brasileiras. Nas páginas 275 e 276, onde constam as orientações para docentes, expressas pela Figura 31 que segue, repete-se os objetivos dos Capítulos 1, 2 e 3, qual sejam, respectivamente:

- [...] discriminar os materiais usados nas construções, a matéria-prima e os demais componentes desses materiais
- [...] distinguir material sólido, líquido e gasoso, identificando se são substâncias ou mistura de substâncias.
- [...] compreender que existem materiais que sofrem transformação, gerando materiais biodegradáveis e não biodegradáveis, e reconhecer que os não biodegradáveis geram danos ao meio ambiente”. (GOWDAK; MARTINS, 2014, p. 270).

O tipo de objetivos delineados pelos autores, conceituais, se tomados de modo isolado como aparecem no livro, não confluem para uma proposta de ensino e aprendi-

zagem em Ciências cuja abordagem do conteúdo alcance os propósitos e princípios para a Educação do Campo.

Figura 31: Manual do Professor



Fonte: GOWDAK, D.; MARTINS, E. Ciências – 5º ano. In: **Novo Girassol: saberes e fazeres do campo**. Unidade 3, v. 5, 2014. p. 275-276.

A última Unidade (4), volume 5 – *Fenômenos naturais*, é composta por 3 (três) Capítulos em ambas as coleções analisadas. Na apresentação da unidade, os autores estabeleceram ligação entre conceitos apresentados na unidade e com outros conceitos abordados ao longo do volume. A unidade apresentou conceitos próprios da Física, com linguagem específica dessa Ciência, muito embora tenha surgido ao longo dos demais volumes de forma mais ampla, nesse, há identificação conceitual, caracterizando o fenômeno como próprio da compreensão da Ciência Física.

O Capítulo 1 teve como foco o calor e propôs exercícios no formato pergunta-resposta. Nesse Capítulo, consta um box contendo regras de segurança, como por exemplo, formas de prevenção de incêndios, queimaduras, degradação do solo, além de conter informações sobre o surgimento dos palitos de fósforo e como foram aperfeiçoados até os dias atuais. O Capítulo 2 assinala para atividades tipo questionário, caça-palavras, cruzadinhas, de leitura, produção de mural, conversas com familiares pessoas da comunidade. Na seção “EXPERIMENTANDO” há sugestões de atividades práticas abordando eletricidade, desconsiderando que a mesma não está 100% nas comunidades do campo.

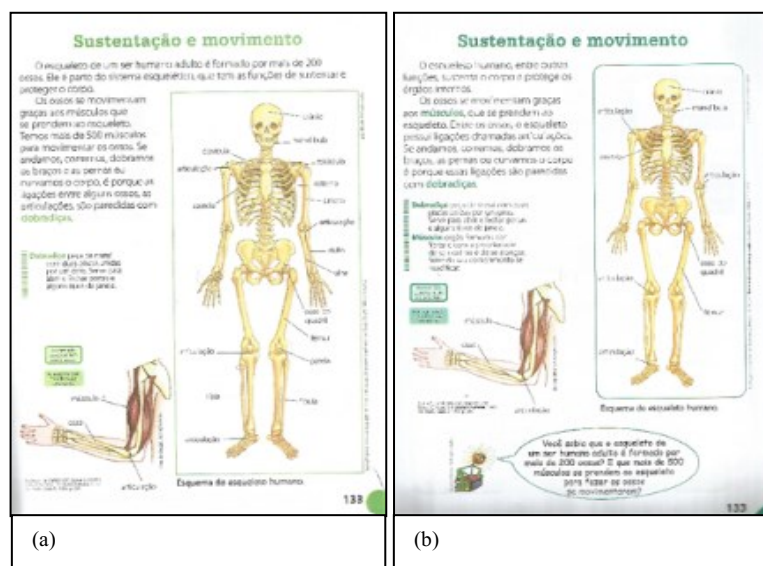
No Capítulo 3, encontramos o tema luz e cores sob a perspectiva da interação entre ambos. As atividades sugeridas foram vinculadas a seção “EXPERIMENTANDO” que além da proposta de atividade experimental, mais uma vez a proposta não foi orientada por pergunta ou problematização. No Capítulo os autores introduziram conceitos e termos próprios da Ciência – Física que ampliam o vocabulário. Entretanto, o modo de abordagem dos conceitos luz e cores é bastante superficial e simplificado. No Manual do Professor não estão indicadas referências ou leituras que lhes permitam a compreensão dos mesmos.

Abordaremos no tópico que segue apenas as partes da Coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo que são distintas do que apresentamos nesta subseção.

5.2.2.2 A coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo

Exceto pela presença adicional de três Capítulos, podemos assegurar que a Editora FTD ao propor a denominação *NOVO GIRASSOL: saberes e fazeres da terra* pouco inovou, e quase não modificou a coleção anterior, como indica a Figura 32. A única alteração apresentada é a aparição das mascotes - Zé Sabiá e Maria Sol - alternadas em uma e outra coleção.

Figura 32: Apresentação, unidade 1 (*Meu corpo, minha vida*), Capítulo 1 (*Corpo humano em movimento*) LDC 3º ano, Girassol Saberes e Fazeres do Campo e Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo



Fonte: (a) GOWDAK, D.; MARTINS, E. Sustentação e movimento. In: **Novo Girassol: saberes e fazeres do campo**. Capítulo 1, unidade 1, 3º ano, 2012, p. 133 e (a) GOWDAK, D.; MARTINS, E. Sustentação e movimento. In: **Novo Girassol: saberes e fazeres do campo**. Capítulo 1, unidade 1, 3º ano, 2016, p. 133

A Figura 32, acima, mostra que o assunto é abordado em ambas os volumes das duas coleções com número de páginas e texto iguais, se diferenciando somente pela presença da mascote Maria Sol, no exemplar da segunda coleção aprovada via edital. No entanto, como afirmamos em relação a primeira coleção, dada a similitude de conteúdos e método de abordagem, a coleção Novo Girassol muito pouco contribui para a instauração dos princípios da Educação do Campo.

No Capítulo 2, do LD trabalhado no 4º ano, os autores ao disponibilizaram a imagem de um apicultor como mostra a Figura 33, oportuniza a realização de discussões sobre a importância das abelhas no processo de polinização, segurança e soberania ali-

mentar, contemplando abrindo espaço para que os princípios da agroecologia e do trabalho sejam explorados no Capítulo.

Figura 33: Apicultor, colmeia e favos de mel



Fonte: GOWDAK, D.; MARTINS, E. Ciências – 4º ano. In: Novo Girassol: saberes e fazeres do campo. Unidade 3, v. 4, 2014. p. 156.

A Figura 33, acima, está em uma atividade onde é contada a história da reprodução das abelhas, quantidade de indivíduos numa colmeia, tempo de vida e produção. Tais assuntos fazem parte de certos cotidianos do campo e, portanto, pode ter maior probabilidade de envolver os/as estudantes. A partir da história e conteúdos indicados, é possível que um professor/as atento/a às correlações entre a ciência e um tipo de trabalho particular que é da cultura de abelhas como forma de trabalho e de subsistência de uma comunidade. Uma história como a contada, por exemplo, na região de Picos- PI, poderá aproximar em muito os/as estudantes e seus/suas professores/as residentes e filhos/as do lugar.

A cultura de abelhas, a apicultura, é uma das atividades importantes do município e o estado do Piauí é um dos grandes produtores do mel. O produto é fonte de renda única de centenas de famílias. Neste sentido, em aulas de Ciências que é uma disciplina

que tem o tema da alimentação como um clássico na área haveria possibilidades de articulação dos conhecimentos científicos, culturais, populares além da ampla possibilidade de discussão com a proteção das abelhas e do bioma onde estas famílias e animais estão em interação.

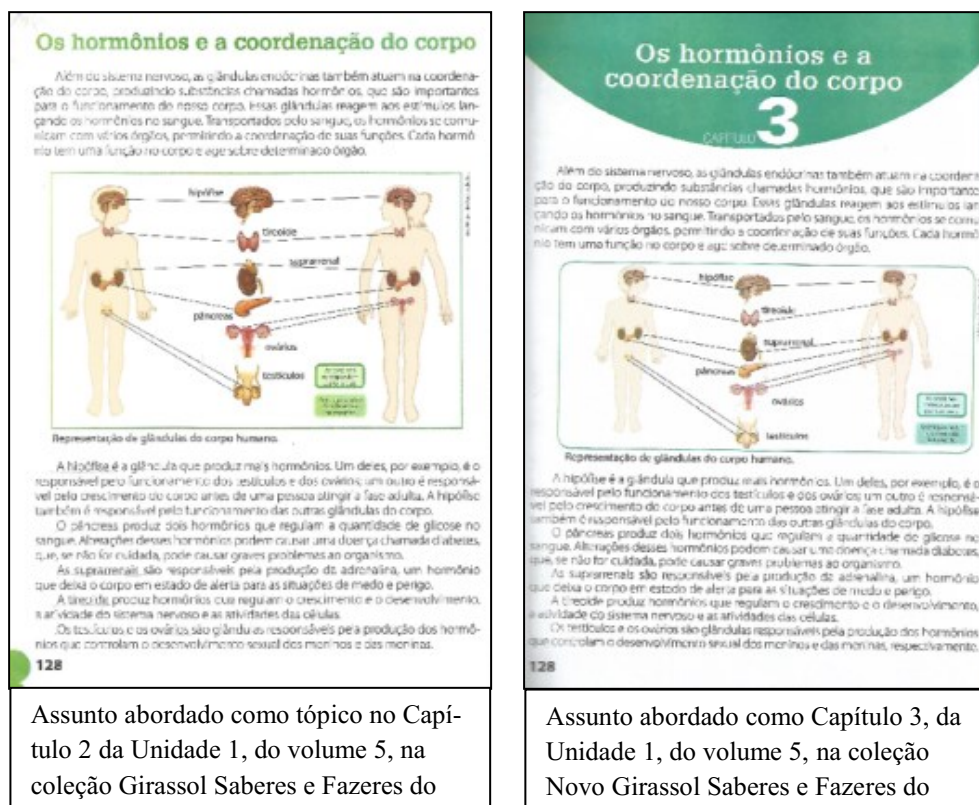
Considerando informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Picos ocupa mel ocupa o terceiro lugar na produção para exportação no Piauí. O Instituto afirma ainda que é a região do município de Picos, onde grande parte dessa produção do mel e dos seus derivados é originária. Nesse sentido, a disciplina Ciências em uma escola do campo nesta região, por exemplo, muito poderia contribuir para a disseminação de conhecimentos sobre a criação, manejo, alimentação de abelhas. Sem dúvida que em um tema como este, a exploração dos saberes sobre a fauna, a flora, as educações ambientais, dentre outros, favoreceriam pensar a importância das culturas e saberes locais; as práticas de grupos, e modos de viver por meio do trabalho e do mercado do mel. O conhecimento escolar sobre as abelhas, a vegetação, a espécie humana, os cultivos e as tecnologias utilizadas pelas cooperativas de apicultores/as, pela indústria podem conduzir a discussão da agroecologia, das práticas culturais e da sócio territorialidade.

Cabe assinalar, no entanto, que não percebemos na coleção processo de orientação para docentes acerca das possibilidades que elencamos no parágrafo anterior. Mas as apresentamos como resultado de nossas leituras e análises sobre o ensino de Ciências no campo.

A partir da constatação de que foram poucas as alterações realizadas nos LD da segunda coleção (Novo Girassol), os textos e imagens, bem como grande parte das atividades não carregam evidências que demonstrem distinções entre livros didáticos destinados a crianças do campo e a crianças de outros lugares. A estratégia de transformar um tópico de dado conteúdo de uma edição em Capítulo na edição seguinte é a evidência cabal da não efetivação de alterações significativas no livro, portanto, na vida de estudantes e docentes. Assim, exemplificamos a situação por meio do que identificamos o modo como o tópico “os hormônios e a coordenação do corpo” presente na unidade 1, volume 5, da primeira coleção, foi transformado em Capítulo no mesmo volume da segunda coleção. Assim, a edição de 2016 passou a ser composta por quatro ao invés de três Capítulos, como podemos observar na Figura 34. A indicação de um quarto Capítu-

lo faz pensar que houve aumento na quantidade de volumes e cria espaço para a produção de uma ideia de que houve alterações de uma coleção para outra.

Figura 34: Os hormônios e a coordenação do corpo



Fonte: GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo. São Paulo, FTD, 2012. GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo. São Paulo, FTD, 2016. Elaboração da autora.

Na seção “DICA DE LEITURA”, página 164, volume 2, da coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo (2014), os autores propõem a leitura de um livro específico - indicam título e o nome da autora, e desconsideram as possíveis dificuldades de acesso a livros impressos, bibliotecas físicas ou online, na rede mundial de internet. Desse modo, considerar a dimensão socioterritorial como princípio organizador para o ensino e a aprendizagem de Ciências requer pensar na dinâmica social, econômica, política, cultural, ambiental, psíquica como indicado por Reis, Sobreiro Filho e Rabelo (2019).

Entendemos ainda que este é um bom exemplo para pensarmos no quanto a responsabilização final recai no trabalho do/a professor/a, de modo que a consecução de uma tarefa que deveria ser da obra recai sobre a imaginação, o interesse e a dedicação do profissional da educação.

A dinâmica socioterritorial alia-se também a dimensão do trabalho, as experiências agroecológicas e as lutas dos sujeitos do campo. Estas últimas atreladas a reforma agrária, a sustentabilidade, a justiça social e aos direitos à educação, à saúde, à moradia, à sobrevivência e permanência no campo. Neste sentido, encontramos em na Educação do Campo, a discussão sobre o Campo - disputas/conflitos de territorialidades, modo de vida camponês, identidade territorial camponesa, movimentos socioterritoriais etc. – precedem a discussão pedagógica.

Partindo do princípio de que o campo está em disputa entre dois modelos de desenvolvimento territoriais antagônicos: agricultura capitalista (latifúndio-agronegócio) versus agricultura camponesa, sua origem se dá a partir das disputas/conflitos territoriais no campo, ou seja, na materialidade dos problemas socioeconômicos e educacionais enfrentados pelos camponeses e, conseqüentemente, na busca de soluções por parte dos movimentos socioterritoriais camponeses. O modo de vida e a identidade territorial camponesa são partes integrantes do projeto educativo dos camponeses. Logo, entender o território camponês é de suma importância para a construção de uma concepção teórica política-ideológica de Educação do Campo adequada a lógica material e simbólica de reprodução da territorialidade do campesinato, e que contribua em seu processo de resistência política e cultural. (CAMACHO, 2019, p. 39).

Se tomarmos, ao pé da letra, o afirmado pelo autor no excerto supracitado é possível inferir que os textos do componente Curricular Ciências ainda revelam um modelo de adaptação de lições centradas nas experiências urbanas e que foram deslocadas, sem refinamento, para a Educação do Campo. Desse modo, elas se aproximam de concepções, ainda estereotipadas do sujeito do campo e do campo e.

5.3 Práticas culturais

Iniciamos esta subseção com a Figura 35, na qual o/a leitor/a encontrará a apresentação da unidade 1, 5º ano, Ciências da coleção Girassol - saberes e fazeres do Campo (esquerda) e a mesma imagem na unidade 1, 5º ano, da coleção Novo Girassol - saberes e fazeres do Campo (direita), com conteúdo igual, entretanto com subtítulos diferentes.

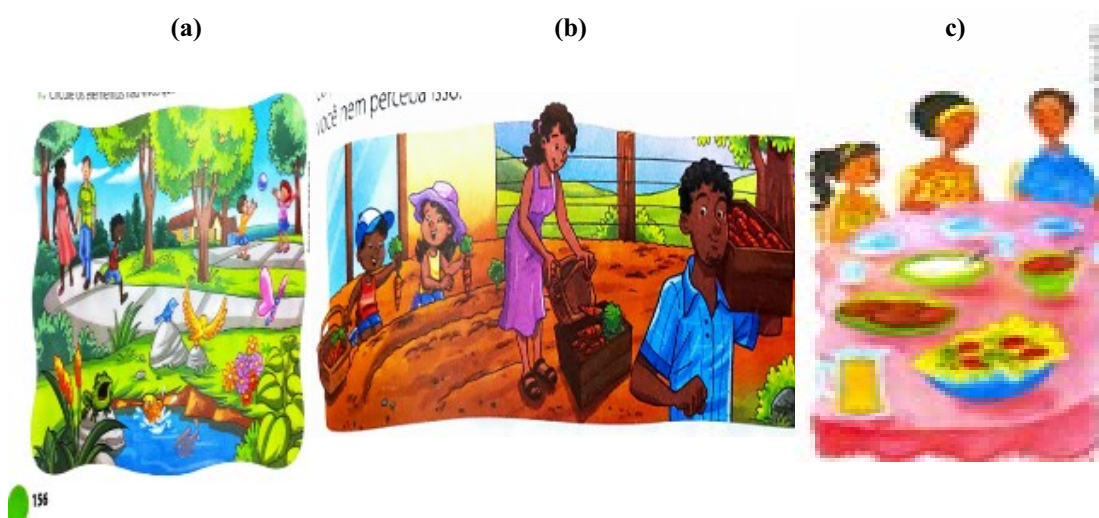
Figura 35: Unidade 1, 5º ano, Ciências da coleção Girassol - saberes e fazeres do Campo (esquerda) e a mesma imagem na unidade 1, 5º ano, da coleção Novo Girassol - saberes e fazeres do Campo (direita)



Fonte: GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo. São Paulo, FTD, 2012. GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo. São Paulo, FTD, 2016. Elaboração da autora.

A Figura 36, que segue, apresenta a representação de um agrupamento familiar composta por pai, mãe e filho. Tal composição se repete por meio de várias outras imagens em ambas as edições das coleções.

Figura 36: Representação de Famílias



Fonte: GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo. São Paulo, FTD, 2012. GOWDAK, D; MARTINS, E. Coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo. São Paulo, FTD, 2016. Elaboração da autora.

Se de um lado, a formação familiar é constituída em todas as imagens apresentadas, por outro é a cultura da heterossexualidade a demarcada nos textos e imagens. Em todas as unidades cujo tema foi corpo humano, a abordagem da reprodução esteve centrada na heterossexualidade e no processo reprodutivo humano e de outros animais e vegetais descolado de práticas e intervenções tecnológicas. Assim, está retirada do processo de ensino e de aprendizagem das coleções analisadas, portanto, das escolas e sujeitos do campo, informações sobre as tecnologias reprodutivas que caracterizam o final do século XX e o século atual – O XXI.

Desse modo, o texto didático de Ciências silencia quanto a veiculação de conhecimentos atualizados sobre o avanço da área da Saúde, da área da Genética. Desse modo, sobre práticas culturais e científicas atuais, sobre o avanço e usos das técnicas reprodutivas que já chegam ao campo tanto considerando humanos como outros animais e vegetais. Assim, a abordagem da biotecnologia moderna e do potencial desta para a transformação da vida presente e futura na cidade e no campo não é um elemento levado para a constituição da cultura escola pelas coleções.

Entretanto, há algumas passagens, como a presente na Unidade 4 do livro, do 4º ano que ao propor uma atividade de observação do desenvolvimento germinativo de uma semente, o/a professor/a terá possibilidade de ampliação da atividade abordando a noção de sementes crioulas³⁶, promovendo a discussão da importância em se manter um banco de sementes³⁷ de sementes e quem sabe até organizar com a comunidade escolar a criação desse espaço. Dessa forma, aí há rastros que podem fazer pensar, em articulação com as Ciências, práticas culturais.

Por práticas culturais entendemos ser a produção de sentidos que pode decorrer do acesso a textos imagéticos, escritos; do acesso a ritos, modos de fazer e sentir. (CHARTIER, 1990). O livro didático, portanto, como já argumentado por Silva (2015) e Gonçalves (2017) é uma produção cultural, ele mobiliza sentidos e significados. Com esse olhar, trazemos para este texto um trecho do livro do 4º ano, Capítulo 1, unidade 2, página 139, quando os autores assinalam para o consumo de alimentos naturais, produzidos sem adição de agrotóxicos. A sessão do livro representada na da Figura 37, que segue, intitulada “Uma deliciosa mistura de sabores” é outra marca de aproximação do

³⁶ São sementes que se mantêm originais, sem modificação genética São selecionadas por décadas, passadas de geração em geração. Disponível: <https://www.manejebem.com.br/novidade/sementes-crioulas-sabedoria-e-sustentabilidade>. Acesso em: 17/09/2020.

³⁷ Locais onde são preservadas as sementes crioulas. Disponível: <https://www.manejebem.com.br/novidade/sementes-crioulas-sabedoria-e-sustentabilidade>. Acesso em: 14/09/2020.

livro com as práticas culturais, uma vez que a comida, o alimento é marca de produção de sentidos em nossas vidas. Embora eurocentrado, o Quadro referido apresenta curiosidades sobre a culinária de Portugal e relata a importância das especiarias e da mistura de paladares resultante da cozinha indígena e portuguesa.

Figura 37: “Uma deliciosa mistura de sabores”



Fonte: GOWDAK, D.; MARTINS, E. Ciências – 4º ano. In: **Girassol:** saberes e fazeres do campo. Unidade 3, v. 4, 2012. p. 139.

O texto reitera a produção de que os portugueses aqui chegaram em caravelas contendo vastos produtos alimentares e animais desconhecidos dos “povos indígenas”. A deliciosa mistura de alimentos dos portugueses e dos indígenas é apresentada de modo passivo, não conflituoso. Tal evidência é confirmada pela presença de um homem de pele clara e uma criança com representação dos povos originários (indígena). A caravela com a cruz de malta nas velas içadas está em tamanho bem maior do que os alimentos sobre a mesa.

No livro do 5º ano, página 121, Unidade 1, a mascote Zé Sabiá, apresenta a noção de ritos de passagem da seguinte maneira:

Os ritos de passagem são cerimônias que marcam a passagem de um indivíduo (ou de um grupo) de uma situação para outra. Muitos povos, incluindo alguns povos indígenas brasileiros, realizam ritos de passagem para que o indígena adolescente aprenda comportamentos necessários para ingressar na vida adulta. (GOWDAK; MARTINS, 2016e, p. 121).

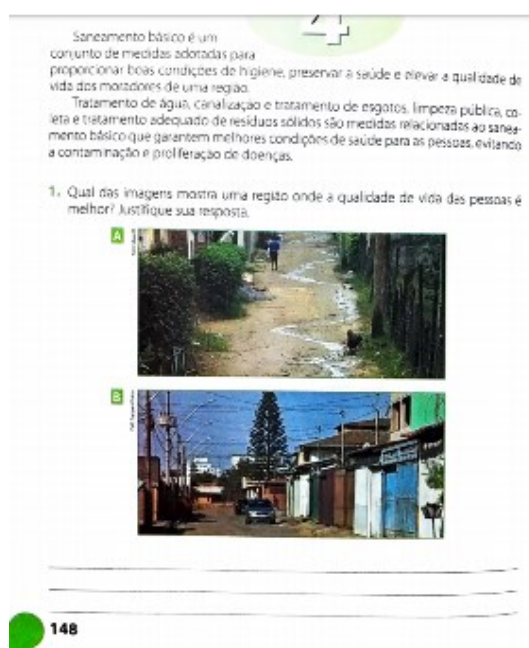
Esse trecho do livro do aluno é um momento bastante específico e raro em que é explicitamente assinalado para práticas culturais de sujeitos que podem compor as escolas do campo. Note-se, entretanto, que a menção aos povos indígenas é feita com dis-

tanciamento dos sujeitos do campo. De todo modo, no Manual do Professor há indicações de textos complementares para a unidade 1 do livro. Neles podemos observar a indicação de textos sobre aleitamento materno, pré-natal, ritos de passagem, gravidez indesejada. Todos voltados para o que pode ser pensado, social e culturalmente, como próprio para adolescentes. Assim, as práticas culturais atravessam o livro de Ciência. A nosso ver elas constituem a escola, o conhecimento escolar, o conhecimento científico, os sujeitos escolares.

Os livros e a organização dos conteúdos não escapam do modelo de educação do campo urbano centrado; do modelo da fragmentação do conhecimento científico; da generalização e da neutralidade na abordagem dos mesmos.

Estes são modos de organizar e pensar que reiteram práticas culturais próprias ao universo da Ciência positivista. Desse modo, o Capítulo sobre saneamento básico em vários volumes, por exemplo, apresenta imagens que vinculam a noção de resíduo sólido (lixo) ao ambiente urbano; a Figuras humanas, em geral, negras. O tratamento dado a noção de saneamento aponta para a existência ou ausência de rede de esgoto sem discutir o que seria uma rede desse tipo no espaço do campo. O tema, de alta complexidade, é reduzido a duas folhas no livro do 5º ano, coleção Novo Girassol, registrado na Figura 38 que segue.

Figura 38: Saneamento básico e Saúde



Fonte: GOWDAK, D.; MARTINS, E. Ciências – 4º ano. In: **Girassol:** saberes e fazeres do campo. Unidade 2, Capítulo 4, v. 4, 2012. p. 148.

Caberia pensarmos que, em mundo tão complexo quanto o que vivemos, no campo ou na cidade, não escampamos da dimensão coletiva. Nós e nossas vidas somos alcançados pelos mais diversos e distintos modo de conhecer. As crianças, adolescentes e jovens do campo também vivem em seus mundos de modo complexo e são alcançados pelas produções urbanas, majoritariamente urbanas. Desse modo, nossas individualidades e subjetividades são formadas em meio e partir de relações sociais, marcadas por relações de saber e poder. Assim, atuamos no mundo e o mundo atua sobre nós. Favorecer a compreensão desta relação de sociabilidade, de atuação é uma tarefa a ser assegurada pelas escolas do Campo e pela disciplina escolar Ciências.

Por fim, como sugere Baumann (2012) a base de uma concepção ortodoxa de cultura somente se tornou dominante porque não foi possível, para muitos povos, incluir-se aí os/as ribeirinhos/as, camponeses/as, quilombolas, povos negros, mulheres, etc., conhecer e saber do funcionamento social, das táticas e estratégias utilizadas pelos colonizadores. Não conhecer a língua e a linguagem do outro, o processo educativo que se coloca em curso e como ele pode homogeneizar costumes e memórias, e, assim estabelecer um “[...] um conjunto único, comum, nacional, de crenças e estilos de vida. ” (BAUMANN, 2012, p. 30). Romper com essa homogeneização é a tarefa colocada para a escola e para a educação científica interessadas pela vida de todos e de todas.

6 CONCLUSÃO

Sabendo que o livro didático para as escolas do campo se constituiu numa ação do PNLD Campo e esse por sua vez é parte constitutiva de uma política pública de significativa importância que é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e que também é a principal fonte de pesquisa na sustentação das práticas dos professores do componente curricular Ciências, a seguir retomamos o problema da pesquisa e os objetivos para indicarmos as conclusões a que chegamos ao fim da investigação.

O problema se constituiu a partir da inquietação em torno das aproximações e distanciamentos entre os princípios e orientações propostas pelos documentos oficiais que subsidiaram os editais (2011 e 2014) do PNLD Campo (2014 e 2016) e o apresentado nos textos do componente curricular Ciências das coleções aprovadas pelos referidos editais.

O objetivo geral delineado a partir do problema foi analisar os distanciamentos e aproximações entre o estabelecido pelos documentos oficiais que regulamentam a Educação do Campo, os referidos editais e os textos do componente curricular Ciências dos livros didáticos aprovados nas edições do PNLD Campo, e, os objetivos específicos foram indicar as proposições e princípios apresentados pelos documentos oficiais e editais de seleção de livros didáticos para o PNLD Campo (2013 e 2016); identificar nos textos do componente curricular Ciências, que integram os livros analisados, como são apresentadas as determinações e princípios orientadores para a Educação do Campo, e, levantar, nestes textos, os temas e lugares onde é possível localizar os princípios e as determinações para a Educação do Campo, propostos pelos documentos usados como fonte no estudo.

Explorando os objetivos e buscando respostas para as questões que surgiram ao longo da pesquisa, localizamos que o percurso metodológico seguido foi de uma pesquisa descritivo-qualitativa, com uso de fontes bibliográficas e documentais. Sabendo que os documentos se apresentam de formas variadas, de modo particular, em nossa pesquisa, consideramos documento como sendo todo registro textual produzido pelos sujeitos que vivenciam a realidade do campo, ou estão comprometidos com outros sujeitos que vivem nesse lugar, ou ainda, com os representantes legais dessa população, assim designados por meio de processos eleitorais. Para além, destacamos que apesar da multiplicidade e variedade de documentos de que dispõe a pesquisa documental, há na

pesquisa educacional, destaque pra os documentos escritos devido a sua relevância na área especificada, que a fundamentam e legislam.

Assim podemos dizer que ao longo do texto apresentado, o uso da análise documental de base qualitativa, implicou movimento metodológico que está possibilitando descobrir o contexto em que houve o reconhecimento da Educação do Campo em nosso país, considerando os aspectos históricos e as implicações sociais advindas desse fato.

A pesquisa documental permitiu-nos a investigação dos documentos produzidos por diversas instâncias do Ministério da Educação e do mercado editorial. Com ela pudemos desvelar a aproximação e distanciamento das propostas de sujeito e educação do campo, como também a proposta de Educação em Ciências em curso. Frente a isso, no que se refere ao objetivo de nossa pesquisa, que foi investigar as aproximações e distanciamentos da educação do campo: dos documentos oficiais ao livro didático componente curricular Ciências, chegamos aqui com o entendimento de que as obras atendem aos Editais 05/2011 e 04/2014 e desse modo atendem ao que determinam os editais em estudo e, portanto, estão legalmente adequadas.

Para mais, faz-se necessário dizer que os Editais foram elaborados por comissões formadas pelos mais diversos setores, FNDE, SECADI, CGPLI e ao final de sua elaboração teve a assinatura do Presidente do FNDE e da Secretária da SECADI, o que atesta o conhecimento dessas instâncias na elaboração e aceite do que fora determinado nesses editais.

Outrossim, é o fato de que os editais foram elaborados com intencionalidade e essa vem expressa nas páginas dos livros que foram apresentados, por meio de imagens, textos, Figuras e atividades. Outro aspecto a ser considerado é o fato de que desde 1938, pelo Decreto-Lei 1006, com a Legislação do Livro Didático, este já “era considerado uma ferramenta da educação política e ideológica, sendo considerado o Estado como censor no uso desse material didático” (NUÑEZ, 2003, p. 1).

De modo que ao apresentarmos os editais e com o conhecimento da Legislação que ampara a Educação do Campo, percebe-se que há pouco interesse em garantir aos povos do campo, as condições preconizadas na forma da Lei. Para, além disso, identificamos por meio do estudo dos livros, uma representação do espaço do campo repleto de imaginação, onde esse local é concebido como espaço de tranquilidade, beleza, abundância alimentar e hídrica, desconsiderando as lutas e encontros realizados pelos integrantes dos Movimentos Sociais que tanto contribuíram e ainda o fazem, na tentati-

va de manter a ocupação desse território, além de garantir as condições de permanência e sobrevivência locais.

Muito embora o MEC tenha criado ao longo dos anos, comissões para realizarem a avaliação dos livros didáticos, identificamos em nossa pesquisa que se tratando dos livros didáticos do campo, isso não se confirmou, uma vez que no ano de 2018, por meio do Informe nº 07/2018 – COARE/FNDE houve o encerramento do PNLD Campo de modo que o público anteriormente contemplado por esses livros, retornaram ao uso dos livros didáticos comumente adotados nas escolas da cidade, o que em nosso entendimento, gera ciclos de ausências, como professor sem formação para o campo; estudantes do campo sem o livro que contemple sua realidade; aulas sem considerar os aspectos regionais, locais, sociais.

Além disso, mesmo durante a curta vigência do PNLD Campo, não foi possível se estabelecer significativas mudanças, pois pudemos constatar que muito pouco foi alterado nos livros do componente de Ciências aprovados na edição de 2016.

Outra consideração a respeito de nossa pesquisa é quanto ao fato de mesmo tendo sido elaborados a partir das Diretrizes Curriculares posteriores a 1996, os livros não contemplaram as exigências de uma Educação para o século XXI, nem para a Educação do Campo pressupostas pelos documentos oficiais e Movimentos Sociais. Não pudemos localizar proposta de educação científica que permitam a formação de sujeitos do campo críticos, antenados com suas lutas e a sociedade em geral. Daí, concluirmos que o livro didático não pode se configurar como fonte de conhecimentos, destrelada do tempo de sociedade, por vezes equivocados, sem orientações aprofundadas para o/a docente. Assim, nos posicionamos pela defesa de que o livro didático, em nosso país, deve cumprir com a tarefa de apresentar informações, conceitos e temas que favoreçam a processos de desenvolvimento das crianças e dos profissionais da escola.

Para tanto, a seleção dos livros didáticos do componente curricular Ciências deve ser realizada pelos professores, mesmo com as deficiências formativas que acompanham esses/as profissionais, pois serão eles que irão trabalhar de forma mais aproximada com esse livro. A tarefa da análise e adoção do livro é, sem dúvida, dos/as professores/as, mas ela não retira dos seus produtores a responsabilidade de atendimento de um público específico como os povos do campo. A avaliação, seleção e distribuição dos livros didáticos para o Ensino de Ciências constitui uma responsabilidade de natureza social e política” daí a importância de se ter propostas diversificadas de livros didáticos

e a necessidade da realização periódica de estudos acerca da composição desses materiais.

Além dos aspectos legislativos para a aprovação dos livros didáticos do componente curricular Ciências, foi possível concluir na análise desses materiais didáticos que estão repletos de exemplos que evidenciam o distanciamento com a realidade de vida dos estudantes. Por outro lado, apresentam situações que não possibilitam a esses sujeitos fazerem o reconhecimento de suas identidades deixando claro o desconhecimento ou descaso de considerar a peculiaridade local, o modo de vida desses sujeitos, manifestações culturais, culinária, e demais aspectos que contribuem para a formação da identidade dos povos do campo, como apresentado na seção anterior.

De modo geral, identificamos que os textos contidos nos livros didáticos do componente curricular Ciências, não privilegiaram a articulação entre os temas abordados e o espaço do campo, ao mesmo tempo em que contribuem para a construção de uma imagem utópica do espaço do campo, desconsiderando todas as lutas, conquista e mesmos as perdas daqueles que ocupam o local. Essa responsabilidade implicitamente é deixada para o professor/a e, por vezes, a ideia de vida melhor apresentada, está diretamente vinculada ao espaço urbano. Isso dificulta o trabalho de formação/construção da consciência afetiva com o local. Outra constatação foi de que os conteúdos apresentados estão longe de potencializar a aprendizagem de Ciências.

O estudo demonstrou que o livro didático do componente curricular Ciências adotado nas escolas do campo que foram aprovados por editais específicos ao PNLD Campo, estão em atendimento ao que foi exigido, indicando que os idealizadores desses editais, têm conhecimento da qualidade desses materiais didáticos e estão de acordo com a proposta educacional que os mesmos transmitem, uma vez que a partir do lócus da pesquisa realizada, na Região Nordeste do país, e no estado do Piauí, o livro didático continua sendo o único aliado do professor, ao ponto de ser o orientador do currículo. Nesse sentido, passa também a ser norte para o profissional da educação no que se refere à sequência dos conteúdos, das atividades e até mesmo da avaliação em Ciências (NUÑEZ *et al*, 2003). Além disso, o livro didático ainda se apresenta como recurso, produção essencial para os/as estudantes, que nem sempre dispõem de outra forma de consulta.

Por fim chega-se à conclusão de que, a partir da discussão realizada, a tese defendida é a de que, para o alcance e implementação, via livros didáticos de Ciências, dos pressupostos e princípios apresentados pelos documentos oficiais e movimentos sociais

dos povos do campo, seus conteúdos, metodologias e proposições curriculares devem ser pautados no diálogo interdisciplinar, em uma ideia de Ciência sustentada pelo diálogo entre culturas e ciência, na ruptura da ideia única e universal de sujeito do campo, intimamente vinculada ao cotidiano, a diversidade sociocultural e às diferenças em toda a sua extensão. Tal inteireza de abordagem não foi verificada nos textos do componente curricular Ciências analisados, uma vez que eles atendem de modo pontual ao estabelecido pelos documentos oficiais. Assim, o Componente curricular Ciências investigado produz aproximações e quando em lugares específicos retratam ou dialogam com o sujeito do campo e sua diversidade sociocultural, e, em outros, distanciamentos quando apresentam temas e conteúdos desvinculados destes sujeitos e de seus cotidianos.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, Jul./Dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/viewFile/753/526>>. Acesso em: 05 de abril de 2018.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político pedagógico. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 1).
- BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BITTENCOURT, Cice. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BORRIOLO, Marcelo; SILVA, Thaísia; SILVA, Jefferson; NETTO, Manoel; HÖFLING, José; CHAVASCO, Jorge. Genotoxicidade de *Helianthus annuus* Linné, 1753 (Asteraceae): novas perspectivas e tendências. **Revista Fitos**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 2, p. 173-188, 2017. Disponível em <<https://revistafitos.far.fiocruz.br/index.php/revista-fitos/article/view/537/html>>. Acesso em: 07 de setembro de 2020.
- BORGES, Heloísa da Silva; SILVA, Helena Borges. A Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico. *In*: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmera de Educação Básica. Parecer técnico Nº 36, 04 dez 2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf> Acesso em: 13 fevereiro 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmera de Educação Básica. Parecer técnico Nº 23, de 12 de setembro de 2007. **Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf>. Acesso: 12 março 2018.
- BRASIL, Decreto Lei Nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *In*: VADE MECUM. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm> Acesso em: 13 de março de 2018.

BRASIL, Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >

Acesso: 15 de março de 2018.

BRASIL, FNDE. Resolução CD/FNDE 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. Disponível em: <<https://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 12 de fevereiro de 2018.

BRASIL, Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático — PNLD 2013. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2011. *In*: VADE mecum. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=6450:pnld-2013-campo-edital> > Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

BRASIL, Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012. *In*: VADE mecum. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/3957-guia-pnld-campo-2013?highlight=WyJlc2NvbGEiXQ==> > Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2016. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/6575-guia-pnld-campo-2016-%E2%80%93-93-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2018.

BRASIL, Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático — PNLD 2016. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2014. *In*: VADE mecum. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/5373-edital-pnld-campo-2016> > Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

BRASIL, Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2016. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016. *In*: VADE mecum. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/6575-guia-pnld-campo-2016-%E2%80%93-93-anos-iniciais-do-ensino-fundamental> > Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm >. Acesso: 15 de Maio de 2018.

BRICK, Elizandro Maurício; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho; SILVA, Antônio Fernando Gouveia da; DELIZOICOV, Demétrio. Paulo Freire: interfaces entre ensino de ciências naturais e educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, p. 23-59, 2014.

BRITTO, Néli Suzana. Formação de professores e professoras em Educação do Campo por área de conhecimento – Ciências da Natureza e Matemática. *In* MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA E UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

BRITTO, Néli Suzana. RODRIGUES, Larissa Zancan. Para quem e para que ensinamos Ciências? Eis uma questão para refletirmos sobre os livros didáticos nas escolas do campo. *In*: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs.). **Livro didático e Educação do Campo**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs.). **Contribuições para a construção um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. p. 10 – 31.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. *In* Revista NERA. São Paulo, n. 48 (22), out. 2019, p. 38 – 57.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (orgs.). **Livro didático e Educação do Campo**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014.

CELLARD, A. análise documental. *In*: POUPART, Jean. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos metodológicos**. Petrópolis, Editora Vozes, 3 ed, 2008.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. *In*: Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CZARNIESKI, Edina Malaquias; DALAROSA, Adair Ângelo. Educação do Campo: perspectivas sobre a formação docente no colégio estadual do campo de Cachoeira-Candói, PR. *In*: **Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE**. 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unicentro_edinamalaquiasczarnieski.pdf>. Acesso: 25 de abril de 2020.

DANSA, Cláudia V. de Assis; FREITAS, Denise; CICILLINI, Graça Aparecida; VLACH, Vânia R. Farias. Atualização ou reestruturação educacional? Concepção de educação e metodologia do projeto educação para a ciência/Uberlândia-MG. **EDUCAÇÃO E FILOSOFIA**, 7(13), 101-109, Jan./Jun. 1993. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1116>>. Acesso: 26 de abril de 2020.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria (orgs.) Desafios para o Ensino de Ciências. *In: Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 1, p. 23 – 42.

FARIA, Viviane Fernandes. Concepções e objetivos do PNLD Campo. *In: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). Livro Didático e Educação do Campo*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. *In: FAZENDA, Ivani (orgs.) O que é interdisciplinaridades?* São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, v.1, n. 2, out. 2012. Disponível em: <<https://ken.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/view/16243>>. Acesso: 10 de março de 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. *In: ARROYO, Miguel Gozalez; CALDART, Roseli Salte; MOLINA, Mônica (orgs.). Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011, p. 133 – 145.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Ricardo Paulo; CALDART, Roseli Salete. Primeira conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, *In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.) Por uma Educação do campo*. 5. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011, p. 19 - 63.

FONTANA, Maria Iolanda; SILVA, Eliane de Souza; KARACHENSKI, Ineis Bernadete. A identidade e cultura dos sujeitos do campo no currículo escolar. Grupo de trabalho: Cultura, Currículo e Saberes. *In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/EDUCERE – PUCPR; II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE; E IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE (CÁTEDRA UNESCO)*, de 23 a 26 de setembro de 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7007_6630.pdf>. Acesso: 16 de abril de 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Modos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed.. São Paulo. Editora ATLAS/S.A. 2008.

GONÇALVES, Paulo Celso Costa. **Políticas públicas de livro didático: Elementos para compreensão da agenda de políticas públicas em educação no Brasil**. 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19891>>. Acesso: 10 de ago de 2018.

GONDIM, Hugo Cezar Fernandes. Breve histórico da educação no e do campo: paradigmas e estereótipos. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA NOVAS EPISTEMES E NARRATIVAS CONTEMPORÂNEAS**. Realizado de 27 a 29 de Setembro de 2016 em Jataí-GO. Disponível em:

<http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1475778425_ARQUIVO_BREVEHISTORICODAEDUCACAODOCAMPOPARADIGMASEESTEREOTIPOS.pdf>. Acesso: 15 de abril de 2020.

GHEDIN, Evandro. Perspectivas sobre a identidade do educador do campo. In: GHEDIN, Evandro (Org). **Educação do campo – epistemologia e práticas**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GROSSI, Bruno. **A diferença entre ilustração e desenho**.

Disponível em:

<https://www.academia.edu/9843391/A_diferen%C3%A7a_entre_Ilustra%C3%A7%C3%A3o_e_Desenho>. Acesso: 11 de jun de 2020.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**. Jul./Dez. 1997. p. 15-46.

KRASILCHIK, Myriam. **Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências**. São Paulo Perspectiva. São Paulo, vol.14, n.1, p. 85-93, 2000.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100010>>. Acesso: 03 de maio de 2020.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007. 232 p.

MAGALHÃES, Camila. Gildásio Jardim, territórios da arte. In: MOURA, Maria Aparecida; NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel; FURIATI, Terezinha Maria (org.).

Sabença. PROEX-UFMG, 2018. 144 p. Disponível em: <

<https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/saberesplurais/wp-content/uploads/2018/10/Livro-Saben%C3%A7a.pdf>>. Acesso: 28 de abril de 2020.

MOHR, Naira Estela Roesler. **A educação do campo na perspectiva republicana de nação**: contribuições das políticas de educação do campo em movimento. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2018. Disponível em: < <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1678> >. Acesso: 10 de fevereiro de 2019.

MOLINA, Mônica Castagna. **Políticas públicas em Educação do Campo: avanços e desafios do PNLD Campo**. In: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (orgs.). **Livro didático e Educação do Campo**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014.

MORTIMER, Eduardo Fleury. **Linguagem e formação de conceitos no Ensino de Ciências**. 2000. Editora UFMG. 2ª reimpressão (2011).

MUNARIN, Antônio. Educação do Campo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Ligia Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <file:///C:/Users/Edneide%20Silva/Downloads/245-1.pdf>. Acesso: 15 de maio de 2019.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite; SILVA, Ilka Karine da; CAMPOS, Ana Paula. A. P. N. (2003). **A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor**. O caso do ensino de ciências. Revista Iberoamericana De Educación, 33(1), 1-11. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie3312889>. Acesso: 13 de maio de 2019.

OTLET, Paul. **Documentos e documentação**. Introdução ao trabalho do Congresso Mundial da Documentação Universal, realizado em Paris em 1937. Disponível em: <<http://www.conexaorio.com/bit/otlet/>>. Acesso: 22 de abril de 2019.

Pauta da II Conferência Por uma Educação do Campo. III Parte: Anexos. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/documentos-1/publicacao.html/campo.html>>. Acesso: 04 de abril de 2020.

PEREIRA, Vanderléa Andrade. O texto e o contexto do livro didático na Educação do Campo. In: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura (org.). **Diálogos sobre Educação do Campo**. 2. ed. Teresina: Edufpi, 2014.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de Ciências do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo; SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. **O ensino de Ciências Naturais em classes multisseriadas-entre o discurso e a prática docente**. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/13430535-O-ensino-de-ciencias-naturais-em-classes-multisseriadas-entre-o-discurso-e-a-pratica-docente.html>>. Acesso em: 23 de outubro de 2019.

REIS, Neila da Silva. Políticas educacionais do campo: percurso preliminar. **Revista HISTEDBR On-Line**, 11(43e), 124-148. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v11i43e.8639957>>. Acesso: 20 de abril de 2020.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslivian Correia Cruz. **A educação do campo e seus aspectos legais**. GT EDUCAÇÃO INDÍGENA, QUILOMBOLA E DO CAMPO–XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/EDUCERE–PUCPR; IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS,

SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO–SIRSSE; E VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE (CÁTEDRA UNESCO), de 28 a 31 de agosto de 2017. Disponível em:

<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf>. Acesso: 10 de fevereiro de 2018.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; CICILLINI, Graça Aparecida. Tessituras sobre o currículo de ciências: histórias, metodologia e atividades de ensino. *In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO–PERSPECTIVAS ATUAIS*, 1, 2010, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: UFU, 2010. p. 1-14.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7169-3-5-artigo-mec-tessituras-curriculo-ciencias-elenita-maria-graca/file>>. Acesso em: 29 de agosto de 2020.

SILVA, Francisco de Araújo; ALVES, Jacqueline Querino; ANDRADE, Joana de Jesus. O livro didático como documento histórico para análise do currículo de Química e Ciências. **Revista Triângulo**, v.12, n.1, 2019. Disponível em:

<<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/3583>> Acesso: 15 de abril de 2020.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo; DAMASCENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS Isabel Maria Sabino.

Pesquisa documental: caracterização e interface na produção acadêmica em Educação.

In THERRIEN, Silvia Maria Nóbrega; FARIAS Isabel Maria Sabino; NUNES, João Batista Carvalho (orgs). **Pesquisas científicas para iniciantes-caminhando no labirinto/métodos de pesquisa**, Vol. III. Fortaleza: Ed. UECE, 2011.

SILVA, Maria Rute Depoí da; ORTIZ, Neiva Lilian Ferreira. A Educação Do Campo No Contexto Histórico: Algumas Considerações. *In* **IV SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL PELOTAS**, 24 e 25 de agosto de 2018 –UFPel.

SILVA, Marcelo Soares Pereira. O livro didático como política pública: perspectivas históricas. *In: Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. ROCHA, Helenice. REZNICK, Luís. MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). Rio de Janeiro. FGV Editora. 2017.

SIMÕES, Willian. TORRES, Miriam Rosa. **Educação do Campo: por uma superação da Educação Rural no Brasil**. Curitiba Paraná. UFPR, 2011. Disponível em:

<<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>>. Acesso: 18 de setembro de 2018.

SOUZA, Salete Eduardo de. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: “INFÂNCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS”. Arq Mudi. 2007; 11(Supl.2). Disponível em:

<<http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>>. Acesso: 18 de setembro de 2018.

SOUZA, Emerson Bellini Lefcadito. **Os movimentos sociais e a Educação do/no Campo: a ausência de políticas públicas e as condições históricas que fizeram emergir a luta pela educação no MST.** Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2006/Emerson%20Bellini%20Lefcadito%20de%20Souza.pdf>>. Acesso: 05 de agosto de 2018.

TAVARES, Marina de Lima; SILVA, Penha Souza. **A área das Ciências no Programa Nacional do Livro Didático para o Campo.** In: CARVALHO, Gilcinei Teodoro. MARTINS, Maria deFátima Almeida (orgs.). **Livro didático e Educação do Campo.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014.

VIEIRA, Edilaine Aparecida. **Livros Didáticos para Escolas do Campo: Aproximações a partir do PNLD Campo 2013.** 2013.158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/32098/R%20-%20D%20-%20EDILAINE%20APARECIDA%20VIEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso: 10 de agosto de 2018.

ZACHEU, Aline Aparecida Pereira; CASTRO, Laura Laís. Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático no Brasil. In: **14ª JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA**, 2015. Eixo temático Política educacional. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/dos-tempos-imperiais-ao-pnld--a-problematica1.pdf>>. Acesso: 31 de março de 2020.

ANEXO

ANEXO I

Quadro 04: Características das coleções didáticas que foram submetidas ao Edital 05/2011

TIPO DE COMPOSIÇÃO	NÚMERO TOTAL DE VOLUMES	SEGMENTO A (1º ao 3º ano)					SEGMENTO B (4º e 5º anos)				
		NÚMERO DE VOLUMES	COMPONENTES CURRICULARES MÍNIMOS	ANOS DE REFERÊNCIA	MÁXIMO DE PÁGINAS NO LIVRO DO ALUNO	MÁXIMO DE PÁGINAS NO MANUAL DO PROFESSOR	NÚMERO DE VOLUMES	COMPONENTES CURRICULARES MÍNIMOS	ANOS DE REFERÊNCIA	MÁXIMO DE PÁGINAS NO LIVRO DO ALUNO	MÁXIMO DE PÁGINAS NO MANUAL DO PROFESSOR
I Multisseriada Interdisciplinar Temática	4	2	Tema 1: L e A, A M, G, H e C	1º ao 3º ano	400	500	2	Tema 3: LP, M, G, H e C	4º e 5º anos	400	500
			Tema 2: L e A, A M, G, H e C	1º ao 3º anos	400	500		Tema 4: LP, M, G, H e C	4º e 5º anos	400	500
II Seriada Multidisciplinar Integrada	5	3	L e A e AM	1º ano	200	300	2	LP, M, G, H e C	4º ano	400	500
			L e A, A M, G, H e C	2º ano	400	500					
			L e A, A M, G, H e C	3º ano	400	500		LP, M, G, H e C	5º ano	400	500
III Seriada Multidisciplinar por Área	9	5	L e A e AM	1º ano	200	300	4	LP, G e H	4º ano	200	300
			L e A, G e H	2º ano	200	300					
			A M e C	2º ano	200	300		M e C	4º ano	200	300
			L e A, G e H	3º ano	200	300		LP, G e H	5º ano	200	300
			A M e C	3º ano	200	300		M e C	5º ano	200	300
IV Multisseriada Multidisciplinar por Área	4	2	L e A, G e H	1º ao 3º ano	400	500	2	LP, G e H	4º e 5º anos	400	500
			A M e C	1º ao 3º anos	400	500		M e C	4º e 5º anos	400	500

Fonte: Adaptado do Edital PNLD Campo 2013.

Legenda: L e A: Letramento e Alfabetização
C: Ciências

A: Alfabetização
LP: Língua Portuguesa

M: Matemática
G: Geografia