



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VEREDAS, MEANDROS E CONVERGÊNCIAS PARA O FAZER PEDAGÓGICO
DOS DOCENTES NA ESCOLA DO CAMPO:
do livro didático aos recursos educacionais digitais

FRANCISCO VALMIR DA SILVA

BRASÍLIA-DF

2023

FRANCISCO VALMIR DA SILVA

VEREDAS, MEANDROS E CONVERGÊNCIAS PARA O FAZER PEDAGÓGICO DOS
DOCENTES NA ESCOLA DO CAMPO:

do livro didático aos recursos educacionais digitais

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação na linha de pesquisa em Educação, Tecnologias e Comunicação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa.

BRASÍLIA-DF
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Sv Silva , Francisco Valmir da
Veredas, meandros e convergências para o fazer pedagógico
dos docentes na escola do campo: do livro didático aos
recursos educacionais digitais / Francisco Valmir da Silva
; orientador Carlos Alberto Lopes de Sousa . -- Brasília,
2023.
217 p.

Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,
2023.

1. Livro didático do professor. 2. Recursos Educacionais
Digitais. 3. Educação do Campo. 4. Professores. I. Sousa ,
Carlos Alberto Lopes de , orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VEREDAS, MEANDROS E CONVERGÊNCIAS PARA O FAZER PEDAGÓGICO DOS
DOCENTES NA ESCOLA DO CAMPO: do livro didático aos recursos educacionais digitais

Francisco Valmir da Silva

Tese de doutorado em educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade de Brasília na linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação.

Resultado: aprovada

Brasília, 30 de outubro de 2023

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Universidade de Brasília (UnB)
(Orientador)

Prof. Dr. Eduardo Di Deus
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-MP) - Universidade de Brasília (UnB)
(Examinador titular - interno)

Prof. Dr. Carlos Ângelo de Meneses Sousa
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Universidade Católica de Brasília (UCB)
(Examinador titular - externo)

Prof. Dr. Alessandro Augusto de Azevedo
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) / Universidade Federal do Rio Grande
do Norte (UFRN)
(Examinador titular - externo)

Prof^a. Dr.^a Andrea Cristina Versuti
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Universidade de Brasília (UnB)
(Examinadora suplente - interna)

AGRADECIMENTOS

É hora de agradecer:

Inicialmente a Deus por permitir o percurso nesta estrada.

À Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, pelo acolhimento como instituição.

Ao meu orientador, professor Doutor Carlos Alberto Lopes de Sousa, pelas valiosas orientações, sabedoria compartilhada, direcionamentos e apontamentos para a caminhada no trilhar dessas veredas.

Aos membros da banca examinadora, Dr. Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Dr. Alessandro Augusto de Azevedo, Dr. Eduardo Di Deus e à Dr^a Andrea Cristina Versuti que aceitaram o convite para minha banca de defesa de tese, pela leitura e valiosas contribuições para esta pesquisa.

Ao grupo de pesquisa, nas pessoas de Sirlene, Julia, Helga, Larissa, Bruna, Vanessa, Flora, Elisângela, Daniel, Renata, Tereza e Flaviana pelas leituras divididas, as conversas e espírito de coletividade.

À minha família, especialmente meus pais que sempre me ensinaram o melhor caminho a trilhar, acreditaram e me incentivaram nos estudos, desde a tenra infância, como um grande paiol de amor e carinho que se forma no canto da sala. E a minha irmã e sobrinha que amo fraternalmente.

A todos os professores e professoras que passaram em minha formação escolar, acadêmica, desde a Educação Infantil até o doutorado, a vocês devo a construção do que sou, enquanto educador.

Aos amigos próximos e colegas de trabalhos por compartilhar direta ou indiretamente desta construção.

Às escolas, os (as) gestores (as), professores e professoras que aceitaram participar de nossa pesquisa.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF pelo período da licença remunerada para estudo, bem como, a EAPE pelas orientações e condução deste processo.

Um campo de MIM...

Nasci num campo,
Às vezes:
(em) luta (do)
Em brasas
Queimado
Tomado
Roçado
Renegado

Cresci num campo,
De sorte,
De corte,
De morte
De fortes
Do meeiro
Do meio
Do seio
Do veio
Do fim,
De mim

Trabalhei num campo
Cercado,
Fechado,
Aramado
Amarrado
Brocado
Arado
Cortado

Esperanço um campo
Plural,
Plantado,
Educado,
Aberto
Liberto
Mais perto
Que safreja
Almeja,
Enseja
Deseja
MUDAR,
CAMINHAR...

RESUMO

Esta tese teve como objetivo analisar criticamente a percepção de docentes sobre a inter-relação entre os livros didáticos do PNLD/2019 dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os Recursos Educacionais Digitais (RED) em escolas do campo do Distrito Federal. Para tanto, buscamos compreender qual a influência dos livros didáticos na percepção de professores em relação à escola do campo, identificar as concepções de educadores acerca dos RED e compreender como esses recursos aparecem nos livros didáticos. Teoricamente, nos apoiamos em Arroyo, Caldart e Molina (2011) em relação às questões do campo; Bueno e Carniel (2015), em relação aos recursos digitais; Freitag, Mota e Costa (1987), Silva e Chelotti (2018) sobre os livros didáticos; Williams (1979) sobre a tradição seletiva, entre outros. O método utilizado para analisar os dados foi a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), predominantemente qualitativo, por meio de levantamento de conteúdo do material didático do professor. Foram examinados 11 manuais do professor do PNLD/2019 do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, e 29 entrevistas foram realizadas com docentes de 10 escolas do campo das Coordenações Regionais de Ensino de Planaltina-DF e Sobradinho-DF. Como resultados, obtivemos que o espaço do campo nos livros didáticos analisados está associado à cidade; a política de distribuição do livro didático do campo foi interrompida em 2018, implicando na distribuição dos mesmos volumes para o campo e cidade em 2019, que foram elaborados de acordo com a BNCC; os componentes curriculares que refletem o campo são geografia e história. No que se refere à percepção dos docentes, a maioria utiliza o livro didático frequentemente em formato impresso; acreditam que os conteúdos desses livros são imparciais, embora alguns reconheçam que os conteúdos replicam uma visão hegemônica do mundo; os professores entrevistados são favoráveis ao uso de materiais específicos para escola do campo, pois reconhecem que essas escolas devem utilizar materiais diferentes das escolas urbanas; eles acreditam que os livros didáticos que estavam utilizando no momento das entrevistas não representam os estudantes; os professores escolheram a escola do campo para trabalhar em função da proximidade de sua residência, da aparente tranquilidade; eles percebem e fazem uso de RED, em suas aulas, que foram sugeridos pelos livros para ampliação dos conteúdos, como sites, filmes, CD-música, vídeos, atividades e livros em PDF. Concluimos que a construção do fazer pedagógico docente emerge na inter-relação entre os livros didáticos e os RED, sendo que aqueles são concebidos como prioritários enquanto estes são secundários. Nesse contexto, a percepção docente sobre o campo nos conteúdos escolares se inicia na BNCC, passa pelos livros didáticos, manuais docentes do PNLD e recursos digitais, assim, entendemos que esse processo é dinâmico e recebe influência de uma tradição que seleciona livros pensados para uma realidade urbana, mas são utilizados no campo, reafirmando uma hegemonia que se defronta com as contradições, resultando em novas disputas no plano simbólico, retratadas, sobretudo, nos livros didáticos, nos RED e nos movimentos em disputas por novas hegemonias.

Palavras-chaves: Livro didático do professor. Recursos Educacionais Digitais. Educação do Campo. Professores.

ABSTRACT

This thesis aimed to critically analyze teachers' perception regarding the interrelationship between the PNLD/2019 textbooks for the Initial Years of Elementary Education (*Anos Iniciais do Ensino Fundamental*) and Digital Educational Resources (RED) in rural schools of the Distrito Federal. The objective was to understand the influence of textbooks on teachers' perceptions of rural schools, identify educators' conceptions about RED, and comprehend how these resources appear in textbooks. Theoretical frameworks relied on Arroyo, Caldart, and Molina (2011) regarding rural issues; Bueno and Carniel (2015) concerning digital resources; Freitag, Mota, and Costa (1987), Silva and Chelotti (2018) on textbooks; Williams (1979) on selective tradition, among others. The methodology employed to analyze the data was Bardin's Content Analysis (2011), predominantly qualitative, involving content survey of teachers' instructional materials. Eleven teacher's manuals from PNLD/2019 for the 3rd, 4th, and 5th grades of Elementary Education (*Ensino Fundamental*) were examined, and 29 interviews were conducted with teachers from 10 rural schools in the Regional Educational Coordination of Planaltina-DF and Sobradinho-DF. Results indicated that the representation of rural spaces in the analyzed textbooks is associated with urban areas; the policy of distributing rural textbooks was halted in 2018, resulting in the same textbooks being distributed to both rural and urban areas in 2019, aligned with the BNCC (*Base Nacional Comum Curricular*); geography and history are the curriculum components reflecting rural aspects. Regarding teachers' perceptions, the majority frequently uses printed textbooks, believing their content to be impartial, although some acknowledge the replication of a hegemonic worldview. Teachers favor the use of specific materials for rural schools, recognizing the need for different materials compared to urban schools. They believe that the textbooks they were using at the time of the interviews did not represent the students. Teachers chose to work in rural schools due to proximity to their residence and perceived tranquility. They perceive and utilize RED suggested by textbooks in their classes for content expansion, such as websites, films, CDs, videos, activities, and PDF books. The conclusion drawn was that the pedagogical construction of teaching emerges from the interrelationship between textbooks and RED, with textbooks considered primary while RED is secondary. In this context, teachers' perception of rural content in educational materials begins with the BNCC, moves through textbooks, PNLD teacher's manuals, and digital resources. This process is dynamic and influenced by a tradition that selects books designed for urban realities but used in rural areas, reaffirming a hegemony that faces contradictions, resulting in new symbolic disputes primarily evident in textbooks, RED, and movements striving for new hegemonies.

Keywords: Teacher's textbook. Digital Educational Resources. Rural Education. Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Forquilha de três pontas.....	18
Figura 2 - Mapa do percurso entre escolas, CRE e sede da SEEDF	22
Figura 3 - Mapa das CRE da SEEDF	31
Figura 4 - Os sujeitos do campo no DF	35
Figura 5 - Ida a campo no campo	37
Figura 6 - Veredas da pesquisa.....	47
Figura 7 - Estradas e meandros para o conhecimento	51
Figura 8 - Análise da capa de um livro didático do PNL/D/Campo.....	58
Figura 9 - Meandros, currículos e convergência da pesquisa.....	65
Figura 10 - Página do movimento “De olho no material escolar” no Facebook.....	78
Figura 11 - Página do movimento “De olho no material escolar” no Instagram em março de 2023	79
Figura 12 - Página do movimento “De olho no material escolar” no Instagram em março/abril de 2022	80
Figura 13 - Atividade com convergência	94
Figura 14 - Capa do manual do professor de Geografia do 3º ano.....	101
Figura 15 - Capa do manual do professor de Geografia do 3º ano Novo Pitangua.....	105
Figura 16 - Capa do manual didático de geografia do 4º ano.....	107
Figura 17 - Capa do manual didático de geografia do 5º ano.....	112
Figura 18 - Capa do manual do professor de História do 4º ano.....	115
Figura 19 - Capa do manual do professor de História do 5º ano.....	118
Figura 20 - Capa do manual didático de história do 3º ano.....	121
Figura 21 - Capa do manual didático de Língua Portuguesa do 5º ano.....	124
Figura 22 - Capa do manual didático de matemática do 5º ano	126
Figura 23 - Capa do manual do professor de Ciências do 4º ano	129
Figura 24 - Capa do manual didático de arte do 4º ano.....	131
Figura 25 - Esquema do percurso de formação da percepção dos docentes.....	191

LISTA DE TABELAS:

Tabela 1 - Escolas do Campo por CRE no DF	29
Tabela 2 - Educação do campo no DF: modalidades e níveis de ensino.....	30
Tabela 3 - Lotação de professores em escolas do campo por CRE do DF em 2021.....	36

LISTA DE QUADROS:

Quadro 1 - Livros didáticos analisados	25
Quadro 2 - Os sujeitos da pesquisa.....	41
Quadro 3 - Pesquisa em base de dados.....	52
Quadro 4 - Modelo de classificação dos Objetos Educacionais.....	96
Quadro 5 - Etapas da Análise de Conteúdo na construção do <i>corpus</i>	98
Quadro 6 - Categorias das unidades analíticas dos manuais didáticos.....	100
Quadro 7 - Análise do manual didático de geografia do 3º ano	103
Quadro 8 - Análise do manual didático de geografia do 3º ano Novo Pitangua	106
Quadro 9 - Análise do manual didático de geografia do 4º ano	109
Quadro 10 - Análise do manual didático de geografia do 5º ano	113
Quadro 11 - Análise do manual didático de história do 4º ano	116
Quadro 12 - Análise do manual didático de história do 5º ano	119
Quadro 13 - Análise do livro didático história do 3º ano	122
Quadro 14 - Análise do manual didático de língua portuguesa do 5º ano.....	125
Quadro 15 - Análise do manual didático de matemática do 5º ano.....	127
Quadro 16 - Análise do manual do professor de Ciências do 4º ano	129
Quadro 17 - Análise do manual do professor de Arte do 4º ano	132
Quadro 18 - Participação e formação em atividades do campo	134
Quadro 19 - Atuação docente nas escolas do campo do DF	135
Quadro 20 - Categoria das unidades analíticas das entrevistas com docentes	143
Quadro 21 - Relação entre docente e sala de aula, e sujeitos do campo no DF	143
Quadro 22 - O sujeito do campo no livro didático	144
Quadro 23 - Movimentos do/no campo na visão dos professores.....	148
Quadro 24 - Os movimentos e resistências do campo no livro didático	149
Quadro 25 - Aspectos sobre o livro didático na escola do campo.....	153
Quadro 26 - O livro didático no fazer pedagógico docente nas escolas do campo do DF.....	154
Quadro 27 - Materiais digitais/RED na visão dos docentes da escola do campo do DF	163

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Unidades escolares do campo no DF.	31
Gráfico 2 - Escolas do campo da CRE de Planaltina	33
Gráfico 3 - Escolas do campo da CRE de Sobradinho.	34
Gráfico 4 - Escolas do campo nas CRE de Sobradinho e Planaltina e em outras CRE do DF	34
Gráfico 5 - Tempo de atuação no magistério	42
Gráfico 6 - Tempo de atuação docente em escolas do campo.....	43
Gráfico 7 - A formação dos docentes das escolas do campo	45
Gráfico 8 - As turmas/anos que os docentes atuam.....	45

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABAG	Associação Brasileira do Agronegócio
AC	Análise de Conteúdo
AD	Análise do Discurso
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CED	Centro Educacional
CD	<i>Compact Disc</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
Colted	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FAEG	Federações da Agricultura e Pecuária de Goiás
FAEP	Federação da Agricultura do Estado do Paraná
Fename	Fundação Nacional do Material Didático
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
IA	Inteligência Artificial
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LD	Livro Didático.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PLID	Programa do Livro Didático
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RED	Recursos Educacionais Digitais
SD	Situações Discursivas

Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SENAR-PR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Paraná
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UnB	Universidade de Brasília.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 ABERTURA DO CAMINHO: ELEMENTOS DA EMPREITADA	19
1.1 QUESTÕES DE PESQUISA.....	19
1.2 JUSTIFICATIVA	20
1.3 AS VEREDAS DO PERCURSO METODOLÓGICO	23
1.4 O TERRITÓRIO DA PESQUISA: CONTEXTOS, ESPAÇOS E SUJEITOS	28
2 ARANDO O CHÃO DO CONHECIMENTO	47
2.1 TRILHAS E REPLANTIO DA IDENTIDADE CAMPONESA.....	47
2.2 REVOLVENDO O CELEIRO DA LITERATURA	51
2.3 O LIVRO DIDÁTICO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	69
2.3.1 Material didático e agronegócio, tensões e contradições.	76
2.3.2 A tradição seletiva e o livro didático	83
2.3.3 O campo nos livros didáticos: descampados e silêncios	86
2.4 TECNOLOGIAS, CONVERGÊNCIAS E AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DIGITAIS.....	90
3 A EMPREITADA DA COLHEITA.....	98
3.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO DO MANUAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DO 3º ANO DA COLEÇÃO ÁPIS (SIMIELLI, 2017A)	101
3.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO DO MANUAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DO 3º ANO DA COLEÇÃO NOVO PITANGUÁ (MARTINEZ; GARCIA, 2017).....	104
3.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO DO MANUAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DO 4º ANO DA COLEÇÃO ÁPIS (SIMIELLI, 2017B)	107
3.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO DO MANUAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DO 5º ANO DA COLEÇÃO ÁPIS (SIMIELLI, 2017C)	112
3.5 ANÁLISE DO CONTEÚDO DO MANUAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA DO 4º ANO DA COLEÇÃO ÁPIS (CHARLIER; SIMIELLI, 2017B)	115
3.6. ANÁLISE DE CONTEÚDO DO MANUAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA DO 5º ANO (CHARLIER; SIMIELLI, 2017C).....	117
3.7 ANÁLISE DE CONTEÚDO DO MANUAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA DO 3º ANO (CHARLIER; SIMIELLI, 2017A).....	120
3.8 ANÁLISE DE CONTEÚDO DO MANUAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 5º ANO (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017).....	123

3.9 ANÁLISE DE CONTEÚDO DO MANUAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DO 5º ANO (DANTE, 2017).....	126
3.10 ANÁLISE DE CONTEÚDO DO MANUAL DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS DO 4º ANO (NIGRO, 2017).....	128
3.11 ANÁLISE DE CONTEÚDO DO MANUAL DO PROFESSOR DE ARTE DO 4º ANO (POUGY; VILELA, 2017).....	131
3.12 ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	133
3.13 CATAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	166
É HORA DE FECHAR O COLCHETE: A PARTILHA DA COLHEITA	186
REFERÊNCIAS	193
ANEXO A – FICHA DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	203
ANEXO B – MEMORANDO Nº 90/2022.....	204
ANEXO C – CARTA DA SER DE SOBRADINHO	205
ANEXO D – MEMORANDO Nº 310 CRE PLANALTINA	206
ANEXO E – MEMORANDO Nº 311 CRE PLANALTINA.....	207
ANEXO F – MEMORANDO Nº 314 CRE PLANALTINA	208
ANEXO G – MEMORANDO Nº 3145CRE PLANALTINA	209
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR.....	210
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	211
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	212
APÊNDICE D - QUADRO DE COERÊNCIA COM ELEMENTOS DA PESQUISA.....	215
APÊNDICE E – QR CODE COM DOCUMENTOS E PORTAIS RELATIVOS À PESQUISA.....	216
APÊNDICE F - ESCOLAS DO CAMPO DE PLANALTINA-DF.....	217
APÊNDICE G - ESCOLAS DO CAMPO DE SOBRADINHO-DF	218
APÊNDICE H - INSTRUMENTOS DO CAMPO	220

INTRODUÇÃO

Os questionamentos que orientaram a elaboração desta tese surgem a partir de uma prática experienciada ao longo de minha vivência escolar, inicialmente como estudante de escola do campo no final dos anos de 1980 e, posteriormente como professor nessa mesma modalidade de ensino entre 1993 e 1998 no interior do estado do Rio Grande do Norte (RN), onde estudei e lecionei. Assim, minha vivência no campo e meu trabalho no magistério têm uma relação de interdependência desde o início de minha profissionalização, como bem afirma Santos (2010, p. 10), “pois não é possível separar a vida do que fazemos e do que nos propomos a conhecer de forma mais profunda”. Justifica-se, dessa forma, o aprofundamento nas questões que tangem a Educação do Campo¹ deste trabalho.

Em 2018, retorno à escola do campo, agora no espaço geográfico do Distrito Federal, como docente. A escola da zona rural passa por mudanças ao longo de sua história, sendo assim, por exemplo, outros termos vão se agregando às identidades dos sujeitos do campo, como camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, assentados, entre outros. Nesse cenário, a luta dos movimentos pela Educação do Campo não é somente uma adaptação do urbano para o rural, mas uma educação pensada a partir das identidades dos estudantes, sujeitos do campo – uma Educação do Campo para escola do campo (Silva; Cardoso Filho, 2018).

Nesse contexto, o professor que atua na escola do campo desenvolve suas atividades num cenário em que há materiais pedagógicos diversos, livros didáticos, paradidáticos, apostilas e outros, mas também se vê desafiado a utilizar tecnologias digitais indicadas como suporte ao seu trabalho, como os Recursos Educacionais Digitais (RED), sendo que os próprios livros didáticos muitas vezes propõem o trabalho com esses recursos.

Reiteramos que, neste trabalho, utilizaremos a expressão Recursos Educacionais Digitais, doravante RED, para designar os materiais pedagógicos digitais. Esse termo abrange adequadamente a temática de nossa pesquisa, além de ser utilizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para se referir aos recursos digitais para educação.

O objetivo central deste estudo é analisar criticamente a percepção de docentes sobre os materiais pedagógicos, considerando a inter-relação entre o livro didático do Programa Nacional do Livro Didático dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 2019 (PNLD/2019) e os RED. Para alcançar esse objetivo, buscamos compreender qual a influência dos livros

¹ Neste texto, será utilizada a expressão “Educação do Campo” em substituição ao termo “Educação Rural” no que se refere a as práticas pedagógicas desenvolvidas e realizadas nas escolas do campo.

didáticos, enquanto artefatos culturais tecnológicos, na percepção de professores no tocante à realidade que rodeia a escola do campo. No mesmo caminho, buscamos ainda identificar a concepção de educadores acerca dos RED a partir das realidades em que desenvolvem seu fazer pedagógico. Finalmente, nos propusemos a conhecer como esses recursos educacionais digitais aparecem nos manuais didáticos indicados para o uso por docentes.

A decisão de trabalhar com o tema do livro didático no espaço da escola do campo, nos aproximando das tecnologias e refletindo sobre possíveis aplicações concretas para as escolas e os estudantes, se tornou um desafio, visto que os estudos na área são raros, segundo nosso levantamento, há, em 2023, 16 trabalhos que foram desenvolvidos, considerando-se a intersecção dos temas, livros didáticos, Educação do Campo e tecnologias.

A pesquisa foi organizada como a metáfora de uma plantação e suas etapas, sendo organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, iniciamos com a abertura do caminho: as questões de pesquisa, que conduziram o estudo, a justificativa, os objetivos, o percurso metodológico ancorado no método da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), e o território da pesquisa: contextos, espaços e sujeitos que revela onde ocorreu o estudo, apresentando os espaços e os sujeitos da pesquisa.

No Capítulo 2, “aramos o chão do conhecimento”, trazemos os percursos e continuidades da Educação do Campo como conceito e modalidade de educação que, entre outras prerrogativas, tem o intuito de romper com o conceito e concepção de educação rural, predominante no campo brasileiro até a década de 1990, dando maior identidade aos povos, movimentos e culturas camponesas. Para tanto, percorremos as bases e conceitos dos percursos da Educação do Campo, nos movendo por veredas que permitem a transição entre a visão de “rural” para “camponês”, desencadeando uma nova identidade, o que denominamos de replantio da identidade camponesa (Arroyo; Caldart; Molina, 2011; Molina; Freitas, 2011; Vasconcelos, 2018). No item que denominamos “revolvendo o celeiro da literatura”, buscamos, nas bases acadêmicas, como o repositório dos periódicos da Capes, plataforma Mendeley e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, investigações já realizadas na área de nossa pesquisa. Com essa busca, organizamos estudos voltados à Educação do Campo e os seguintes eixos: livro didático; tecnologias digitais; dificuldades e desafios que os professores encontram para regência no campo. Buscamos, ainda, estudos na literatura internacional referente à temática da Educação do Campo e as tecnologias digitais.

Os estudos e as conceituações sobre o livro didático se sustentam nas pesquisas de Castro (2017), Berbat e Feijó (2016), Melo e Macedo (2020), Exterchotter e Lagner (2016), Azevedo e Andrade (2018), Rodrigues e Lopes (2023), entre outros. As tecnologias digitais

com aplicações na Educação do Campo foram estudadas em Carniglia (2015), Linck (2017), Oliveira, (2018), entre outros.

No item “O livro didático e a Educação do Campo”, discutimos o livro didático enquanto ferramenta pedagógica presente nas escolas considerando os aspectos históricos, a política de distribuição nacional do PNLD, a suspensão do PNLD/Campo e sua relação com a Educação do Campo. Trouxemos também a discussão acerca do livro didático considerando o agronegócio, suas tensões, contradições e avanços sobre os materiais escolares, como apontaram Nascimento e Almeida (2021). Percorremos terrenos que atravessam o currículo, com Young (1971), a tradição seletiva, com Williams (1979), e o livro didático como concepção teórica de nosso trabalho, bem como, o campo nos livros didáticos, descampados e silêncios.

Levantamos as possibilidades pedagógicas digitais considerando o fazer pedagógico dos docentes de escolas do campo e recorrendo a visões sobre as tecnologias digitais como ferramentas que possibilitam a transformação do espaço cotidiano dos seres humanos, como exemplo, as experiências de uso de tecnologias no fazer pedagógico docente apresentadas nas pesquisas de Linck (2017) e Oliveira (2018), que não necessariamente foram dependentes de tecnologias com uso da Internet.

O conceito de convergência, a partir de Jenkins (2009) e Garson (2019), foi resgatado como forma de rememorar tal concepção, não enquanto a compreensão de convergência midiática e sim as como conexões entre as partes, como confluência no sentido de “veredas” e “meandros”, que são direcionados para um ponto em comum.

Resgatamos a definição de “objetos educacionais” apoiados em Battistella *et al.* (2009) e Valente (1999). Os meandros, dificuldades e desafios que levam até a escola do campo, como pontuaram Antunes-Rocha (2011), Hage (2011), Almeida, Santos e Silva (2020), entre outros, bem como os aspectos legais que sustentam esta modalidade educativa, a Educação do Campo no contexto brasileiro (Brasil, 2001; 2010; 2012; 2018) foram alguns pontos levantados nesta de pesquisa.

No Capítulo 3, nomeado “A empreitada da colheita”, está organizado o *corpus* da pesquisa, os dados coletados e analisados, e a discussão sobre eles, além de constar a hipótese interpretativa². Descrevemos nosso objeto de estudo com a análise de 11 manuais docentes do

² “Hipótese” não no mesmo sentido das pesquisas experimentais, mas no sentido de uma linha compreensiva que se refere ao modo como a hipótese está colocada no texto.

PNLD/2019³, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como 29 entrevistas realizadas com docentes de escolas do campo do Distrito Federal.

Vale ressaltar que o *corpus* da pesquisa é composto do levantamento prévio de manuais do professor que complementou as análises das entrevistas, realizadas com professores de escolas do campo, para podermos elaborar uma hipótese interpretativa e, conseqüentemente, esta tese. Os dados encontrados nessa revisão de materiais didáticos fizeram emergir dados que ajudaram na construção desta tese, fundamentando a elaboração do roteiro de entrevistas semiestruturada, feita com docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do 3º, 4º e 5º ano, de escolas do campo do DF em momento posterior.

Em outra fase da pesquisa, após a revisão prévia e análise dos conteúdos dos manuais docentes, fomos à “colheita”, isto é, à realização das entrevistas com os docentes. Essa etapa se deu entre agosto e novembro de 2022; um ponto a ser observado sobre a realização das entrevistas é o adiamento que elas sofreram em função da emergência da pandemia da Covid-19. No entanto, mesmo em um cenário de pandemia, tivemos êxito em realizar as entrevistas presencialmente.

Por fim, a conclusão, que denominamos “é hora de fechar o colchete”, apontamos veredas e meandros do fazer pedagógico dos docentes pesquisados considerando as questões trazidas, neste trabalho, sobre o livro didático e os RED, a tradição seletiva, e as contradições que permeiam esta pesquisa e as percepções dos docentes pesquisados sobre o assunto.

Destaco, no percurso de elaboração desta tese, três pontos essenciais que constituíram a motivação e essência da minha investigação neste trabalho. O primeiro, minha formação pessoal como sujeito do campo; o segundo, meu itinerário profissional como professor de educação básica que busca compreender o uso do livro didático em minha prática pedagógica, e o terceiro, a prospectiva de um futuro em que esse recurso, o livro didático, tão presente no meu cotidiano, tende a ser digital, ou seja, a curiosidade científica de um porvir.

Para expressar um ponto de vista sobre esses três pontos – o campo, o livro didático e os recursos digitais –, objetos desta pesquisa, recorro à metáfora da forquilha de três pontas (Figura 1), que tem a proposição de servir de base a um determinado objeto. A forquilha tem um valor simbólico, a partir dela, se constrói a base para casas de taipas, giraus, latadas, quando ela forma um gancho com duas ou mesmo três pontas.

³ Os livros, manuais dos professores, analisados nesta pesquisa são do PNLD/Urbano e não foram planejados para Educação do Campo, no entanto, na falta de uma política do livro didático específica para esta modalidade de educação, as escolas do campo também utilizam estes livros.

No caso da forquilha de três pontas, ela é mais valorizada, pois forma uma base forte que consegue segurar, além dos objetos convencionais, corpos arredondados, como vasilhas, jarras, potes, entre outros. A forquilha é uma construção natural que os camponeses fazem uso em seus cotidianos, como podemos observar na Figura 1.

Figura 1 - Forquilha de três pontas⁴



Considerando a metáfora da forquilha de três galhos, o campo, o livro didático e os recursos digitais formam uma base que podemos denominar “forquilha ontológica”. Neste trabalho, um dos galhos da forquilha seria o campo, outro seriam os livros didáticos e o terceiro, os recursos digitais, e todos esses elementos se relacionam diretamente com a formação deste pesquisador. Assim, a reunião desses três elementos sustenta a ontologia⁵ de um ser sujeito, educador e pesquisador em um tempo pretérito, presente e do porvir, que resultou nesta pesquisa.

⁴ Retirado de: <https://acesse.one/YL6BY>

⁵ [...] “(gr. to on: o ser, logos: teoria) Termo introduzido pelo filósofo alemão Rudolph Goclenius, [...] em seu *Lexicon Philosophicum* (1613), designando o estudo da questão mais geral da metafísica, a do ‘ser enquanto ser’, isto é, do ser considerado independentemente de suas determinações particulares e naquilo que constitui sua inteligibilidade própria. Teoria do ser em geral, da essência do real” (Japiassu; Marcondes, 2001, p. 143).

1 ABERTURA DO CAMINHO: ELEMENTOS DA EMPREITADA

1.1 Questões de pesquisa

As experiências vivenciadas na Educação do Campo e nas escolas do campo, bem como os desafios de lecionar nesses espaços educativos, com materiais de apoio que raramente foi produzido especificamente para essa modalidade de ensino, neste trabalho, serão analisados por meio do estudo de livros didáticos e das entrevistas com professores e professoras sobre suas vivências em escolas de territórios campestres.

A percepção, nesta tese, é entendida como as impressões de um sujeito sobre um espaço em que transita que formam representações desses ambientes a partir de vivências e sensações. Conforme pontuam Japiassu e Marcondes (2001, p. 149), em definição, “percepção (lat. *perceptio*) [é o a]to de perceber, ação de formar mentalmente representações sobre objetos externos a partir dos dados sensoriais. A sensação seria assim a matéria da percepção”.

Segundo Merleau-Ponty (1999, p. 10),

[a] percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas.

Parece-nos acertado nos aproximarmos da concepção de percepção segundo a visão de Merleau-Ponty (1999) e Japiassu e Marcondes (2001) por conta do tipo de pesquisa que desenvolvemos sobre tecnologias como o próprio livro didático, e, sobretudo, junto de professores e professoras de escolas do campo. Suas percepções sobre as realidades vivenciadas cotidianamente nas escolas, onde os manuais docentes e os RED estão na base para a construção de seu fazer pedagógico, é o que nos interessa.

Assim, consideramos que as percepções dos docentes sejam representações formadas a partir de vivências externas às escolas do campo, inclusive experiências fora do universo educacional, do dia a dia. A partir dessas vivências, naturalmente, formam-se sensações, os dados sensoriais; é com essas sensações que, possivelmente, os participantes desta pesquisa tenham formado seu modo de perceber a escola do campo, sua organização curricular, o modo de organização do trabalho pedagógico, a utilização do livro didático pelos estudantes e

professores, o conhecimento dos estudantes acerca do meio em que vive e a relação com a escola, com os professores, com os pais, e com o uso dos RED, entre outros.

Relacionando essa conceituação de percepção e a necessidade de se compreender a visão de professores de escolas do campo, surgem algumas questões. Os livros didáticos, compreendidos como artefatos culturais tecnológicos, digitais ou não digitais, são fontes legítimas de conhecimentos e transportam consigo uma “expressão de veracidade” como pontuou Castro (2017). No espaço da sala de aula, tanto os livros didáticos quanto os recursos digitais têm se firmado como um apoio ao trabalho dos educadores. Sendo assim, qual a percepção dos docentes de escolas do campo em relação ao conteúdo do livro didático do PNLD/2019, considerando as realidades que os rodeiam? Nesse contexto, qual a concepção destes docentes sobre o seu fazer pedagógico considerando a inter-relação entre os livros didáticos do PNLD/2019 e os Recursos Educacionais Digitais (RED)?

1.2 Justificativa

A justificativa para desenvolvimento desta pesquisa, inicialmente, tem origem em minha vivência como jovem do campo, com o trabalho na lavoura, filho de família de agricultores meeiros, estudante na infância e professor depois de adulto na escola do campo, morador, habitante do campo até os 22 anos de idade e com família até hoje nesse espaço, que ainda cultiva atividades da agricultura familiar de subsistência. A relação com o campo sempre foi de origem e pertencimento, receptiva, amorosa, mas sempre despertou curiosidade e indagações sobre essa relação enquanto sujeito, estudante e educador. Apesar de ter vivenciado a experiência de ter de sair do campo para poder estudar, como pontuou Caldart (2011), ainda me identifico como sujeito do espaço camponês.

No terreno da escola do campo no Distrito Federal, inicio meu trabalho como professor no ano de 2018 em um Centro de Ensino Fundamental (CEF), localizado em uma área próxima da reserva de Águas Emendadas e do rio Maranhão, no Núcleo Rural Bonsucesso, em uma região de chácaras na CRE de Planaltina DF, lecionando em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. O acesso à escola se dá pela rodovia DF128 que liga Planaltina-DF a Planaltina-GO; subindo pela margem esquerda do Rio Maranhão, sentido leste, percorre-se 9,6km em estrada de barro, não pavimentada. A distância da escola é de 53,8 km da sede da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) na Asa Norte, região central de Brasília-DF e de 23,3 km da CRE de Planaltina-DF.

A escola tinha boa estrutura, com espaços bem definidos, nenhuma turma era multisseriada – em média, havia 26 estudantes na turma em que eu lecionava –, disponibilizava material pedagógico aos professores, livros para os estudantes em todas as disciplinas, sala de leitura, quadra esportiva descoberta, uma pedagoga itinerante da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), que atendia os estudantes com dificuldades de aprendizagem e uma sala de recursos com uma professora. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dessa escola, em 2018, foi de 6.5 pontos – a meta para esse período era de 5.9 pontos. No final de 2018, encerrei meu período de trabalho nessa instituição devido ao processo de remanejamento interno e externo, realizado anualmente pela SEEDF, em que os professores efetivos com lotação provisória solicitam lotação definitiva nas escolas e CRE, se assim quiserem.

Nesse contexto, por não haver vaga na escola de Planaltina-DF, participei do processo de remanejamento externo e fui contemplado, em 2019, com uma vaga na CRE de Sobradinho-DF, em uma Escola Classe na Região Administrativa da Fercal-DF, mais precisamente no Assentamento da Contagem. A unidade escolar atendia da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e classe especial, além da educação integral, que funcionava em turno contrário, contava também com o serviço de orientação educacional, psicóloga itinerante (que atende outras escolas) e uma pedagoga da EEAA, que atendia os estudantes com dificuldades de aprendizagem.

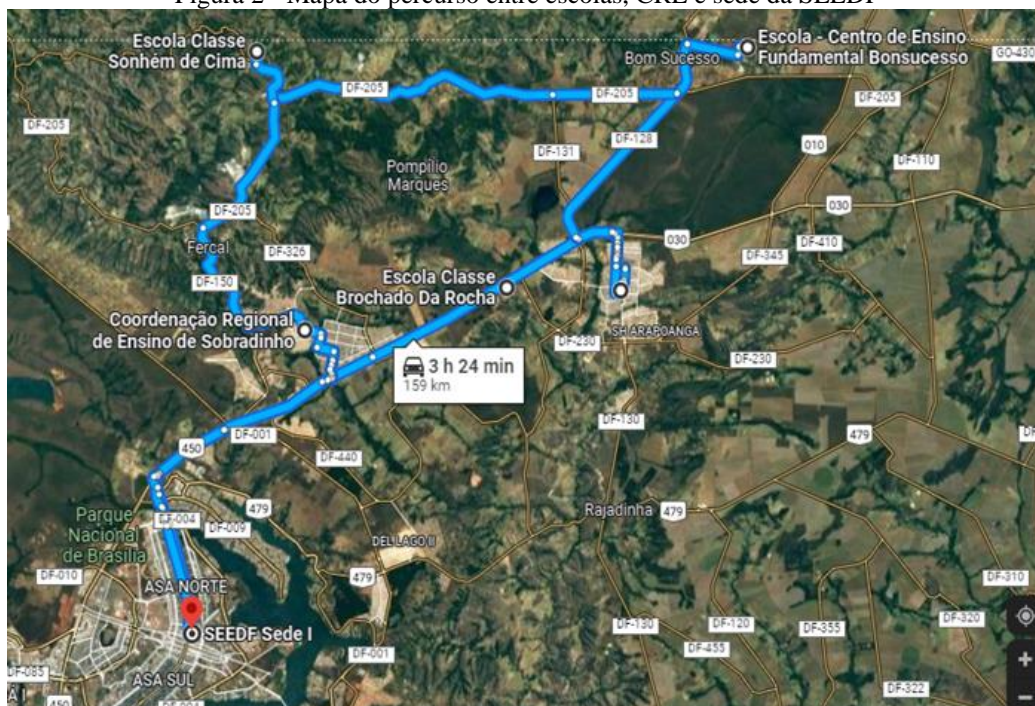
Nessa escola trabalhei na regência de classe no 4º ano do Ensino Fundamental, com 26 estudantes em média na turma. Os estudantes eram oriundos das áreas próximas à escola, como chácaras, fazendas, sítios, e até mesmo de regiões mais povoadas da Fercal-DF. De Sobradinho, para chegar à escola, segue-se pela rodovia DF150, depois pela rodovia 205 e por mais 6km de estrada de barro, não pavimentada, o que totaliza uma média de 29km entre a escola e a cidade de Sobradinho-DF. O percurso de Planaltina-DF até a escola é feito pela rodovia DF128 e 205, em média 35 km, sendo que, desses, em média 18km não são pavimentados. A distância da escola para sede da SEEDF na Asa Norte, região central de Brasília-DF, é de 40,4km. Saí desta escola no final do ano de 2019.

No final de 2019, mas uma vez participei do remanejamento interno e fui contemplado, para atuação em 2020, com uma vaga, na Escola Classe Brochado da Rocha na CRE de Sobradinho, no Núcleo Rural DVO que fica entre Planaltina-DF e Sobradinho-DF nas margens da BR020. O acesso à escola se faz pela BR020 e com acesso pavimentado até a sede. A escola já foi do campo, mas perdeu esse status em 2009, por conta do PDOT (Plano Diretor de Ordenamento Territorial) do DF, segundo informações levantadas na própria

instituição, apesar de situar-se em uma região pouco povoada, constar como endereço em um núcleo rural e anteder também estudantes de comunidades rurais, como: a comunidade do DVO, Córrego do Arrozal, Nova Petrópolis, assentamento Miguel Lobato, chácaras e regiões rurais próximas. Nesta escola atuei nos anos de 2020, 2021 e início de 2022.

A distância entre a escola e a sede da SEEDF, na Asa Norte, na região central de Brasília, é de 31,6km pela BR020; da CRE de Sobradinho, a distância é de 15,8km; e da CRE de Planaltina a distância é de 12,3km. A seguir, na Figura 2, encontra-se um mapa que ajuda na visualização das Unidades Escolares onde já atuei, com destaque para o percurso entre a sede da SEEDF, localizada na região central de Brasília, e as Coordenações Regionais de Ensino às quais as escolas estão vinculadas.

Figura 2 - Mapa do percurso entre escolas, CRE e sede da SEEDF



Fonte: elaborado pelo autor

Trabalhar em áreas afastadas dos centros urbanos sempre esteve em meu percurso profissional. Ao longo de minha carreira, iniciada em uma escola rural no interior do Rio Grande do Norte, trabalhar em escolas situadas no campo e/ou afastadas dos perímetros urbanos, inicialmente se deu por conveniência, pois era onde eu morava, mas depois isso ocorreu por uma escolha e por identificação com esses espaços, sobretudo depois do ingresso como professor efetivo na SEEDF. Atuar na escola do campo, e/ou em escolas afastadas dos centros urbanos, me fez refletir acerca de meu lugar de fala, origem e vivências, o que me provoca de certa forma inquietudes e questionamentos como professor e pesquisador. Assim

se deu meu interesse em investigar elementos do fazer pedagógico dos professores, como o uso dos materiais didáticos na escola do campo e as questões que emergem dessa prática.

Outra motivação que me fez enveredar por esta pesquisa foi levantar dados sobre a Educação do Campo no âmbito do sistema de ensino do Distrito Federal, ampliando a visão da pesquisa científica para se compreender como essa modalidade de educação tem sido sentida nas comunidades, quem são seus sujeitos de fatos, estudantes, professores, que espaços e territórios estão ocupando e caminhando, enfim uma contribuição para ajudar na compreensão da educação e escolas do campo do Distrito Federal, seus pesquisadores e políticas públicas para a área.

Pretendemos que nossa investigação possa causar efeitos e mudanças no entendimento de questões sobre o material didático no que se refere às práticas docentes nas escolas, sobretudo na escola do campo, que seja um impulso para que, cada vez mais, os sujeitos do campo tenham suas identidades afirmadas e reafirmadas em ferramentas como o livro didático. Objetivamos, ainda, contribuir para que, mesmo nas localidades onde seja difícil a utilização das tecnologias digitais, a escola possa incorporar as tecnologias por meio dos objetos educacionais, ou mesmo das tecnologias criadas e adaptadas para a educação, assim como foi possível verificar nas pesquisas de Oliveira (2018) e Linck (2017).

1.3 As veredas do percurso metodológico

Nesta pesquisa, metodologicamente, nos embasamos na Análise de Conteúdo de Bardin (2011) no processo de organização e interpretação dos dados gerados, sobretudo no que se refere aos livros manuais dos professores. No tocante às entrevistas com os docentes, utilizamos a percepção, com base em Merleau-Ponty (1999), e Japiassu e Marcondes (2001), como conceito interpretativo para se compreender o fenômeno do livro didático e dos RED que emergem a partir das realidades perceptivas dos e das docentes que participaram das entrevistas.

Sobre a Análise de Conteúdo, Bardin (2011, p. 48) a define como sendo

[u]m conjunto de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção/recepção (variáveis indeferidas) dessas mensagens.

Assim, a estrutura da Análise de Conteúdo apresenta três principais fases: 1) a pré-análise, que se refere à organização dos dados a serem analisados, 2) a exploração do material, que consiste em estabelecer contato com o texto a ser analisado e o tratamento dos resultados, e a 3) a inferência e a interpretação dos conteúdos analisados. Assim, a Análise de Conteúdo abrange desde o cálculo de frequências, que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos. Nesse contexto, a inferência é a base principal para a compreensão desta técnica (Bardin, 2011).

As técnicas que compõem a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) são: análise categorial, análise da avaliação, análise da enunciação, análise proposicional do discurso, análise da expressão, e análise das relações. Neste trabalho, foi feita a opção pela denominada análise categorial, que funciona pela divisão do texto em unidades e categorias segundo agrupamentos analógicos e diferentes possibilidades de categorização. Epistemologicamente, a investigação tem abordagem predominantemente qualitativa, com subsídios de levantamento empírico em conteúdo do material didático do professor.

Inicialmente, analisamos 11 manuais didáticos do professor do PNLD/2019. Trata-se de livros elaborados para uso dos docentes, distribuídos juntamente com os livros didáticos dos alunos e dotados de uma estrutura diferente da do livro voltado ao aluno, uma vez que orientam os docentes no trabalho com os conteúdos presentes no material. Geralmente, esses manuais auxiliam os professores, pois apresentam sugestões de atividades, de livros para leituras, além de possibilidades pedagógicas digitais, como sites, filmes, vídeos, livros em formatos PDF para aprofundamento e ampliação de conteúdos. Os manuais do professor também trazem as respostas das atividades, o que ajuda na correção delas. Vale ressaltar que o acesso aos manuais docentes para análises se deu por meio de uma plataforma denominada e-docente, em que as editoras disponibilizam volumes em formato PDF.

Reforça-se que os manuais do professor analisados fazem parte do PNLD/urbano, pois, com a falta de materiais específicos, mesmo via políticas públicas, a escola do campo faz uso desses materiais voltados para as escolas da cidade em seu cotidiano. Os livros didáticos voltados para os professores aqui analisados são indicados para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Procuramos analisar um ou mais volumes das disciplinas que formam a grade do currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o Quadro 1, a seguir, mostra quais são os livros escolhidos.

Quadro 1 - Livros didáticos analisados

Nº	Disciplina	Ano/série	Coleção	Editora	Total
01	Língua Portuguesa	5º ano	APIS	Ática	01
02	Arte	5º ano	APIS	APIS	01
03	Matemática	5º ano	APIS	APIS	01
04	Ciências	5º ano	APIS	APIS	01
05	Geografia	5º ano	APIS	Ática	01
06	Geografia	4º ano	APIS	Ática	01
07	Geografia	3º ano	APIS	Ática	01
08	Geografia	4º ano	Novo Pitanguiá	Moderna	01
09	História	5º ano	APIS	Ática	01
10	História	4º ano	APIS	Ática	01
11	História	3º ano	APIS	Ática	01

Fonte: Elaborado pelo autor

Por critérios de seleção e com a finalidade de atender nossas questões de pesquisa, voltadas aos professores de escolas do campo, selecionamos, para compor o *corpus* de análise deste trabalho, parte do manual do professor, onde os textos e as orientações são voltados para os e as docentes. Esta parte do manual não fica disponível no livro do aluno, pois é elaborada especificamente para orientar e auxiliar professores em suas aulas e é composta por sessões, como sugestão de material para o aprofundamento de conteúdos com textos complementares como livros, artigos, páginas de instituições dentre outras, e também com orientações para o desenvolvimento das aulas, sugestões de literatura para os estudantes e ampliação dos conteúdos estudados que muitas às vezes sugerem também livros paradidáticos em formato não digital e digital, bem como, conteúdos de multimídias como sites, filmes, vídeos, jogos, entre outros.

Esta pesquisa orientou-se também pelas reflexões de Bourdieu (2001) sobre o que ele denomina “reflexividade reflexa”. Sendo assim, pretendemos, por meio das entrevistas, levar os professores das escolas do campo pesquisadas a pensar determinadas situações de seu cotidiano e de seu fazer pedagógico e analisar seus discursos nesse ambiente. Conforme Bourdieu (2001, p. 694), “[s]ó a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa, baseada num ‘trabalho’, num ‘olho’ sociológico, permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza”. Em suma, a reflexividade reflexa se traduz no cuidado que o pesquisador precisa ter para não se deixar influenciar pela estrutura social em que a pesquisa está inserida, considerando os sujeitos e ambiente pesquisado (Bourdieu, 2001).

Entre agosto e novembro de 2022, se deu a ida a campo para colher as informações, isto é, realizar as entrevistas sobre as percepções dos professores acerca da temática da pesquisa. O instrumento para coleta dessas impressões foi a entrevista semiestruturada, aplicada por meio de um roteiro previamente elaborado. Essas entrevistas configuraram conversas com os participantes, que são professores de escolas do campo do Distrito Federal. Assim, acreditamos que esse instrumento, a entrevista semiestruturada, valorizou a presença do investigador e a liberdade do entrevistado para responder às perguntas a partir de suas perspectivas, o que sobremaneira enriquece os desdobramentos da pesquisa (Triviños, 1987).

Em definição, Triviños (1987) aponta a aplicabilidade desse tipo de entrevista em estudos qualitativos. A partir da aplicação desse instrumento, as respostas do investigado começam a fazer parte do conteúdo do estudo, algumas vezes validando ou refutando hipóteses elaboradas *a priori*. A respeito disso,

[p]odemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (Triviños, 1987, p. 146).

Acreditamos que a entrevista semiestruturada colabora com as interrogativas que temos em nossa pesquisa, que investiga práticas de professores atreladas ao livro didático e aos Recursos Educacionais Digitais em contexto campesino como forma de ampliar os conteúdos desses livros. As entrevistas semiestruturadas que realizamos eram compostas por 32 perguntas discursivas, ou “abertas”⁶, e foram aplicadas em 10 escolas do campo do Distrito Federal das CRE de Sobradinho-DF e Planaltina-DF, que ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como sujeitos investigados e respondentes 29 professores e professoras, sendo 12 efetivos e 17 de contrato temporário, lotados e atuantes em turmas de 3º, 4º e 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As CRE de Planaltina e Sobradinho, juntas, somam a maior quantidade de escolas do campo do DF, 33 unidades. Nessas Regiões Administrativas, prevalece certa diversidade do território, nelas se situam reservas ecológicas, assentamentos rurais, acampamentos rurais,

⁶ Deste total de 32 questões foram exploradas 28. As outras quatro questões, que versavam sobre a temática da Inteligência Artificial (IA), serão exploradas em investigações posteriores.

núcleos rurais, sendo Planaltina⁷ a Região Administrativa com maior área rural do DF, com lavouras comerciais de café, soja e feijão, entre outros.

O critério para escolhas das escolas em que atuam os professores e professoras pesquisadas foi o fato de que, juntas, as CRE escolhidas contam com mais de um terço das escolas do campo da SEEDF, assim, poderíamos alcançar uma maior diversidade de sujeitos do campo. Para tanto, foram selecionadas quatro escolas na CRE de Planaltina-DF, sendo duas Escolas Classe, um Centro de Ensino Fundamental (CEF) e um Centro Educacional (CED). Nessas unidades escolares, foram entrevistados 11 profissionais de magistério, entre professores e professoras de turmas de 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Já na CRE de Sobradinho-DF, foram pesquisadas seis escolas do campo, sendo cinco Escolas Classe e um CED. Nessas escolas, foram entrevistados profissionais de magistério, entre professores e professoras das turmas de 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Todas as 10 unidades escolares pesquisadas estão localizadas em regiões de setor de chácara, núcleos rurais e assentamentos.

Para a análise do conteúdo dos itens, livros didáticos, manual do professor em formato PDF, bem como das entrevistas com os docentes e as docentes, foram construídas algumas categorias e subcategorias, no caso dos manuais docentes as categorias foram definidas *a posteriori*, após a leitura flutuante do material, enquanto para analisar as entrevistas com os docentes estas categorias e subcategorias foram definidas *a priori*, quando construímos o instrumento de pesquisa.

Realizamos também a análise das entrevistas com os professores e professoras, promovendo a discussão sob a ótica da percepção destes docentes acerca da temática em discussão para analisar a visão dos mesmos a partir de suas experiências e vivências (Merleau-Ponty, 1999; Japiassu; Marcondes, 2001).

Promovemos uma discussão conceitual a partir do pensamento de Williams (1979) destacando o conceito de *tradição seletiva* tomando por base o marxismo cultural do qual o autor é defensor. Sobre o conceito de tradição seletiva, buscamos articular a discussão com as questões que apareceram e suscitaram interpretação neste trabalho, tanto nos conteúdos dos livros didáticos como das entrevistas.

Sendo assim,

⁷ “A Região Administrativa de Planaltina-DF, distante aproximadamente 43km do centro de Brasília-DF, conta a maior área rural do Distrito Federal, são mais de 20 Núcleos Rurais [...]”. Disponível em: <https://emater.df.gov.br/planaltina-completa-156-anos-com-a-maior-area-rural-do-df/>.

[...] num nível filosófico, no verdadeiro nível da teoria e no nível da história das várias práticas, há um processo que chamo de *tradição seletiva*: aquilo que, no interior dos termos de uma cultura dominante e efetiva, é sempre transmitido como ‘a tradição’, ‘o passado importante’. Mas o principal é sempre a seleção, o modo pelo qual, de um vasto campo de possibilidades do passado e do presente, certos significados e práticas são enfatizados e outros negligenciados e excluídos (Williams, 2005, p. 217).

Neste estudo, partiremos do conceito de tradição seletiva de Williams (1979) considerando que os conteúdos dos livros didáticos e os RED são construídos a partir de uma tradição cultural seletiva, onde os saberes são, em sua maioria, advindos de um pensamento hegemônico e dominante, onde impera a *expertise* da ciência e de especialistas e o interesse do capital econômico privado, inclusive estrangeiro, que deu sustentação à criação das bases curriculares nacionais, numa relação de conflitos onde vários atores buscam legitimar sua posição nestes discursos (Michetti, 2020, p. 2).

Nesse sentido, a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), iniciada em 2014 e vigente a partir de 2018, pressupõe uma construção coletiva, mas acaba por reproduzir um saber científico que se afasta do “chão da escola”. Os livros didáticos, que passam a ser construídos a partir das orientações da BNCC, passam também a carregar os saberes instituídos pela base. No que se refere às questões do campo e dos seus sujeitos, elas raramente são contempladas nesses materiais a partir de uma visão de educação do campo para o campo.

Isto posto, na construção dos livros didáticos e na disponibilidade dos RED prevalecem mecanismos de seletividade, o que faz com que, nesses materiais, prevaleçam conteúdos, discursos, formas, imagens que nem sempre representam os sujeitos e a realidade do campo, que nos interessam especificamente neste trabalho. Mesmo sem haver essa representatividade, esses discursos, imagens, e conteúdos acabam sendo naturalizados, “passam despercebidos”, tornando-se corriqueiros, enraizados nas práticas escolares cotidianas. Diante dessas reflexões, é possível perceber estruturas e processos de nosso objeto de pesquisa, qual seja, o livro didático e os RED na Educação do Campo.

1.4 O território da pesquisa: contextos, espaços e sujeitos

Nesta pesquisa, adotamos a definição de “território” de Fernandes (2005, p. 27):

[o] território é o espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder. Esse poder [...] é concedido pela receptividade. O território é, ao mesmo tempo, uma convenção e uma confrontação.

Exatamente porque o território possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidades.

Essa definição de território vai além do espaço geográfico em si, se pauta também nas relações sociais e nas relações de poder firmadas e mantidas em espaços onde o poder é cedido pela receptividade de uma das partes das relações sociais. Nesse sentido, o território é marcado pela contradição, nele aparecem elementos como a convenção e a confrontação, segundo Fernandes (2005).

No Distrito Federal, a Educação do Campo está referenciada nas bases teóricas da legislação de âmbito nacional, o DF conta com uma importante base legal de sustentação da Educação do Campo, como o documento de elaboração própria, denominado “Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal” (Distrito Federal, 2019). O documento, que trata da Educação do Campo no âmbito da SEEDF, foi publicado em 2019 e atualizado em julho de 2020. Além de orientar, as Diretrizes Pedagógicas trazem dados que podem auxiliar e guiar o olhar sobre o campo e os seus sujeitos.

Mesmo que, em termos geográficos, o DF apresente uma área pequena, 5.760,784 km² (IBGE, 2023), em comparação com outras unidades da federação, é possível observar a presença de escolas do campo em várias Regiões Administrativas, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Escolas do Campo por CRE no DF

CRE	Unidades Escolares
Planaltina	21
Paranoá	14
Brazlândia	12
Sobradinho	13
Gama	07
Ceilândia	05
São Sebastião	04
Núcleo Bandeirante	03
Samambaia	01
Santa Maria	01
Total de escolas do campo no DF	81

Fonte: Elaborado pelo autor

Inicialmente, algumas questões podem ser observadas como fenômeno da estruturação da Educação do Campo no DF, por exemplo, segundo dados colhidos do site da SEEDF atualizados no primeiro semestre de 2023, o número de unidades escolares do campo é 81, sendo que essas escolas são distribuídas em 10 das 14 Coordenações Regionais de Ensino do DF. Sendo assim, percebe-se que quase todas as CRE oferecem a Educação do Campo.

De acordo com dados atualizados no site da SEEDF em 3 de fevereiro de 2022, as escolas do campo são organizadas por nível de ensino: há 53 Escolas Classe que ofertam o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, e algumas delas oferecem ainda a Educação Infantil, 14 CEF, que ofertam dos Anos Iniciais aos Anos Finais do Ensino Fundamental, 12 CED, que ofertam prioritariamente o Ensino Médio, mas que também podem o Ensino Fundamental, uma Escola Parque da Natureza, que fica na CRE de Brazlândia-DF; a modalidade da EJA é ofertada também em algumas unidades escolares. Pela peculiaridade da escola do campo, às vezes os CED ofertam da Educação Infantil ao Ensino Médio e a EJA.

Sobre o atendimento aos estudantes, a Tabela 2 mostra a organização por nível e modalidade de ensino.

Tabela 2 - Educação do campo no DF: modalidades e níveis de ensino

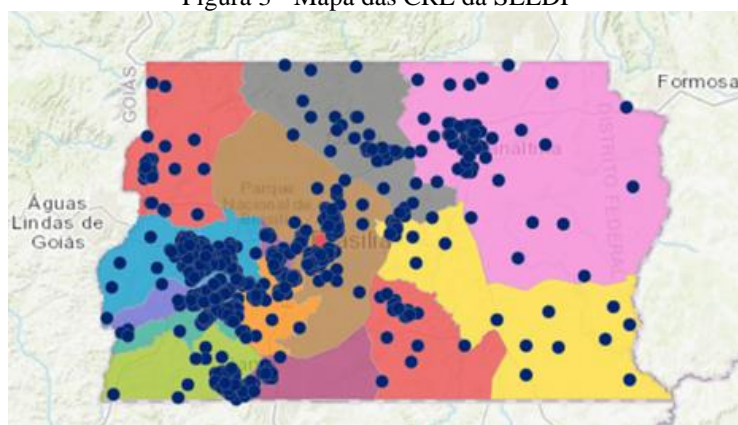
Modalidades	E.I.		E.F.		E.M.	EJA			Ed. Especial
	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Todos os anos	1º e 2º segm. (E.F)	3º segm. (E.M)	Educação Profissional Integrada à EJA	
Nº de estudantes atendidos	88	2.763	10.438	7.926	2.159	602	441	12	29

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se que há atendimento em todas as modalidades de ensino, sendo a maior delas no Ensino Fundamental; já o número de estudantes atendidos na Educação Infantil, especificamente na creche, é baixo, o que também acontece no Ensino Médio, na EJA e na Educação Especial, no entanto, não aprofundamos nas causas desses números neste trabalho.

Em se tratando da percepção espacial do contexto da pesquisa, na Figura 3 consta a distribuição de escolas, tanto urbanas, como escolas do campo, a partir de informações do site da SEEDF, com dados atualizados em março de 2023. Os círculos de cor azul representam as CRE do DF.

Figura 3 - Mapa das CRE da SEEDF

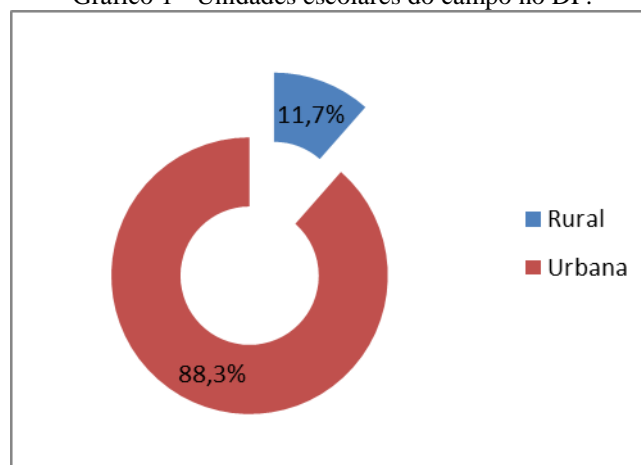


Fonte: Site da SEEDF⁸

É importante perceber, no mapa, que as CRE de Sobradinho (território marcado em cinza) e de Planaltina (território marcado em rosa), situados na região norte/leste, que as escolas mais afastadas são justamente as escolas do campo. Entre elas, em Planaltina, há um espaço mais amplo.

Para esta pesquisa, fizemos um recorte: buscamos nos aprofundar nas características das CRE de Planaltina e Sobradinho, ambas no DF, a fim de estudarmos as escolas do campo dessas regiões. Segundo dados da SEEDF de 2022, das 690 escolas públicas da rede de ensino do DF, 81 delas são escolas do campo, o que equivale a 11,7% do total de instituições escolares da rede, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Unidades escolares do campo no DF.



Fonte: SEEDF⁹

Vale ressaltar que, no gráfico, foi utilizado o termo “rural” para se referir às escolas do campo. Isso se deu em função da utilização do mesmo termo usado na fonte de onde foram

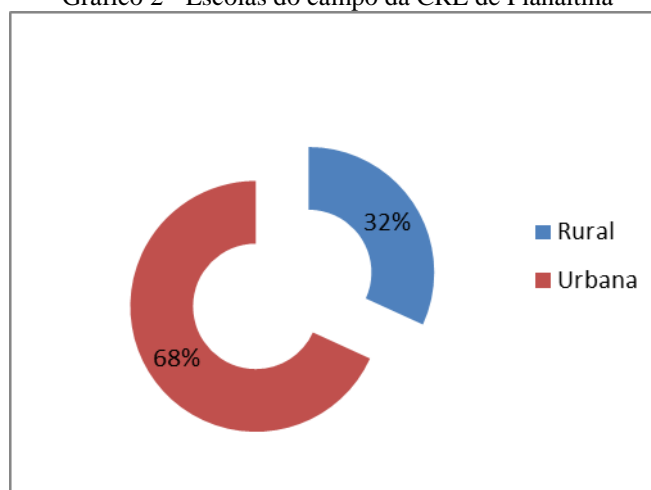
⁸ Retirado de: <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/index>.

⁹ Retirado de: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas-e-estudantes/>

retirados os dados, o site da SEEDF. Reforçamos que as escolas que perderam a condição de escolas do campo em função de um processo de desruralização não aparecem nesses dados como “escola rural”, mas como “escola urbana”, embora a unidade escolar continue atendendo estudantes que moram em comunidades do campo, como chácaras, sítios, fazendas, assentamentos, acampamentos, entre outros. É possível que, ao denominar essas escolas de “escolas rurais”, a SEEDF não esteja focalizando os estudantes camponeses e suas identidades campesinas, seus modos de perceber as realidades das escolas e de onde vivem; talvez o foco esteja sendo colocado sobre o local onde está a escola construída. Isso tem justificado a nucleação, que se refere ao processo em que as escolas de determinadas comunidades são fechadas em razão de condições precárias ou mesmo pelo baixo número de matrícula, assim, os estudantes são transferidos para outra comunidade que tenha uma escola em condições de recebê-los. Dessa forma, ocorre o fechamento e até a mudança de identidade da escola, quando ela passa pelo processo de “desruralização”, ou seja, o processo de se transformar em uma escola urbana, feita por parte do poder público, o que ocasiona perdas para a comunidade. Frisamos que neste estudo não foi observado a “desruralização” nas áreas que visitamos em nossa pesquisa de campo.

Sobre a CRE de Planaltina, ela atende as Regiões Administrativas de Planaltina-DF e a de Arapoangas, que recentemente ganhou o status de Região Administrativa independente. A CRE de Planaltina conta com 66 escolas públicas, segundo dados da SEEDF de 2022, desse total, 21 unidades são escolas do campo que estão distribuídas por todo o território da CRE. Podemos dizer que a CRE de Planaltina tem grande presença da Educação do Campo do DF, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Escolas do campo da CRE de Planaltina

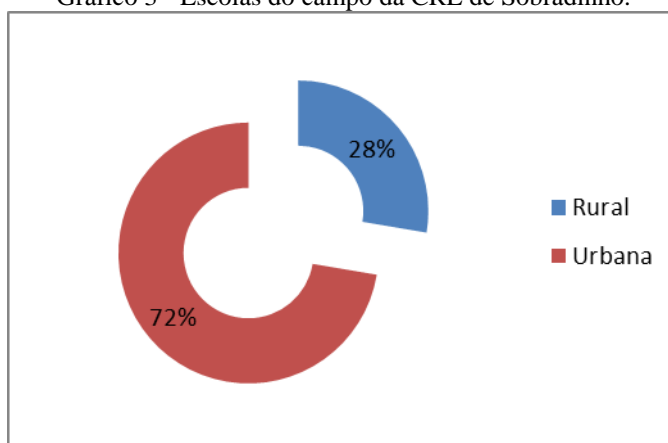
Fonte: Site da SEEDF¹⁰

Com base no Gráfico 2, percebemos que, na CRE de Planaltina, um terço das escolas, isto é, 21 das 66, estão em territórios do campo. Assim, a CRE conta com a maior quantidade de escolas do campo no Distrito Federal, distribuídas entre 12 Escolas Classe que ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, e, em alguns casos a Educação Infantil; 04 CEF, que ofertam o Ensino Fundamental, dos Anos Iniciais até os Anos Finais; e 05 CED, que ofertam até o Ensino Médio. Em alguns casos, tanto os CEF quanto os CED ofertam da Educação Infantil até a EJA, dependendo da demanda de onde a escola está localizada.

A CRE de Sobradinho conta 47 escolas públicas das Regiões Administrativas de Sobradinho, Sobradinho II e Fercal. Dessas escolas, 13 estão localizadas no território do campo, como mostrou o Censo Escolar de 2022, disponível no site SEEDF. Sendo assim, trata-se da terceira CRE com mais unidades escolares do campo do DF. No Gráfico 3, podemos observar as escolas do campo da CRE de Sobradinho.

¹⁰ Retirado de: <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/etm2022.php>

Gráfico 3 - Escolas do campo da CRE de Sobradinho.

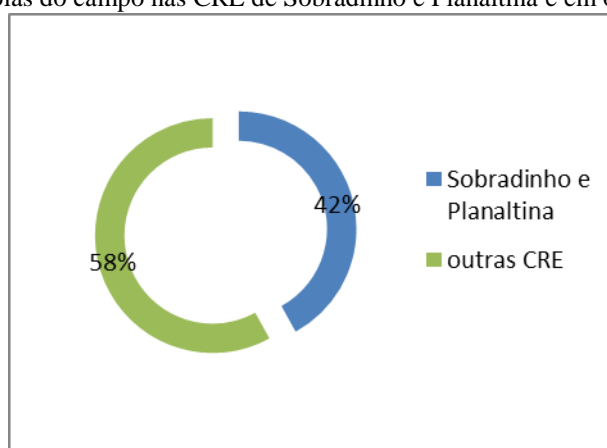


Fonte: Site da SEEDF¹¹

De acordo o Gráfico 3, as escolas do campo representam mais de um quarto das escolas públicas da regional de Sobradinho, o que equivale a 28% desses estabelecimentos públicos de ensino, distribuídos entre 11 Escolas Classe, que ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, e, em alguns casos, a Educação Infantil; um CEF, que oferta do Ensino Fundamental até os Anos Finais do Ensino Fundamental; e um CED, que oferta da Educação Infantil até o Ensino Médio. Pontua-se que, em alguns casos, tanto os CEF quanto os CED ofertam da Educação Infantil até a EJA, dependendo da demanda da região onde a escola está localizada.

No Gráfico 4 constam as porcentagens de escolas do campo nas CRE de Planaltina e Sobradinho em relação às outras CRE do DF.

Gráfico 4 - Escolas do campo nas CRE de Sobradinho e Planaltina e em outras CRE do DF



Fonte: Site da SEEDF¹²

¹¹ Retirado de: <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/etm2022.php>

¹² Retirado de: <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/etm2022.php>

O Gráfico 4 considera todas as escolas do campo da rede pública de ensino do DF: há 81 unidades escolares do campo, dessas, 34 pertencem às CRE de Sobradinho e Planaltina, ficando 47 distribuídas nas demais CRE.

Assim, é possível perceber que as CRE de Sobradinho e Planaltina, juntas, correspondem a 42%, do total de escolas do campo do DF, enquanto o somatório de todas as outras regionais equivale a 58%. A organização dos dados no Gráfico 4 confirma a ideia da grande participação das regionais de Sobradinho e Planaltina neste quesito, por representar quase a metade das escolas do campo de toda a SEEDF. Embora este estudo não tenha por objetivo estabelecer percentuais, acreditamos ser importante essa visão do todo e da parte no universo da pesquisa.

Com a intenção de compreender onde estão os sujeitos de nossa pesquisa, nos recordamos de uma formação promovida pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE)¹³, em agosto de 2020, em meio à pandemia de Covid-19 e na eminência de retorno das aulas nas escolas da SEEDF depois de um tempo com aulas suspensas. Nessa formação, cuja temática era a Educação do Campo, os organizadores lançaram uma pergunta: quem são os sujeitos do campo no DF? O resultado pode ser acompanhado na Figura 4.

Figura 4 - Os sujeitos do campo no DF



Fonte: Canal da Eape no Youtube¹⁴

A Figura 4 mostra uma nuvem de palavras em que constam os termos usados para responder à pergunta feita na formação. Alguns termos são mais centrais, por isso estão no centro da imagem, isso significa que se trata dos termos mais utilizados, pelos participantes,

¹³ A Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação é um órgão ligado à SEEDF.

¹⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qQA90ESyT0A&ab_channel=OcanaldaEape

em suas respostas, por exemplo: “agricultores”, “família”, “chacareiros”, “produtores rurais”, “periféricos”, “trabalhadores rurais”, “alunos”, “professores”, são alguns desses termos. Essas percepções vão ao encontro das definições de Caldart (2011), que afirma a existência de diferentes sujeitos no campo, como pequenos agricultores, povos da floresta, meeiros, assalariados rurais, quilombolas, entre outros. Essa visualização gráfica das respostas ajuda na compreensão da visão dos participantes da formação, professores da SEEDF, no que se refere à Educação do Campo.

Nesta pesquisa, professores e professoras são os sujeitos pesquisados, especificamente os profissionais das escolas do campo das CRE de Sobradinho e Planaltina, no DF. Sendo assim, na Tabela 3, consta a lotação dos educadores e das educadoras dessas escolas.

Tabela 3 - Lotação de professores em escolas do campo por CRE do DF em 2021.

Quantidades de Professores/as			
CRE	Efetivos	Substituto/ Temporários	Total
Planaltina	296	148	444
Sobradinho	196	91	287

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Portal da Transparência do DF

Na Tabela 3, constam dados de 2021, pois, no Portal da Transparência, ainda não estavam disponíveis os dados de 2023. Observa-se que o quantitativo de lotação de professores efetivos, na Educação do Campo é maior que o de professores em regime de contrato temporários nas escolas do campo por CRE, totalizando 775 professores. Nesse levantamento, estão inclusos os profissionais de todos os níveis de ensino, Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e EJA, que atuam na Educação do Campo do DF.

Aa CRE de Planaltina tem a maior quantidade de professores lotados em escolas do campo, o que se mostra coerente em função da quantidade de escolas mostrada na Tabela 1 e da quantidade de profissionais em lotação, mostrada na Tabela 3. Já a CRE de Sobradinho apresentou menor quantidade de escolas e de lotação de professores em relação à CRE de Planaltina.

A seguir, será descrita nossa ida em busca dos sujeitos da pesquisa, professores e professoras lotados nas escolas do campo das CRE de Planaltina e de Sobradinho, no DF, para buscarmos compreender suas percepções acerca de questões sobre o livro didático e os RED

Figura 5 - Ida a campo no campo



Fonte: Acervo do autor (agosto de 2022)

A ida a campo – na Figura 5, consta uma imagem de parte do caminho que percorremos para ir a uma das escolas do campo que fizeram parte desta pesquisa, que se deu por meio de um processo de aproximação entre o pesquisador e as unidades escolares, as escolas do campo, nas CRE de Sobradinho e Planaltina, entre os meses de agosto e novembro de 2022. Diante disso, cabe descrever o processo e as etapas para a realização das entrevistas. O projeto que deu início a esta pesquisa foi submetido à EAPE para autorização, sendo que essa autorização foi obtida em 10 de agosto de 2022, como consta no Memorando nº 090/2022 da EAPE em anexo.

A CRE de Sobradinho enviou a Carta nº 145/2022 – SEE/CRE Sobradinho/UNIEB às escolas do campo em 12 de agosto de 2022, como consta em anexo. A CRE de Planaltina enviou, às escolas do campo, os memorandos nº 310/2022-SEE/CRE Planaltina/UNIEB, nº 311/2022-SEE/CRE Planaltina/UNIEB, nº 312/2022-SEE/CRE Planaltina/UNIEB, nº 312/2022-SEE/CRE Planaltina/UNIEB, todos em anexos. Esse processo contribuiu para integração do pesquisador no ambiente das unidades escolares para realizar as entrevistas.

A seguir, descreveremos o processo de ida ao campo, que envolveu conversas com gestores e gestoras e o colhimento das entrevistas com os/as respondentes que na nossa proposta, figurou como os sujeitos da pesquisa sendo professores e professoras das turmas de 3º, 4º e 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em um recorte realizado nas escolas do campo do DF das CRE de Planaltina e Sobradinho.

Para a nossa pesquisa, atribuímos codinomes às 10 escolas para manter suas identificações ligadas a elementos da natureza associados ao bioma do cerrado, predominante

nos espaços onde elas estão localizadas. São elas: Escola Campos do Cerrado; Escola Areias do Cerrado; Escola Chuvas do Cerrado; Escola Ventos do Cerrado; Escola Estrelas do Cerrado; Escola Caminhos do Cerrado; Escola Arvoredos do Cerrado; Escola Divisas do Cerrado; 09-Escola Lua do Cerrado; Escola Paisagens do Cerrado.

A Escola Campos do Cerrado é uma Escola Classe da CRE de Planaltina, que atende ao público do próprio núcleo rural onde está situada. Apuramos, nas entrevistas, que alguns moradores da comunidade não vivem de uma atividade ligada a terra, como plantar, colher, criar animais, mas trabalham na cidade e, portanto, passam a maior parte do tempo na cidade. A localidade é formada, sobretudo por chácaras habitadas por chacareiros e caseiros. O acesso à escola se dá por meio de estrada sem pavimentação, os estudantes, em sua maioria, dependem do transporte escolar.

A Escola Areias do Cerrado é uma Escola Classe da CRE de Planaltina que, segundo as entrevistas, atende ao público da região onde está situada. Fomos informados ainda que muitos moradores da comunidade e estudantes da escola não vivem de atividades da terra, mas trabalham na cidade e, portanto, passam a maior parte do tempo na cidade. A escola também atende a um assentamento rural, segundo a gestão e os participantes entrevistados. Na escola, há também oferta da EJA no período noturno.

A diretora da escola falou sobre a identificação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola com a Educação do Campo e o Inventário Social Histórico e Cultural da escola, que é construído anualmente, assim como o PPP. Notamos, quando da visita à escola, algo bastante marcante: nas salas de aulas, os alfabetos que decoram o ambiente fazem referências aos animais e às plantas do cerrado, próprios da comunidade em que se situa a escola. Segundo a gestora, o alfabeto foi construído pelas professoras das turmas de alfabetização, que têm uma forte ligação com a escola. O acesso à escola se dá por uma estrada que, na época em que esta pesquisa foi realizada, não era pavimentada; os estudantes, em sua maioria, dependem do transporte escolar.

Para continuar as entrevistas, fomos à Escola Chuvas do Cerrado, que é classificada como CED na CRE de Planaltina. Segundo a classificação da SEEDF, os CED são unidades escolares que ofertam aulas até o Ensino Médio, que era o caso da escola no momento em que as entrevistas foram realizadas. A escola atende ao público do próprio núcleo rural onde está situada, a região é formada por chácaras e propriedades maiores, com plantações pequenas e algumas lavouras comerciais. No percurso até escola, foi possível observar algumas lavouras com máquinas em operação.

O acesso à escola se dá pela estrada DF205, com trecho sem pavimentação, foi possível observar casas próximas da unidade escolar. Foi observada, ainda, uma igreja, um posto da Polícia Militar do batalhão rural e, segundo apurado com os professores e as professoras, nas adjacências da escola, há um posto da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do DF e os estudantes dependem do transporte escolar.

Em seguida, fomos à Escola Ventos do Cerrado, classificada como CEF na CRE de Planaltina, neste caso, a escola oferta do 1º ano 9º ano do Ensino Fundamental e atende aos estudantes do próprio núcleo rural e da região em que está localizada.

A localidade é formada, sobretudo, por chácaras habitadas por chacareiros, caseiros e proprietários. O acesso à escola se dá por uma estrada sem pavimentação; os estudantes, em sua grande maioria, dependem do transporte escolar para se locomoverem até a escola.

Continuando, com as visitas às escolas, fomos à Escola Estrelas do Cerrado, que é uma Escola Classe que está localizada na CRE de Sobradinho e que atende da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O acesso à escola é pavimentado da BR020 até a escola, mas, da escola para a comunidade, não foi observada pavimentação. Uma das professoras relatou que mora na comunidade; ainda segundo relato dos professores, a escola também atende estudantes que moram em comunidades de assentamentos nas proximidades.

Fomos também à Escola Caminhos do Cerrado, uma Escola Classe situada na região rural de Sobradinho-DF. À época da visita, a escola ofertava da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atendendo ao público da comunidade, que inclui chácaras, áreas e assentamentos. Os estudantes, em sua maioria, utilizam o transporte escolar. O acesso à escola se dá em parte por rodovia pavimentada, mas também por estrada não pavimentada até a escola.

A Escola Arvoredos do Cerrado, outra unidade escolar do campo que visitamos, é uma Escola Classe situada na área rural de Sobradinho-DF. Trata-se de uma Escola em Tempo Integral que atende aos estudantes do núcleo rural em que está situada, além de condomínios próximos, pois a escola, por ser de tempo integral, é bem almejada pelas famílias. O acesso à escola é feito por rodovia parte pavimentada e parte em pavimentação na época das entrevistas; nas proximidades da escola ainda não havia pavimentação quando a visitamos.

Outra escola que visitamos foi a Escola Divisas do Cerrado que, de acordo com a SEEDF, é classificada como CED e atende alunos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, e da EJA, essa última no período noturno. À época das entrevistas, a escola atendia mais de 900 estudantes nos três turnos, a maioria das crianças que estudam na unidade de ensino são filhos e filhas dos trabalhadores que moram nas chácaras, e não necessariamente filhos dos

donos das chácaras que, em sua maioria, não moram nessas chácaras. A escola atende também as crianças de um assentamento que se situa nas proximidades. Quase todos os estudantes vão à escola com o transporte escolar. O acesso é feito pela DF001 com pavimentação até a escola.

A Escola Lua do Cerrado é uma Escola Classe que oferta da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que fica situada em uma vila onde as casas são distribuídas em ruas, e onde há comércios nas proximidades. Segundo apurado junto às entrevistadas e à gestão da escola, alguns estudantes fazem uso do transporte escolar, outros vêm diretamente da vila e das chácaras próximas acompanhados de seus pais ou responsáveis. O acesso à escola é feito pela DF001, tem pavimentação até a escola e nas ruas próximas.

Visitamos também a Escola Paisagens do Cerrado, que, de acordo com a classificação da SEDF, é uma Escola Classe e oferta a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. O acesso à escola é feito pela DF205 e VC201, parte desse trajeto não é pavimentado, no entanto, a parte final, que dá acesso à escola, foi pavimentada. Destaca-se que os estudantes, em sua grande maioria, fazem o uso do transporte escolar para chegar até a escola. A escola atende ao público das chácaras e fazendas, alguns estudantes são filhos dos trabalhadores que moram nessas propriedades, outros são filhos dos proprietários de pequenas chácaras e fazendas da região, outros, ainda, vêm da própria região da Fercal.

No Quadro 2, estão organizadas as informações sobre os sujeitos pesquisados, professores e professoras das escolas do campo que visitamos. Considera-se, no quadro, o tempo de atuação no magistério, o tempo de atuação na escola do campo, a formação, a turma em que atuava no período que foi entrevistado/ entrevistada, e o regime de trabalho na SEEDF. As letras “E” e “T” foram usadas para nos referirmos aos professores efetivos e aos professores de contrato temporário, respectivamente.

Quadro 2 - Os sujeitos da pesquisa

(Continua)

Docentes	Tempo de magistério	Tempo na Educação do Campo	Formação (graduação e pós-graduação)	Ano em que atua	Regime de contrato
Auta	24 anos	14 anos	Letras com especialização em psicopedagogia.	4º	E
Bárbara	6 anos	4 anos	Letras, pedagogia e especialização em orientação educacional.	5º	T
Cecília	6 anos	Primeiro ano	Pedagogia, História e especialização em orientação educacional e educação especial.	3º	T
Dara	Primeiro ano, já trabalhou em escolas privadas	Primeiro ano	Pedagogia	4º	T
Eva	Primeiro ano	Primeiro ano	Pedagogia	5º	T
Fátima	23 anos	12 anos	Pedagogia e especialização em psicopedagogia.	3º	E
Gabriela	25 anos	5 anos	Letras, especialização em Educação Infantil.	3º	E
João	13 anos	7 meses	Graduação em pedagogia com especialização (não especificou)	5º	T
Isa	22 anos	3 anos	Pedagogia, especialização em orientação educacional.	4º	E
Jade	14 anos	8 anos	Pedagogia especialização em orientação educacional.	3º	E
José	3 anos	3 anos	Gestor do agronegócio, bacharelado; e licenciado em pedagogia; licenciado em biologia; mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural e Doutor em Ciências Ambientais.	5º	T
Lara	30 anos	19 anos	Graduação em pedagogia	3º	E
Margarida	27 anos	2 anos	Pedagogia, especialização em psicopedagogia.	4º	E
Natália	7 meses	4 meses	Licenciada em Pedagogia	4º	T
Orquídea	10 anos	5 meses	Pedagogia, especialização em orientação pedagógica.	5º	T
Pérola	3 anos	9 meses	Pedagogia,	3º	T
Raquel	23 anos	23 anos	Pedagogia, especialização em psicopedagogia.	3º	E
Rosalina	15 anos	1 ano e 10 meses	Pedagogia, especialização em psicopedagogia e orientação educacional.	4º	T
Sara	25 anos	Primeiro ano	Educação Física, pedagogia, especialização em orientação educacional, gestão educacional e educação especial.	5º	T
Tarsila	14 anos	Primeiro ano	Pedagogia, especialização (braile)	5º	E
Úrsula	14 anos	7	Pedagogia; especialização em psicopedagogia e orientação.	4º	T
Vitória	2 meses	Primeiro mês	Pedagogia	3º	T
Alice	17 anos	8 anos	Pedagogia; especialização em orientação educacional.	3º	E
Rute	12 anos	10 anos	Pedagogia com pós (não especificou)	5º	E

Quadro 2 - Os sujeitos da pesquisa

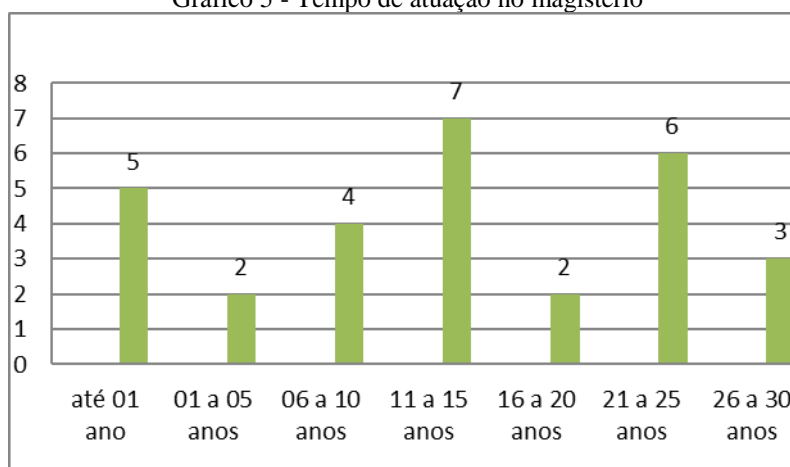
(Conclusão)

Celina	8 anos	3 anos	Letras e pedagogia, especialização em orientação e metodologia de ensino.	3º	T
Pedro	28 anos	28 anos	Pedagogia, especialização em: coordenação pedagógica, gestão escolar e educação de jovens e adultos e mestrado em educação.	4º	E
Ana	7 meses	7 meses	Pedagogia	5º	T
Aurora	20 anos	2 anos	Pedagogia e pós em Educação Infantil e Ensino Fundamental.	3º	T
Ariel	11 anos	Primeiro ano	Pedagogia e pós-graduação em Educação Infantil e psicopedagogia.	3º	T

Fonte: Elaborado pelo autor

Com as informações constantes no Quadro 2, podemos verificar visualmente algumas informações sobre os docentes das escolas do campo das CRE de Planaltina e Sobradinho, no DF e também informações relevantes para esta pesquisa, evidentemente: quantidades de professores e professoras participantes, tempo de atuação na educação e nas escolas do campo, formação desses profissionais, turma em que atuam e regime de contrato junto à SEEDF. Em se tratando do tempo de atuação dos professores e das professoras no magistério, vejamos o Gráfico 5.

Gráfico 5 - Tempo de atuação no magistério

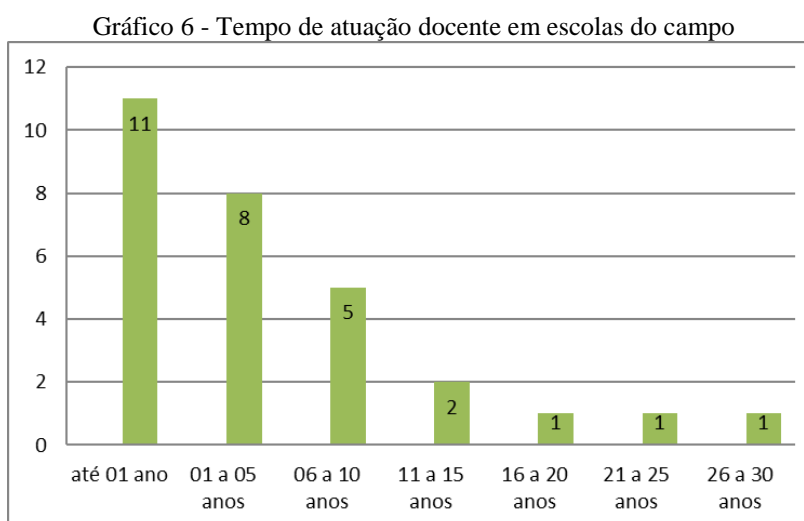


Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com o Gráfico 5, sete dos entrevistados, tem de 11 a 15 anos de atuação no magistério: os docentes com tempo de experiência de 21 a 25 anos e de 26 a 30 anos, juntos, somam nove. É o caso da professora Auta, que afirma, sobre seu tempo de magistério: “[trabalho] desde [19]98, trabalhei um tempo lá no Goiás e depois aqui, agora na escola do campo desde 2015, tá, desde 2015 na regência de classe, mas, em 2008, a partir de 2008 [na escola do campo]”; da mesma forma, a professora Lara reforçou ter “uns 30 anos, né? 19 na

Secretaria de Educação e o restante do tempo de maneira informal. Trabalhei muito com reforço escolar [...]”. Sendo assim, trata-se de profissionais com vasta experiência na docência.

Outro dado interessante é que cinco professores têm até um ano de atuação, nesse caso, estamos falando de professores com contrato temporário, o que pode indicar que se trata de profissionais em início de carreira, como é o caso das professoras Natália e Ana, que atuavam na educação há sete meses no momento da entrevista. Esses dados refletem o tempo de atuação no magistério de forma geral e não o tempo de atuação na Educação do Campo. No que se refere à temática, segue o Gráfico 6.



Fonte: Elaborado pelo autor

Quando observamos o Gráfico 6, que trata do tempo de atuação docente na escola do campo, percebemos que 11 profissionais, entre os 29 entrevistados, tinham até um ano de experiência lecionando na Educação do Campo quando foi realizada a entrevista. Enquanto isso, os docentes com mais de 10 anos, chegando a até 30 anos, de atuação somam cinco dos 29 pesquisados. Isso implica dizer que, embora os docentes entrevistados tenham grande experiência no magistério, de acordo com o Gráfico 5, grande parte deles não atuava na escola do campo pelo período de mais de 10 anos. Ao observarmos o Gráfico 6, constatamos que, dos 29 respondentes, 24 tinham até 10 anos de experiência em escolas do campo.

A professora Tarsila é um exemplo de profissional com mais tempo de experiência na área da educação e menos tempo na Educação do Campo, especificamente. Ela tem 14 anos de atuação no magistério, e começou a trabalhar na escola do campo em 2022. A professora Margarida trabalha há 27 anos no magistério, todavia tem pouco tempo de experiência

atuando na escola campo; ela afirmou, em entrevista, que foi trabalhar em uma escola do campo no período da pandemia, em 2020.

O Quadro 2 demonstra o regime de contratação dos docentes, sendo 12 efetivos, representado no quadro pela letra “E” e 17 em regime de contratação temporária, representados pela letra “T”. De acordo com dados levantados no Portal da Transparência, em 2021, na CRE de Planaltina, dos 444 professores lotados nas escolas do campo, 148 estavam contratados temporariamente, enquanto na CRE de Sobradinho, dos 287 docentes das escolas do território camponês, 91 estavam sob regime de contrato de temporário.

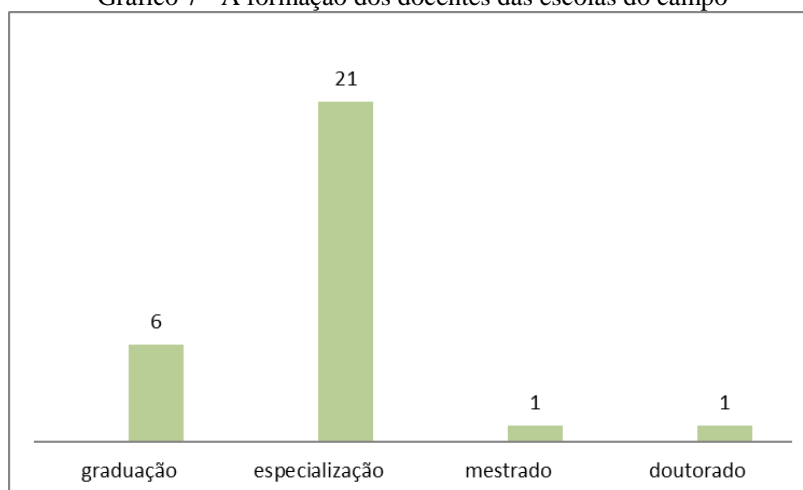
Esses números são dinâmicos e mudam de um ano para o outro, ou mesmo de um mês para outro, de acordo com a necessidade da rede e das escolas. No entanto, no caso das escolas do campo, essa dinâmica de mudança de professores pode levar a uma não permanência do professor na escola devido ao regime de contratação temporária, que faz com que os professores estejam sempre sendo transferidos. Sendo assim, firmar um quadro efetivo de profissionais na escola do campo pode encontrar esses obstáculos. O professor Pedro aponta: “[...] a outra realidade que eu posso apontar é a formação do quadro de professores que tem uma rotatividade maior por causa de contratos e da dificuldade mesmo de muito se sentirem pertencentes à escola do campo e a educação do Campo”, quando indagado sobre as dificuldades de atuação na escola do campo.

Nesse caso, devido ao regime de contrato temporário, os profissionais não conseguem se firmar na realidade da escola. Pontua-se, ainda, que os profissionais em contratação temporária são capacitados, todos têm formação em licenciaturas, alguns têm pós-graduação, especialização, mestrado ou doutorado, e experiência no magistério, além de realizarem processos seletivos para o cargo que ocupam. Sendo assim, esses profissionais são de extrema necessidade para o funcionamento de SEEDF.

Destacamos que, na escola Estrelas do Cerrado, as duas professoras entrevistadas eram efetivas; essa unidade escolar tem acesso pavimentado até a sua entrada. Enquanto isso, na escola Caminhos do Cerrado, todas as professoras entrevistadas estavam em regime de contrato temporário; o acesso a essa unidade escolar se dá em estrada parcialmente pavimentada. Inferimos, a partir dessas informações, que o acesso à escola pode ser um fator que dificulta a formação de um quadro efetivo nas escolas do campo do DF.

A formação dos professores e professoras participantes desta pesquisa também foi considerado no perfil desses profissionais, conforme o Gráfico 7.

Gráfico 7 - A formação dos docentes das escolas do campo

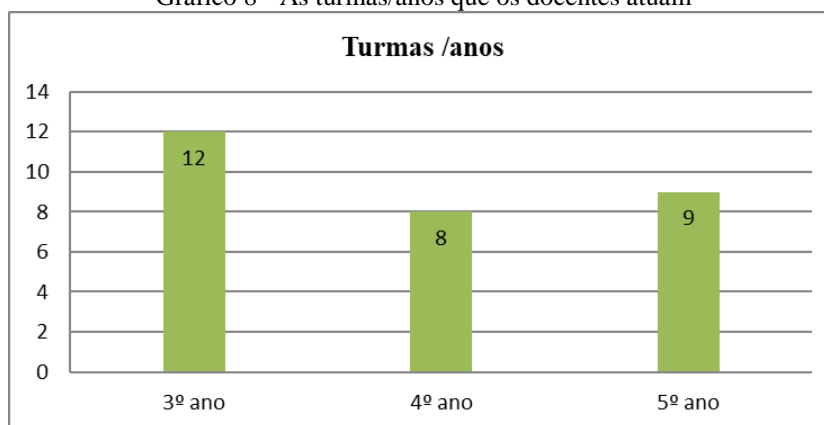


Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com o Gráfico 7, do total de 29 respondentes, 21 têm graduação e especialização *lato-sensu*, um tem mestrado e outro tem doutorado. Do total, seis responderam que têm somente a graduação, e quatro têm mais de uma graduação, como Letras, Biologia, História e Educação Física. Não foi constatado nenhum docente que declarasse ter o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

No Gráfico 8, observa-se as turmas/anos em que atuam os professores e as professoras que participaram das entrevistas.

Gráfico 8 - As turmas/anos que os docentes atuam



Fonte: Elaborado pelo autor

Em função de um critério estabelecido, os participantes desta pesquisa foram profissionais de magistério atuantes e lotados em turmas do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental das escolas do campo do DF. A justificativa para esta escolha se deu pelo fato de que o 3º é o final do bloco da alfabetização, portanto trata-se do fechamento de um período, no caso, a alfabetização; o 4º e o 5º anos, por sua vez, figuram como a finalização do

processo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a BNCC, essas turmas são as que têm o conteúdo direcionado ao conceito de campo, que permeia nossa temática de investigação.

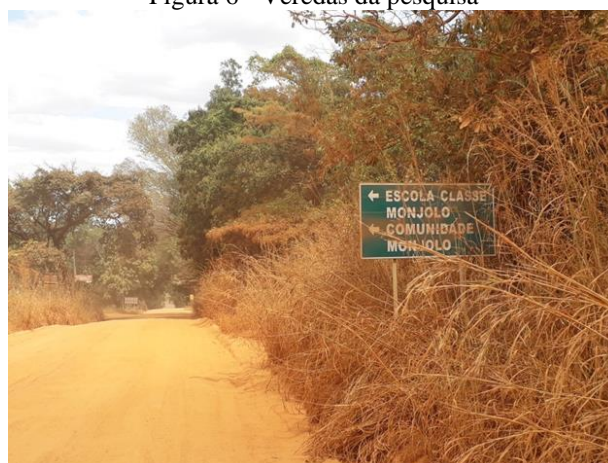
No caso dos sujeitos de nossa investigação, percebemos que a maior parte dos professores e das professoras lecionava em turmas do 3º ano, 12 docentes, enquanto oito lecionavam em turma de 4º ano, e nove em turmas de 5º ano. Destacamos que o 3º ano foi o ano/turma que mais tinha professoras com mais de 10 anos de atuação em escolas do campo, três no total, enquanto no 4º ano, apenas um, e no 5º ano apenas uma professora afirmou ter 10 anos de atuação em escola do campo. No caso do 5º ano, de nove docentes, seis tinham até um ano de experiência profissional em escolas do campo; no 3º ano, esse número é de quatro docentes; e no 4º ano, somou-se dois. Esse dado pode indicar que as turmas do 5º ano, em sua maioria, contam com professores que ainda estão em formação e estabelecendo vínculos com as escolas do campo.

2 ARANDO O CHÃO DO CONHECIMENTO

Arar o terreno do conhecimento, neste estudo, e tomando por base a metáfora da lavoura, significa revisar a literatura, buscar estudos anteriores que já trabalharam a temática. Assim, arar no sentido de abrir sulcos na terra para replantar uma nova compreensão da identidade do campo é nossa intencionalidade, iniciando pelas trilhas que levam a essa construção.

2.1 Trilhas e replantio¹⁵ da identidade camponesa

Figura 6 - Veredas da pesquisa



Fonte: Acervo do autor (agosto de 2022)

O trilhar da história da educação do espaço rural no Brasil demonstra que ela está ligada a um contexto patriarcal. As primeiras escolas para a população do campo foram construídas e mantidas pelos donos de propriedades, frequentemente sob pretexto de oferecer, mesmo que de forma precária, acesso à educação aos filhos dos moradores¹⁶ das suas terras. Esse contexto, conhecido como “educação rural”, de certa forma, contrapõe-se à educação oferecida nos espaços urbanos, pois nele impera a vontade da família do dono das terras onde o espaço escolar estava inserido, havendo ausência do estado na oferta do ensino (de Carli, 2020).

¹⁵ O termo “replantio” no contexto do campo se figura como se plantar novamente uma muda, planta, ou uma lavoura inteira para se obter uma nova colheita, quando a mesma não cresce na primeira vez que se planta. Neste caso o “replantio da identidade do campo” pode ser atribuído à compreensão de que inicialmente a identidade do povo camponês está ligada a uma lógica desenvolvimentista que não considerava os saberes dos povos camponeses, por isso, um renascer ou um “replantio” desta identidade que foi tomada e às vezes negada no início das primeiras tentativas de implantação das escolas rurais.

¹⁶ Neste contexto, em uma linguagem comumente falada no campo, o “morador” é sinônimo de “meeiro”, aquele que trabalha nas terras de outra pessoa e reparte a produção com o dono da propriedade.

A trajetória da Educação Rural, no Brasil, inicia-se na década de 1930 do século XX paralelamente ao início da industrialização, que gerou um processo de intenso êxodo rural e a crescente urbanização da população. Ela nasce marcada pelo discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimos de atraso, aos novos padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente. Desde então, foram inúmeras as propostas educativas de cunho formal e informal para o meio rural. Tais experiências, porém, sempre foram fragmentadas, por vezes sobrepostas, e responderam a interesses conflitantes, tendo papel secundário nas políticas de educação.

Nesse cenário, a educação rural surge com o ideário também de modernização do espaço rural, reforçado pelos “discursos de modernização do campo” e assim, neste cenário é que o campo brasileiro passa por diversas tentativas de propostas educativas, seja de modo formal ou informal (Freitas, 2011).

A posse desigual de terra, predominante no meio rural brasileiro, implica o poder de participar do processo de modernização que estava acontecendo no meio urbano e que agora deságua com ares de inundação no meio rural. Os camponeses, sujeitos desses espaços, ficam em desvantagem: eles não detêm a terra, nem os conhecimentos necessários para participar do processo de industrialização. Assim, as manifestações em defesa de modernizar o meio rural acabam por aprofundar mais ainda essas desigualdades no campo, pois o discurso modernizante da industrialização toma por base um camponês com pouco conhecimento de um ponto de vista técnico científico sobre esse novo processo que é a industrialização do campo (Freitas, 2011).

Na ânsia de tornar o rural industrializado, desencadeia-se a ideia de educar esse rural aos modos do industrial com uma perspectiva voltada à produtividade. Assim, a ideia de educação rural com base na produção, em um contexto de espaço de atraso em relação ao processo de industrialização no espaço urbano apeia-se¹⁷, agora, agora no pátio empoeirado de chão batido da escola rural do campo brasileiro na época em questão, conforme Freitas (2011, p. 36), “os programas e projetos desenvolvidos ao longo de décadas na perspectiva da educação rural sempre tiveram como premissa o atraso do sujeito do campo [...]”.

Ainda nessa conjuntura, a formação escolar passa a ser necessária, pois havia um entendimento de que o sujeito do campo precisava ser educado para se enquadrar no novo sistema produtivo, que se apresentava como a modernidade do meio rural (Freitas, 2011), sendo assim, há uma perpetuação das desigualdades sociais no campo tendo como fundo a

¹⁷ Neste caso, a palavra “apeia-se” significa descer de algo e colocar-se ao chão. Por exemplo, descer do cavalo, da carroça, significa apear-se ao chão.

educação rural, servida pelo discurso de modernização,¹⁸ com aparente desvantagem para os camponeses, excluídos de todo o debate.

A discussão sobre a contradição entre a identidade negada dos povos do campo, e a educação rural oferecida sob o viés da modernização como forma de produção e extensão do espaço urbano, faz surgir uma ideia de educação com base no território, na valorização dos espaços do campo. A Educação do Campo, nas palavras de Vasconcelos (2018), foi construída como uma saída a esse processo, semeando um modo educativo direcionado para os povos que habitam e dependem do campo, como camponeses, indígenas quilombolas e outros.

Nesse novo panorama da Educação do Campo, as escolas são espaços mais que geográficos, são espaços vivos, anunciam Silva Júnior e Netto (2011, p. 51): “o paradigma da Educação do Campo concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso à terra e pela oportunidade de permanecer nela”. A essa nova compreensão de escolas do campo e para o campo, estão ligados os sujeitos sociais, como camponeses, agricultores, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, entre tantos outros que têm por ideal a valorização de sua cultura e seu espaço territorial.

Seguindo essa nova concepção de Educação do Campo, a partir do final dos anos de 1990, esses espaços experimentam novas experiências, diferentes daquelas fundadas no ideário de educação rural inicialmente construída como modelo educativo para a zona rural brasileira. Os movimentos sociais do campo¹⁹ construíram de forma efetiva a valorização dessas identidades do campo, assim, com a bandeira da igualdade social, esses movimentos fundam e acreditam na educação como fenômeno potencializador e valorização das identidades nos e dos espaços camponeses (Molina; Freitas, 2011).

A Educação do Campo, assim como outras modalidades de educação, tem seus desafios, geográficos, identitários, desafios causados pela ausência de metodologia apropriada, de formação docente adequada, pela falta de investimento em políticas públicas para o setor, em materiais pedagógicos adequados às realidades camponesas, entre outros. Neste estudo, essas dificuldades e desafios, os denominaremos e entendemos como os

¹⁸ Acerca da modernização do campo na época e o papel dos camponeses neste cenário, “cabia apenas negar sua identidade e aderir à modernidade como trabalhadores rurais nas grandes propriedades, uma vez que não dispunham de recursos para fazer frente às demandas da modernização” (Freitas, 2011, p.37).

¹⁹ Sobre essa nova compreensão do que viria ser a Educação do Campo com forte participação dos movimentos sociais, Molina e Freitas (2011) atribuem sua origem à luta dos movimentos que apresentam uma intencionalidade que seja de uma sociedade com justiça social, portanto, sem desigualdades, sobretudo, no contexto do território do camponês.

meandros que, por suas sinuosidades, apontam para algumas adversidades que têm enfrentado as escolas do campo.

A questão da falta de professores nas redes de ensino tem sido um desafio para o poder público que se traduz em formar profissionais, dar condições de trabalho adequadas, oferecer um material didático que contemple as realidades. Esses desafios também são observados na Educação do Campo, como bem observa o estudo de Bitencourt e Zart (2017) que trazem a questão geográfica entre as escolas e a residência dos professores, a atuação em disciplina fora da área de formação, a oscilação do corpo docente e a insuficiência de materiais e livros didáticos para apoio pedagógico se firma como dificuldades para exercício da docência na escola do campo.

As condições de trabalho também se mostram como um fator que desafia a docência em um espaço, muitas vezes, diferentes do espaço onde se deu a formação inicial. Os professores e as professoras, ao se depararem com as realidades do campo e as diversidades dos povos das comunidades, podem ter uma espécie de choque cultural. Há, ainda, fenômenos de ordem estrutural, como é o caso da multisseriação, como apontou o estudo de Hage (2011), uma realidade ainda muito presente nas salas de aulas das escolas do espaço rural brasileiro.

A não compreensão dessas realidades, causada por um olhar novo sobre realidades não vivenciadas pelos docentes, gera tensões, conforme o estudo de Antunes-Rocha (2011) sobre representações sociais de professores sobre estudantes de escolas em assentamento. Sendo assim, é preciso compreender a luta dos movimentos sociais do campo e dos sujeitos pelos direitos à escola, sendo necessárias ações de desalienação por parte dos docentes, onde a base de sua profissionalidade seja a colaboração da aprendizagem. A luta e a consciência, nesse contexto, são elementos cruciais para a reconstrução da profissionalidade docente, de acordo com Lopes e Silva (2018).

O ambiente de trabalho na escola do campo, os materiais disponíveis aos docentes, como os livros didáticos, que não representam a realidade do campo, os Recursos Educacionais Digitais, que não são utilizados por motivos diversos, como a disponibilidade, a falta de estrutura, a conexão com a Internet, o desconhecimento dos docentes, entre outros, são desafios aos profissionais da Educação do Campo. Não se reconhecer naquilo que ensina pode gerar descrédito do educador, como mostra o artigo de Oliveira (2019) onde as realidades da escola do campo não foram retratadas no Plano Municipal de Educação e, conseqüentemente, nos materiais didáticos.

Diante disso, é preciso uma formação contínua e direcionada para as pluralidades educacionais, a luta, a escuta dos saberes, das experiências, sem deixar de lado os saberes

profissionais, como afirmam Almeida, Santos e Silva (2020), que reconhecem, como desafios para a docência na Educação do Campo, a formação inicial e as condições de trabalho na escola desses espaços.

2.2 Revolvendo o celeiro da literatura

Figura 7 - Estradas e meandros para o conhecimento



Fonte: Acervo do autor (novembro de 2022)

Sobre o estado do conhecimento se faz necessário trilhar um caminho para melhor compreender os rumos da pesquisa na temática pretendida, é possível realizar uma leitura parcial e direcionada das pesquisas que estão circulando pela academia e assim ter um ponto de partida para a investigação a qual se propõe aprofundar, nas palavras de Morosini e Fernandes (2014, p. 155) estado do conhecimento na pesquisa científica

[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo [...].

Os trabalhos, aqui pesquisados e estruturados encontra-se em Portal de periódicos da Capes, na plataforma Mendeley e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. No Quadro 3, organizamos as buscas pela literatura existente sobre o tema de nossa pesquisa; para busca dos periódicos da Capes, neste estudo, foi configurada uma pesquisa de artigos revisados por pares.

A busca se organizou da seguinte forma: com a utilização dos operadores booleanos OR, AND, aspas e parenteses acompanhados de termos em língua portuguesa e inglesa, como

descritos na segunda coluna do Quadro 3, termos de busca. O período estipulado para pesquisa dos artigos foi de 2010 a 2021. A escolha pelo ano 2010 justifica-se pelo fato de ter sido o ano que de criação do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, uma legislação federal que dispõe sobre a política de Educação do Campo por parte do estado brasileiro. No entanto, na pesquisa em bases de dados como a da Capes, os resultados no eixo Educação do Campo e livro didático foram retornados a partir de 2013, ano em que foi criado PNLD/Campo, sendo a partir desta data que as pesquisas que conglomeram o livro didático e educação campo começaram a serem produzidas com maior intensidade.

Para organizar e aprofundar a busca sobre o estado do conhecimento em Educação do Campo, foram estabelecidos três eixos para busca nas bases de dados online: eixo 01 - Educação do Campo e livro didático; eixo 02 - tecnologias e Educação do Campo/educação rural /objetos educacionais digitais; eixo 03 - professores e Educação do Campo / dificuldades e desafios. Assim espera-se uma melhor organização e compreensão dos estudos e pesquisas já desenvolvidos que abrange a temática.

Quadro 3 - Pesquisa em base de dados

Base de dados	Termos de busca	Quantidade de artigos	Artigos selecionados
Periódicos da Capes	"Educação do Campo" OR "rural education" AND "livro didático"	12	07
Mendeley	"Educação do Campo e livro didático"	23	04
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	"Educação do Campo AND tecnologia"	05	05
	"Educação do Campo AND objetos educacionais digitais"	-----	-----
Total de trabalhos selecionados		-----	16

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em se tratando das temáticas da Educação do Campo e do livro didático, Berbat e Feijó (2016) apresentam os resultados de uma pesquisa exploratória cujo objetivo foi compreender a relevância do livro didático no cotidiano de uma escola do campo. Os autores concluíram que, apesar dos livros fazerem parte de um programa específico, o PNLD/Campo, para atender as escolas, os livros deixaram de contemplar aspectos importantes das realidades campesinas, como a multisseriação de turmas, as lutas, as culturas e as identidades desses espaços. Nesse sentido, o estudo evidencia a não correspondência entre os conteúdos oferecidos pelos livros e as realidades dos estudantes campesinos.

Acerca do uso de um material que não representa as realidades dos estudantes, Hage (2011), ao estudar sobre turmas multisseriadas em escolas do campo, alerta que o conjunto de referências (valores, crenças, símbolos, entre outros) construído pelas populações campesinas,

quando não incorporados nas ações do cotidiano educativo das escolas, pode contribuir para o fracasso escolar dos estudantes das escolas do campo, pois pode descaracterizar as identidades e reduzir a autoestima dos sujeitos alunos (Hage, 2011).

Os livros didáticos, como pontuado no estudo de Lemes (2013), carregam um discurso de verdade. Ao distanciarem das realidades camponesas, que, por natureza, são plurais e carregadas de diferenças e especificidades, estes livros acabam por negar as identidades dos sujeitos que são moradores de comunidades locais, e pode aprofundar a visão distorcida das comunidades, de seus conhecimentos e saberes em detrimento dos conhecimentos legitimados nos livros didáticos.

Moura (2019) registra os percursos históricos do PNLD se valendo de instrumentos legais que deram sustentação aos ideários de Educação do Campo. A autora demonstra os resultados de uma pesquisa intitulada “Análise das ilustrações dos livros didáticos de Alfabetização/Letramento e Língua Portuguesa do PNLD/2013 para a Educação do Campo: na perspectiva de gênero”, que foi realizada em 2016. O estudo aborda a questão do gênero no conteúdo do livro e reconhece o PNLD/2013 como um avanço para as populações rurais, aponta alguns caminhos para aprofundar o estudo dos livros didáticos para Educação do Campo, destacando algumas temáticas a serem estudadas.

[...] [Faz-se] necessário maiores estudos e pesquisas sobre as questões que envolvem os aspectos ligados a ampliação do conhecimento sobre veiculação e fenômeno das desigualdades sociais, algumas sugestões seriam: análises sobre as generalizações referentes às categorias de gênero/etnia e classe social fonte, atenção maior atenção a configuração dos conteúdos ilustrações que compõem esse material didático; fomentar a proposta de cursos que ampliem o conhecimento sobre os livros didáticos a serem selecionados e aumentar a pressão para que os movimentos sociais voltem a compor a comissão avaliativa das obras didáticas a serem distribuídas as escolas brasileiras (Moura, 2019. p. 140).

Silva, Cardoso Filho (2018) abordaram a temática da Educação do Campo e do material didático. A pesquisa foi realizada em dois exemplares de livros de História do 6º ano do Ensino Fundamental indicados para as escolas urbanas, mas que também foram adotados por escolas do campo de Tocantinópolis-TO. O estudo revelou que apenas um dos livros analisados traz temáticas ligadas à Educação do Campo²⁰. Os autores concluem que Educação do Campo, com base nos ideais dos movimentos sociais, deve ser acompanhada de uma escola que seja do campo e no campo, dessa forma, surgem desafios ainda maiores no tocante

²⁰“A obra atende, ainda que parcialmente, o anseio dos movimentos de lutas sociais do campo [...], pois alguns temas desse livro permitem trabalhar a cultura, a identidade e a luta camponesa” (Silva; Cardoso Filho, 2018, p. 101).

ao que ensinar, ao currículo e aos materiais didáticos dessas escolas (Silva; Cardoso Filho, 2018).

A pesquisa de Melo e Macedo (2020) foi realizada em uma escola do município de Juazeiro do Piauí-PI com a participação de duas professoras que lecionam Ciências Naturais. Foram utilizadas observações simples nas aulas de Ciências Naturais do 6^a ao 9^o ano, bem como entrevistas e questionários com as professoras. O objetivo da pesquisa foi compreender o livro didático nas aulas de Ciências em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, identificando como os professores utilizam o livro didático de ciências nas suas aulas em uma escola do campo.

As autoras concluíram que o livro didático de ciências naturais não valoriza as realidades do campo, nesse sentido, a formação continuada de docentes poderia permitir a reflexão, por parte desses profissionais, sobre suas compreensões acerca de culturas do campo, possibilitando a reflexão sobre suas práticas com o livro didático (Melo; Macedo, 2020). Vale ressaltar que o livro didático analisado faz parte do PNLD/Urbano, o que pode colaborar para uma visão urbanocêntrica, que observa conteúdos e situações de ensino e aprendizagem a partir das realidades urbanas contidas nos materiais do livro didático em questão.

O trabalho de Azevedo e Silva (2017) reflete sobre os resultados de uma pesquisa realizada por meio de análise documental de um volume da “Coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo”, do PNLD/Campo de 2016. As autoras analisaram como algumas imagens contidas nos livros de Língua Portuguesa, Geografia e História (integrado) do 5^o ano do Ensino Fundamental poderiam oportunizar a construção dos valores, da solidariedade e do trabalho coletivo, essenciais à vida rural, ajudando os profissionais que trabalham com esse material a desenvolver tais valores em suas práticas educativas. As autoras concluíram que o livro da coleção do campo pode ser um importante recurso didático para se trabalhar as temáticas para a formação moral no ambiente da ruralidade, dentro da perspectiva de construção de valores e coletividade, por meio de imagens que ilustram o conteúdo didático do livro em discussão.

A pesquisa de mestrado de Negri (2017) se propôs analisar as coleções do PNLD/Campo 2016, as coleções “Campo aberto” e “Novo girassol - saberes e fazeres do campo”, para identificar os discursos que circulam sobre o campo nesses materiais. A autora utilizou a Análise do Discurso, privilegiando algumas categorias como metáfora, paráfrase, polissemia, memória discursiva, silêncio e condições de produção, buscando compreender neste cenário, como é abordada nas imagens (ilustrações) no que se referem às diversidades

do campo, evidenciando os múltiplos sujeitos deste espaço como: os ribeirinhos, os caiçaras, os pescadores artesanais dentre outros. A autora estabelece ainda uma ponte em seu estudo nomeando, que particularidades os livros didáticos do campo refletem os objetivos do PNLD/Campo 2016.

Negri (2017) conclui que as coleções analisadas continuam com discursos que não contemplam a multiplicidade do ambiente campestre, permanecem os discursos institucionalizados sobre o campo. A autora pondera:

[o]bservamos como o discurso que define o campo e seu sujeito é constituído de processos de significação em que o funcionamento do imaginário vai regendo as coleções do PNLD/Campo 2016, identificando que o campo e seu sujeito estão permeados por discursos legitimados historicamente, por meio de um imaginário estereotipado do sujeito do campo, silenciando a diversidade camponesa a fim de compreender a presença de não ditos, no que é dito (Negri, 2017, p. 73).

A autora traz à tona a discussão sobre a diversidade dos sujeitos do campo e suas representatividades no material didático, apresentando uma visão reflexiva acerca do livro didático e da forma como ele tem uma carga de importância para os sujeitos que frequentam a escola, que pode dar-lhes voz ou silenciá-los, a depender do discurso adotado e legitimado.

É preciso refletir sobre o lugar de importância e destaque que ocupa o livro didático na Educação do Campo como tecnologia ou recurso legítimo da cultura escolar. É importante o estudo desses instrumentos, demonstrando sua ligação com as áreas de conhecimento do currículo, como é o caso do estudo de Gonçalves e Germinari (2019), que, por meio de uma pesquisa com nove professores de escolas do campo da Região Metropolitana de Curitiba-PR, debatem o lugar do livro didático de História na Educação do Campo, objetivando discutir o processo de escolha desses livros, bem como compreender se eles atendem às especificidades do público-alvo.

De acordo com os autores, foi possível compreender questões importantes que estão na relação dos professores das escolas com os livros didáticos escolhidos naquele período. Alguns apontamentos são: os conteúdos de História não contemplam a realidade, pois os processos históricos passados no livro não privilegiam a articulação entre passado, presente e futuro, o que acaba ficando a cargo do professor (Gonçalves; Germinari, 2019).

Ainda em uma perspectiva de contribuição do livro didático para a Educação do Campo, Exterchotter e Lagner (2016) apresentam os resultados de uma pesquisa que envolveu observação e entrevistas com professores de uma escola do campo no município de

Araucária-PR, cujo objetivo foi abordar as possíveis contribuições do livro didático no processo de letramento de estudantes dos anos iniciais desta escola.

Assim como em outras realidades as autoras identificaram nas observações e no relato dos docentes algumas dificuldades de trabalhar com os livros didáticos e com as crianças, visto que, os conteúdos descritos nos mesmos não condizem com a realidade dos sujeitos – alunos que ali frequentam, tornando difícil iniciar o trabalho a partir da realidade presente, assim, consideram as autoras que as adaptações nos conteúdos didáticos para a realidade do campo precisam ser maximizadas, realizando a integração e valorização de um ensino condizente com as realidades (Exterchotter; Lagner, 2016).

Moura e Azevedo (2021) identificaram potencialidades nos conteúdos de Geografia do livro didático dos anos iniciais do PNLD/Campo 2016. Os autores buscaram apontar em uma pesquisa realizada no município de Alfenas-MG, se os conteúdos de Geografia estão em consonância com a proposta de construção da Educação do Campo. O estudo demonstrou que os conteúdos do livro didático atendem à proposta de Educação do Campo fortalecendo a política do PNLD/Campo, sendo indicado, quando necessário, que façam adequações nos conteúdos de forma a promover a emancipação dos sujeitos do campo. Neste caso é importante reiterar que mesmos nos livros que foram construídos para atender a escola do campo é preciso que os educadores e educadoras tenham uma postura crítica quanto aos ensinamentos que repassam através dos conteúdos dos livros didáticos buscando sempre descolonizar os conhecimentos que estão postos como verdades prontas, para que assim possa-se construir um saber coletivo e significativo para os estudantes em consonância com suas vivências.

Um dos desafios para Educação do Campo é a rotatividade de professores. O estudo de Azevêdo e Andrade (2018) em uma comunidade Pesqueira no Município de Macau-RN teve como objetivo analisar as dificuldades em articular os saberes e experiências locais à proposta curricular da escola. Os autores utilizaram, em termos metodológicos, a pesquisa colaborativa, entrevistas, espaços de conversas, reflexão, autoformação e observação participante.

Os pesquisadores revelaram que os desafios mais evidentes foram à rotatividade de docentes na comunidade, o que poderia gerar uma frágil relação da identidade da escola com a comunidade, bem como, a prática docente refém do livro didático. Em relação ao currículo, os autores chamam a atenção para uma perspectiva urbanocêntrica, que supõe as relações e sujeitos, valores, formas de saberes, dentre outros, com base no espaço urbano, desconsiderando em partes os valores, saberes e modos de vida dos sujeitos da comunidade

campesina. Deste modo podemos pensar que os livros didáticos que não refletem a realidade campesina aprofundam essa visão do urbano hegemônico sobre o campo.

As representações de sujeitos, modos de vidas, lutas e outras categorias estão representadas no livro didático, segundo Silva e Chelotti (2018), sob o viés de uma ideologia hegemônica. Os autores analisaram quatro imagens que estão presentes em livros da Educação do Campo. A primeira, demonstrando o trabalho em mutirão por uma comunidade quilombola, segundo o texto, a imagem apresenta o lado positivo do trabalho coletivo (em mutirão) em uma perspectiva cultural pela comunidade, no entanto, não traz nenhuma menção as possíveis dificuldades que as comunidades quilombola enfrentam pela luta da terra, demarcação do território, bem como as dificuldades econômicas, que pode levar inclusive seus membros a optarem pelo mutirão por não terem recursos financeiros para plantar e colher.

Outra análise de Silva e Chelotti (2018) se refere à imagem e texto sobre trabalhadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Eldorado dos Carajás-PA, segundo estes, o livro passa ideia de que os trabalhadores assentados estão bem, plantando e colhendo seus produtos de forma pacífica, neste caso a crítica dos autores repousa na ideia de que o livro não faz referência à luta e ao episódio do massacre ocorrido nessa localidade, segundo os mesmos, este ocorrido deveria fazer parte não somente da história dos povos do campo, mas da História do Brasil. Outra representação se refere ao fato da mecanização da agricultura ou modernização pelo uso de máquinas, na imagem do livro demonstrando as modernas máquinas de colheita na cultura da uva, no entanto desconsidera o fato da substituição da mão de obra humana e, conseqüentemente o aumento do desemprego no campo.

Outro ponto trazido pelos autores são as imagens de escolas, tanto urbanas como rurais, segundo estes a imagem passa ideia de escolas para todos, no entanto, as escolas urbanas aparecem com mais recurso estruturais em detrimento a escola do campo. Assim os livros didáticos, de certa forma, não apresentam as realidades do campo brasileiro.

O rural brasileiro, representado em livros didáticos do PNLD Campo, difere do rural real, uma vez que os idealizadores dos livros didáticos desse programa, certamente influenciados por atores hegemônicos, se ‘esquecem’ de mostrar os problemas existentes no rural brasileiro, ou seja, abordam os quilombolas, mas não mencionam o burocrático processo de titulação de terras e também não mencionam as ameaças e a violência que esses e outros povos do campo enfrentam na luta pela terra. Mostram assentados do movimento social trabalhando, colhendo arroz, mas deixam de mencionar um importante fato histórico: o massacre de Eldorado dos Carajás. Isso mostra que o rural do livro didático é bem diferente do rural brasileiro, injusto e sangrento (Silva; Chelotti, 2018, p. 340).

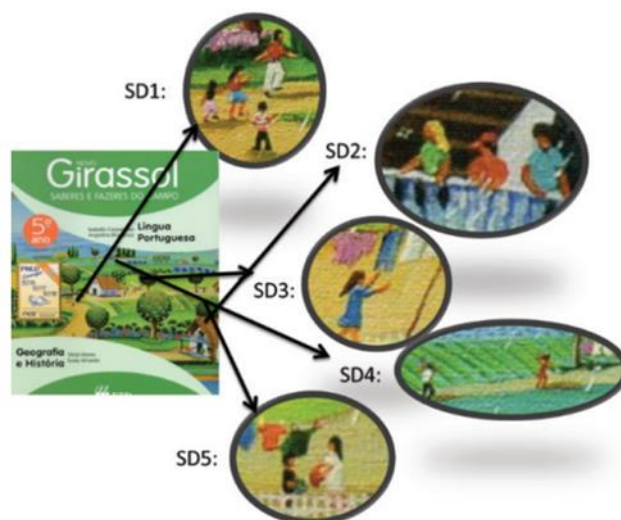
Essa dissonância entre a realidade e o livro didático no campo produz certa descrença na escola, em seus processos e visão de seus sujeitos, pois, ao mesmo tempo em que se vive uma realidade na adjacência da escola, ao adentrar nesta se deparam com conhecimentos legitimados pelo livro que prega o contrário.

O livro didático engrandece a modernização do campo, valorizando, sobretudo, o agronegócio, aborda timidamente o desemprego e o êxodo rural, mas se “esquece” completamente de abordar questões como o uso abusivo de agrotóxicos na agricultura, nocivos tanto à humanidade quanto à natureza em geral. Escola para todos é o que dizem os idealizadores dos livros didáticos do PNLD/Campo, todavia o intenso fechamento de escolas rurais brasileiras ocorridos nos últimos tempos inexistente na visão desses atores (Silva; Chelotti, 2018, p. 340).

Desse modo, é importante que o conhecimento legítimo, que consta nos livros didáticos distribuídos para as escolas do campo, sejam produzidos também por povos do campo enaltecendo assim o modo de vida camponês, considerando suas práticas e vivências como a agricultura familiar de subsistência, as tradições locais e orais, as tecnologias próprias das comunidades, enfim, suas bases e vivências que se afaste de uma ideologia hegemônica dominante, representada pelos os empresários do agro, que privilegia uma visão desenvolvimentista do campo e acaba excluindo seus sujeitos, experiências e conhecimentos.

Flores e Denardi (2018), ao analisarem a capa de um livro didático para Educação do Campo, promovem uma discussão a partir de situações discursivas que a capa do livro coloca sobre a vida, afazeres e sujeitos do campo, como é possível perceber na Figura 8.

Figura 8 - Análise da capa de um livro didático do PNLD/Campo



Fonte: Flores e Denardi (2018, p. 221)

Ao analisar as imagens, na perspectiva de Análise do Discurso, as autoras chamam a atenção para os espaços de produção de sentido que os personagens ocupam. Assim, os leitores formam um imaginário coletivo sobre o campo, por exemplo, o trabalho como centro da vida rural e base da Educação do Campo, os espaços ocupados nesse trabalho, as funções dos membros da família, reproduzindo o sentido de que o homem “trabalha fora” e a mulher trabalha em casa, ajuda e trabalha na lavoura, o livro traz as cores em azul e verde, que passam a ideia de um local tranquilo de se morar, com paisagem diversificada e boa vizinhança.

Outro ponto que foi levantado é o fato de que, na imagem da comunidade representada na capa do livro, não há postes, fios ou indícios de fontes de energias alternativas, o que levanta o questionamento sobre um campo distante das tecnologias que tem por bases de funcionamento a eletricidade, fato este que deixa o espaço campesino, a escola e vida social apartada do discurso desenvolvimentista.

Santos e Borba (2021) se propuseram a analisar enfoques sobre a cultura campesina em um livro didático de arte do 5º ano do Ensino Fundamental. Mesmo que o livro analisado não pertença ao PNL/D/Campo, as autoras puderam identificar conteúdos relacionados ao campesinato. Há, por exemplo, um capítulo que explora o cinema, trazendo imagens do filme “Tainá, a origem”, que “mostra uma garota indígena brincando na natureza, com a representação ainda genuína do índio, que vive na mata, mora em ocas, ou seja, a imagem colonialista que [...] ainda permanece inalterada” (p 1438). Assim, os resultados apontaram que o material analisado não permite a construção da identidade do aluno do campo, acarretando uma relação ainda distante entre os conteúdos de arte e a cultura dos povos camponeses.

No que se refere aos estudos sobre tecnologias e Educação do Campo/educação rural, buscamos nos embasar em trabalhos que envolvem os RED em escolas do campo. Bierhalz, Fonseca e Oliva (2019) apresentam os resultados de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa explicativa, onde objetivo foi analisar o ponto de vista dos alunos sobre tecnologias. O estudo foi realizado em turmas do 7º e 8º do Ensino Fundamental, um total de 23 estudantes como sujeitos da pesquisa de uma escola pública em um município do Rio Grande do Sul. Os autores constataram que as tecnologias mais utilizadas pelos alunos são o rádio, a televisão e o telefone celular, sendo esse último o instrumento utilizado pela maioria para acesso à Internet e às redes sociais. No entanto, a tecnologia também estaria relacionada aos equipamentos que estão presentes no cotidiano e que facilitam a vida dos camponeses, como tratores, pulverizadores e maquinários de irrigação. Os autores apontam que as

tecnologias precisam estar presentes nas discussões que envolvem a escola, fazer parte do PPP das instituições, envolvendo todos que fazem parte escola do campo, numa perspectiva de prática social dos povos envolvidos na Educação do Campo.

O trabalho de Santos e Leão (2017) avaliou o uso de Objetos Educacionais Digitais para ensinar os sistemas do corpo humano em uma escola do campo. O estudo, definido como pesquisa-ação com abordagem qualitativa, foi desenvolvido em 2016 em uma escola do campo no município de Confressa-MT, em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental envolvendo 14 estudantes. Os autores inferiram que o uso de Objetos Educacionais Digitais favorece a aprendizagem de conteúdos quando comparados a recursos tradicionais, como o livro didático. Sendo assim, é de esperar que as tecnologias sejam cada vez mais inseridas e exploradas nas práticas pedagógicas, pois elas podem favorecer a educação escolar (Santos; Leão, 2017). Os recursos utilizados pelos autores foram o atlas do corpo humano e sistemas do corpo humano 3D.

Souza, Pereira e Machado (2018) apresentam os resultados de uma pesquisa de ordem quantitativa, que teve como objetivo realizar um mapeamento das produções científicas brasileiras que elencam a temática das tecnologias na Educação do Campo²¹. O estudo se deu a partir da Biblioteca Digital Scielo, os autores destacam a produção nacional de trabalhos em língua portuguesa com temática das tecnologias na Educação do Campo e chamam a atenção para a baixa produção nesse tema específico. Foram encontrados: três trabalhos publicados em 2013, dois em 2014, três entre 2015 e 2016, e quatro produções em 2017. Os autores refletem sobre os baixos números de pesquisa em tecnologias na Educação do Campo, quando comparados com a temática das tecnologias na educação em geral, esse último com produção mais abundante. Esse fato pode indicar a falta de pesquisadores nesta área por diversos motivos, que vão desde a carência e falta de investimento em pesquisa até a falta de vontade de levar as tecnologias para escola do campo (Souza; Pereira; Machado, 2018).

O trabalho de Luz, Santos e Santos (2019) buscou investigar o conhecimento e utilização das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) por alunos de três escolas do campo da cidade de Rio Bonito do Iguaçu-PR. O estudo foi desenvolvido em 2017 com estudantes do 3º ano do Ensino Médio e tiveram 94 respondentes. O trabalho busca investigar se as TIC estão disponíveis para os alunos e como eles as utilizam. Os autores partem do princípio de que essas tecnologias têm sido incluídas como suporte pedagógico nas escolas e,

²¹ O termo Tecnologia na Educação do Campo neste trabalho se refere às ferramentas educacionais que são possíveis de aplicar e desenvolver no trabalho pedagógico em sala de aula das escolas do campo de preferência pelos docentes.

portanto, no processo ensino e aprendizagem. Uma vez que as TIC estão presentes na educação, se faz necessários que os povos do campo desenvolvam conhecimentos para usá-las, e, nesse processo, as escolas têm papel de destaque na orientação desses jovens, para garantir que os mesmos tenham acesso às ferramentas que estão disponíveis (Luz; Santos; Santos, 2019).

No que se refere aos estudos e pesquisas relacionados à temática dos “professores e Educação do Campo, dificuldades e desafios”, podemos verificar o artigo de Bitencourt e Zart (2017), que busca refletir acerca das condições de trabalho, as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos docentes da Educação do Campo em uma região localizada na fronteira do Brasil com a Bolívia. A pesquisa se define como qualitativa e os sujeitos participantes foram os professores de uma escola do campo localizada acerca de 90km da cidade de Cárceres-MT no ano de 2015, sendo analisada a narrativa de 28 professores da Educação do Campo.

Os autores pontuam alguns desafios para a docência, de acordo com o depoimento dos entrevistados: oscilação do corpo docente, distância, acesso às escolas, deslocamento diário da região urbana para a região rural, além do fato de se assumir disciplinas para as quais não se tem formação inicial e da insuficiência de livros didáticos para todos os alunos. Assim, os pesquisadores trazem à tona algumas dificuldades e desafios da docência nas escolas do campo.

Lopes e Silva (2018) apresentam os resultados de uma pesquisa bibliográfica, com orientação interpretativa no Materialismo Histórico-Dialético, onde o objetivo foi verificar a constituição da profissionalidade de professores da Educação do Campo. O estudo teve fundamentos a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico crítica. As autoras partem da ideia de que a profissão docente está articulada nas seguintes bases, contextos de lutas, posicionamentos críticos e posicionamentos ideológicos. A constituição da profissionalidade docente em escolas do campo passa por ações como a desalienação de parte de educadores e sujeitos do campo, ao passo que a constituição da profissionalidade docente tende a ser instituída pela colaboração e aprendizagem profissional. Para as autoras, “a constituição da profissionalidade docente pressupõe, portanto, consciência e luta por condições de trabalho que possibilite inclusão e qualidade de vida no campo e/ou a partir dele” (Lopes; Silva, 2018, p. 831).

Almeida, Santos e Silva (2020) demonstram os resultados de um estudo de campo com abordagem qualitativa, aplicando entrevistas semiestruturadas com quatro professoras que lecionam em escolas do campo e teve como objetivo refletir sobre os saberes profissionais de

professores da Educação do Campo. As pesquisadoras tiveram como base sobre os saberes profissionais docentes, as considerações acerca da temática em Tardif (2011), que se expressa como saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. As autoras concluem que os docentes apreciam os saberes experienciais sem menosprezar os saberes profissionais, bem como apontam, entre outros desafios para escola do campo, a formação inicial adequada de professores e as condições de trabalho nesses espaços.

Refletir acerca da implementação da Educação do Campo frente ao *agrobusiness* em um município fluminense é a proposta do estudo de Oliveira (2019). De acordo com o autor, a produção do município está fortemente ligada ao capital industrial e a Educação do Campo oferecida se figura como fora da realidade do local. O estudo parte de uma observação participante, com revisão bibliográfica e análise documental. Assim, o autor identificou que o Plano Municipal de Educação fez poucas referências às realidades dos sujeitos do campo, nesse caso, os alunos. Assim, não atende às demandas da população campesina. Nesse sentido, o autor cita o endividamento dos produtores rurais, os problemas ambientais, o alto índice de evasão escolar a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental, o baixo Índice de Desenvolvimento Humano do município, entre outros, que não são abordados no Plano Municipal de Educação. O autor infere que é preciso oportunizar a Educação do Campo no município estudado a partir da observação das pressões dos interesses econômicos locais, bem como da imposição de uma base curricular comum que não atende aos princípios da Educação Campo.

Apontando para a experiência internacional, consultamos o Portal de Periódicos da Capes com os seguintes descritores: “*escuela nueva*”, “*maestros rurales*”, “*escuela rural*”. Nesse momento, buscávamos, sobretudo, experiências na América Latina e Espanha.

É importante esclarecer que, como bem explicou de Carli (2020), em artigos internacionais, usa-se o termo “educação rural” (*rural education*, em inglês, *educacion rural*, em espanhol) e não Educação do Campo, como dizemos em português do Brasil. Existe uma diferença semântica significativa no uso dos dois termos: segundo o autor, no Brasil, as desigualdades no espaço do campo (ou no espaço rural) são mais acentuadas, assim o movimento do campo acaba por romper com a ideia de educação rural, que atenderia a um viés produtivista, e proclamar a ideia de educação para os sujeitos do campo, dando importância à escola, à cultura, aos costumes do meio campesino. Assim, o termo “Educação do Campo” será mais frequente no Brasil e alguns países da América Latina, onde o movimento é mais presente (de Carli, 2020). No entanto, no presente trabalho, usaremos o termo Educação do Campo mesmo quando nos referirmos a estudos internacionais.

Os estudos estão estruturados a seguir, e terão por objetivo lançar um olhar também sobre a experiência internacional acerca de suas interfaces com as tecnologias que estão relacionadas à escola do campo, à aprendizagem e seus atores sociais.

Carniglia (2015), com base em uma pesquisa empírica, busca discutir as rupturas que o uso das tecnologias poderá causar nas escolas rurais, diante do uso das TIC pelos docentes rurais que nelas atuam. O objetivo da pesquisa foi analisar como a apropriação de dispositivos digitais por professores das escolas do campo instala certa trajetória histórica da escola como condição interveniente na digitalização da educação. Seu trabalho de campo incluiu entrevistas com um professor responsável pelo ensino das escolas primárias, além de cinco professores de escolas rurais da região dos pampas argentinos, uma região com predominância da agropecuária mercantil na Província de Córdoba na Argentina.

O autor reforça que o ambiente rural dos pampas argentinos, onde predomina a oralidade, também tem passado pelo processo de digitalização, sobretudo em espaços da vida social, como o mercado, a escola e as residências. No entanto, a digitalização da escola rural tem sido mais evidente na parte administrativa em detrimento de outras áreas ligadas à escola, como a didático-pedagógica, organizacional e comunitária. O autor pondera que, na escola digitalizada, os professores também passam a dominar as tecnologias e utilizá-la em seus cotidianos.

A pesquisa de Carniglia (2015) aponta, ainda, três características para a escola rural no século XXI, assim, pontua aspectos comuns entre a reprodução e a continuidade de suas características históricas, como as turmas multisseriadas, em função das características da população das áreas rurais como dispersas ou em pequenos conglomerados, e a redução do número de alunos em função do despovoamento e intensa relação com o meio ambiente e comunidade. O autor finaliza suas considerações apontando que tanto as características de condições históricas da escola rural, quanto a digitalização da educação atuam como rupturas importantes no trabalho dos professores e professoras dessas escolas e indicando o aprofundamento na temática.

O artigo de Rojas, Castrillón, Peña (2019) demonstra os resultados de um estudo de cunho teórico, bibliográfico, resultante de uma pesquisa de mestrado e teve por objetivo apresentar o estado do conhecimento sobre a Educação do Campo, a escola multisseriada e o modelo da Nova Escola. O estudo foi construído com consultas em artigos, pesquisas, projetos, documentos oficiais, materiais didáticos, entre outros, que tratam da temática em regiões rurais de países da América Latina: Colômbia, 2002; Argentina, 2016; Brasil, 2011; Chile, 2011; México, 2013, dentre outros, bem como, EUA, Espanha e alguns outros países

européus e Americanos: (Cuba, Colômbia e Finlândia), 2013 e, Peru, Vietnã e Sri Lanka, Grécia, Colômbia, Finlândia, Espanha, Gana, Nepal e Reino Unido de 1998 a 2002, vale ressaltar que este último estudo, se tratou de escolas multisseriadas, que abrangeu também países da Ásia e África.

Os autores apontam a questão da educação primária do campo, que necessita de abordagens teóricas e empíricas que tornem visível o estado da Educação do Campo na atualidade. Ainda chamam atenção para a questão dos materiais didáticos, a formação de professores e a questão do currículo para escola do campo, além do acesso às tecnologias de conexão e do projeto “*Rural Wings*”²² desenvolvido na zona rural de alguns países europeus, cujo objetivo é dar apoio a uma nova cultura de literacia digital nas comunidades do campo (Cordis, s. d.). Destaca-se a infância na Educação do Campo, e a construção do sujeito na infância no espaço do campesinato como propostas de estudos futuros.

O programa *Telescudária*²³ do México é a temática do artigo de Craig, Etcheverry e Ferris (2016). Os autores demonstram os resultados de sua pesquisa com uma abordagem teórica de revisão de literatura e com análise de dados na forma qualitativa de entrevistas realizadas pelos autores no país latino-americano já citado. O artigo traz a parte histórica e outras lições do *Telescudária* que podem ser úteis em termos de legislação para outras nações que queiram adotar o programa. O estudo focaliza as abordagens pedagógicas da educação à distância no bojo das comunicações e do acesso à Internet, bem como o desafio de manter a comunicação em comunidades rurais distantes e marginalizadas.

Os autores reforçam que o programa *Telescudária* tem alcançado resultados positivos em um contexto em que mais de 30% da população vive em áreas isoladas. Ainda assim, um dos desafios para o alcance do modelo de Educação a Distância na atualidade é justamente a disponibilidade de Internet em áreas isoladas, o que acarreta o acesso por meios mais tradicionais, como a própria televisão. Mesmo assim, frequentemente, as comunidades não dispõem nem de eletricidade, o que tem levado o governo mexicano a incentivar o desenvolvimento de fontes de energias renováveis até mesmo por meio dos conteúdos do programa. O modelo de educação do programa *Telescudária* já foi adotado também por outras nações, como Panamá, Costa Rica e China. Os autores acreditam que o acesso a energias renováveis e à Internet podem levar à educação como um veículo social, econômico

²²Rural Wings (Asas Rurais) “é um ambicioso projeto que se propõe a desenvolver uma plataforma avançada de aprendizagem através de tecnologias de acesso DVB-RCS via satélite [...]” (Cordis, s. d.).

²³ Este projeto foi criado para atender os estudantes carentes do Ensino Médio no final dos anos 1960 no México. [...] foi projetado para enfrentar os desafios educacionais dos marginalizados, isolados e comunidades de baixa renda, para tanto o governo mexicano investiu na maioria das tecnologias de comunicação avançadas então disponíveis para acomodar as crescentes necessidades educacionais (Craig; Etcheverry; Ferris, 2016).

de progresso o que é essencial para melhorar a vidas das comunidades rurais mais remotas e distantes.

A Figura 9 representa o currículo, com sua diversidade de veredas e meandros, entradas, saídas, chegadas, partidas, encruzilhadas, curvas, retas, texturas, buracos, talhos no barro, altos e baixos, como os representados na lavoura de eucalipto do lado direito da foto, na vegetação originária de cerrado do lado esquerdo e no seguimento para a diversidade de conhecimento e contradições, ao centro da foto. Assim é o currículo, diverso, às vezes com talhos no chão e com o cinzento do céu, que confunde com anil de uma tarde de setembro empoeirada, em que a temperatura e umidade do ar costumam variar muito, a primeira para cima e segunda pra baixo, e assim segue a nossa busca por investigação.

Figura 9 - Meandros, currículos e convergência da pesquisa



Fonte: Acervo do autor (setembro de 2022)

Pensar no currículo, neste trabalho, é compreender o lugar que ele ocupa nos planejamentos das políticas públicas para educação, na formação docente e na teorização e diretrizes para a escolha do que ensinar, dos conteúdos que estarão no currículo, sua legitimidade nos documentos escolares e bases, que conhecimentos estão sendo repassados nas salas de aulas.

As variadas compreensões e interpretações sobre o currículo têm promovido discussões e sedimentado produções sobre a temática, muitas ligadas às questões da didática envolvendo temas sobre como ensinar, em busca de resultados, a reprodução da ordem social e conhecimentos que pela tradição, serão repassadas as gerações nas escolas.

Ressaltamos que o presente estudo não se deterá exaustivamente nas teorias do currículo, sua construção e seus efeitos na educação, pensaremos a partir de uma perspectiva

teórica crítica, devido sua proximidade com a discussão sobre escola, Educação do Campo e livros didáticos nos aproximaremos de uma perspectiva mais crítica, revisitando autores como Young (1971).

Neste trabalho, daremos mais atenção a uma perspectiva crítica no modo de perceber as intencionalidades na construção dos currículos e os possíveis alcances desse posicionamento quando se aproxima de seus reais objetivos, que embora estejam escamoteados pelo verniz do saber selecionado e tradicionalmente aceito, acabam por reproduzir um conhecimento que propaga desigualdades no sentido de manutenção da ordem social que impera. Consequentemente, os conhecimentos e as tradições vão estampar o currículo e esse, por sua vez, termina sendo o instrumento de reprodução desses conhecimentos e tradições na sociedade.

Em busca de uma conceituação sobre currículo em uma abordagem crítica, encontramos em Young (1971), em seu famoso livro *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*,²⁴ uma provocação, desde o início da década de 1970, sobre o papel do currículo. Embora ele porta de um olhar europeu, inglês, o autor traz elementos importantes, até então inéditos para época, pois buscava romper com uma tradição dos estudos sobre o currículo que focava mais nos modos como se poderia ensinar melhor, do que nos conhecimentos. Isso leva a entender que o método era o foco central dos estudos sobre o currículo, pelo menos considerando o olhar sociológico de Michael Young, em entrevista, pontuou:

Eu queria expor a ideia de que, na verdade, o currículo é uma construção social, que reflete certos tipos de interesses, inclui algumas coisas e exclui outras, estratifica o conhecimento, valoriza algumas coisas em detrimento de outras, e que você pode explorar os diferentes interesses envolvidos em todo esse processo. Foi o que esse livro tentou fazer (Galian; Louzano, 2014, p. 1115).

Assim, é direcionado esse olhar para os estudos onde os conhecimentos também fossem levados em consideração, reforçando a tese de um currículo que se baseia numa construção social, que como tal, prevalece interesse, exclusão e estratificação de saberes, culturas, disto deriva os questionamentos: que conhecimentos estariam no currículo, por que estes são importantes, quem decidiu que eles eram primordiais, culminando neste cenário as relações de poder, segundo Michael Young em entrevista.

²⁴ “Conhecimento e Controle: Novas Diretrizes para a Sociologia da Educação” (tradução nossa)

O currículo sempre tem relações de poder embutidas nele. Numa sociedade cheia de desigualdades, aqueles que detêm o poder sempre tentam fixar o currículo de maneira a atender seus interesses. Isso é uma característica do mundo em que vivemos, não podemos escapar dela e é importante expô-la e torná-la explícita (Galian; Louzano, 2014, p. 1118).

Em um ponto os autores que estudam o currículo a partir das teorias críticas concordam: o currículo não é neutro e deixou de se voltar apenas para a área técnica de procedimentos e metodologias. No cenário atual, como afirmam Moreira e Tadeu (2013, p. 13), “já se pode falar em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas”. O pensamento dos autores favorece a fertilidade de um terreno em que se semeia um pensamento mais crítico acerca das questões que estruturam os conteúdos curriculares e que nos permite lançar outros olhares acerca da construção do currículo, desde o pensamento de Young (1971), que considera também, o currículo não somente como um documento estático cumpridor de questões estruturais nas escolas, mas um olhar sobre essas questões de interesse e domínio, e, que de fato há uma estrutura por traz da construção do mesmo e que carrega consigo a representação de um pensamento hegemônico que reflete o poder de decisão do que ensinar ou não nas escolas.

No caso do Distrito Federal, o documento curricular da SEEDF, intitulado Currículo em Movimento é fruto de uma ampla discussão com educadores e sociedade civil acerca da elaboração das bases curriculares que dão alicerce ao documento e proclama suas bases epistemológicas nas teorias críticas pós-críticas (Distrito Federal, 2018). O documento teve sua última atualização em 2018, e manteve as concepções teóricas e os princípios pedagógicos pensados desde a primeira edição, observando também o documento de referência nacional, a BNCC, que também teve sua homologação em 2017, seguido da adesão da SEEDF, ao Programa de Apoio a implementação da BNCC, que se constituía como base com o discurso dos direitos de aprendizagens dos estudantes em todo território nacional.

Acerca dessa discussão, o Currículo em Movimento corrobora:

[...] optou-se por manter as concepções teóricas e os princípios pedagógicos da 1ª edição do Currículo em Movimento: formação para Educação Integral; Avaliação Formativa; Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural; Currículo Integrado; Eixos Integradores (para os Anos Iniciais: Alfabetização, Letramentos e Ludicidade e Letramentos) e Eixos Transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade). Também primou-se pela manutenção da estrutura de objetivo de aprendizagem e conteúdo por entender que esses são elementos que corroboram os pressupostos teóricos assumidos enquanto fundamentos de currículo da SEEDF (Distrito Federal, 2018, p. 8).

Diante da importância e da atualidade da temática do currículo, não poderíamos prosseguir sem nos lembrar da BNCC, que, na atualidade, constitui o principal documento de referência e orientação curricular para educação básica em âmbito nacional. Vale relembrar que a BNCC passou por um processo de construção coletiva entre os entes federados, municípios, estados e União desde 2015, vindo a ser finalizada em 2018.

A BNCC (Brasil, 2018) serve de apoio à construção dos currículos dos sistemas de ensino de todo o País na educação básica e está estruturada de modo a garantir os direitos de aprendizagens dos estudantes. Em outras palavras, a BNCC visa unificar esses direitos, determinando conteúdos ou objetos de conhecimentos para que todos os estudantes, independentemente da região, classe social, rede de ensino possam desenvolver, por meio das aprendizagens, as mesmas habilidades e competência.

Buscando aproximação com nossa investigação, cuja temática gira em torno do livro didático e a Educação do Campo, é interessante lembrar que a BNCC apresenta uma estreita ligação com o programa do livro didático, como podemos verificar por meio do Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o PNLD. Nesse decreto, um dos objetivos é justamente dar apoio ao novo documento que orienta o currículo em âmbito nacional como podemos observar na redação do artigo 2º e inciso VI, em que prevê: “apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2017).

Disso, podemos inferir que os livros são escolhidos por professores em um processo normativo que obedece às diretrizes da BNCC e, posteriormente, são enviados para as escolas. Por isso, entendemos que a implementação da BNCC, em sua totalidade, é uma prioridade para educação como um todo no Brasil, trata-se de um documento orientador que objetiva disciplinar o ensino em etapas, orientando o que se deve ser ensinado nos espaços escolares.

É importante lembrar que a BNCC não trata especificamente da Educação do Campo para os sujeitos do campo, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011), há uma emergência para um currículo das escolas do campo que tenha relação com terra, vínculos entre educação e cultura valorizando a cultura dos grupos sociais que vivem no campo.

A BNCC não contempla a educação para os sujeitos do campo de forma a promover a emancipação, o que acaba, de certa forma, fragilizando a efetivação da Educação do Campo.

É importante lembrar que

[...] a figuração e a homologação da BNCC colocam-se como representações concretas, no âmbito educacional, do contexto político vivenciado e capitaneado pelas forças instaladas na gestão do Estado. Portanto, na verdade as transformações

recentes na área da educação, e que têm incidência direta na Educação do Campo, estão atreladas a um contexto mais amplo, de desmonte das políticas públicas conquistadas na luta objetiva e que pressupunham a garantia de certos direitos às parcelas mais fragilizadas e vulneráveis da nossa sociedade (Verdério; Barros, 2020, p. 13).

2.3 O livro didático e a Educação do Campo

A análise do livro didático e suas implicações na Educação do Campo mostram que ele é parte integrante do processo educativo, como política educacional, artefato cultural tecnológico digital ou não digital, ferramenta pedagógica e recurso educacional que está presente nas escolas, sejam estabelecimentos de áreas urbanas ou do campo.

Adentrando um pouco na história do livro didático no Brasil, Freitag, Mota, Costa (1987) remontam à década de 1930, onde têm início as primeiras iniciativas no sentido de se criar e distribuir livros didáticos para as escolas brasileiras. Mais precisamente, em 1937 é criado o Instituto Nacional do Livro, em 1938, por meio do Decreto Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938, se define o que seria os materiais entendidos como livros didáticos. O mesmo documento cria, ainda, a Comissão Nacional do Livro Didático, ao qual, entre outras funções, cabia examinar e julgar os livros didáticos na época.

Já na década de 1960, é assinado acordo entre o governo brasileiro e o americano (MEC/USAID) para produção de materiais didáticos, tendo sido criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted). Em 1968, foi criada a Fundação Nacional do Material Didático (Fename). Após denúncias por parte de críticos da educação no Brasil sobre essa colaboração MEC/USAID, que viam nela um controle externo, a Colted foi extinta em 1971, tendo sido criado, no mesmo período, o Programa do Livro Didático (PLID), que passou a ser de competência da Fename (Freitag; Mota; Costa, 1987).

Na década de 1980, ocorre a substituição da Fename pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) onde foram incorporados alguns programas assistenciais incluindo-se também o programa do livro didático. Nesse sentido, houve críticas à incorporação dessa visão assistencialista ao livro didático, conforme apontam os autores:

[o] livro didático brasileiro adquire, no decorrer da definição das políticas públicas, uma função que não lhe atribuída em outros países do mundo; sua destinatária quase exclusiva passa a ser a criança carente de recursos ou segundo a linguagem também usada oriunda das classes populares de baixa renda (Freitag; Mota; Costa, 1987, p. 19).

Ainda na década de 1980, é criado o atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Em 1997, com a extinção da FAE e a transferência de recursos para o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), que passou a ser responsável pelo PNLD. Nesse período, começa a produção e distribuição em larga escala dos livros didáticos para os estudantes (Freitas; Rodrigues, 2017). O processo de avaliação dos livros didáticos pelo MEC se inicia ainda década de 1990. Após longos processos de aperfeiçoamento, o livro passa por etapas onde são instituídas comissões, indicadas pelo MEC, que elaboram editais públicos dos quais as editoras participam e apresentam suas propostas. Depois, essas obras são distribuídas a membros de Instituições de Ensino Superior, que formam comissões especialistas nas áreas do currículo e para que sejam avaliadas dentro dos critérios do edital. Após essa etapa, é elaborado o guia do livro didático, que é enviado às escolas para que possam ser escolhidos pelos professores (Brasil, 2017).

A legislação mais recente sobre o livro didático em âmbito nacional é o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que trouxe uma nova denominação do programa do livro, agora denominado de Programa Nacional do Livro Didático, e incorpora outros materiais didáticos e programas de distribuição, bem como reforça a ideia de avaliação desses materiais além da distribuição, como podemos observar, no artigo 1º:

§ 1º O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos (Brasil, 2017, n. p.).

Em relação ao território do campo, consideramos um marco na política de distribuição de materiais didáticos, o próprio PNLD/Campo,²⁵ que se tratava de um programa nacional específico para educação do meio campesino, cujo objetivo é a distribuição de materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo, de acordo com a política e diretrizes para Educação do Campo na educação básica (Brasil, 2016). Essa foi uma das primeiras tentativas de inserir, na política nacional do livro didático, mecanismos e meios de trabalhar nas escolas do campo um conteúdo direcionado às identidades locais.

²⁵ [...] em 2013, com o objetivo de considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental (seriado e não seriado), de escolas do campo, das redes públicas de ensino, instituiu-se o Programa Nacional do Livro Didático para a educação do Campo (PNLD/Campo) (Moura, 2019, p. 98).

Brasil (2012), no documento “Educação do campo: marcos normativo” reforça que:

[a] Educação do Campo, tratado 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, caçaras, 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 (p. 7).

Fruto de lutas e reivindicações de movimentos por educação no campo, foi criada a Resolução CD/FNDE nº 40/2011, que dispôs sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD/Campo) para as escolas do campo, que trouxe, logo em seu primeiro artigo suas atribuições: “[p]rover 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)” (Brasil, 2011).

A Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), em seu artigo 5º, reafirma, como ações do programa:

[...] disponibilização às escolas públicas do campo de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, e de materiais complementares no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE (Brasil, 2013, n. p.).

Em contínua busca para reafirmação de identidades, agora junto às políticas públicas para Educação do Campo e seus sujeitos, o PNLD/Campo teve por referências as especificidades dos povos camponeses para elaboração dos livros que seriam distribuídos aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas do campo (Moura, 2019).

Os livros com temáticas do campo representam um avanço no ideário de construção de identidade destas escolas. Ainda em 2013, é lançado o edital de convocação, voltado para editores, para o processo de inscrição e avaliação de obras que contemplem as realidades do campo. Para os especialistas, o programa do livro didático para o campo se confirmava como “política pública de reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o Campo e seus Sujeitos, como contexto gerador de conteúdos, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas” (Moura, 2019, p. 98)

Ainda de acordo com a autora, na primeira edição do edital, foram apresentadas 18 coleções didáticas para participação do processo. Duas foram excluídas, então, das 16

coleções avaliadas, 14 foram excluídas e duas foram aprovadas, a Coleção Girassol (Editora FTD) e Coleção Buriti (Editora Moderna) (Moura, 2019).

No entanto, considerando o cenário político brasileiro, a partir de 2016, com a redução de políticas públicas para educação em todas as áreas, se agravando ainda mais com o fechamento em 2019 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) pelo então governo, o campo de certa forma perde algumas poucas conquistas que até então vinha se consolidando como o próprio PNLD/Campo. Neste cenário de políticas públicas erradicadas e não reconhecimento de diversidade em 2018, quando se preparava para escolha do livro o FNDE divulga o informe nº 07/2018- COARE/FNDE com seguinte redação: “[o] FNDE informa que, em decorrência de estar em andamento, a revisão de marcos legais da educação nacional, não haverá, para 2019, escolha específica de materiais para atendimento das escolas rurais” (Brasil, 2018, n. p.), acarretando assim uma perda para as conquistas dos povos do campo que até então estava em curso.

Diante deste cenário de perdas para o campo e sua identidade, os materiais didáticos, entre eles os livros do PNLD/Campo, teve sua distribuição suspensa em 2018, acarretando assim uma perda para identidade da Educação do Campo, até então em construção na escola, pois doravante as escolas do território camponês passaram a escolher os mesmos livros didáticos do PNLD/Urbano, pontua-se que, nesse período, estava em implementação a recém BNCC, que, segundo discurso governamental, tinha por objetivo juntar todas as bases curriculares em uma só. Lembramos que os livros didáticos do PNLD/20148 passaram a vir com um carimbo sinalizando que eles seguiam a BNCC.

Ainda em 2018, considerando o cenário pós 2016, com a redução de investimentos em políticas para educação e o fortalecimento de um estado neoliberal a diversidade é atingida de forma negativa e, junto dela, os povos do campo. Durante o processo de escolha do livro didático, o FNDE divulga o Informe nº 35/2018 – COARE/FNDE, intitulado “Escolha das Escolas Rurais”, se referindo ao período de escolha dos livros didáticos nas escolas, que pondera, sobre as dificuldades de acesso à Internet nas escolas rurais: “[s]abemos que muitas escolas brasileiras seguem sem acesso à Internet, sobretudo aquelas localizadas na zona rural. Por isso, estamos buscando uma solução para que as escolas rurais não sejam prejudicadas na escolha do PNLD 2019” (Brasil, 2018, n. p.).

No caso, entende-se que essa seja uma preocupação do próprio órgão, visto que trata-se de uma problemática real desde que se instituiu o guia do livro didático para escola de forma online, portanto, as escolas precisamos de conexão à Internet. No entanto, no parágrafo seguinte do mesmo documento, vem a seguinte orientação:

[o] FNDE irá considerar na distribuição dos livros para todas as escolas rurais a escolha daquelas escolas rurais que conseguiram realizar o registro no sistema. Assim, se ao menos uma escola rural de sua rede de ensino registrar a escolha, iremos considerá-la no atendimento às demais (Brasil, 2018, n. p.).

Nesse caso, é possível perceber que a sugestão de solução é paliativa, se considerarmos a diversidade das escolas em territórios campestres, visto a pluralidade que compõe as populações do campo. Desse modo, acreditamos que a escolha de atender ao pedido de cada escola não seria a solução mais indicada para escolha dos materiais didáticos para as comunidades escolares do campo, pois incorre no risco de não representar a escolha dos docentes de escolas que não têm ou não conseguem acesso à Internet.

Os cenários políticos, desde 2016, não têm sido fáceis para a Educação do Campo, que, depois de muitas lutas, alcançava algumas conquistas. Então, com a PEC 241 do governo Temer, também conhecida popularmente como “teto dos gastos públicos”, válida a partir de 2017, a não valorização das culturas campestres com o fechamento da Secadi pelo governo no período de 2019 a 2022, e com a pandemia mundial da Covid-19, o acesso da população do campo à educação ficou ainda mais dificultado. Após 2022, em um cenário de recriação de órgãos e de valorização da diversidade, é preciso retomar as políticas públicas para educação e valorização dos povos do campo.

Considerando que o livro didático pode ser entendido como artefato cultural, como discutiram Bandeira e Velozo (2019), ele pode constituir um objeto de dominação de uma cultura sobre outra, como é o caso da cultura do campo, cujos conhecimentos raramente são legitimados nos livros. A isso se soma uma visão urbanocêntrica, onde o urbano é o centro, que é dotado de conhecimento legítimo e que serve de base para a seleção dos conteúdos que irão compor o currículo e o conteúdo do livro didático, inclusive os que serão distribuídos nas escolas que atendem as comunidades campestres, como apontam Azevêdo e Andrade (2018) sob a cultura do campo. Isso leva a dissonâncias entre os saberes locais, dos moradores locais, das comunidades e dos estudantes das escolas do campo, e os saberes hegemônicos, reiterados nos livros, ditados pelo currículo, pensados fora do campo e de sua pluralidade.

Os múltiplos espaços abrangidos pela Educação do Campo – os espaços do campo, a escola, a comunidade, a lavoura, as associações de moradores, entre outros – figuram como caminhos de atuação plural da instituição escolar que deve estar em todos os locais onde se faz necessário. A esse respeito, Caldart (2009, p. 46) pontua que “a escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar, seus

trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar [...]”. Nessa compreensão, o espaço geográfico do campo é um local de existência de sujeitos com direitos de aprendizagens, pertencentes a um ou demais territórios.

A presença do estado na Educação do Campo fica mais evidente a partir dessa nova reconfiguração de educação com base nos sujeitos, territórios e seus valores, com a luta dos movimentos defensores desta educação. Uma evidência dessas políticas pode ser verificada no Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), um importante marco para Educação do Campo no Brasil, já apresentado anteriormente.

Anteriormente a esses decretos e políticas mencionados, podemos citar o Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 36, de 4 de dezembro de 2001, que fala sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, além de outros documentos que tratam especificamente das questões da Educação do Campo, como Parecer CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2006, que estabelece dias letivos e normatiza atividades para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância no âmbito da Educação do Campo como metodologia específica em atendimento as demandas e condições do espaço campestre.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, Lei nº 9394/1996, em seu artigo 28, assegura que, na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural de cada região. Esse é um importante marco na compreensão da especificidade, agora de forma legal, da vivência no ambiente rural, considerando-se a importância desse olhar para o campo. No caso do Distrito Federal, o documento mais recente sobre orientações e matrizes da Educação do Campo são as “Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal” (Distrito Federal, 2019), que apontam direções para se compreender e propor um trabalho aliado às diretrizes da Educação do Campo.

As pesquisas sobre livros didáticos têm sido cada vez mais recorrentes, como aponta o estudo de Castro (2017), várias temáticas têm aparecido, nesses estudos, desde direcionamentos ideológicos, controle, autonomia docente, até preconceitos, memórias, erros de escritas, entre outros, atrelados ao livro didático de Educação Básica, não fazendo distinção entre as escolas urbanas e as do campo. No entanto, pesquisas sobre o livro didático e Educação do Campo são mais restritas, há poucos estudos, quando comparado à temática numa perspectiva urbana em geral.

Mesmo assim, o fazer pedagógico na escola do campo, pela ótica do livro didático, tem sido objeto de estudos, ainda que tímidos, no sentido de pouca ocorrência de estudos dessa temática. Existem pesquisas que problematizam e buscam reflexões à proposta de Educação do Campo, como Arroyo, Caldart e Molina (2011), que apresentam relações próximas entre o livro e as realidades das comunidades e escolas do campo; Moura e Azevedo (2021), que identificam potencialidades no conteúdo do livro didático, fazendo algumas ressalvas quando o professor achar necessário; por sua vez, Moura (2019) reconhece que o livro e seus conteúdos podem ser um avanço para as populações rurais. Nesse caso, os volumes analisados por Moura (2019) e Moura e Azevedo (2021) são exemplares do PNLD/Campo, isto é, livros específicos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas do campo.

No entanto, os conteúdos dos livros também destoado da proposta legal (Brasil, 2010) e das realidades campesinas, que são diversificadas e diferentes das realidades do espaço urbano. A respeito dessas discrepâncias, podemos citar os estudos Berbat e Feijó (2016); Melo e Macedo (2020), Exterchotter e Lagner (2016), Azevedo, Andrade (2018) e Santos e Borba (2021), que encontraram diferenças entre os conteúdos dos livros didáticos utilizados pelos professores nas escolas do campo e as realidades destes espaços. Os autores criticaram o fato de o livro didático não promover a emancipação dos estudantes por meio dos conteúdos, pois reproduzem o que já está consolidado no imaginário popular e acabam reforçando mais ainda o estereótipo do campo como atrasado e diferente da cidade. Flores e Turchetti (2018) vão ao encontro dessas mesmas ideias ao analisarem a capa de um livro didático da Educação do Campo.

Essa relação entre o livro didático e a escola do campo parece ser complexa pois envolve temáticas de reivindicações dos movimentos sociais do campo pela Educação do Campo por políticas públicas e o rompimento de uma lógica de capital que percebe o campo como terreno tão somente da produção industrial, agropecuária, em detrimento das práticas de agricultura camponesa, muito embora já tenha ocorrido avanços, como a menção da agricultura familiar no conteúdo dos livros didáticos. Nesse ambiente, o livro é percebido como objeto legítimo de conhecimento e, a partir do momento que não retrata as realidades em que está sendo utilizado, ocorre um rompimento entre os saberes das comunidades e os conteúdos dos materiais estudados na escola (Hage, 2011).

A respeito do fazer pedagógico na escola do campo, considerando o livro didático como um importante recurso didático-pedagógico nas escolas brasileiras, como aponta Castro (2017), se faz necessário e importante compreender como esse recurso tem sido utilizado nas

salas de aulas do campo, considerando que esses livros não foram estruturados para as escolas do campo, embora façam parte da política nacional do livro didático.

Os livros didáticos têm sua importância na Educação do Campo, no entanto, com frequência, eles reproduzem uma cultura urbanocêntrica, como acentua Arroyo (2011), com os estereótipos de um campo atrasado, como as narrativas das festas juninas. Mais ainda, os livros didáticos são adaptados para ser utilizados na escola do campo, sendo que, originalmente, foram produzidos a partir de uma visão urbana da realidade. Assim, indaga o autor, a escola do campo “vai reproduzir esses estereótipos que as cidades têm sobre os sujeitos, homens e mulher do campo? Ou vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo?” (Arroyo, 2011, p. 81).

2.3.1 Material didático e agronegócio, tensões e contradições.

A influência dos setores do agronegócio²⁶ não tem sido somente na economia, com a pujança das grandes cifras de lucros, mas também em setores da educação, nas redes públicas de ensino básico e nas universidades, com a pesquisa. Nesse sentido, nos atentaremos à educação básica, sobretudo, à Educação do Campo, que sofre influência do agronegócio no que se refere a políticas públicas para educação, uma vez que ele reclama seu lugar de destaque e promoção da autoimagem. Lembremo-nos dos apelos da grande mídia, que brada sobre a importância do agronegócio, que, de certa forma, “povoa” o imaginário popular como um setor “salvador” da economia, da responsabilização social e, portanto, educacional. Mas, como veremos, quando observadas de forma crítica, as coisas não são exatamente como parecem ou como são mostradas na mídia.

Lamosa (2014) analisou a influência dos setores do agronegócio através da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) em escolas da região de Ribeirão Preto-SP por meio de materiais impressos ou multimídias, como panfletos, cartilhas vídeos, e, ainda, do Programa Educacional Agronegócio na Escola, iniciativa da ABAG, desenvolvido em vários municípios do estado de São Paulo. O pesquisador concluiu que a ABAG tem grandes influências e tem trabalhado na formação de intelectuais orgânicos, como comissões, conselhos e ministérios,

²⁶ O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços (Leite; Medeiros 2012, p. 81).

mas também de ensinar aos professores de escolas públicas, os interesses de sua representação que ele denominou, o partido do agronegócio.

Outra proposição do agronegócio na escola como alternativas de disseminação de seu ideário na educação básica surgiu por meio do programa “Agrinho”,²⁷ inicialmente no estado do Paraná, em 1995, por iniciativa do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Paraná (SENAR-PR) em parceria com a Federação da Agricultura do Estado do Paraná (FAEP). De acordo com a página do programa, o Agrinho tem por objetivo levar informações às crianças, principalmente do meio rural, sobre diversos temas, como segurança pessoal e ambiental, entre outros, se consolidando como instrumento eficiente para operacionalizar temáticas da atualidade dentro dos programas e currículos das escolas (FAEP, 2022).

Na página do SENAR/FAEP-PR²⁸ encontram-se disponíveis materiais didáticos pedagógicos em PDF, como cartilhas impressas com atividades sobre o ideário do programa que podem ser utilizados pelas escolas. Existe, ainda, um vídeo com tutorial sobre como fazer uma solicitação dos materiais e inscrições no programa Agrinho e outro vídeo intitulado “Agrinho na mídia”, que divulga a trajetória e os ideais sobre as benesses do agronegócio na educação.

Nos mesmos moldes, em 2008, o programa Agrinho é proposto em Goiás também via SENAR-GO e Federações da Agricultura e Pecuária de Goiás (FAEG), com a ideia de trabalhar temas ambientais por meio da educação, sempre levantando a bandeira da responsabilização **social. focalizando** a formação de agentes educacionais para o desenvolvimento de projeto na área ambiental e objetivando, entre outras coisas, “promover novas práticas pedagógicas; despertar iniciativas empreendedoras e difundir aspectos relativos ao agronegócio na comunidade escolar, primando pela sustentabilidade e qualidade de vida” (SENAR/FAEG-GO, 2022). Percebe-se que o projeto agrega os ideais do agro como ações a serem trabalhadas nas escolas, inclusive por meio de seus objetivos.

Outro empreendimento que resulta como estratégia para difusão do agronegócio na dinâmica educacional brasileira resulta do movimento “De olho no material escolar”²⁹ iniciativa do grupo intitulado “Mães do agro”. O movimento teve início em 2018 e tem como objetivo, em linhas gerais, corrigir a visão errada que os livros didáticos trazem sobre o agronegócio no Brasil. O movimento tem caráter de vigilância sobre os livros didáticos

²⁷ Agrinho é o maior programa de responsabilidade social do Sistema FAEP, resultado da parceria entre o SENAR-PR, FAEP, o governo do Estado do Paraná, [...] (FAEP, 2022).

²⁸ Disponível em: <https://www.sistemafaep.org.br/agrinho/>

²⁹ Disponível em: <https://www.instagram.com/deolhonomaterialescolar/?hl=pt>

incentivando e apoiando as famílias a denunciarem as distorções que porventura sejam encontradas nos materiais escolares dos filhos, segundo a visão do próprio movimento.

Em outubro de 2021, o movimento entregou, ao MEC, um relatório³⁰ sobre o que considerava como conteúdos mentirosos veiculados pelos livros/materiais didáticos sobre a agricultura no Brasil. Para o movimento, as questões agrárias, industriais, fundiárias não são bem tratadas, ao ponto de visões errôneas sobre o agronegócio no campo serem transmitidas para crianças e adolescentes na escola, por meio dos materiais didáticos. Além da divulgação em redes sociais, como o *Facebook* e o *Instagram*, em eventos e na mídia especializada, o movimento tem conseguido mobilizar políticos, comissões e ministérios acerca de suas pautas.

A página do movimento no *Facebook*, somente entre o início de janeiro e a primeira semana de março de 2023, contava com 12 publicações, resultados do engajamento do movimento em ações realizadas em 2022, um apelo para criar pontes entre o campo e a educação, tendo o professor como aliado, dicas para as crianças refletirem sobre o agronegócio, um agradecimento à mídia televisiva que, segundo o movimento, está entendendo o seu propósito, objetivos do programa, uma proposta de atividade – um quizz sobre o agronegócio –, alcance das atividades da associação, que se encontrava em 87 cidades, em 14 estados, sendo que o número de associados cresceu 158% em 2022. Nesse post, há um QR Code que leva para a ficha de inscrição do movimento. Por fim, havia um post sobre a formação da diretoria da associação, o que conferia um caráter mais confiável ao movimento – essa publicação foi feita no dia 04 de março de 2022. Na Figura 10, consta uma imagem da página do movimento “De olho no material escolar” no *Facebook*.

Figura 10 - Página do movimento “De olho no material escolar” no Facebook



³⁰Disponível em: <https://agencia.fpagropecuaria.org.br/2021/10/07/fpa-busca-Atualizacao-de-livros-didaticos-aplicados-em-escolas-sobre-a-realidade-da-agropecuaria/>

Fonte: Facebook³¹

A imagem apresenta um homem e duas crianças, provavelmente um pai e suas filhas, folheando um livro ou caderno; a imagem passa um sentimento de felicidade, as pessoas demonstram contentamento. Ao lado, há o logotipo, que traz a imagem de uma lupa, representando o caráter vigilante do movimento. Em um levantamento realizado no primeiro quadrimestre de 2023, a página contava com 171 “gostei”, representando a quantidade vezes que alguém manifestou gostar do conteúdo da página, e 185 seguidores.

O movimento mantém uma página atualizada também no *Instagram*, onde divulga sua atuação. Foi verificado que, do início de janeiro até a primeira semana de março de 2023, havia 27 postagens, que variavam entre vídeos (*reels*) propagando as ideias do movimento, entrevistas com especialistas, apresentação em eventos, divulgação de parcerias com editoras para produção de materiais didáticos com a temática, *posts* com apelo de convencimento sobre as ideias que o movimento carrega, entre outros. É possível verificar o logotipo da associação, com a lupa. A Figura 11 mostra um recorte do perfil *Instagram* do movimento “De olho no material escolar”.

Figura 11 - Página do movimento “De olho no material escolar” no Instagram em março de 2023



Fonte: Instagram³²

A página demonstra a quantidade de publicações em 08 de março de 2023: – 338 publicações, 10,9 mil seguidores e seguindo 590 – desde sua criação em outubro de 2020. É interessante perceber que a página ganhou mais engajamento. Podemos comparar o crescimento da página quando comparamos com a Figura 12, que mostra o perfil do movimento no *Instagram* um ano antes, em março/abril de 2022.

³¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/deolhonomaterialescolar>

³² Disponível em: <https://www.instagram.com/deolhonomaterialescolar/>

Figura 12 - Página do movimento “De olho no material escolar” no Instagram em março/abril de 2022



Fonte: Instagram³³

Ao comparar as duas páginas, percebemos que houve um aumento no número de seguidores que, no período aproximado de um ano, mais que dobrou – de 4.724 foi para 10.900 em aproximadamente um ano. O número de publicações da página também dobrou – das 163 publicações, em 2022, foi para 338, em 2023. No entanto, o número de perfis que a página seguia diminuiu, em 2022, o perfil seguia 614 outros perfis e, em 2023, segue 590.

Uma das estratégias do movimento “De olho no material escolar” é trazer, para os discursos, em seus vídeos, *reels* e entrevistas, profissionais e pessoas ligadas ao agronegócio, especialistas e instituições que gozam de grande credibilidade em sua área de formação e atuação, que quase sempre estão ligadas à temática do agronegócio, como agrônomos, professores universitários, políticos ligados ao setor do agronegócio, bem como instituições de pesquisa renomada. Nesse sentido, Gramsci (1982) denomina “intelectuais orgânicos” os profissionais que validam os ideais de uma determinada elite social junto à sociedade usando, para isso, sua formação e atuação profissional. Trata-se de uma forma de dominar e validar certas ideias que uma elite defende.

Uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista ‘ideológica’ dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (Gramsci, 1982, p. 9).

Essa formação e atuação dos intelectuais orgânicos no ambiente do agronegócio e com atuação na educação foi identificada por Lamosa (2014) em sua pesquisa de doutorado, quando da análise do programa Agrinho nas escolas em uma região de grande atuação do agronegócio no interior paulista. O autor concluiu que as estratégias de formação dos

³³ Disponível em: <https://www.instagram.com/deolhonomaterialescolar/>

professores para levar os ideais do agronegócio se completa por meio de programas dessa natureza.

Outro produto criado para promover a imagem do agronegócio direcionado ao público infanto-juvenil é a narrativa em formato de conto intitulada “O Reino de Agrus”,³⁴ criado pelo movimento “Todos a uma só voz”, que teve suas atividades iniciadas 2021, e representa um conglomerado de associações ligadas ao agronegócio, que formam a ABAG, a área da pesquisa e a mídia especializada. Assim, o movimento “conecta toda a cadeia produtiva do agro, envolvendo associações, entidades e profissionais dos mais diversos setores da economia” (Todos a uma só voz, 2022, n. p.).

Trata-se da história de um povo que tinha como sobrevivência a agricultura e a pecuária, cujos personagens são: o Rei Amós, o Mago Antares, a Rainha Ester, João Bovi, e Maria do Campo, que ajudam o povo a resolver os problemas com soluções advindas da organização dos produtores rurais.

O movimento tem por objetivo a união dos produtores do agronegócio, suas associações e fortalecimento e, assim, por acreditar que desde a infância é importante que algumas questões sejam colocadas para as crianças, apostam na ideia da narrativa do conto, no *storytelling*, para disseminar seus ideais desde o início da escolarização. Resulta, ainda, deste movimento, um manifesto³⁵ que representa os anseios dos organismos por ele representados: que as crianças aprendam desde cedo que o agronegócio é a maior riqueza do País e que devem cultivar empatia e admiração pelos produtores rurais.

Esse avanço da agenda de formação e propagação dos ideários da agricultura capitalista por meios de empreendimentos e projetos – como foi comprovado por Lamosa (2014), em relação ao programa “Agronegócio na escola”, e por Nascimento e Almeida (2021), em relação ao programa “Agrinho” – promove o fortalecimento da agenda neoliberal e a mercantilização da educação pública, pensada pela classe dominante como forma de manter sua pauta financeira. Nesse sentido, essas corporações, que representam o empresariado do agronegócio, enxergam na educação um terreno fértil para propagação de seu ideário capitalista, com expressão maior pelo agronegócio em grandes latifúndios do campo. A respeito disto, “[...] nos últimos anos, agudizou esse processo de financeirização da educação intermediado pela classe que, inclusive, direciona materiais pedagógicos utilizados em sala de aula com a finalidade de promover seus interesses empresariais de classe” (Nascimento; Almeida, 2021).

³⁴ Disponível em: <https://todosaumasovoz.com.br/site/o-reino-de-agrus/>

³⁵ Disponível em: https://todosaumasovoz.com.br/site/wp-content/uploads/2021/02/TUV_MANIFESTO.pdf

Não é somente na formação de professores e na formação das gerações de estudantes que têm se concentrado as ações dos movimentos em prol do agronegócio. Há ações de negação da agenda pública já consolidada por meio dos currículos e materiais pedagógicos, como o livro didático. Resulta disso as ações destes movimentos que tem em vistas uma espécie de ação de vigilância sobre os materiais e livros didáticos das escolas que, segundo os movimentos, acabam por negar a importância do agro atribuindo a culpa de ações de destruição do meio ambiente ao mesmo. Mas, como sabemos, ações como estas, é um dos tentáculos do agronegócio, com vistas a fortalecer a sua própria imagem. Acerca do grupo, em definição sugere:

Estes grupos de apoio ao agronegócio vêm se organizando no país numa disputa ideológica que tem objetivos comuns, aprofundar a hegemonia do setor capitalista na agricultura via negação das contradições para assim consolidar a acumulação capitalista. Essa movimentação busca incentivar mães e pais responsáveis pelos alunos a fiscalizarem os materiais didáticos utilizados em aula, principalmente no ensino remoto, de modo a comprovar, segundo as 'mães do agro', que os professores estariam propagando o conceito do agronegócio brasileiro de forma errônea prejudicando o setor. Ou seja, visam pelo cerceamento da autonomia didática do professor impor sua ideologia de classe (Nascimento; Almeida, 2021, p. 52).

Assim, os diversos organismos de ações do agronegócio relacionados com a educação têm mirado na formação de estudantes e professores numa perspectiva de aceitação e propagação do setor como salvador da economia, da responsabilização social, da convivência harmoniosa e da maquinaria tecnológica a serviço da produção rural em larga escala, onde as grandes corporações agroindustriais comandam, com o objetivo da manutenção do pensamento hegemônico dominante no campo. Objetiva-se, ainda, uma escola com ações gerencialistas de resultados, refletindo o avanço do estado neoliberal e a ascensão das parcerias entre setor público, setor privado, e o setor educacional (Lamosa, 2014; Lamosa; Loureiro, 2018; Nascimento; Almeida, 2021; Cordeiro, 2017).

Cordeiro (2017) chama atenção para o que classificou como conformação de um processo contraditório acerca da Educação do Campo. A autora reforça que as ações de interesses da agricultura capitalista, representadas pelo setor agroindustrial, se sobrepõem ao ideário de Educação do Campo, que foi pensado no interior dos movimentos sociais, de luta, de defesa de uma educação para os povos do campo, que, mesmo a passos lentos, vem se consolidando com algumas vitórias. No entanto, as ações da agricultura agroindustrial têm forjado esse ideário de Educação do Campo, com os discursos desenvolvimentistas polidos na perspectiva de superação da escola rural para escola do campo, aprofundando a contradição

entre agricultura capitalista e a permanência dos povos do campo em seus espaços, com suas práticas fundadas nas ações de agricultura camponesa e familiar.

A contradição em relação às ações do Estado, que reforça práticas reguladoras, por meio de suas leis, na condução de uma política em prol da Educação do Campo, mas se omite na hora de cobrar e acaba por ser permissivo com algumas questões, por exemplo, a nucleação e fechamentos das escolas do campo, também são apontados por Cordeiro (2017).

O movimento por educação e os sujeitos do campo sofrem com essa contradição entre ações e interferências dos setores do agronegócio, e por parte do estado, sejam (legislativo ou executivo), pois os espaços legítimos de ocupação de interesse para educação dos povos do campo deveriam ser mais ocupados por esses movimentos, no entanto, o que vemos é um forte apelo da agricultura capitalista, representante do pensamento hegemônico das classes dominantes, que tem forte poderio e influências na política nacional como concluiu Lamosa e Loureiro (2018) em detrimento a agricultura camponesa, familiar que conhece tão somente as lutas pela sobrevivência, como bem alertou Alier (1992, p. 9) “os movimentos sociais dos pobres estão frequentemente relacionados com suas lutas pela sobrevivência”. Nessa luta desigual, o agro tem frutificado nas escolas, o que demanda a intensidade e levante das lutas camponesas reivindicando o seu espaço escolar legítimo com vistas à superação desta contradição.

2.3.2 A tradição seletiva e o livro didático

Em diálogo com o pensamento de Gramsci, Williams (1979), estudioso cultural de base marxista, discute o conceito de hegemonia partindo do princípio de que ela é sempre um processo ativo, uma organização mais ou menos adequada, uma correlação de valores, práticas e significados que são separados, diferentes, mas que ela, a hegemonia, incorpora numa cultura significativa de estrutura afetiva. Nesse sentido, para compreender o processo de incorporação de ideias hegemônicas, é preciso diferenciar, dentro de qualquer processo cultural, o que Williams (1979) denominou de tradições, instituições e formações.

Alerta-se que, nesta pesquisa, daremos maior destaque ao conceito de tradição como elemento central para entender a hegemonia como interligação entre os elementos que a constituem e o modo de incorporação da hegemonia na cultura e estrutura social. Faremos isso considerando os conteúdos dos livros didáticos usados em escolas do campo e considerando os RED. O conceito de tradição foi negligenciado pelo pensamento cultural marxista, para entendê-lo, é preciso compreender esses passos que o autor atribui à tradição.

Williams (1979), sobre tradição, reforça que ela pode ser entendida como uma superestrutura, podendo ser vista como fator secundário, que pode modificar processos históricos mais decisivos, um segmento estático e historicizado de uma disposição social, atribuindo à tradição a característica de sobrevivência de um tempo pretérito. Tal compreensão, para Williams, (1979) é frágil e reforça que o sentido incorporador da tradição é forte, sobretudo quando ela é observada como ação intensamente modeladora. Nesse caso, a tradição apresenta uma contradição: ao mesmo tempo em que se enxerga frágil, parada, é forte, pois consegue permanecer e modificar os processos das estruturas sociais que permeia. A tradição vai além de um segmento estático com bases históricas, como reverbera Williams (1979, p. 118), “a tradição é a expressão mais evidente das pressões e limites dominantes e hegemônicos [...] é o meio prático de incorporação mais poderoso”. O autor segue afirmando que, para além da tradição, é preciso observar o que ele denomina “tradição seletiva”, isto é, uma variação propositadamente seletiva de um pretérito refletido, e, ao mesmo tempo, de um presente pré-modelado, que se torna importante para se definir e identificar processos sociais e culturais aos quais essas tradições estão vinculadas (Williams, 1979).

A tradição seletiva tenta explicar a tradição, que, por sua vez, atua como aspectos operativos que ajudam, em última análise, a formar o processo de hegemonia em uma determinada sociedade ou grupo social. Nessa concepção de seleção, certos significados e práticas são selecionados para se destacar, enquanto outros significados e práticas são postas à margem ou mesmo desconsideradas. Trata-se da escolha de um em detrimento de outro, dentro de um processo hegemônico, entendido como uma tradição que serve ao interesse de uma determinada classe, frequentemente, a classe dominante. Nesse contexto, a tradição seletiva se firma como “uma versão do passado que se deve ligar ao presente e ratificá-lo. O que ela oferece na prática é um senso de continuidade predisposta” (Williams, 1979 p. 119).

O autor reconhece que há significados menos marcantes na tradição, a exemplo disto, reforça, quando do posicionamento de grupos sociais, que por conta de algum acontecimento hegemônico em particular, acabam tendo que reafirmar valores tradicionais do passado ou se posicionarem como opostos a hábitos de tradição que são isolados e como elementos do passado precisam ser esquecidos, diante disso, ainda assim, o sentido que prevalece na tradição é o hegemônico, se confirmando como mais ativo nesta estrutura (Williams, 1979).

Por outro lado, o autor sugere que se trata de um processo de continuidades de práticas que envolvem família, lugares, instituições, línguas, por isso pode ser compreendido como marcante. Ao mesmo tempo, pode ser um processo vulnerável, visto que certas áreas de significação que podem ser reinterpretadas ou mesmo convertidas em formas que contribuem

ou não aos elementos que sustentam a hegemonia atual, ao mesmo ponto pode ser significativo.

A vasta obra e multiplicidade do pensamento de Williams, com estudos sobre a cultura, em suas diversificadas formas e manifestações, tem gerado estudos em diversas áreas, entre elas, a educacional. É o caso do estudo de Oliveira (2014), que aproximou o pensamento do autor com a história da educação, percorrendo conceitos-chave, como “cultura”, “tradição seletiva” e “estrutura de sentimentos”, e aponta para a força desses conceitos para uma análise crítica dos modelos de organização da sociedade e cultura brasileira.

Em relação à educação, Oliveira (2014) pondera:

[...] não é demais reconhecer que noções como experiência, cultura, cultura comum, estrutura de sentimentos e tradição seletiva ajudam a investigar múltiplas dimensões das formas de educação na história, seja no plano curricular, seja no das ideias, dos discursos, das prescrições etc. No plano da educação social, ajudam a compreender trajetórias, formas de pensamento, produção/recepção, circulação cultural, redes, maneiras de inserção e interação social etc. (p. 273).

Nesse sentido, Oliveira (2014) chancela o pensamento de Williams e indica caminhos para prosseguimento de pesquisas no campo educacional, o que contempla nosso estudo sobre os livros didáticos nas escolas do campo.

Outro trabalho que se atenta cuidadosamente à pesquisa sobre o pensamento de Raymond Williams e seu materialismo cultural é o de Mariano e Anjos (2018), que buscaram mapear os trabalhos na área da educação ancorados no pensamento de Williams, em um recorte que abrange as regiões brasileiras do Sudeste e Sul, no período de 2005 a 2016.

A pesquisa bibliográfica de Mariano e Anjos (2018) revelou poucas produções que se aprofundassem no pensamento de Williams com interface na educação. Nesse recorte, os autores analisaram oito produções, embora a teoria do materialismo cultural, base de seu pensamento, não apareça fortemente nos trabalhos, os conceitos mais utilizados nos estudos são “cultura”, “ideologia”, “marxismo heterodoxo”, “hegemonia”, “contra hegemonia”, “cultura dominante”, “tradição seletiva” (p. 63).

Mesmo assim, os autores chamam a atenção para o grande potencial a ser desenvolvido a partir do pensamento de William na realidade brasileira, diante da pouca produção e aprofundamento da teoria e dos conceitos, pois, “ainda existe uma escassez de trabalhos na área dos fundamentos da educação que estão ancorados em Raymond Williams” (Mariano; Anjos, 2018, p. 64).

Neste cenário, acreditamos que os livros didáticos e os RED possam ser ferramentas que carregam certa tradição seletiva, por replicar o pensamento hegemônico da cultura dominante atual e em função da influência de grandes empresários da educação, da grande mídia, das frentes parlamentares que representam o agronegócio, como a bancada ruralista no Congresso, das grandes editoras, entre outros. No panorama brasileiro dos últimos 20 anos, em que prevalecem os ideários neoliberais, individuais e a degradação do ambiente em favor uma cultura desenvolvimentista, os movimentos que advogam em prol desses ideais têm se organizado cada vez mais para utilizarem instrumentos, inclusive ligados às escolas e à sua cultura, para disseminar sua visão, pois sabem que “as instituições educacionais são geralmente os agentes principais na transmissão de uma cultura efetiva e dominante, e esta é, em nossos dias, uma atividade de grande importância, tanto econômica, quanto cultural; de fato, é as duas coisas ao mesmo tempo” (Williams, 2005, p. 217).

2.3.3 O campo nos livros didáticos: descampados e silêncios

Os livros didáticos, como artefatos culturais tecnológicos digitais ou não digitais deveriam contemplar toda a diversidade presente nas escolas, pois, além de fazerem parte do fazer pedagógico docente, carregam em si uma expressão de veracidade. O livro didático é submetido a um longo processo de escolha, de análise dos conteúdos, realizado por especialistas, para chegar à posterior escolha, por parte das escolas, sendo que em todas as etapas há critérios de qualidade.

Além disso, frequentemente, o livro didático é o material presente em sala de aula acessível a todos os estudantes. Trata-se de uma das fontes de pesquisa às quais os alunos têm acesso, como reforçou uma professora participante da entrevista de uma turma de alfabetização:

[...] [e]u mando como dever de casa, ou às vezes até como pesquisa, às vezes você quer que ela [a criança] pesquise sobre algumas coisas, mas, ela não tem livro em casa, nem Internet, então eu acabo mandando o livro para ela poder ler, trabalhar com a família aquele conteúdo, aí eu sempre uso [...] (Cecília, 3º ano, 2022, grifo nosso).

Nesses casos, o livro é utilizado como única fonte de pesquisa, sendo uma tecnologia capaz de proporcionar aos estudantes essa aproximação com o conhecimento trazido pela pesquisa e a leitura. Quando perguntada sobre essa função de fonte de pesquisa, a professora Cecília, do 3º ano, reforçou que os estudantes usam o livro didático com essa finalidade

também: “[p]orque tem criança que você fala, tem que ler, mas ela diz, mas eu não tenho nada pra ler em casa, então assim, ele usa o livro realmente como fonte de pesquisa, e a única que ele tem” (Cecília, 3º ano, 2022).

No caso das escolas do campo, essa constatação se torna ainda mais delicada, pois essas instituições atendem crianças que vivem realidades diferentes, como foi possível constatar nos dois momentos indo a campo (manuais didáticos e entrevistas com docentes). A análise dos manuais dos professores e as entrevistas com os docentes nas escolas nos fez perceber que estudantes e professores se encontram em meio uma contradição: eles estão inseridos em uma realidade física, que os rodeia, mas essa realidade não aparece nos livros didáticos. O campo não é retratado com sua pluralidade de sujeitos e culturas, seus processos, trabalhos, culturas e tradições, em vez disso, como já discutimos, os livros trazem um campo baseado na BNCC, que associa seu espaço a outros espaços e processos dando a ideia de interdependência com a cidade, onde sobressai uma lógica do urbano como centro.

Todos esses vieses aparecem como algo pronto e posto, acreditamos que derivados de um processo cultural hegemônico que se apodera de estruturas afetivas (Williams, 1979). Como o livro didático, enquanto artefato cultural tecnológico, o mesmo se torna portador uma expressão de verdade, que é resultado de um processo dinâmico, cultural, midiático e convergente com outras ferramentas, recursos e linguagens por isso, o que ele expressa é absorvido pela sociedade, pelas escolas, por professores e estudantes. Nesse processo, o campo é silenciado, pois é representado, nos livros didáticos, enquanto agricultura comercial, com seu maquinário próprio, enquanto uma atividade econômica lucrativa. As tradições pautadas na terra enquanto territórios de sobrevivência de povos e de produções para subsistência são pouco representadas nesses materiais.

Ao falar sobre o estranho, Martins (1993) recorre a uma sociologia do estranhamento, ele afirma que há uma riqueza na estranheza no desencontro.

Uma sociologia do estranho e do estranhamento é um reclamo natural de uma sociedade de tradição corporativa, carregada de preconceitos sociais, que não passou pelos processos revolucionários que, em outros lugares, levaram a disseminação da igualdade dá contratualidade nas relações sociais e da cidadania a nossa sociabilidade dominante é demarcada e bloqueada por enormes dificuldades no reconhecimento do outro sua aceitação com o outro. Isto é diferente e igual (Martins, 1993, p.11).

É preciso pensar sobre o cotidiano nos arranjos que se formam por meio do sistema cultural e tradicional (Williams, 1979) para agirmos sobre o cotidiano. Nessa perspectiva, é preciso compreender e aprofundar nosso olhar sobre os fatos, estranhar o que está posto nos

conteúdos dos livros didáticos e nos discursos docentes, sobretudo quando se fala do campo e seus sujeitos.

O ato de estranhar no sentido de admiração, de espanto diante de algo que não se conhece ou não se espera; por achar estranho, ao perceber (alguém ou algo) diferente do que se conhece ou do que seria de se esperar que acontecesse daquela forma; por surpreender-se, assombrar-se em função do desconhecimento de algo que acontecia há muito tempo; por sentir-se incomodado ou ter sensação de incômodo diante de um fato novo ou de uma nova realidade; por não se conformar com alguma coisa ou com a situação em que se vive; não se acomodar; rejeitar (Moraes; Guimarães, 2010, p. 46).

Estranhar é espantar, é não achar normal o que está posto, não se conformar com fatos que até então não se conhecia, é uma forma superior de duvidar, de querer saber mais, uma ferramenta necessária ao ceticismo, segundo os autores. Dessa forma, o estranhamento se mostra como interpretação alinhada ao nosso estudo, pois os conteúdos dos livros didáticos são postos, mas eles nos espantam quando nos debruçamos para analisá-los, É preciso um olhar por dentro dos processos, dos fazeres pedagógicos docentes para se compreender sua organização.

Para Carvalho Filho (2014) o estranhamento pode ser compreendido a partir de uma postura filosófica, um questionamento do porquê das coisas serem assim, nesse processo na busca pela explicação pode proporcionar a desnaturalização.

O estranhamento, aquela postura presente já na filosofia clássica, originalmente do grego *Taumatós*, significa admiração, espanto, a primeira condição para se colocar a questão inicial: por quê? O que faz isso ser assim e não de outra forma? Essa postura suscita explicação, e a busca da explicação possibilita consequentemente a desnaturalização do mundo e das coisas (Carvalho Filho, 2014, p. 72).

Outro ponto que trouxemos se refere à *desnaturalização*, pois deriva da ideia de que as coisas, o cotidiano, os fenômenos sociais, sempre foram assim, do jeito que são, porque isso é natural. Os autores chamam a atenção para esse tipo de pensamento e postura, pois pode levar a crer que os fenômenos sociais são algo natural – “[é] muito comum no nosso cotidiano ouvirmos a expressão: ‘isso é natural’. Esta expressão nos remete à ideia de algo que sempre foi, é ou será da mesma forma, imutável no tempo e no espaço” (Moraes; Guimarães, 2010, p. 46-47).

Os autores demonstram inquietude quanto a essa visão, pois, acreditando que os fenômenos sociais, por exemplo, as desigualdades, é algo natural, os sujeitos não percebem que esses fenômenos são na verdade construídos socialmente, são produzidos historicamente

no seio das relações sociais. É necessária a desnaturalização desses fenômenos, muitas vezes arraigados em nossa cultura, concebidos como postos e naturais, algo que não se pode mudar (Moraes; Guimarães, 2010).

O processo de estranhar está ligado ao de desnaturalizar. Quando ocorre o estranhar de certo fenômeno, logo surge a ideia de desnaturalização. A esse respeito, podemos reforçar que:

[e]stranhar e desnaturalizar são processos interligados, pois se estranhar é pôr em evidência ao perguntar ‘[p]or quê?’, desnaturalizar significa procurar compreender as interpretações e explicações sobre as relações sociais de modo não naturalizado, ou seja, compreender a historicidade dos fenômenos sociais e compreendê-los como decorrentes das razões humanas, das ações humanas, isto é, como produtos culturais sociais. O estranhamento e a desnaturalização recaem tanto sobre os fenômenos sociais como sobre as explicações desses fenômenos (Röwer; Cunha; Passeggi, 2015, p. 19).

Partindo desse pensamento, podemos citar os conteúdos que figuram nos livros didáticos que têm perspectiva urbanocêntrica, o urbano como centro da vida e das relações sociais, podendo causar uma contradição na percepção dos sujeitos, professores e estudantes, sobre o espaço campesino como sendo um território com uma função secundária de produzir, tomando a agricultura comercial e agropecuária industrial como as atividades mais importantes do campo. Isso torna invisíveis outras manifestações, como a agricultura familiar, as tradições locais, que raramente aparecem no currículo ou nas propostas da escola. Assim, é preciso desnaturalizar a forma como os conteúdos dos livros didáticos apresentam o espaço campesino, sobretudo nas obras que são trabalhadas nas escolas do campo.

No caso desta pesquisa, passar por esse processo de estranhar os fatos, como sujeito, estudante, professor e pesquisador de escola do campo envolveu observar a realidade e, acima de tudo, me incomodar, não achar naturais as realidades prontas, envolveu questionar: o campo é um lugar mais longe, mas longe do quê? Qual o ponto de referência? O urbano, a cidade? Cidade que representa o lugar de realização pessoal? O processo de aproximar, compreender a realidade do campo, como pesquisador, foi um momento de percepção e absorção de uma realidade que, embora o pensamento hegemônico trate como igual, cada comunidade é única e como tal precisam dessa sensibilidade do pesquisador de ir até ela, sentir, respirar os ares, promover o diálogo com os profissionais das escolas do campo.

Assim, foi preciso ir às escolas para conhecermos os processos “por dentro”, o chegar, sentar-se, conversar nas 10 escolas pesquisadas para absorver as dúvidas, suavizar a desconfiança e, acima de tudo, a entrega dos profissionais que se propuseram a participar da

pesquisa foram essenciais para a realização dessa investigação. Essa aproximação física com o local da pesquisa colabora com questões para provocar um estranhamento e percepção das coisas, da realidade externa e, por conta disso, fizemos um percurso até as escolas de modo a compreender a realidade.

Sobre o deslocamento até as escolas, fizemos três viagens à escola Campos do Cerrado; duas idas à escola Areias do Cerrado; dois deslocamentos até escola Chuvas do Cerrado; duas idas à escola Ventos do Cerrado; duas viagens à escola Estrelas do Cerrado; duas viagens à escola Caminhos do Cerrado; duas idas à escola Arvoredos do Cerrado; três idas à escola Divisas do Cerrado; dois deslocamentos até à escola Lua do Cerrado; e uma viagem à escola Paisagens do Cerrado. No total, foram percorridos mais de 1200km, considerando que escolas estão localizadas em duas CRE, Planaltina e Sobradinho, onde também observamos os caminhos, veredas e meandros que levavam a essas escolas.

Além das idas e vindas às escolas, também foram realizados contatos com gestores, coordenadores e professores ao longo do processo da pesquisa de campo. Acreditamos que toda essa aproximação foi necessária para que pudéssemos absorver as informações sobre o contexto de nossa pesquisa. Dessa forma, foi possível estranhar e desnaturalizar alguns fenômenos nas escolas do campo.

2.4 Tecnologias, convergências e as possibilidades pedagógicas digitais³⁶

Os cenários das tecnologias na educação têm sido objeto de pesquisas para autores como Lacerda Santos (2018), que tem acompanhado novas demandas emergidas no campo educativo relacionadas às tecnologias digitais, ao interativismo colaborativo, à aprendizagens nômades, onde as tecnologias estão presentes no processo de ensino e aprendizagem.

Há, nesse cenário, um leque de abordagens com as investigações científicas que lançam olhares sobre a educação e como essa se interlaça com essas novas demandas de educação direcionada as aprendizagens e necessidades discentes, como apresentou Pischetola (2018) descortinando uma nova cultura em sala de aula, ou ainda, como apresentou Sibilía (2012), a escola precisa superar as paredes ou conviver com redes e paredes.

Caldart (2011) reforça que a Educação do Campo não cabe em uma escola. A autora relaciona a ideia de que a educação não ocorre somente na escola, mas em toda a conjuntura do campo, nas práticas diárias de seus moradores, costumes e manifestações culturais, como a

³⁶ Por possibilidades pedagógicas digitais, neste trabalho, entendemos os Recursos Educacionais Digitais, bem como os dispositivos por meio dos quais eles são utilizados.

coletividade, em seu cotidiano, os saberes orais, entre outros. Por isso, a luta por uma escola para os sujeitos do campo tem sido a luta da Educação do Campo.

Diante desse cenário, é possível construir, ainda que em meios a paredes, com utilização e arranjos fundados nas redes novas metodologias de ensino e aprendizagem. Como mostram Bacich e Moran (2018), o caminho para inovação pode ser pelas metodologias ativas, por exemplo, com apoio de tecnologias e/ou protagonismo do aluno, nesse caso, pode-se ir além dos métodos tradicionais que se firmaram na educação de modo convencional.

No caso da escola do campo, estudiosos da temática, como Arroyo (2011), criticam o currículo como um conjunto de saberes utilitários, é preciso situar a educação, o conhecimento, a ciência, a cultura e as tecnologias como direitos dos sujeitos do campo, bem como é preciso romper com a visão de que a escola rural não precisa ensinar muito, a visão do aprender somente o necessário para sobreviver e modernizar a produção, do aprender para adotar novas tecnologias para as práticas agrícolas. Essas questões são abordadas e discutidas por Oliveira (2019), que pondera que a pressão econômica local se sobrepõe aos princípios da Educação do Campo.

Desse modo, sendo as tecnologias também um direito dos sujeitos campestres, elas devem fazer parte da construção da escola do campo, indo além das práticas agrícolas, mas configurando-se como recursos educacionais nos fazeres pedagógicos. Assim, as tecnologias educacionais, os Recursos Educacionais Digitais e suas possibilidades na Educação do Campo se figuram como ferramentas que poderão ser apoio, suporte e contribuinte para esse novo olhar de compreensão da aprendizagem, como ação de colaboração e interação mediada por sujeitos em salas de aula com o apoio de tecnologias digitais que atuem com finalidades pedagógicas.

O estudo de Linck (2017) apresentou uma experiência positiva com o uso de tecnologias digitais na Educação do Campo. Foram exploradas as narrativas digitais por estudantes de escolas do campo, segundo o autor, nesta atividade de produção de narrativas digitais no formato de vídeo possibilita aos educandos maior participação no decurso do ensino e aprendizagem, pois o mesmo se torna autor, produtor, emissor dessas narrativas que geralmente estão ligadas a sua realidade.

Acredita-se que o trabalho voltado ao conhecimento da realidade do educando campestre, seja possível como uma forma de ensino que favoreça o entendimento do espaço do campo como espaço de vida. Não o distanciando de sua realidade, mas inseri-la em propostas educativas, desta maneira a problematizar seu cotidiano e não se atendo somente em aquilo que vemos, mas também sobre o que se entende e se percebem de si nas possíveis relações estabelecidas (Linck, 2017, p.101).

É possível que a escola do campo explore metodologias de ensino que envolvam tecnologias digitais como recursos pedagógicos viáveis e legítimos como alinhadas de um processo que ocorre também na realidade do campo, como a produção de narrativas como forma de mostrar e exteriorizar a existência da escola do campo, suas organizações, suas comunidades, suas práticas de modo que esses recursos também sejam usados de forma pedagógica e valorativas das identidades do campo.

Outra experiência que podemos citar deriva da pesquisa de Oliveira (2018). A autora parte da ideia das dificuldades de utilização da Internet na escola do campo e propôs atividades com tecnologias sem utilização da Internet a partir da técnica ³⁷*stop motion*, utilizando um computador não conectado à Internet, um celular ou uma máquina fotográfica.

A autora relata que os educandos têm grande capacidade de aprender e anseio por novas descobertas, como a exploração e o aprofundamento do uso das tecnologias como recursos de aprendizagens. Assim, os estudantes da escola do campo têm o direito de participar do processo de inserção das tecnologias como ferramenta em suas aulas que tem se tornado cada vez mais emergente “o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem deixa de serem possibilidades e tornam-se necessidades e, assim, viver em rede já é o caminho que nos conduz a novas oportunidades, desafios e conhecimentos de forma fácil e rápida” (Oliveira, 2018, p. 8).

O processo de tecnologiação e digitalização das ações humanas diárias tem se firmado cada vez mais na lógica das sociedades contemporâneas. As escolas não podem se furtar desse processo, até porque os estudantes são sujeitos que interagem nas sociedades, portanto, estão no centro dessas transformações. Nesse cenário conflituoso, a escola do campo também precisa ser reconstruída com base nas experiências cotidianas. A respeito disso, Carniglia (2015) chama a atenção para digitalização em áreas da vida social, mesmo sendo no espaço do campo, como as residências, o mercado e a escola, é possível observar rupturas no processo de exclusão do trabalho docente a partir da digitalização da educação nas escolas campesinas.

É interessante estar atento às necessidades dos estudantes, às existências plurais dos povos camponeses e ao papel da escola no atendimento dessa diversidade enquanto espaço de acolhida entre a tradição, a cultura, os saberes orais e os saberes curriculares em construção na

³⁷Técnica usada para animar objetos de qualquer tipo, a partir do uso de um sistema, que permita capturar imagens estáticas e reproduzi-las em sequência. Disponível em: <https://sites.google.com/site/flagogyn/noticias/stop-motion>

humanidade. Por isso, “é importante levar em conta as especificidades do povo do campo sem perder de vista o que é comum a todos, permitindo o acesso à ciência e à tecnologia” (Silva Júnior; Netto, 2011, p. 55), para, então, construir uma escola do campo verdadeira que não exclua seus educandos do processo tecnológico aliando as suas práticas cotidianas e metodologias.

A convergência entre livro didático e RED ainda é pouco estudada, como pondera Castro (2017), trata-se de um tema que carece de estudos que busquem compreender os condicionantes dessas tecnologias que podem convergir ou divergir das realidades das escolas do campo, quando da utilização do livro didático. Embora seja possível encontrar trabalhos que evocam a temática dos estudos sobre novas tecnologias e livro didático, o foco na convergência entre eles não tem aparecido explicitamente em publicações.

A compreensão sobre convergência, neste trabalho, se relaciona a algo converge para um ponto só; trata-se do antônimo de divergência, e não da ideia de superação. No caso das tecnologias, podemos pensar no exemplo do *smartphone*, que superou o telefone, o gravador, a máquina fotográfica. Nesse sentido, a linguagem foi aprimorada a partir de um único dispositivo – funções e linguagem de diversos dispositivos tecnológicos convergem em um só –, para que os usuários pudessem ter acesso aos serviços que eram disponibilizados em outras ferramentas. O termo convergência recebe definições diferentes pelos autores que a estudam, como afirma Garson (2019, p. 57-58): “[o] termo ‘convergência’, [...] presente no vocabulário das mídias digitais desde os anos 1970, continua até hoje sendo utilizado para os mais diversos fins”.

Essa visão de Garson (2019) é mais abrangente e, segundo o autor, tem um componente histórico, afastando a ideia de que a convergência é algo relativamente novo, ou que seu aparecimento se dá com a popularização dos meios de comunicação que se conectam à Internet, popularizados na primeira década do século XX.

A polissemia do termo convergência se estende a outras compreensões, como é o caso de entendimento de Jenkins (2009):

[p]or convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando (p. 29).

Essa definição mais abrangente de Jenkins (2009), que elege as transformações, sejam tecnológicas, culturais ou sociais, como elementos importantes em seu conceito de convergência, nos remete à ideia de que o livro didático, enquanto tecnologia, e os Recursos Educacionais Digitais, que estão junto ao livro didático, como o *compact disc* (CD), os atlas geográficos digitais, ou mesmo o livro com conteúdos em formato digital, atividades com QR Code, poderá ser uma expressão dessa convergência, onde os conteúdos não ficam somente nas folhas impressas do livro físico, mas estão em formatos digitais, em uma linguagem diferente, porém com o mesmo conteúdo.

Uma aplicação de expressão dessa convergência em conteúdos didáticos pedagógicos pode ser observada em uma atividade planejada e elaborada para as turmas do 5º ano de uma escola pública de Ensino Fundamental do Distrito Federal. A atividade aborda um conteúdo de ciências, proposto para se trabalhar neste ciclo de ensino, como é possível perceber na Figura 13.

Figura 13 - Atividade com convergência



Ciências: terça feira, 30/03/2021.

A importância do sono

O sono compreende o período de repouso que temos, geralmente em intervalos diários, com aproximadamente sete horas de duração. Quando o cansaço mental é muito, as concentrações de cortisona diminuem e as de melatonina aumentam, provocando a vontade de dormir. Nesse momento, o organismo começa a reorganizar seus sistemas para uma nova jornada de atividades. A imunidade é reforçada, células são renovadas, radicais livres são neutralizados, e a memória é consolidada.

Disponível em: <https://brasilecola.uci.com.br/saude/importancia-sono.htm> Acesso em 11/03/2021.

Saiba mais sobre a importância do sono

E Como você organiza seu dia?

Atividades

Fonte: Elaborado pelo autor

Essa foi elaborada em folha A4, com o texto de apoio em um parágrafo, contendo o assunto em destaque com a devida referência, logo abaixo, há o QR Code,³⁸ que foi gerado em um site disponível na Internet, neste caso, é possível saber mais sobre o assunto da

³⁸O QR Code é gerado da seguinte forma: é preciso copiar o endereço da página do assunto que se deseja fazer o QR Code, selecionar a opção (www) na página do gerador, assim ele cria a forma gráfica do QR Code, em seguida, é possível baixar e acrescentar na atividade.

atividade fazendo a leitura do QR Code. É preciso ter o aplicativo instalado no dispositivo móvel, no caso, o celular do estudante, para abrir o aplicativo e fazer a leitura do QR Code, assim, é possível acessar a página onde estão disponíveis as informações complementares da atividade.

Como possibilidades pedagógicas digitais, entendemos, neste trabalho, as referências aos Recursos Educacionais Digitais por isso chamamos a atenção no sentido de observar a dinamicidade e interatividade desses recursos de apoio ao ensino, pois podem ser utilizados e reutilizados em sala de aula de acordo com as tecnologias disponíveis e, mais ainda com a presença da conexão de Internet, pois sua base é essencialmente tecnológica o que permite sua integração com as tecnologias como o livro didático, como forma de complementar o ensino, sendo exemplos desses recursos: os “hipertextos, simulações, softwares, aplicativos, animações, vídeos, objetos de aprendizagem, mapas, experimentos práticos e imagens” (Santos; Leão, 2017, p. 867).

Battistella *et al.* (2009), em proposição para classificação dos Objetos Educacionais, inicialmente sugere uma divisão mais ampla. “Interativos” são os objetos com os quais os educandos interagem e esses se dividem em “avaliativos”, que oferecem um *feedback* acerca das aprendizagens dos estudantes que utilizam, como exemplo, os questionários, “exploratórios” são aqueles que permitem mudar o estado do objeto para poder colher novas informações, como exemplo as simulações, os jogos, os “colaborativos”, são aqueles com os quais diversos educandos podem interagir ao mesmo tempo, como exemplos, os chats.

A outra classificação são os objetos “não interativos”, que são recursos com conteúdos estáticos, dessa forma, não ocorre interação direta entre eles e os estudantes, por exemplo, o texto e as multimídias (Battistella *et al.*, 2009). O Quadro 4 demonstra o modelo de classificação dos Objetos Educacionais, organizados por nível, tipo e tecnologia, e melhor visualização dos modelos propostos descritos.

Quadro 4 - Modelo de classificação dos Objetos Educacionais

Nível	Tipo	Tecnologia
Não-interativo	Texto	Texto puro Página da web Hipertexto
	Multimídia	Flash Applet Áudio
Interativo	Explorativo	Mapas conceituais Grafos de transição Programação
	Avaliativo	Questionário Tempo de aprendizagem
	Colaborativo	Quadro Negro Wiki Fórum
Classificação educacional	Tutoriais Programação Processador de texto ou simplesmente aplicativos Uso de multimídia e Internet Desenvolvimento de multimídia e Internet Simulação e Modelagem Jogos	

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Battistella *et al.* (2009)

A denominação que aparece no quadro intitulado de “classificação educacional” tomou por base a visão de Valente (1999) acerca dos *softwares* utilizados na educação como os de tutoriais, programação, os processadores de texto ou simplesmente aplicativos, uso de multimídia e Internet, além do desenvolvimento de multimídia e Internet, simulação e modelagem e jogos (Battistella *et al.*, 2009). O apoio dos RED pode auxiliar na efetiva aprendizagem dos educandos, tornando o fazer pedagógico do professor mais significativo, seja em contextos urbanos ou no campo, tomando por ponto de partida a sua experiência com esses recursos, sejam eles provenientes do livro ou de outras fontes.

A ideia de uma ferramenta como complemento ao processo de ensino e aprendizagem, para além do livro didático ou outro material físico ou impresso é uma definição também abordada por Tarouco, Fabre e Tamusiunas (2003) em suas considerações sobre a temática. Assim, os autores definem os Objetos Educacionais “como qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem” (p. 2), desse modo, os objetos educacionais visam aumentar as situações de aprendizagem considerando sua utilização.

Os Objetos Educacionais em formatos digitais, que, em nosso trabalho foram denominados Recursos Educacionais Digitais (RED), apontam, no cenário contemporâneo, como expressão de recursos de ensino mediados e assentados nas tecnologias digitais de comunicação (TDIC), como possibilidades nas salas de aulas. Alguns livros do PNLD contam

com essas ferramentas, assim, é preciso que haja uma maior divulgação e melhores condições de utilização dos RED junto aos docentes como proposta de enriquecimento de aulas, em contextos urbanos ou mesmo em território camponês.

Nas escolas do campo ou urbanas que não tem conexão com a Internet, essa utilização pode se tornar mais desafiadora devido às condições de acessos as redes de conexão com Internet ou ainda pelo aligeiramento do processo que tem se instalado nos dispositivos tecnológicos de renovação desses recursos, com retirada de funções e incorporações de outras. Também há o fator econômico, falta de investimentos, que pode ocasionar dificuldades de acesso, por parte das escolas, aos RED.

Nesse caso, pelo processo de aligeiramento por que passam as tecnologias digitais, é possível que os livros didáticos do PNLD/2019, que chegaram com o CD como forma de ampliação do acesso aos conteúdos em formato digital, logo se mostrem obsoleto. Os próprios computadores não têm mais entrada para CD. Prevalece, nesse caso, o imperioso tensionamento do mercado de tecnologias que direciona essas ferramentas e as formas como a humanidade utiliza e se comunica com o auxílio desses dispositivos e suas linguagens.

3 A EMPREITADA DA COLHEITA

Este capítulo é composto pela apresentação, análise e discussão dos dados gerados e colhidos nesta investigação. Considerando a exposição, codificação e o agrupamento dessas informações, em um primeiro momento, procedemos à análise dos livros didáticos, especificamente os manuais do professor fundamentados na Análise de Conteúdos de Bardin (2011). Posteriormente, além da Análise de Conteúdo, utilizamos a percepção (Merleau-Ponty, 1999) para compreender o conteúdo das entrevistas com os docentes.

Em se tratando da Análise de Conteúdo, o esquema construído por Souza Júnior, Melo e Santiago (2010) ajuda a organizar a análise em três principais etapas, como podemos observar no Quadro 5.

Quadro 5 - Etapas da Análise de Conteúdo na construção do *corpus*

Etapas	Intenções	Ações
Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> - Retomada do objeto e objetivos da pesquisa. - Escolha inicial dos documentos. - Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidade de registro – palavras-chave ou frases, e unidade de contexto – delimitação do contexto se necessário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura flutuante: primeiro contato com os textos captando o conteúdo genericamente sem maiores preocupações técnicas; - Constituição do <i>corpus</i> pontos seguir normas de validade: <ul style="list-style-type: none"> I – exaustividade: dar conta do roteiro; II – representatividade: dar conta do universo pretendido; III – homogeneidade: coerência interna de temas, técnicas e interlocutores; IV – pertinência: adequação ao objeto e objetivos do estudo.
Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> - Referenciação dos índices apuração de indicadores: recortes do texto e categorização. - Preparação e exploração do material: alinhamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desmembramento do texto em unidades/categorias: inventário (isolamento dos elementos). - Reagrupamento por categorias para análise posterior: classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos).
Tratamento dos dados e interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação dos dados brutos (falantes). - Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.

Fonte: Souza Júnior, Melo e Santiago (2010, p. 35).

A primeira etapa da Análise de Conteúdo é a pré-análise, a segunda é a exploração do material e a terceira, o tratamento e interpretação das informações. Na etapa inicial, ou pré-análise, considerando os objetivos, questões de pesquisa, nos debruçamos sobre a escolha do material que iríamos analisar, foi então que selecionamos os conteúdos dos manuais didáticos voltados para o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do PNLD/2019.

Pensamos, nessa fase, em analisar os livros didáticos do PNLD/Campo, mas, pela dificuldade de acesso às obras, a validade ter encerrado em 2018, e, ainda, a pandemia de

Covid-19, reavaliamos a escolha dos materiais a serem analisados, pois não tínhamos acesso às escolas que estavam fechadas, funcionando apenas com atividades online. Decidimos que iríamos a campo aplicar entrevistas semiestruturadas para conhecermos as percepções dos professores acerca da temática que propomos na pesquisa.

Analisamos, então, 11 volumes de manuais do professor aprovados e distribuídos para escolas pelo PNLD/2019 indicados para as turmas do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental das disciplinas de Arte, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Realizamos a leitura do material e decidimos analisar a parte que trata das orientações para os docentes procederem em seus planejamentos e aulas, que é uma parte exclusiva do manual docente, portanto, não aparece no livro dos estudantes. Essa etapa ajudou na elaboração das questões das entrevistas, que seriam aplicadas no decorrer de 2021, mas, com emergência da pandemia, as entrevistas foram adiadas e aconteceram somente no segundo semestre de 2022.

Iniciando pela análise dos livros do professor, selecionamos, com base no critério da pertinência e homogeneidade da Análise de Conteúdo, assim optamos por analisar a parte dos manuais que são especificamente destinadas aos professores com orientações sobre os conteúdos tratados no livro para que estes possam utilizar em suas aulas e planejamentos.

Essas orientações, ou indicações, foram observadas em sessões do livro como: orientações para o professor, orientações didáticas, quadro de objetos do conhecimento sobre os conteúdos tratados no livro, onde são explicitados os objetivos e as habilidades indicadas pela BNCC, além dos textos complementares e seção com sugestões de ampliação dos conteúdos.

Feito isso, seguindo para a segunda etapa, partimos para elaboração de indicadores, que são os achados da pesquisa transformados em dados compreensíveis, após a análise dos 11 manuais didáticos dos professores. Essa base passou a constituir o *corpus* de análise de nossa pesquisa. Definimos, ainda, as unidades analíticas, as categorias, subcategorias, unidades de contexto e significados após a leitura flutuante.

Seguindo o critério da homogeneidade, segundo o qual selecionamos os conteúdos dos 11 manuais docentes do PNLD/2019 dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental voltados ao trabalho com o campo, estabelecemos categorias para analisar todos esses conteúdos a partir da unidade de contexto de cada um. Propusemos, também, subcategorias de análise, conforme o Quadro 6.

Quadro 6 - Categorias das unidades analíticas dos manuais didáticos

Itens	Categorias	Subcategorias
Manuais didáticos do professor	Orientação aos docentes	Espaços e territórios
		Sujeitos e identidades
		Movimentos e resistências
	Ampliação dos conteúdos	Materiais pedagógicos não digitais
		Materiais pedagógicos digitais

Fonte: Elaborado pelo autor

Para organização dos dados gerados, consideramos os “manuais didáticos do professor”, os livros do professor selecionados para análise, que foram divididos nas categorias “orientação aos docentes”, que se refere às orientações que os manuais analisados direcionam aos docentes como estratégias para utilização dos livros didáticos e do conteúdo em seu planejamento.

Dessas orientações aos docentes deriva as subcategorias, “espaço e territórios”, que compreendemos como sendo a própria concepção de espaço geográfico e territórios de disputas, materializada no campo, “sujeitos e identidades”, que atribuímos às pessoas, aos sujeitos que têm uma relação com o espaço ou território camponês, como agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, povos e comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas, ciganos, caiçaras, caboclos, ribeirinhos) e povos da floresta, “movimentos e resistências”, que entendemos como os movimentos sociais e a ação política de sujeitos coletivos, considerando ainda as resistências dentro dessa ação como as lutas, conflitos, confronto, demarcação de terras e imposição do pensamento ideológico.

Elaboramos a categoria “ampliação dos conteúdos”, que se divide nas subcategorias “materiais pedagógicos digitais” e “materiais pedagógicos não digitais”, que se voltam à propostas de ampliação dos conteúdos que o livro didático trata, seja em formato digital e ou não digital, considerando-se as possíveis convergências entre os dois formatos.

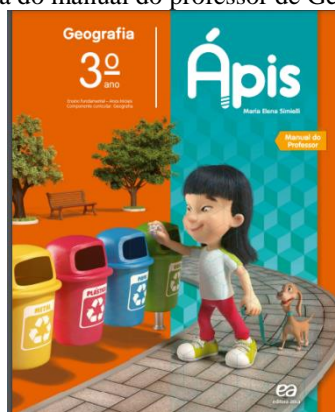
Essa ampliação dos conteúdos se refere às sugestões que os livros do professor fazem para ampliar os conteúdos das aulas, e pode ser observada em de atividades pedagógicas não digitais, como livros paradidáticos, textos complementares, atividades cujo acesso seja por meio digital como os sites, PDF, filmes, vídeos e materiais multimídias.

A seguir, iniciaremos a exposição da Análise de Conteúdos dos livros do professor que compõem o *corpus* de nossa pesquisa. Nesse caso, faremos a exposição de cada manual didático analisado, uma breve apresentação, autoria, capa e um quadro com as categorias e subcategorias, bem como a análise e discussão, em cada obra analisada.

3.1 Análise de Conteúdo do manual do professor de Geografia do 3º ano da coleção Ápis (Simielli, 2017a)

A análise do manual do professor do componente curricular de Geografia do 3º ano do Ensino Fundamental da coleção Ápis, Editora Ática, em formato digital, nos revelou o seguinte: o livro conta 204 páginas, incluindo a capa, que contém o desenho de uma criança em um ambiente aberto, talvez uma praça, colocando um papel em uma lixeira onde tem a descrição dos tipos de materiais a serem descartados com os devidos códigos para o descarte correto, a imagem veicula uma mensagem de conscientização sobre o descarte correto dos materiais (Simielli, 2017A). A criança está acompanhada de um cachorro e ambas as personagens expressam alegria, como podemos observar na capa do livro, que consta na Figura 14.

Figura 14 - Capa do manual do professor de Geografia do 3º ano



Fonte: Simielli (2017a)

Sobre a autoria do livro, Maria Elena Simielli, que também escreveu os manuais do 4º e 5º ano da mesma coleção, é bacharel e licenciada em Geografia. Professora, doutora e livre docente do departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (USP), foi professora de Geografia de Ensino Médio e Fundamental nas redes de ensino particular e pública, segundo descrição do manual. Na apresentação, o livro traz os fundamentos teóricos para se trabalhar com os estudantes a fim de desenvolver a alfabetização, letramento e o desenvolvimento do pensamento espacial e saber geográfico (Simielli, 2017a).

O material está estruturado em quatro unidades:

- Unidade 1: a cidade e o campo, subdividida em capítulo 1: os lugares da cidade e capítulo 2: a vida longe da cidade.

- Unidade 2: representações cartográficas, subdividida em capítulo 3: o bairro onde moro, e capítulo 4: representar lugares.

- Unidade 03: Explorar paisagens, subdividida em capítulo 5: descobrir as paisagens, capítulo 6: as paisagens são diferentes.

- Unidade 04: o trabalho cria paisagens, subdividida em capítulo 6: transformação nas paisagens, e capítulo 8: com ambiente e qualidade de vida.

A questão do campo é trabalhada logo na Unidade 1, que traz a ideia de espaço. O que nos chama a atenção é que o primeiro capítulo trabalha com a temática dos lugares da cidade, já o segundo capítulo traz os lugares do campo, porém, utilizando expressões como “longe da cidade”, o que, de certa forma, invisibiliza o campo trazendo a cidade como ponto de referência. Observa-se uma visão urbanocêntrica, nesse sentido, neste ponto do material.

Os quadros que construímos para análise dos manuais didáticos são formados por cinco colunas, a primeira, “manuais didáticos dos professores”; a segunda, “orientações aos docentes” e “ampliação dos conteúdos”, as categorias; na terceira coluna, estão as subcategorias “espaços e territórios”, “sujeitos e identidades”, “movimentos e resistências”, “materiais pedagógicos não digitais” e “materiais pedagógicos digitais” e a unidade de contexto que selecionamos para nossa análise. Na quarta coluna, está exposta a contagem de vezes em que os termos relacionados ao campo aparecem no manual analisado e, na quinta coluna, consta a quantidade de termos selecionados, de acordo com os critérios da pesquisa, em relação ao número da quarta coluna.

O Quadro 7 mostra as informações por categoria do livro de Simielli (2017a), o livro do professor de Geografia do 3º ano.

Quadro 7 - Análise do manual didático de Geografia do 3º ano

Itens	Categorias	Subcategorias e unidades de contextos	Ocorrências em 204 páginas	Termos selecionados
Manuais didáticos do professor	Orientação aos docentes	Espaços e territórios: “A unidade desenvolve os lugares da cidade e do campo, inserindo o aluno nesses contextos por meio de representações gráficas” (Simielli, 2017a, p. 08).	105	17
		Sujeitos e identidades: “A vida no campo [...] no qual as comunidades tradicionais e os povos indígenas são estudados no contexto dos diferentes modos de vida. Os quilombolas, os seringueiros, os caiçaras, as quebradeiras de coco-babaçu e os indígenas são as comunidades e povos [...]” (Simielli, 2017a, p. 30).	73	31
		Movimentos e resistências: “explique para os alunos como o acesso aos meios de comunicação, como o telefone celular e a Internet, ampliou a visibilidade de povos indígenas e populações tradicionais. As lutas, as tradições e as manifestações culturais desses povos passaram a alcançar um número maior de pessoas do mundo todo” (Simielli, 2017a, p. 36).	08	02
	Ampliação dos conteúdos	Materiais pedagógicos não digitais: livros paradidáticos e textos complementares	23	23
		Materiais pedagógicos digitais: sites, filmes e CD-música, vídeos e PDF.	24	24

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Simielli (2017a)

Em relação aos aspectos relacionados ao espaço e aos territórios do campo, expostos na categoria “orientação aos docentes”, a análise do livro didático indicou 105 registros iniciais relacionados ao termo “campo”, no entanto, utilizando o critério da exaustividade e pertinência, para essa análise, foram selecionadas apenas 17 unidades de contexto, pois elas estavam de acordo com o objetivo da análise, que era identificar o campo como espaço ou territórios, os demais registros com a palavra “campo” não apresentava relação com o objeto da pesquisa.

No tocante aos sujeitos e identidades do campo, propomos uma análise a partir de termos que identifiquem os povos e suas identidades do campo, buscamos por termos como agricultores, familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, povos e comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas, ciganos, caiçaras, caboclos, ribeirinhos) e povos da floresta de acordo com as Diretrizes para Educação do Campo do Distrito Federal e suas vinculações orientadoras. Nesse caso, na subcategoria “sujeitos e identidades”, encontramos 73 termos, mas apenas 31 desses termos foram selecionados de acordo com o critério da Análise de Conteúdo que estavam em consonância com os objetivos da pesquisa.

Ainda dentro da categoria “orientação aos docentes”, em relação à subcategoria “movimentos e resistências”, buscamos por termos como lutas, conflitos, confronto, resistências e demarcação de terras. Encontramos oito registros desses termos, no entanto, foram selecionados apenas dois como expressão de movimentos da população campesina que estavam de acordo com nossa pesquisa como expressão de luta ou resistência nos conteúdos que orientam o professor a partir do manual didático.

É importante frisar que a luta dos povos do campo em busca de uma educação para o campo é uma pauta recorrente e discutida por autores como Molina e Freitas (2011), Arroyo, Caldart e Molina (2011). A partir do movimento camponês é que se enxerga uma educação pensada para as populações do campo, em sua pluralidade, base cultural, curricular e abrangência e não somente com um direcionamento para servir ao desenvolvimento preconizado por grupos que visam o campo como espaço apenas produtivo de riquezas e fortalecimento do capital.

Na categoria “ampliação dos conteúdos”, considerando a subcategoria, “materiais não digitais”, que se referem às sugestões de materiais como livros e textos complementares como artigos e outros, cujo formato apareceu no manual didático do professor como impresso foi possível selecionar 23 itens. Elegemos ainda a subcategoria materiais digitais que buscou identificar sugestões de ampliação de conteúdos por meio de ferreamente como sites, filmes e CD-música, vídeos, arquivos em formato PDF, neste caso foram encontrados 24 itens cuja fonte se deu por indicações em meios digitais.

3.2 Análise de Conteúdo do manual do professor de Geografia do 3º ano da coleção Novo Pitangüá (Martinez; Garcia, 2017)

Seguindo com a análise categorial do manual didático do professor do componente curricular de Geografia do 3º ano do Ensino Fundamental da coleção Novo Pitangüá, editora moderna, em formato digital, o mesmo nos revelou o seguinte: o livro conta 196 páginas incluindo a capa, que contém o desenho de uma criança em um ambiente desenhando uma paisagem, onde é possível observar um espaço aberto, com elementos naturais, sol, nuvens, arco-íris, seres vivos como, plantas e animais, ao lado da criança, é possível verificar uma caixa de giz de cera que o mesmo está utilizando.

Ainda na capa, vemos os logos da editora, do PNLD e sua validade, autoria, bem como o carimbo de que a obra está atualizada de acordo com a BNCC. A imagem passa a ideia de transformação do espaço geográfico pelos humanos, aqui representado pela imagem

da criança desenvolvendo uma ação, o desenhar, como podemos observar na capa que consta na Figura 15.

Figura 15 - Capa do manual do professor de Geografia do 3º ano Novo Pitangüá



Fonte: Martinez e Garcia (2017)

Sobre a estrutura do manual do professor o livro reforça:

[...] é disponibilizado um material digital que oferece subsídios ao professor para o trabalho em sala de aula. Esse material possui sequências didáticas, avaliações, projetos integradores e planos de desenvolvimento compostos por sugestões para a organização de conteúdos, práticas pedagógicas e atividades recorrentes na sala de aula, entre outras sugestões (Martinez; Garcia, 2017, p. 9).

Na divisão da obra, percebemos que ela está estruturada em quatro grandes unidades:

- Unidade 1: o nosso lugar e os outros lugares, subdividida nos itens 1: os lugares do nosso dia a dia, 2: as pessoas e os lugares, e 3: lugares diferentes, modos de vida diferentes.
- Unidade 02: lugares e paisagens, subdividida nos itens 1: diferentes lugares, diferentes paisagens, 2: a transformação da paisagem, e 3: natureza e paisagem.
- Unidade 3: o trabalho e seus produtos, subdividida nos itens 1: trabalho e trabalhadores, 2: as atividades e os produtos do campo, e 3: as atividades da cidade.
- Unidade 04: a natureza e seus recursos, subdividida nos itens 1: os recursos naturais, 2: os problemas ambientais, e 3: consumo e meio ambiente.

A questão do campo é trabalhada na Unidade 3, mais especificamente no item sobre as atividades e os produtos do campo. A seguir, no Quadro 8, há a análise categorial de Martinez e Garcia (2017).

Quadro 8 - Análise do manual didático de geografia do 3º ano Novo Pitangui

Itens	Categorias	Subcategorias e unidades de contextos	Ocorrências em 196 páginas	Termos selecionados
Manuais didáticos do professor	Orientação aos docentes	Espaços e territórios: “Caso haja alunos que morem na área rural ou conheçam pessoas que trabalhem em uma atividade do campo, peça-lhes que contem aos colegas como é o tipo de trabalho exercido nessa área” (Martinez; Garcia, 2017 p. 92).	67	29
		Sujeitos identidades: “Para iniciar o estudo sobre as comunidades indígenas, sugerimos ao professor que organize com os alunos uma roda de conversa sobre o tema” (Martinez; Garcia, 2017, p. 36).	125	47
		Movimentos e resistências: “Os povos indígenas tentam resistir à pressão dos interesses econômicos de grupos que visam à exploração de suas terras. É uma resistência não somente territorial, mas também cultural, diante do modelo da sociedade de consumo capitalista” (Martinez; Garcia, 2017, p. 126).	13	05
	Ampliação dos conteúdos	Materiais pedagógicos não digitais: livros e textos complementares.	28	28
		Materiais pedagógicos digitais: Sites, Filmes e CD-música, vídeos, PDF.	16	16

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Martinez e Garcia (2017)

Considerando o Quadro 8, foi possível observar, na categoria “orientação aos docentes”, na subcategoria “espaços e territórios do campo”, havia 67 unidades de contexto, das quais foram selecionadas 29, em que o campo apareceu como de fato espaço e território.

No que se referem à subcategoria dos “sujeitos e identidades” do campo, ocorreram 125 unidades de contexto, tendo sido selecionadas 47, que estavam de acordo com o nosso objetivo de pesquisa. Na subcategoria “movimentos e resistência”, foram encontradas 13 unidades de contexto, das quais selecionamos cinco para análise de nosso recorte.

Na categoria “ampliação dos conteúdos”, considerando as subcategorias “materiais pedagógicos não digitais” como sendo os livros e os textos complementares em formato impresso, houve registro de 28 ocorrências de sugestões e materiais não digitais, enquanto na categoria “materiais digitais” foram 16 registros sobre sugestões de sites, filmes e CD-música, vídeos e PDF. Nesse caso, as sugestões para ampliação de conteúdos em formatos impressos, superaram as indicações de materiais digitais.

O livro fala sobre o campo a partir de um ambiente urbano, observemos o comando “caso haja alunos que morem na área rural...”, presente na subcategoria “espaços e territórios”; o livro cita os sujeitos do campo e fala sobre suas lutas enfatizando que se trata de uma resistência contra os interesses econômicos situada no plano cultural e territorial. Sobre as lutas do campo, Molina (2018, p. 39) observa:

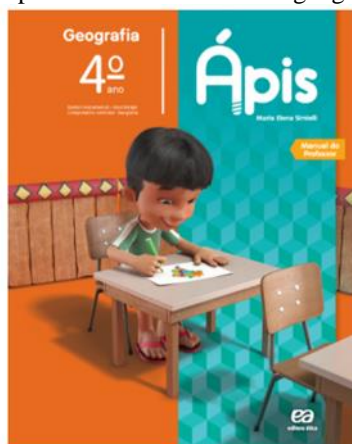
[trata-se de] [u]m movimento orquestrado e articulado por frações de classe e pelos intelectuais orgânicos da hegemonia que, valendo-se de todos os aparelhos privados de hegemonia, ou seja, operando na sociedade civil, mas também operando simultaneamente na sociedade política, por meio do judiciário, do legislativo e do executivo, vem operando para desconstruir a ideia dos camponeses e das camponesas como sujeitos de direitos, via ação de criminalização das lutas, dos lutadores, das lutadoras e de seus/suas apoiadores e apoiadoras.

A autora chama a atenção para as ações que tem se intensificado pela criminalização das lutas camponesas, esse importante instrumento que possibilita a transformação social no campo.

3.3 Análise de Conteúdo do manual do professor de Geografia do 4º ano da coleção Ápis (Simielli, 2017b)

A análise do manual do professor do componente curricular de Geografia do 4º ano do Ensino Fundamental da coleção Ápis, da Editora Ática, em formato digital, nos trouxe os seguintes dados: o livro conta 220 páginas, incluindo a capa, que contém o desenho de uma criança em uma sala de aula, onde lê ou rabisca uma folha com o desenho do mapa do Brasil, conforme a Figura 16.

Figura 16 - Capa do manual didático de geografia do 4º ano



Fonte: Simielli (2017b)

De acordo com a apresentação inicial, contida no manual do professor, o livro está organizado em:

- Orientações gerais.
- Orientações específicas
- Material digital do professor.

A parte que se refere às orientações gerais contém os dados gerais que sustentam a organização do volume como:

[...] a estrutura geral da proposta pedagógica da coleção; os princípios do processo da alfabetização cartográfica que fundamentam a coleção; reflexões sobre a avaliação no Ensino Fundamental I; um quadro-síntese dos conceitos geográficos, cartográficos, interdisciplinares e de temas contemporâneos desenvolvidos na coleção; textos complementares para aprofundamento do professor e bibliografia (Simielli, 2017b, p. 3).

Essas informações são importantes na composição inicial da coleção, pois demonstram, de forma sintetizada, a orientação aos professores e professoras sobre a epistemologia do livro na organização mais conceitual e teórica até a parte estrutural, demonstrando coesão na proposta da obra, que será de orientar para ser trabalhada junto aos estudantes em sala de aula com o referido componente curricular de Geografia.

No tocante as informações específicas, elas são formadas pela reprodução de uma versão reduzida do exemplar do livro do estudante com algumas indicações, com orientações pertinentes no que se refere à organização do volume do 4º ano, como pontuou a autora:

[...] esta parte é formada pela reprodução reduzida do Livro do Estudante acompanhada de encaminhamentos para o desenvolvimento das atividades; da indicação das habilidades da BNCC e dos temas contemporâneos desenvolvidos no Livro do Estudante; da indicação do conteúdo de alfabetização cartográfica nas atividades; de atividades e textos complementares (Simielli, 2017b, p. 3).

O terceiro ponto da apresentação, que é o material digital do professor, é um complemento ao material impresso, e tem por objetivo organizar e enriquecer o trabalho dos professores no que se refere para a atualização e planejamento das aulas, deste modo, este ponto contribui sobre maneira com o fazer pedagógico docente, como pontuou a autora:

[o] material digital oferece subsídios para o planejamento e o desenvolvimento das aulas, tais como orientações gerais para o ano letivo; quadros bimestrais com os objetos de conhecimento e as habilidades; orientações para a gestão da sala de aula; propostas de projetos integradores para o trabalho com os diferentes componentes curriculares; sequências didáticas para ampliação do trabalho em sala de aula e propostas de avaliação (Simielli, 2017b, p. 3).

A obra de Simielli (2017b) trabalha essencialmente a alfabetização cartográfica, estimulando o desenvolvimento do pensamento espacial nas crianças desde cedo, assim, esses princípios figuram como principais objetivos desta coleção. O livro faz referência à BNCC, pois, de acordo com as informações, a coleção está reestruturada em consonância com a base

“e [integra] as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as respectivas habilidades propostas para Geografia, além dos temas contemporâneos” (Simielli, 2017b, p. 3).

É importante essa sintonia entre os conteúdos dispostos nos livros didáticos e as referências estruturais que integram a BNCC, pois o trabalho em sala de aula, o fazer pedagógico docente, quando toma por base metodológica o livro didático, amplia as chances de êxito, sendo que eles são estruturados em torno de referências nacionais como a BNCC, assim como os planejamentos docentes quase sempre englobam as orientações postuladas por essas bases, sejam as bases locais, como os currículos, ou as nacionais, como a BNCC.

Em sua divisão a obra está estruturada em quatro unidades, onde a

- Unidade 1: no mundo dos mapas, subdividida em capítulo 1: construído mapas, e capítulo 2: ler e entender mapas.
- Unidade 2: a interdependência campo-cidade, subdividida em capítulo 3: organizando o espaço. e capítulo 4: da produção ao consumo.
- Unidade 3: o território brasileiro, subdividida em capítulo 5: diferentes culturas e muitas cidades, e capítulo 6: diversidade regional.
- Unidade 4: o ser humano e a natureza, subdividida em capítulo 7: o espaço natural brasileiro, e capítulo 8: a ação humana no meio natural.

A seguir, no Quadro 9, podemos acompanhar a Análise de Conteúdo do livro considerando as unidades analíticas em Bardin (2011).

Quadro 9 - Análise do manual didático de geografia do 4º ano

Itens	Categorias	Subcategorias e unidades de contextos	Ocorrências em 220 páginas	Termos selecionados
Manuais didáticos do professor	Orientação aos docentes	Espaços e territórios: “O trabalho no campo e o trabalho na cidade serão desenvolvidos nesta unidade, [...] O foco no campo e na cidade terá um encaminhamento trabalhado em paralelo com a tecnologia” (Simielli, 2017b, p. 56).	144	21
		Sujeitos e identidades: “Além das divisões administrativas oficiais, há outras terras ocupadas por povos indígenas e pelas comunidades remanescentes de quilombos que também serão estudadas neste capítulo” (Simielli, 2017b, p. 58).	103	24
		Movimentos e resistências: “[...] verifique se os alunos reconhecem a importância da demarcação de terras para os indígenas e as comunidades remanescentes de quilombos como forma de garantir a sobrevivência desses grupos” (Simielli, 2017b, p. 73).	13	03
	Ampliação dos conteúdos	Materiais pedagógicos não digitais: livros paradidáticos e textos complementares	29	29
		Materiais pedagógicos digitais: Sites, Filmes e CD-música, vídeos, PDF.	20	20

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Simielli (2017b)

No que se refere aos aspectos relacionados ao espaço e territórios, exposto na categoria “orientação aos docentes”, a nossa análise indicou 144 registros relacionados ao termo “campo”, no entanto, utilizando o critério da exaustividade e pertinência, para essa análise, foram selecionadas apenas 21 unidades de contexto, pois essas estavam de acordo com o objetivo da análise, que era identificar o campo como espaço ou territórios, os demais registros com a palavra “campo” não apresentava relação com o objeto da pesquisa.

No que se refere à subcategoria “sujeitos e identidades”, onde nos propusemos uma análise a partir de termos que identificam os povos e suas identidades do campo, buscamos por termos como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, povos e comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas, ciganos, caiçaras, caboclos, ribeirinhos) e povos da floresta, de acordo com as Diretrizes para Educação do Campo do Distrito Federal e suas vinculações orientadoras.

Ao todo, quando buscamos por esses termos, o que mais encontramos foram “indígenas” e “quilombolas”, que somaram 103, mas apenas 24 estavam em acordo com o objetivo de nossa pesquisa, que era identificar os sujeitos e/ou suas identidades no conteúdo que orientava os docentes. No que se refere à subcategoria “movimentos e resistências”, encontramos 13 termos relacionados aos movimentos e resistências do campo, no entanto, apenas termos estavam de acordo com a nossa pesquisa.

Na categoria “ampliação dos conteúdos”, elaboramos a subcategoria “materiais pedagógicos não digitais”, que considera as sugestões de materiais como livros e textos complementares, artigos e outros, cujo formato aparece no livro como impresso. Também há a subcategoria “materiais pedagógicos digitais” que buscou identificar sugestões de ampliação de conteúdos por meio de ferramentas e formatos como sites, filmes e CD-música, vídeos, arquivos em formato PDF.

No livro do estudante, no final de cada unidade, tem uma sessão denominada de “sugestão de...”, segundo o manual do professor, essa sessão tem por intuito sugerir a ampliação dos conhecimentos no que se refere ao assunto trabalhado na unidade, no capítulo.

Nesse espaço, a obra sugere livros, alguns em formatos impressos, mas também alguns textos complementares ao longo do manual do professor que na nossa busca foi encontrado 29 sugestões de materiais impressos ao longo da obra. Já no formato digital conseguimos encontrar 20 materiais que foram sugeridos a partir de um formato digital, os Objetos Educacionais, como definem Battistella *et al.* (2009).

Nesse caso, ao falar sobre terras, o livro de geografia do 4º ano sugere que há outros espaços ocupados por sujeitos do campo, como populações indígenas e quilombolas. Sobre a questão do termo “terras ocupadas” pelos sujeitos do campo, na subcategoria “sujeitos e identidades”, ela pode ter um significado histórico desde a chegada dos colonizadores. Nesse sentido, “as ações e as formas de ocupação de terra fazem parte da história de conflitos e controvérsias que deram origem à nação brasileira, ganhando diversos significados ao longo de nossa história” (Rosa, 2012, p. 511). Então, a ideia da “terra ocupada” pode indicar uma forma de como esses sujeitos conseguiram permanecer no campo, embora o livro não traga essa discussão sobre as alternativas que esses sujeitos tem se valido para continuar nestes espaços.

Percebe-se que, para se referir à temática do campo na subcategoria “espaços e territórios”, o conteúdo associa sempre o campo à cidade, anunciando o trabalho e a tecnologia nos dois espaços. Assim, levanta-se alguns questionamentos, será que o conceito de trabalho e tecnologia são os mesmos nos dois espaços? As lavouras comerciais e a maquinaria é o conceito mais adequado para o campo e seus sujeitos? Moreira (2014) denomina essa mecanização do campo de empreendimento capitalista como forma de aumentar a produção e a justificativa para conter o avanço de movimentos sociais do campo pela disputa da terra.

Nesse caso, mesmo o livro fazendo referência ao campo, como percebemos na subcategoria “espaços e territórios”, é possível perceber que o campo aparece junto à cidade reverberando o que a própria BNCC coloca como interdependência destes espaços reforçando o nosso entendimento de que nos livros do PNLD/2019 o campo aparece associado a espaços como a cidade. A respeito disso, Arroyo, Caldart e Molina, (201. p. 11) assevraram:

[o] debate da relação "campo-cidade" perpassa todas as reflexões da Educação de Campo. por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo com um lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do o sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. De certa maneira Essa foi a visão-suporte para o processo de modernização da agricultura implementado no país.

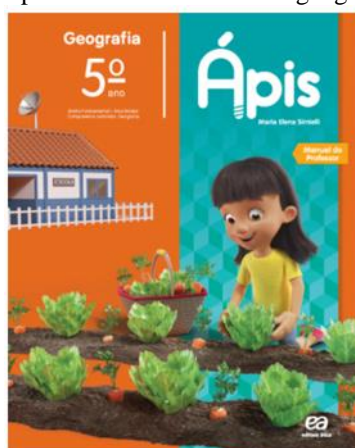
É preciso uma visão sensível e por vezes crítica para se observar esses espaços e considerar o modelo desenvolvimento presente em cada um destes, onde o campo seja valorizado pela sua cultura, costumes, suas singularidades e não um ambiente de comparações

com o urbano, se afastando do paradigma desenvolvimentista construído tão somente na ótica urbana, como modelo ideal de realizações.

3.4 Análise de Conteúdo do manual do professor de Geografia do 5º ano da coleção Ápis (Simielli, 2017c)

No que se refere ao livro do professor de Geografia do 5º ano do Ensino Fundamental, em formato digital, da coleção Ápis, foi possível verificar que ele é composto de 228 páginas, incluindo a capa, que demonstra a figura de uma criança observando ou mesmo colhendo hortaliças em uma horta, passando a ideia de uma alimentação saudável com base no consumo desses vegetais; percebe-se a figura de uma casa com uma antena no teto dando um tom de que há a presença de tecnologias. É interessante perceber ainda que a capa não retrata um ambiente do campo, como se percebe na Figura 17.

Figura 17 - Capa do manual didático de geografia do 5º ano



Fonte: Simielli (2017c)

O livro do professor de Geografia do 5º ano da coleção Ápis, segundo a apresentação, trabalha a alfabetização cartográfica com os estudantes de forma a aproximar questões espaciais do universo das crianças. Apresenta orientações gerais, que descrevem a estrutura geral do livro, com fundamentação da proposta pedagógica da obra, textos complementares para os professores dentre outros. As informações específicas contêm uma versão reduzida do livro do aluno, com orientações sobre como trabalhar esses conteúdos de acordo com as orientações da BNCC e, por fim, o material digital do professor que oferece subsídios para o planejamento e o desenvolvimento das aulas como a gestão de sala de aula, projetos, avaliações e outros (Simielli, 2017c).

A obra está estruturada em quatro unidades:

- Unidade 1: conhecendo o Brasil, subdividida em capítulo 1: representando o espaço, e capítulo 02: representação do espaço urbano.

- Unidade 2: vivendo no Brasil, subdividida em capítulo 3: a população brasileira, e capítulo 4: a construção do espaço brasileiro.

- Unidade 3: as cidades e o trabalho, subdividida em capítulo 5: o crescimento das cidades, e capítulo 6: o trabalho e a tecnologia.

- Unidade 4: ambiente e qualidade de vida, subdividida em capítulo 7: o ambiente e a sociedade, e capítulo 8: quem cuida de nosso ambiente?

A seguir, o Quadro 10 traz a Análise de Conteúdo do manual do professor de Geografia do 5º ano onde podemos observar as unidades analíticas que propomos.

Quadro 10 - Análise do manual didático de geografia do 5º ano

Itens	Categorias	Subcategorias e unidades de contextos	Ocorrências em 228 páginas	Termos selecionados
Manuais didáticos do professor no	Orientação aos docentes	Espaços e territórios: “As mudanças no campo e na cidade e o papel da tecnologia transformando as relações de trabalho no campo e na cidade serão analisados detalhadamente” (Simielli, 2017c, p. 98).	82	16
		Sujeitos e identidades: “com destaque para a valorização das populações tradicionais e dos povos indígenas e sua situação no contexto atual da sociedade brasileira” (Simielli, 2017c, p. XIII).	95	21
		Movimentos e resistências: “comente com os alunos que os maiores conflitos ocorrem com garimpeiros, fazendeiros, posseiros e empresas madeireiras, interessados nas Terras Indígenas para explorar minérios, madeiras de lei e látex, plantar grãos e praticar a pecuária” (Simielli, 2017c, p. 65).	12	03
	Ampliação dos conteúdos	Materiais pedagógicos não digitais: livros e textos complementares.	29	29
		Materiais pedagógicos digitais: Sites, Filmes e CD-música, vídeos, PDF.	36	36

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Simielli (2017c)

Na subcategoria “espaços e territórios”, a análise do livro do professor de Geografia da coleção Ápis do 5º ano (Simielli, 2017c), considerando as unidades de contexto, em busca inicial, o termo “campo” teve 82 registros, com base nos critérios de pertinência para nossa pesquisa, foram selecionadas 16 unidades de contexto, pois elas estavam de acordo como objetivo de nossa busca, que era verificar o registro do campo enquanto espaço e territórios.

No que se refere à subcategoria denominada “sujeitos e identidades”, considerando os sujeitos do campo (campesino, quilombolas, seringueiros, trabalhador rural, assentado, acampado, mineiros, ribeirinhos, agricultor, povos indígenas, pescador (es), povos tradicionais), foram encontrados 95 registros, no entanto para nossa análise, foram consideradas 21 ocorrências em todo o livro. O livro faz pouca menção aos sujeitos do campo, a maioria das ocorrências se refere aos povos indígenas, mas não os cita como povos tradicionais ou do campo, mas aborda os povos indígenas numa perspectiva de povos que ajudaram a formar a população brasileira. A respeito da subcategoria “movimentos e resistência”, foram encontrados 12 termos, dos quais três foram selecionados.

Na categoria “ampliação dos conteúdos”, destacamos as subcategorias “materiais pedagógicos não digitais”, que se refere aos livros e textos complementares em que o formato apareceu como impresso, há 29 registros desse tipo de sugestão. Tivemos ainda os “materiais pedagógicos digitais”, que se referem a materiais classificados e disponíveis em formatos digitais como sites, filmes, CD, vídeos, PDF, dos quais registramos 36 ocorrências. Foi possível perceber que a quantidade de materiais digitais sugeridas superou a quantidades de materiais não digitais.

Lembramos que, embora Carniglia (2015) aponte uma informatização das escolas rurais, no caso de utilização de um livro didático elaborado de uma perspectiva urbana nas escolas do campo há uma contradição no sentido de que as escolas historicamente enfrentam problemas de conexão e acesso à Internet, o que dificulta o acesso a estes materiais por parte dos professores, como afirmou a professora Ariel, do 3º ano.

Eu gosto bastante de usar vídeos, né? Como complementação de algum tema, livros ou sugestões de canais também que tem bastante no YouTube. Já fiz alguns com eles principalmente na matéria de Ciências, a limitação é que às vezes nem todos conseguem ter esse acesso e na sala de aula seria às vezes os meios tecnológicos que a gente dispõe que às vezes dá algum problema ou não funcionam, os formatos não são compatíveis.

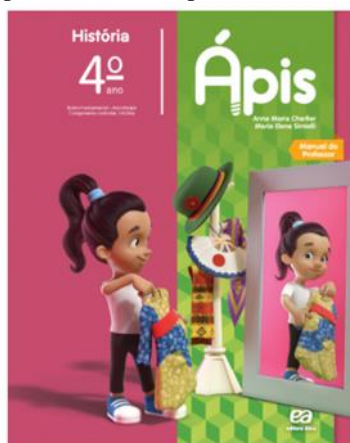
Embora sabendo que, no cenário das escolas do campo, torna-se cada vez mais desafiadora a utilização dos recursos digitais como ferramentas, foi perguntado aos docentes quais seriam as ferramentas digitais que eles teriam disponíveis para serem utilizadas em sua sala de aula. De acordo com a professora Ariel, em sua sala de aula, há uma televisão e um aparelho de som, e ela às vezes leva algum vídeo, e, nesses casos, é necessário levar o próprio *notebook* para fazer a conversão do vídeo, para que ele possa ser passado na televisão, o que se torna mais complicado o uso dos vídeos. Mesmo assim, como nos lembra, Bierhalz,

Fonseca e Oliva (2019), as tecnologias precisam fazer parte da escola do campo numa perspectiva de prática social dos povos envolvidos na Educação do Campo.

3.5 Análise do conteúdo do manual do professor de História do 4º ano da coleção Ápis (Charlier; Simielli, 2017b)

Nossa análise continua com o livro do professor do componente curricular de História do 4º ano do Ensino Fundamental da coleção Ápis em formato digital. O livro conta com 212 páginas, incluindo a capa, conforme a Figura 18.

Figura 18 - Capa do manual do professor de História do 4º ano



Fonte: Charlier e Simielli (2017b)

O livro do professor está estruturado de acordo com a apresentação, assim como os demais volumes da mesma coleção de outros componentes curriculares se dividindo em orientações gerais, específicas e material digital do professor, onde é possível verificar os princípios norteadores da obra, uma versão reduzida do livro do estudante com orientações para o desenvolvimento das atividades propostas, bem como, textos complementares, e por fim materiais que objetivam complementar o material impresso e enriquecer o fazer pedagógico dos professores.

A obra está estruturada em quatro unidades:

- Unidade 1: um novo lugar para viver, subdividida em capítulo 1: as migrações humanas, e capítulo 2: chegar ao Brasil.
- Unidade 2: a ocupação do território brasileiro, subdividida em capítulo 3: povos da América e da África, e capítulo 04: nos caminhos... muitos brasileiros.
- Unidade 3: do campo à cidade, subdividida em capítulo 5: os brasileiros continuam mudando, e capítulo 6: as cidades têm história.

- Unidade 4: percorrendo distâncias, subdividida em 7: do carro de boi ao caminhão, e o capítulo 8: o fim do isolamento.

A seguir, vejamos o Quadro 11 com a Análise de Conteúdo do livro de Charlier e Simielli (2017b).

Quadro 11 - Análise do manual didático de história do 4º ano

Itens	Categorias	Subcategorias e unidades de contextos	Ocorrências em 212 páginas	Termos selecionados
Manuais didáticos do professor	Orientação aos docentes	Espaços e territórios: “Relacionar grandes processos sociais de mudança ao longo do tempo com o desenvolvimento das cidades e com as relações cidade-campo em âmbito mundial e nacional” (Charlier; Simielli, 2017b, p. 90).	89	12
		Sujeitos e identidades: “[...] os alunos são levados a reconhecer aspectos da temática indígena e a entender o que é ser indígena atualmente no Brasil, conscientizando-se de que devem respeitar as características e os valores desse grupo da população brasileira” (Charlier; Simielli, 2017b, p. 53).	214	40
		Movimentos e resistências: “conhecer os encontros e os confrontos dos povos indígenas e africanos com os colonizadores europeus no passado e com a sociedade brasileira atual” (Charlier; Simielli, 2017b, p. 44).	37	13
	Ampliação dos conteúdos	Materiais impressos: livros e textos complementares.	51	51
		Materiais digitais: Sites, Filmes e CD-música, vídeos, PDF.	67	67

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Charlier e Simielli (2017b)

A obra de Charlier e Simielli (2017) apresenta o conteúdo indicado para o ciclo em acordo com a BNCC e o currículo, oferecendo aos professores uma fonte de apoio ao seu fazer pedagógico e prática em sala de aula, segundo o livro.

De acordo com o Quadro 11, observa-se, na categoria “orientação aos docentes”, de onde derivamos a subcategoria “espaços e territórios”, o termo “campo” apareceu 89 vezes, no entanto, para nossa análise, selecionamos apenas 12 unidades de contexto, onde o campo apareceu como de fato espaço físico e território.

No que se refere aos “sujeitos e identidades” do campo, houve 214 registros, sendo selecionadas 40 unidades de contexto. O termo que mais apareceu na subcategoria sujeitos e identidades foram os indígenas e quilombolas, no, entanto, esses registros não ligam diretamente essas populações ao campo, a abordagem se distancia dessa compreensão de

povos e populações camponesas. Em relação aos “movimentos e resistências” do campo, encontramos 37 ocorrências, dessas, foram selecionadas 13 para nossa pesquisa.

Na subcategoria “ampliação dos conteúdos”, considerando as subcategorias “materiais didáticos não digitais” como sendo os livros e os textos complementares em formato impresso, houve registro de 51 ocorrências, enquanto na subcategoria “materiais pedagógicos digitais” foram 67 registros entre sugestões que variaram entre sites, filmes e CD-música, vídeos e PDF. Nesse caso, as sugestões para ampliação de conteúdos em formatos digitais, superaram as indicações de materiais impressos.

Nesse caso, mesmo o livro fazendo referência ao campo, como percebemos na subcategoria “espaços e territórios”, é possível perceber que o campo aparece junto à cidade reverberando o que a própria BNCC coloca como interdependência desses espaços, reforçando o nosso entendimento de que nos livros do PNL/2019 o campo aparece associado a espaços como a cidade. A respeito disso, Arroyo, Caldart e Molina, (201. p. 11) asseveram:

[o] debate da relação "campo-cidade" perpassa todas as reflexões da Educação de Campo. por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo com um lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. De certa maneira Essa foi a visão-suporte para o processo de modernização da agricultura implementado no país.

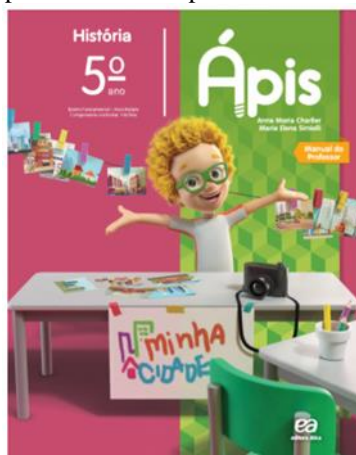
É preciso uma visão sensível e por vezes crítica para se observar esses espaços e considerar o modelo de desenvolvimento presente em cada um deles, onde o campo seja valorizado pela sua cultura, costumes, suas singularidades e não um ambiente de comparações com o urbano, se afastando do paradigma desenvolvimentista construído tão somente na ótica urbana, como modelo ideal de realizações.

3.6. Análise de Conteúdo do manual do professor de História do 5º ano (Charlier; Simielli, 2017c)

A análise do livro do componente curricular de História do 5º ano do Ensino Fundamental da coleção Ápis em formato digital nos revelam os seguintes dados: o livro conta 220 páginas, incluindo a capa, com cores fortes e um desenho de uma criança em estado

de alegria, em um cenário aparentemente de sala de aula, com destaque para um cartaz em que se lê: “minha cidade”, conforme a Figura 19.

Figura 19 - Capa do manual do professor de História do 5º ano



Fonte: Charlier e Simielli (2017c)

O volume manual do professor conta com a estrutura da apresentação, assim como os demais volumes da mesma coleção de outros componentes curriculares está dividido em orientações gerais, específicas e material digital do professor, onde é possível verificar os princípios norteadores da obra, uma versão reduzida do livro do estudante com orientações para o desenvolvimento das atividades propostas, bem como, textos complementares, e por fim, materiais que objetivam complementar o material impresso e enriquecer o fazer pedagógico dos docentes.

De acordo com o sumário, o livro está dividido em quatro unidades:

- Unidade 01: os povos e as culturas, subdividida em capítulo 1: a formação dos primeiros povos, e capítulo 2: povos e religiões.
- Unidade 2: formação da cidadania, subdividida em capítulo 3: respeitar quem é diferente, e capítulo 04: lutar pela cidadania.
- Unidade 03: cultura e transmissão de saberes, subdividida em capítulo 5: o uso da linguagem e da memória, e capítulo 6: a marca do tempo nas sociedades.
- Unidade 04: patrimônio história e memória, subdividida em capítulo 7: patrimônio histórico-cultural, e capítulo 8: mudanças e permanência no patrimônio histórico.

No Quadro 12, consta a Análise de Conteúdo do livro de História do 5º ano.

Quadro 12 - Análise do manual didático de história do 5º ano

Itens	Categorias	Subcategorias e unidades de contextos	Ocorrências em 220 páginas	Termos selecionados
Manuais didáticos do professor	Orientação aos docentes	Espaços e territórios: “De forma geral, a população do campo também possui alguns conhecimentos tradicionais sobre os ritmos da natureza, o ciclo das estações e o comportamento do clima” (Charlier; Simielli, 2017c, p. 54).	28	03
		Sujeitos e identidades: “Os indígenas também observam a natureza para saber quando é o momento mais adequado para caçar, coletar, pescar e plantar” (Charlier; Simielli, 2017c, p. 54).	320	39
		Movimentos e resistências: “Amplie o estudo sobre as comunidades quilombolas. Traga para a sala de aula um relato sobre a luta dessas comunidades para permanecer em suas terras e manter suas tradições, [...]” (Charlier; Simielli, 2017c, p. 109).	85	09
	Ampliação dos conteúdos	Materiais não digitais: livros e textos complementares.	42	42
		Materiais digitais: Sites, Filmes e CD-música, vídeos, PDF.	68	68

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Charlier e Simielli (2017c)

O manual didático do 5º ano de História, assim, como no volume dos outros componentes curriculares da mesma coleção, apresenta o conteúdo indicado para o ciclo em acordo com a BNCC e o currículo, oferecendo aos professores uma fonte de apoio ao seu fazer pedagógico na sala com os estudantes.

É possível verificar, no Quadro 12, a análise do livro de História do 5º ano. Destaca-se a categoria “orientações aos docentes”, a subcategoria “espaços e territórios” revelou 28 registros com o termo “campo”, no entanto, foram selecionados três deles, que se relacionavam com o campo como espaço e território físico materializado.

No que se refere à subcategoria “sujeitos e identidades”, encontramos 320 registros, sendo que, desses, selecionamos apenas 39 unidades de contexto, porque essas estavam de acordo com os objetivos de nosso estudo, ou seja, representavam os sujeitos e ou identidades do campo.

É importante pontuar que grande parte dessas ocorrências se referiu aos povos indígenas, houve registros também sobre os quilombolas. Não foi encontrada diversidade de sujeitos do campo e, mesmo quando o livro se referiu aos indígenas, não os ligou ou evidenciou que esses eram sujeitos do campo. No caso da subcategoria referente aos “movimentos e resistências”, foram encontrados 85 registros, desses, foram selecionadas nove unidades de contexto que estavam dentro dos critérios de seleção da Análise de Conteúdos.

No referente à categoria da “ampliação dos conteúdos”, destacamos as subcategorias “materiais pedagógicos não digitais”, que somaram 42 registros, enquanto os “materiais pedagógicos digitais” somaram 68 retornos. Nesse caso, percebemos que a quantidade de materiais impressos sugeridos para ampliação de conteúdos foi menor do que a de materiais em formatos digitais.

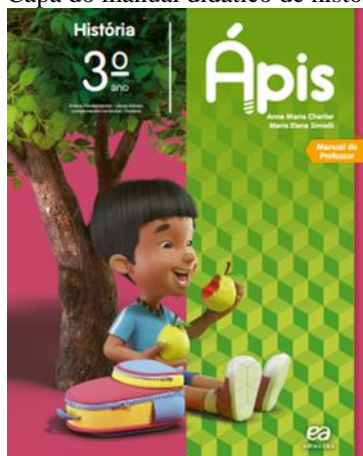
O livro analisado faz pouca menção ao território do campo, cita os sujeitos e identidades do campo, principalmente populações indígenas e quilombolas, registra os movimentos e resistências do campo, indica materiais para ampliação de conteúdos tanto digitais quanto não digitais. Diante disso, o que nos chama à reflexão é pouca menção ao território do campo, visto que o livro trabalha as temáticas relacionadas à própria história dos povos, nesse sentido, recorreremos ao pensamento de Williams (2005) quando o mesmo atribui ao processo de tradição seletiva o modo pelo qual alguns significados e práticas serão destacados enquanto outros serão deixados de lado e até mesmo excluídos dentro de uma cultura.

Assim, entendemos que esse processo se materializa na escolha de conteúdos para documentos de referências como a BNCC e acaba replicando nos livros didáticos, onde neste caso os conteúdos sobre o campo pela ótica do campo e suas práticas sociais não aparecem efetivamente.

3.7 Análise de Conteúdo do manual do professor de História do 3º ano (Charlier; Simielli, 2017a)

Seguindo com o componente curricular de História, expomos a análise do manual didático do professor do 3º ano do Ensino Fundamental da coleção Ápis em formato digital. O livro conta com 196 páginas, incluindo a capa, onde há a figura de uma criança comendo uma fruta sentada embaixo de uma árvore ao seu lado tem uma mochila. A criança passa uma expressão de felicidade ao comer a fruta que está segurando na mão, não fica claro se é em um ambiente escolar. Vejamos a Figura 20.

Figura 20 - Capa do manual didático de história do 3º ano



Fonte: Charlier e Simielli (2017a)

O manual docente conta com a estrutura da apresentação, assim como os demais volumes da mesma coleção, está dividido em orientações gerais, específicas e material digital do professor, onde é possível verificar os princípios norteadores da obra, uma versão reduzida do livro do estudante com orientações para o desenvolvimento das atividades propostas, bem como, textos complementares, e por fim, materiais que objetivam complementar o material impresso e enriquecer o fazer pedagógico dos docentes.

O manual está dividido em quatro unidades:

- Unidade 01: viver em grupo, subdividida em capítulo 1: é possível viver sozinho?, e capítulo 2: os direitos das pessoas.
- Unidade 2: as comunidades fazem histórias, subdividida em capítulo 3: os primeiros moradores do Brasil, e capítulo 4: a herança Africana.
- Unidade 03: a cidade em que se vive, subdividida em capítulo 5: conservar a memória cultural, e capítulo 6: a formação cultural.
- Unidade 04: trabalhar é viver, subdividida em capítulo 7: o trabalho através do tempo, e capítulo 8: a vida não é só trabalho.

A seguir, o Quadro 13 traz a Análise de Conteúdo do livro de História do 3º ano.

Quadro 13 - Análise do livro didático história do 3º ano

Itens	Categorias	Subcategorias e unidades de contextos	Ocorrências em 196 páginas	Termos selecionados
Manuais didáticos do professor	Orientação aos docentes	Espaços e territórios: “O trabalho com a interação cidade-campo e o intercâmbio de culturas entre esses dois espaços contribui para o reconhecimento da identidade de um grupo social e de um povo e desenvolve a identidade social do aluno” (Charlier; Simielli, 2017a, p. 98).	82	16
		Sujeitos e identidades: “Os alunos são incentivados a identificar os povos indígenas como os primeiros a habitar o território brasileiro [...]” (Charlier; Simielli, 2017a, p. XIII).	341	36
		Movimentos e resistências: “É importante, também, destacar o papel do indígena no início da colonização portuguesa da América, bem como os conflitos e a convivência com o colonizador, e expor aspectos da resistência indígena diante do avanço português” (Charlier; Simielli, 2017a, p. XXI).	58	18
	Ampliação dos conteúdos	Materiais pedagógicos não digitais: livros e textos complementares.	44	44
		Materiais pedagógicos digitais: Sites, Filmes e CD-música, vídeos, PDF.	58	58

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Charlier e Simielli (2017a)

O livro apresenta o conteúdo indicado para o ciclo em acordo com a BNCC e o currículo, oferecendo aos professores uma fonte de apoio ao seu fazer pedagógico e prática em sala de aula (Charlier; Simielli, 2017a).

De acordo com o Quadro 13, foi possível observar, na categoria “orientação aos docentes”, de onde estruturamos a subcategoria “espaços e territórios”, que “campo” apareceu 82 vezes, para nossa análise, selecionamos apenas 16 unidades de contexto em que o campo apareceu como significação de espaço e território.

No que se refere aos “sujeitos e identidades” do campo, ocorreram 341 registros, sendo selecionadas 36 unidades de contexto, pois elas estavam de acordo com o nosso objetivo de pesquisa. Os termos que mais apareceram dentro dessa subcategoria foram indígenas e quilombolas, sobretudo nos capítulos 3 e 4, onde são trabalhados os indígenas e a herança africana. No entanto, esses registros não ligam diretamente essas populações ao campo.

Em relação aos “movimentos e resistências” do campo, os termos que se referiram a essa subcategoria inicialmente ocorreram 58 vezes, das quais selecionamos 18, os termos

encontrados fazem referência a conflitos, confrontos, lutas, resistências e demarcações indicando que há certo movimento por parte dos sujeitos e populações do campo.

Sobre a categoria “ampliação dos conteúdos”, considerando as subcategorias “materiais pedagógicos não digitais” como sendo os livros e os textos complementares em formato impresso, encontramos 44 ocorrências, enquanto na subcategoria “materiais pedagógicos digitais” encontramos 58 registros, entre sugestões que variaram de sites, filmes e CD-música, vídeos e PDF. Nesse caso, as sugestões para ampliação de conteúdos em formatos digitais superaram as indicações de materiais impressos, assim como em outros volumes da coleção apresentada.

Trazer a questão dos conflitos dos indígenas com os portugueses é importante para discutirmos a questão dos movimentos e identidades do campo, pois pode trazer à tona a importância da luta dessas populações no espaço campesino, ajudando a romper com a ideia única de um campo “tranquilo” como “espaço de descanso” que o sistema capitalista tenta “vender”. Nesse sentido, Molina e Freitas (2011) asseveram que o campo como espaço educativo está vinculado aos movimentos sociais camponeses, suas lutas pelo desenvolvimento, escolas, dentre outros.

Para Santos (2017, p. 211) “os movimentos sociais defendem que o campo [...] [é] o cenário de uma série de lutas e embates políticos. É ponto de partida para uma série de reflexões sociais”. Sendo assim, é importante trazer essa discussão para a escola para que, assim, os sujeitos possam entender que o campo também é um espaço de lutas pela sobrevivência.

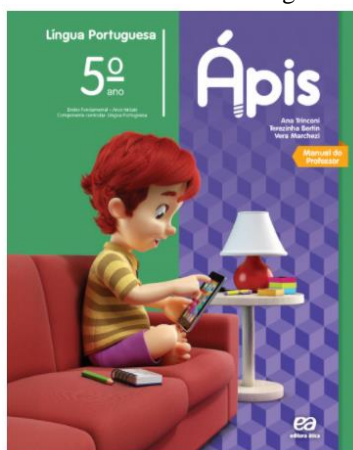
3.8 Análise de Conteúdo do manual do professor de Língua Portuguesa do 5º ano (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017)

No que se refere ao manual didático de Língua Portuguesa do 5º ano da coleção Apis, em formato digital ou OED, de autoria de Trinconi, Bertin e Marchezi (2017), ele é composto por 356 páginas incluindo a capa, com o desenho de uma criança sentada em um ambiente de casa, atenta a um dispositivo tecnológico, provavelmente um tablet e um caderno em formato impresso com outros materiais, lápis em cima do sofá, caneta e livros sobre uma mesa ao lado.

O que chama atenção na capa do livro é o interesse da criança pela ferramenta tecnológica, enquanto os outros materiais ficaram de lado o que poderia nos remeter a ideia de maior importância dessas ferramentas digitais em detrimento dos outros materiais impressos,

o que figura como contraditório se o próprio livro é um recurso impresso, pelo menos no formato que chega para as crianças, como podemos observar na Figura 21.

Figura 21 - Capa do manual didático de Língua Portuguesa do 5º ano



Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2017)

De acordo com a descrição da obra, ela está organizada em torno dos gêneros textuais, bem como de atividades reflexivas da área da gramática que promoverão a aprendizagem significativa dos estudantes:

A obra promove a apropriação do sistema de escrita pelo aluno por meio da aprendizagem significativa, inserindo-o em situações reais de letramento, leitura e escrita por meio de gêneros textuais diversos, o que o ajudará a desenvolver diferentes competências comunicativas (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017).

No sumário do livro, é possível constatar a divisão das unidades como forma de organizar o conteúdo, que está de acordo com a BNCC. As unidades iniciam com um gênero textual e trabalham a oralidade, a compreensão e interpretação, a gramática e outros elementos da língua portuguesa.

A obra está organizada da seguinte forma:

- Unidade 01: poemas.
- Unidade 2: crônicas.
- Unidade 03: texto informativo.
- Unidade 04: artigo de opinião.
- Unidade 05: reportagem.
- Unidade 06: propagandas.
- Unidade 07: conto de adivinhação.
- Unidade 08: texto teatral.

A seguir, o Quadro14 mostra a análise categorial dos conteúdos do livro.

Quadro 14 - Análise do manual didático de língua portuguesa do 5º ano.

Itens	Categorias	Subcategorias e unidades de contextos	Ocorrências em 356 páginas	Termos selecionados
Manuais didáticos do professor	Orientação aos docentes	Espaços e territórios: não encontrado.	64	-----
		Sujeitos e identidades: “valorizar a cultura dos povos indígenas reconhecendo sua influência” (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017, p. 146).	36	04
		Movimentos e resistências: não encontrado.	-----	-----
	Ampliação dos conteúdos	Materiais pedagógicos não digitais: livros e textos complementares.	10	10
		Materiais pedagógicos digitais: sites, Filmes e CD-música, vídeos, PDF.	17	17

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Trinconi, Bertin e Marchezi (2017)

Na obra de Trinconi, Bertin e Marchezi (2017), é possível verificar, no tocante à categoria “orientações aos docentes”, encontramos a ocorrência de 64 registros iniciais referentes ao termo “campo” por todo o volume, no entanto, quando considerando a subcategoria “espaços e identidades”, nenhuma delas se referia ao campo como espaço geográfico ou territórios.

No tocante à subcategoria “sujeitos e identidades”, houve 36 ocorrências, entre elas, apenas quatro foram consideradas como sujeitos ou identidades do campo, segundo o critério de seleção. É possível perceber que os termos referentes a subcategoria movimentos e resistências não foram encontrados no conteúdo da obra analisada que se referisse a compreensão de campo.

Sobre a categoria “ampliação dos conteúdos”, destacamos as subcategorias “materiais pedagógicos não digitais”, para a qual encontramos 10 registros, enquanto para os “materiais pedagógicos digitais” foram observadas 17 sugestões. Nesse caso, percebemos que a quantidade de materiais digitais sugeridos para ampliação de conteúdos está além dos materiais no formato impresso nesta obra.

Ao fazer poucas referências explícitas à cultura do campo, o livro analisado acaba por dar maior visibilidade ao espaço e à cultura urbana, o que gera uma contradição no sentido de que os estudantes sujeitos da escola do campo não se reconhecem no livro que utilizam. Nas palavras de Arroyo, Caldart e Molina (2011), os valores e saberes do campo são tratados pela cultura hegemônica como valores ultrapassados, pré-modernos, por isso que o paradigma de educação básica tenta impor para o espaço camponês o currículo da escola urbana como se este campo pertencesse ao um passado a ser superado e esquecido. Essa expressão de

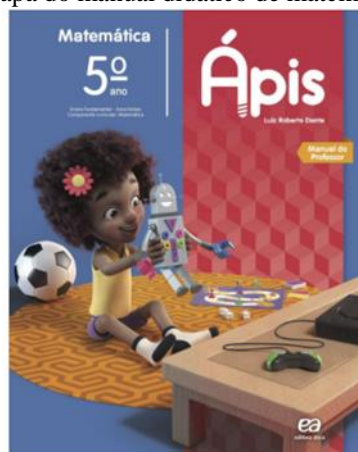
currículo é possível ser percebida no próprio conteúdo dos livros didáticos, fortalecendo essa tradição de saberes a serem estudados e mantidos como verdadeiros para os estudantes.

3.9 Análise de Conteúdo do manual do professor de Matemática do 5º ano (Dante, 2017)

O livro do componente curricular de matemática do 5º ano da coleção Apis, em formato digital ou OED, de autoria de Dante (2017), traz 296 páginas, incluindo a capa, com o desenho de uma criança sentada em um ambiente de ludicidade, aparentemente brincando e utilizando operações matemáticas.

É importante perceber que o ambiente está disposto com brinquedos que se utiliza das tecnologias, como, o boneco robô, o videogame e os brinquedos não tecnológicos como a bola e o joguinho de tabuleiro com dados. Nesse sentido, acreditamos que o livro tenta passar a ideia da multiplicidade de brinquedos e ambientes e como estes poderão contribuir para as aprendizagens dos estudantes, não importando necessariamente o uso das tecnologias digitais. Vejamos a Figura 22, a seguir.

Figura 22 - Capa do manual didático de matemática do 5º ano



Fonte: Dante (2017)

O livro está organizado em torno das unidades básicas da matemática, números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística, assim como recomenda a BNCC, e se baseia na ideia do ensino espiral, onde o conteúdo é retomado, ampliado e aprofundado ao longo das unidades do livro (Dante, 2017). Desse modo, o livro busca oferecer aos estudantes os conteúdos necessários para finalizar o ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e ter base para o próximo ciclo.

Logo no sumário do livro, é possível confirmar a divisão das unidades como modelo de organização dos conteúdos para estudo. O conteúdo se inicia no mundo da matemática, trazendo atividades com números no cotidiano, denominadas “Eu e a matemática”, seguidas das unidades:

- Unidade 1: sistema de numeração decimal.
- Unidade 2: geometria.
- Unidade 3: adição e subtração de números naturais.
- Unidade 4: multiplicação e divisão de números naturais.
- Unidade 5: mais geometria.
- Unidade 6: frações.
- Unidade 7: numerais decimais.
- Unidade 8: grandezas e medidas.

A seguir, o Quadro 15 mostra a análise categorial dos conteúdos do livro do professor de Matemática do 5º ano.

Quadro 15 - Análise do manual didático de matemática do 5º ano.

Itens	Categorias	Subcategorias e unidades de contextos	Ocorrências em 296 páginas	Termos selecionados
Manuais didáticos do professor	Orientação aos docentes	Espaços e territórios: não encontrado	11	-----
		Sujeitos e identidade: não encontrado	13	-----
		Movimentos e resistências: não encontrado	-----	-----
	Ampliação dos conteúdos	Materiais pedagógicos não digitais: livros e textos complementares.	07	07
		Materiais pedagógicos digitais: sites, Filmes e CD-música, vídeos, PDF.	29	29

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Dante (2017)

É possível verificar, no Quadro 15, a análise do manual do professor de Matemática do 5º ano. Nessa análise, apontou-se a categoria “orientações aos docentes”, especificamente sobre a subcategoria “espaços e territórios”, foram encontrados 11 registros por todo o volume do termo “campo”, no entanto, nenhuma delas se referia ao campo como espaço geográfico ou território.

Da mesma forma, sobre a subcategoria “sujeitos e identidades”, encontramos 13 registros sobre sujeitos, mas nenhum era condizente com a classificação de sujeitos do campo segundo o critério de nossa pesquisa. Não encontramos registros sobre os movimentos e resistências do campo.

Sobre a categoria “ampliação dos conteúdos”, destacamos as subcategorias “materiais pedagógicos não digitais”, que se refere aos livros e textos em formato impresso, encontramos

7 sugestões, enquanto para os “materiais pedagógicos digitais”, que são os materiais classificados e disponíveis em formatos digitais, como sites, filmes e CD-música, vídeos, PDF, foram observados o quantitativo de 29 ocorrências.

Nesse caso, percebemos que a quantidade de sugestões de materiais pedagógicos digitais é aproximadamente quatro vezes maior do que as sugestões de materiais não digitais, o que sugere que os livros têm se valido mais das fontes digitais para sugestão e ampliação dos conteúdos. Esse cenário, pelo menos na proposta do manual docente, insere as escolas num panorama onde as tecnologias estão progressivamente mais inseridas em seu cotidiano, assim como esperam Santos e Leão (2017) em seu estudo com uso de recursos e tecnologias digitais nas escolas do campo.

No caso do livro de matemática, nos chama a atenção o fato do conteúdo do livro não fazer menção as subcategorias “espaços e territórios”, “sujeitos e identidades” e “movimentos do campo” de forma explícita pelo fato de a matemática constituir uma área importante do currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A ausência desses conteúdos sobre o campo pode indicar uma não representatividade dos sujeitos estudantes das escolas do campo – como apresentado neste estudo, os livros didáticos do PNLD/2019 que as escolas do campo receberam não fazem parte da política de distribuição de livro para o campo, o PNLD/campo.

Santos *et al.* (2020, p. 394) pontuam que:

[o] ponto de partida é a crítica à política atual de elaboração de material didático. Com efeito, não se pode compreender que editoras comerciais, assim como outras empresas conectadas a interesses do latifúndio e/ou do capital, possam representar o campo no processo de produção de materiais didático-pedagógicos. Ademais, esses produtores de livros didáticos para escolas do campo, adotados pela política vigente, têm acúmulo de experiência sobre o campo? É visto, enfim, que o livro didático oferecido ainda não representa a vida e a vivência dos sujeitos do campo.

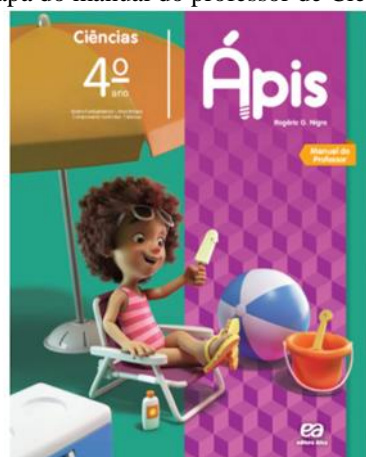
Novamente, há traços de uma contradição, os livros são planejados a partir de uma visão urbanocêntrica, mas são distribuídos também para uma realidade campesina com o encerramento da política de distribuição de livros específicos para o campo, em 2018.

3.10 Análise de Conteúdo do manual do professor de Ciências do 4º ano (Nigro, 2017)

A análise do livro do componente curricular de Ciências do 4º ano do Ensino Fundamental da coleção Ápis em formato digital apontou que ele é formado por 196 páginas, incluindo a capa, com o desenho de uma criança em estado de alegria, que parece estar em

uma piscina sob um guarda sol, remetendo a ideia de um momento de lazer e entretenimento, como é possível perceber na capa do manual docente na Figura 13.

Figura 23 - Capa do manual do professor de Ciências do 4º ano



Fonte: Nigro (2017)

A coleção de Ciências Ápis está estruturada da seguinte maneira:

- Unidade 01: ambientes e seres vivos, subdividida em capítulo 1: cadeias alimentares, capítulo 2: não a extinção, e capítulo 3: reprodução e desenvolvimento.
- Unidade 2: água, solo e ser humano, subdividida em 4: cuidando do solo e de suas águas, e capítulo 5: água em casa.
- Unidade 03: recursos naturais e transformações, subdividida em 6: transformações químicas, capítulo 7: recursos naturais, e capítulo 8: metais e ligas metálicas.
- Unidade 04: invenções engenhosas, subdividida em capítulo 9: um mundo de invenções, e capítulo 10: invenções para nos orientarmos no tempo e no espaço.

O Quadro 16 traz a análise categorial dos conteúdos do livro de Ciências do 4º ano.

Quadro 16 - Análise do manual do professor de Ciências do 4º ano

Itens	Categorias	Subcategorias e unidades de contextos	Ocorrências em 196 páginas	Termos selecionados
Manuais didáticos do professor no formato impresso e digital	Orientação aos docentes	Espaços e territórios: não encontrado	18	-----
		Sujeitos e identidades: não encontrado	-----	-----
		Movimentos e resistência: não encontrado	05	-----
	Ampliação dos conteúdos	Materiais não digitais: livros e textos complementares.	07	07
		Materiais digitais: Sites, Filmes e CD-música, vídeos, PDF.	51	51

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Nigro (2017)

O Quadro 16 demonstra a organização a partir da categoria “orientação aos docentes”, considerando a subcategoria “espaços e territórios”, para a qual encontramos 18 registros referentes ao termo “campo”, porém nenhum deles representava o espaço ou território do campo. Para a subcategoria “sujeitos e identidades”, não foram encontradas ocorrências. Para a subcategoria “movimentos e resistências”, foram encontrados cinco termos, no entanto, nenhum deles fazia referências a lutas ou resistência dos sujeitos camponeses.

No caso da categoria “ampliação dos conteúdos”, foram registradas sete sugestões que pertencem à subcategoria dos “materiais pedagógicos não digitais”, e 51 da subcategoria “materiais pedagógicos digitais”, o que é um valor muito acima das sugestões de materiais impressos, reforçando o que foi encontrado também em outros volumes da coleção.

Chama a atenção o fato de o livro não falar diretamente sobre o campo como espaço ou território, nem sobre seus sujeitos, assim como ponderam Melo e Macedo (2020) em seu estudo realizado em turmas do 6º ano com volumes do PNLD/Urbano. No entanto, é preciso permitir aos povos do campo o alcance àquilo que é comum a todos, como o acesso à ciência e à tecnologia (Silva Júnior; Netto, 2011). É preciso entender que os povos do campo têm o direito aos conhecimentos sistematizados ao longo de sua existência. Nesse sentido, Vasconcelos (2018, p. 880) reafirma:

[s]ubjugar a importância dos conhecimentos científicos para a população do campo compromete a formação destes indivíduos, retirando deles a possibilidade de apropriarem-se do conhecimento organizado e sistematizado ao longo da história da humanidade. Este conhecimento não pode ser entendido como sendo propriedade ou como característico das classes dominantes, mas sim como propriedade de toda a população.

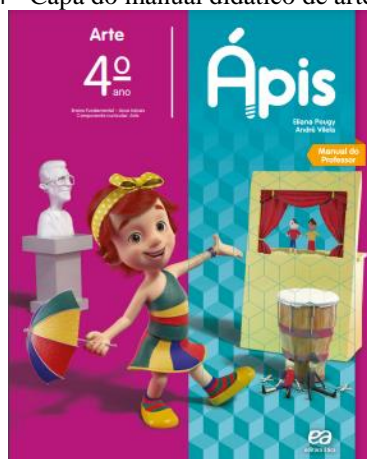
Chama a atenção, nesse caso, o número de sugestões para ampliação do conteúdo por meio de recursos digitais, o que de certa forma nos recorda a ideia da convergência de conteúdos como linguagem que, ao considerarmos o livro com mídia, poderíamos nos aproximar do pensamento de Garson (2019), que afirma o uso variado do termo convergência para os fins diversos, e de Jenkins (2009), que aponta as transformações tecnológicas, culturais e sociais como elemento dessa convergência. Assim, essas transformações com utilidades diversas podem ser uma expressão no aparecimento de recursos digitais indicados para ampliação dos conteúdos dos livros didáticos, embora no ambiente do campo haja desafios por conta do acesso à Internet, o que, ao nosso entender, se figura como contradição: um livro que oferece várias possibilidades de acesso a conteúdos digitais, mas os professores enfrentam dificuldades de acesso a esses recursos em função do ambiente onde trabalham.

3.11 Análise de Conteúdo do manual do professor de Arte do 4º ano (Pougy; Vilela, 2017)

Ao analisar o livro do componente curricular de Arte do 4º ano do Ensino Fundamental da coleção Ápis, em formato digital, foi possível perceber que ele é formado por 164 páginas, incluindo a capa, com o desenho de uma criança em estado de movimento dando a entender que a mesma está dançando, com roupas coloridas e um adorno na cabeça, também segurando uma sombrinha na mão, característico de ritmos de danças e apresentações.

No ambiente, há a representação de algumas expressões artísticas, como o teatro, a escultura, a dança e a música (representada por um instrumento musical). Com isso, poderíamos deduzir que o livro quer passar a ideia de multiplicidade de expressões artísticas. Vejamos a Figura 24, a seguir.

Figura 24 - Capa do manual didático de arte do 4º ano



Fonte: Pougy e Vilela (2017)

Os conteúdos propostos pelo manual do professor de Arte do 4º ano estão divididos em duas unidades:

- Unidade 1, que é subdividida em capítulo 1: música unindo gerações, capítulo 2: dançando e festejando.

- Unidade 2, que é subdividida em capítulo 3: expressando um modo de viver e conviver, e capítulo 4: gravando a diversidade da cidade.

A seguir, o Quadro 17 traz a análise categorial dos conteúdos dessa obra.

Quadro 17 - Análise do manual do professor de Arte do 4º ano

Itens	Categorias	Subcategorias e unidades de contextos	Ocorrências em 164 páginas	Termos selecionados
Manuais didáticos do professor	Orientação aos docentes	Espaços e territórios: “[...] o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de pecuária. Há traços do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural [...]” (Pougy; Vilela, 2017, p. 66).	37	06
		Sujeitos e identidades: “converse com os alunos sobre os hábitos e costumes geralmente atribuídos aos povos do campo [...]” (Pougy; Vilela, 2017, p. 66).	21	04
		Movimentos e resistências: Muitos destes povos e comunidades extraem da biodiversidade brasileira os recursos para sua manutenção e reprodução social e lutam para preservar sua identidade e territórios (Pougy; Vilela, 2017, p. 67).	16	03
	Ampliação dos conteúdos	Materiais pedagógicos não digitais: livros e textos complementares.	19	19
		Materiais pedagógicos digitais: sites, filmes e CD-música, vídeos, PDF.	48	48

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Pougy e Vilela (2017)

A partir do Quadro 17, vejamos, sobre a “orientação aos docentes”, especificamente a subcategoria “espaços e territórios”, foram encontrados 37 registros referentes ao termo “campo”, desses, apenas seis representavam o espaço ou território do camponês. No que se refere à subcategoria “sujeitos e identidades”, foram encontradas 21 ocorrências, no entanto, somente quatro estavam de acordo com nosso objetivo. Por fim, na subcategoria “movimentos e resistências”, encontramos 16 registros iniciais, mas somente três foram selecionados.

No referente à categoria “ampliação dos conteúdos”, foram registradas 19 sugestões que pertencem à subcategoria dos “materiais pedagógicos não digitais impressos, enquanto que, para a outra subcategoria, classificada como os “materiais pedagógicos digitais”, encontramos 48 sugestões, denotando uma superação dos conteúdos em formatos não digitais.

É importante ressaltar a importâncias das expressões culturais e artísticas que se fazem presentes nos livros e manuais docentes de Arte de modo que não reflitam apenas o modo de perceber o campo a partir de uma visão urbana, como apontaram Santos e Borba (2021) quando analisaram um capítulo de um livro de Arte do 5º ano, que não era do PNLD/Campo, sobre um filme que representa a figura dos povos indígenas a partir de uma ótica colonialista.

Ao compreender o livro como esse artefato cultural tecnológico com linguagem convergente ou mesmo como uma possível mídia no ensino e aprendizagem, como discutem Rodrigues e Lopes (2023), o livro didático em análise cumpre essa função de suporte para uma linguagem que ao mesmo tempo expõe o conteúdo no livro físico e apresenta possibilidades para ampliação dos conteúdos por meio de suportes digitais, como é o caso da

referência a documento como as diretrizes básicas para educação do campo (Brasil, 2012) exposto na unidade de contexto da subcategoria “espaço e territórios”, do Quadro 17. Vasconcelos (2018, p. 879) chama a atenção para o fato de que a “hipervalorização dos aspectos culturais locais e fragmentados [...] incide também diretamente sobre os conteúdos curriculares nucleares a serem considerados importantes ao longo do processo educativo”. Assim, o autor destaca os aspectos culturais de um ambiente, o campo ou a cidade, que podem incorrer também sobre os conteúdos escolares.

3.12 Análise do conteúdo das entrevistas semiestruturadas

Adentrando na análise das entrevistas, apresentaremos as questões que estão relacionadas com os aspectos sócios econômicos e culturais dos respondentes, de acordo com o roteiro de entrevistas com base em Triviños (1987), sendo que duas questões se destacaram.

A primeira questão se refere aos formatos dos meios midiáticos pelos quais os docentes costumam ter acesso a informações, não necessariamente informações relacionadas à sua prática como docente, mas coisas do cotidiano. Do total de 29 respondentes, 24 apontaram que se informam pelo meio digital e cinco relataram que se informam por meios impressos e digitais.

Percebe-se que os docentes estão inseridos na cultura digital, disso, depreendemos o que Carniglia (2015) identificou como uma ruptura da exclusão dos docentes, considerando o uso das tecnologias. Embora a nossa questão de pesquisa não esteja relacionada especificamente ao acesso de professores às novas tecnologias, ou às formas como professores se informam, ela aponta essa tendência de acesso às mídias digitais.

Em relação aos que responderam que preferem ter acesso pelos dois formatos, impresso e digital, podemos nos recordar do conceito de convergência levantado por Jenkins (2009), quando se refere ao fluxo de conteúdos por diferentes suportes midiáticos,³⁹ ao mesmo tempo em que elege a transformação tecnológica, cultural e social para alcinhar o conceito de convergência, que, em nossa compreensão, é uma expressão que se reflete nesse caso.

Nas questões seguintes, que tratam sobre a participação dos docentes em alguma atividade cultural ou em movimentos relacionados ao campo, enquanto espaço geográfico,

³⁹ Jenkins (2009) se refere ao conceito de convergência realizando menção ao termo plataforma, no que optamos por chamar de suporte de mídias, isto para que o termo plataforma não se associe à Internet.

bem como a formação inicial ou continuada dos professores em conteúdos para Educação do Campo, observa-se o Quadro 18, a seguir.

Quadro 18 - Participação e formação em atividades do campo

Itens	Sim	Não	N. R. ⁴⁰	Total
Participação docente em atividades culturais ou movimentos relacionados ao campo	06	22	01	29
Formação continuada para Educação do Campo	10	19	-----	29

Fontes: Elaborado pelo autor

As respostas, no que se refere à participação em atividades culturais ou movimentos relacionados ao campo, tiveram as seguintes compilações: 22 responderam que não participam, seis responderam que sim, participam, e um não respondeu ao roteiro. As pessoas que responderam que sim apontaram que participam de festas tradicionais, como a Festa da Uva em Planaltina-DF, a Festa do Morango em Brazlândia-DF, a Festa do Divino em Planaltina-DF, conforme declaração da professora Alice, 3º ano: “[s]im, já, participo sempre, participo das festas de Planaltina, Festa do Divino e já fui também na Festa de Brazlândia, Festa do Morango”. A professora Alice atua há oito anos na escola do campo. O professor Pedro, do 4º ano, respondeu que participa de movimentos sociais, como a Escola Família Agrícola.

Outra ideia que sobressai é a de que a maioria dos professores que atuam no campo, 22 de 29, nas escolas pesquisadas do DF, não participa de atividades culturais ou mesmo movimentos sociais do campo, como nos relataram a professora Fátima, do 3º ano, e o professor João, do 5º. Eles afirmaram não participar atividades culturais ou movimentos relacionados ao campo, o que, de certa forma, nos remete uma questão de que neste quesito a não participação nessas atividades poderá ser um fator que contribui para a não formação da identidade destes professores, que esteja relacionada ao espaço, a comunidade e dos sujeitos camponeses que estão presentes na escola.

No que se refere à formação continuada para atuação na Educação do Campo, do total de 29 participantes, a maioria, 19 apontaram que não fizeram cursos para atuar na Educação do Campo, nove disseram que sim e um respondeu que participou de formação continuada para o campo somente na escola onde estava lotado.

Um dos motivos apontados para não terem feito cursos na área foi que, na época da oferta de um determinado curso, somente os docentes efetivos poderiam fazê-lo, como asseverou uma docente quando foi perguntada sobre a questão – “[n]ão, não tenho, porque

⁴⁰ Não respondeu.

quando foi aberto pra poder fazer da escola da terra né? Não foi permitido que os professores de contrato temporário fizessem o curso, só para quem fosse efetivo” (Bárbara, 5º ano). Nesse sentido, “[...] há contradição enquanto operamos no ser, mas a contradição cessa, ou antes, ela se generaliza, une-se às condições últimas de nossa experiência, confunde-se com a possibilidade de viver e de pensar” (Merleau-Ponty, 1999, p. 443).

Seguindo com a análise do conteúdo das entrevistas, em consonância com as unidades analíticas para analisar as falas dos docentes, para a categoria “opção/motivação”, especificamente nas subcategorias “proximidade à residência”, “tranquilidade”, “convocação”, “afinidade e identificação”, “estudantes” e “acolhimento”. Analisamos ainda por meio da categoria dificuldades considerando as subcategorias acesso às escolas e acessos recursos digitais que em suma tratam na percepção dos professores e professoras das dificuldades de atuação nas escolas do campo do DF, como podemos observar no Quadro 19.

Quadro 19 - Atuação docente nas escolas do campo do DF

Itens	Categorias	Subcategorias e Unidades de contextos/sentidos
Entrevistas com os/as docentes	Opção/ motivação	<p>Proximidade à residência: É na verdade a escola aqui é perto da minha casa né? Então eu estou aqui por isso!” (Professora Gabriela).</p> <p>Tranquilidade: “[...] pela tranquilidade também da escola do campo, é bem mais tranquilo para se trabalhar escola pequena [...]” (Professora Auta, 4º ano).</p> <p>Convocação: “Então foi quando saiu contrato né? Não era nenhuma uma vontade, na verdade se quer pensei nisso. [...] e aí saiu contrato né? Eu fui chamada [...]” (Professora Dara, 4º ano).</p> <p>Afinidade e identificação: “Assim eu acho que seria isso assim uma identificação com o público né? Eu acho que seria maior motivação” (Professora Rute, 5º ano).</p> <p>Estudantes: “Ah com certeza, os alunos [...] são uma motivação ímpar [...] de trazer a educação para essas crianças, para que elas possam mudar de vida, né? Por meio da Educação, se tornar bons cidadãos” (Professora Natália, 4º ano).</p> <p>Acolhimento: “Como eu coloquei né? Eu acho assim, mais tranquilo né? Mais acolhedor” (professora Lara, 3º ano)</p>
	Dificuldades	<p>Acesso à escola: “Quando tem o tempo de chuva, questão de transporte e a dificuldade dos alunos de chegar à escola [...]” (Professora Eva, 5º ano).</p> <p>Acesso aos recursos digitais: “Com acesso que a gente tem hoje né? A Internet aqui é bem difícil, pra gente poder fazer um trabalho diferenciado, uma hora funciona, outra hora não [...]” (Professora Bárbara, 5º ano).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Sobre a atuação docente, um grupo dos professores e professoras pesquisados, no que se refere ao porquê da opção em atuar na escola do campo, destacou a proximidade entre a sua residência e a escola, nove participantes alegaram isso, o que equivale a 31% do todo. A professora Margarida, do 4º ano, sobre esse assunto, diz: “é porque eu moro aqui próximo, por questão de logística para mim. Eu prefiro trabalhar perto de onde eu moro”.

Apareceu também a noção da tranquilidade, que os docentes disseram ser preponderante para a decisão de atuar na escola do campo, com sete respostas, que equivalem

a 24% dos entrevistados, como indicou uma docente do 3º ano quando indagada sobre essa questão. O mesmo pensamento foi apontado por uma professora do 4º ano que atua em outra escola do campo de outra região “[e]u acho que a tranquilidade, né? Quando a gente fala: campo, a gente tem a visão que seja mais tranquilo, tanto as crianças, a comunidade” (Margarida, 4º ano).

Outro fator determinante para opção de atuar nas escolas do campo foi a questão da convocação para assumir a vaga, como afirmou uma professora: “[e]ntão, no caso não foi uma opção, eu fui requisitada para trabalhar aqui na escola né? E aí eu tive que vir, não foi bem uma opção” (Ana, 5º ano). Vale ressaltar que, sobre essa questão, frequentemente, o docente no regime de contrato temporário é chamado para assumir a vaga de outro professor efetivo que se afastou por motivo de licenças, assumir cargos de direção, coordenação ou outra situação, em uma determinada escola. Então, a SEEDF convoca um professor em regime de contrato temporário para assumir essa carência naquela escola em específica, esse retorno contou com quatro registros ou 14% das respostas.

Outra ideia que surgiu nas respostas dos pesquisados foi acerca da identificação e afinidades com as escolas do campo, considerando suas práticas e territórios, que, nesse sentido, foram fatores importantes na escolha para atuar nestas escolas, que juntos somaram quatro respostas ou 14% do total de participantes da entrevista. Esse fator pode estar ligado à ideia de identidades do campo, pelo fato do docente ser morador da comunidade, ter estudado na escola do campo, participar de movimentos pela Educação do Campo e se identificar com os ideários da escola desses territórios, como afirmou Pedro:

[p]or que eu sou um camponês, um sertanejo e de lá eu venho e quando eu cheguei aqui precisamente no Distrito Federal que é onde trabalho hoje eu fui conhecendo as políticas públicas da Educação do campo e participando de formações e conhecendo mais a política pública de Educação do campo e aí é uma escolha mesmo de tanto pessoal, como profissional.

Caldart (2018, p. 125) relembra que a Educação do Campo “tece sua identidade, constrói sua unidade com base na diversidade dos sujeitos”, logo, os professores que se identificam com a escola do campo podem ter uma maior compreensão da diversidade desses espaços, seja por experiências pessoais ou por experiências profissionais.

Outras opções que não chegaram a serem consideradas unidades analíticas dentro da nossa análise, mas que foram abordadas pelos entrevistados, está ligada aos alunos. Houve duas menções na categoria “formação”, uma na categoria “atuação”, uma na categoria “afetividade”, uma na categoria missão e uma na categoria valorização pela comunidade. As

respostas demonstraram que os docentes, quando se trata do porquê terem escolhido trabalhar na escola do campo, tem uma visão diversificada, que abrange os processos que estão presentes na escola do campo, como a localização, o acesso, o público que atende, no caso os estudantes, o regime de contratação profissional e o ambiente escolar.

As motivações que fizeram com que os participantes trabalhassem e permanecessem no campo, para alguns deles, também permearam nossa análise. Além de terem escolhido atuar na escola do campo, esses profissionais tomaram a decisão de ficar, sendo que a resposta que teve mais frequência foi a opção “pelos estudantes”, com 12 respostas, o que corresponde a 41% dos respondentes, seguido pela “tranquilidade”, que volta ao imaginário dos docentes como fator que motiva a sua atuação na escola do campo, com cinco respostas, ainda houve questões de “afinidade e identificação” com duas respostas, “acolhimento”, com duas respostas e “natureza e paisagem”, também com duas repostas.

No que se refere à opção “pelos estudantes”, prevalece no imaginário docente à relação professor com estudante no sentido de necessidade de um pelo outro, o empenho, o retorno dos estudantes que está aprendendo pelo trabalho do professor, a ideia de missão junto à causa da aprendizagem dos alunos como bem considerou a professora pontuou a professora do 3º ano quando indagada por que fez opção de atuação na escola do campo. Por conta [...] sabe, quando você tem um desejo de ajudar, uma missão de ajudar [...] (Cecília, 3º ano).

A ideia de responsabilização pelas aprendizagens dos estudantes perpassa as falas dos e das docentes, que demonstram uma sintonia com ambiente da sala de aula, com a escola e até com a comunidade. Isso é muito importante, sobretudo quando falamos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, período de alfabetização, conforme relata a professora Pérola, do 3º ano.

Com certeza a volta deles, o carinho, um abraço, quando começa aquela leiturinha, assim devagarzinho, mas, começa porque a realidade é muito difícil, aqui não é só Trabalhadores de zonas rurais que tem, tem muitas pessoas que são assentadas, estão acampados então são realidades, muito, muito dura, muito difícil aqui, e é quando volta o aluno, que você falou sobre o respeito, sobre amor, sobre empatia, e a criança volta demonstrando ter aprendido alguma coisa ou volta começando a dar aquela leitura, que trata com amor, com carinho, com certeza motiva a voltar todo dia.

A tranquilidade retorna, nessa questão, como fator que motiva a atuação na escola do campo, apontada por cinco docentes, equivalendo a 17% dos entrevistados. Lara, que é professora há 30 anos, com 19 anos de experiência na escola do campo, pontua: “como eu coloquei né? Eu acho assim, mais tranquilo né? Mais acolhedor”.

O que podemos perceber é que a tranquilidade pode indicar a opção da escolha e também a permanência em continuar na escola do campo, indicando uma variedade de significados, como o ambiente calmo, os estudantes comprometidos, as famílias participantes, a escola acolhedora, entre outros. Essa suposta calma do campo não se restringe ao ambiente escolar, pelo menos do ponto de vista do imaginário social popular, muitas vezes o campo pode ser visto como um ambiente pacífico, associado à imagem da natureza, do repouso, ao contrário da cidade.

A ruralidade passa a se restringir à natureza enquanto fonte de repouso e de tranquilidade. É uma natureza considerada bucólica, vista frequentemente a partir de paisagens reais e idealizadas, pensadas como fatores de uma melhor qualidade de vida. No entanto, também são vistas como a natureza que dá suporte à atividade agrícola, que é produtora de alimentos e que reforça a relação cidade campo (Medeiros, 2017, p. 181).

No entanto, essa visão idealizada sobre o campo não corresponde exatamente à Educação do Campo nem aos movimentos pela terra. Quando nos debruçamos sobre os problemas reais que as escolas do campo em estão inseridas, vemos que a educação nesses espaços assume conotações que se afastam dessa ideia de tranquilidade. A Educação do Campo, “é sinônimo de lutas. E práticas que chamam lutas porque mostram as contradições da realidade passada e presente, e as possibilidades de sua transformação visando o futuro” (Santos *et al.*, 2020, p. 31). Então, a ideia da tranquilidade pode estar forjada em uma realidade que não condiz com o real do campo enquanto espaço de lutas e contradições, como apontam Silva e Chelotti (2018) em análise sobre o rural brasileiro em livros didáticos.

A afinidade e identificação também fizeram parte das respostas dos e das docentes, sobretudo relacionadas à questão da motivação para manter-se na escola do campo. Essa afinidade pode estar associada a questões de desempenho das atividades pelos professores, com temáticas relacionadas ao pessoal e o profissional, como é o caso do professor Pedro, do 4º ano:

[...] o que me motiva também é de contribuir com essa transformação da realidade das escolas do campo e da Educação do campo numa perspectiva de emancipação, de autonomia, de pertencimento que a população camponesa possa se sentir pertencente à escola, então eu tento fazer isso, tento me aproximar o máximo possível da população camponesa, dos seus saberes e fazeres, da sua cultura, dos seus valores na minha rotina pedagógica, para depois transformar essa realidade.

Sobre a afinidade e a identificação relacionadas à motivação para atuar nas escolas do campo, tivemos quatro respostas, o que representa 14% dos respondentes. Podemos perceber

que os motivos alegados pelos docentes não se limitam apenas ao individual, mas estão relacionados à possibilidade de fazer parte de uma transformação tão almejada pela escola do campo, que é realmente a transformação das realidades dos estudantes e sujeitos do campo, como bem pontuou o professor Pedro em suas ponderações.

O acolhimento também esteve presente nas devolutivas de nossos entrevistados como uma causa indicada para motivação de atuar nas escolas do campo, este acolhimento ocorreu tanto por parte dos estudantes como pela escola, representada, por exemplo, pelos profissionais como a gestão, a coordenação e outros, mas também a comunidade em si, e as famílias, para os professores é importante essa recepção quando o mesmo chega à escola e até mesmo a permanência deste no período letivo na mesma instituição, como apontou a professora Eva, do 5º ano, ao se referir aos estudantes, mencionou “eles são alunos mais acolhedores. Acho que tem uma inocência maior do que os da zona urbana”.

Também foi abordada a acolhida dos colegas de trabalho: “[...] e a equipe pedagógica aqui da Escola, Direção, nossa pedagoga, nossa coordenadora todos eles são muito acolhedores e eles têm uma visão do campo de muito amor, de muito carinho [...]”, acentuou a professora Fátima, do 3º ano. O acolhimento foi o motivo para três docentes sentirem-se motivados para atuar na escola do campo, o que representa 10% dos respondentes.

A paisagem e natureza, que associamos às ideias de afinidade e identificação, também foram apontadas como significados que representam as motivações que pesam na decisão dos professores atuarem na escola do campo foram cinco respostas associadas a esta escolha, o que vale 17% do todo. É interessante pontuar que nesta questão prevalecem elementos externos e mais objetivos como: as paisagens, o ambiente físico da escola como podemos verificar na fala de um professor quando perguntado sobre essa questão: “eu gosto do ambiente físico, o ambiente físico da escola me atrai [...]” (João, 5º ano). Como ressaltou outra professora do 3º ano, Ariel: “[a]ssim, eu sou bem conectada com a natureza, então é uma coisa que me chamou atenção também né? Para estar atuando no campo, então, eu gosto bastante dessa questão”.

Outras questões que apareceram como motivações para os docentes foram “gosta do que faz”, “comprometimento das famílias”, “interação e troca de conhecimentos”, “simplicidade”, “superação”, “valores”. Ainda temos a questão de não haver uma motivação, conforme o relato de João, professor do 5º ano: “[n]a verdade, assim, eu não tenho uma motivação em relação ao campo em si, né? Eu gosto muito do magistério, da pedagogia, e eu estou aqui para contribuir para se somar, não foi especialmente por causa do campo em si, né?”. Essas questões, embora não tenham se constituído como categorias, foram importantes

para entendermos de fato como os professores são motivados para desempenhar suas atividades na escola do campo, considerando a individualidade de cada um.

A noção de acesso à escola, no sentido de dificuldades, sobressaiu no imaginário dos docentes como impeditivo para atuarem na educação e em escolas do campo do Distrito Federal. Essas dificuldades de acesso às escolas somaram 10 respostas na nossa entrevista, o que equivale a 34% das respostas dos docentes participantes. Quando indagados sobre “qual dificuldade você apontaria de atuar na escola do campo?”, os professores relataram muitas dificuldades no que se refere ao acesso ao espaço físico da escola. Enquanto isso, o acesso à Internet, à tecnologia e a recursos, inclusive digitais, também estiveram entre as dificuldades apontadas pelos docentes para se trabalhar na escola do território do campo – um total de seis respostas, o que corresponde a 21% do todo.

A questão do acesso está na base da garantia do direito à educação, no caso da escola do campo, essa luta se torna mais ferrenha por que ela é diária, se projeta no cotidiano dos sujeitos todos os dias em forma de luta, como pontuam Paula *et al.* (2018, p. 110), “para os povos do campo é uma luta diária, para muitas vezes garantir o acesso via transporte rural, o que talvez fosse pouco para alguns, é quase que condição para que as aulas, o acesso ao conhecimento sejam minimamente garantidos”. Essa rotina muitas vezes vai além dos estudantes e chega aos docentes, que precisam ir as escolas do campo para realizarem seu trabalho.

Outras opções chegaram a ser apontada pelos docentes como fatores que geram dificuldades para atuação na escola do campo, como aspectos socioeconômicos, a diversidade das turmas, a estrutura das escolas, o olhar das instâncias superiores, como órgãos governamentais sobre a Educação do Campo, a falta de formação para os professores, a rotatividade docente, a vivência, a dificuldade dos alunos e não percebe dificuldades em atuar na escola do campo. É interessante pontuar que as respostas que não pontuaram dificuldades na atuação, vieram de docentes que trabalham em uma escola situada em uma área cujo acesso é pavimentado.

Honestamente, eu não vejo dificuldades, eu tenho um grande prazer de trabalhar nessa escola, né? Minha mãe também, já trabalhou em escolas bastante rurais, bem mais do que essa. Que ela tem traço de urbana né? Isso, foi esse contato de memória, essas coisas me fizeram voltar para buscar essa oportunidade, existe uma particularidade do jeito de ser das crianças (Tarsila, 5º ano).

Também destacamos a rotatividade dos professores, que figura como discussão nas esferas dos movimentos pró-Educação do Campo, como pontuou o professor Pedro, “a outra

realidade que eu posso apontar é a formação do quadro de professores que tem uma rotatividade maior por causa de contratos e da dificuldade mesmo de muitos se sentirem pertencentes à escola do campo e a Educação do Campo”.

Essa rotatividade docente e, conseqüentemente, a não formação de um quadro de professores, também já foi identificado na pesquisa acadêmica, como no estudo de Azevêdo e Andrade (2018) em uma comunidade pesqueira no Município de Macau-RN. Em outra análise sobre o Programa Escola da Terra, em alguns estados, pontuou Mônaco (2018, p. 337) “há uma realidade dos municípios que diz respeito à rotatividade de professores nas escolas, o que dificulta a continuidade das ações”, reforçando assim a emergência da temática em discussão.

Considerando os aspectos relacionados aos espaços e territórios do campo, compreendemos esses espaços e territórios, como sendo a escola como espaço físico, o percurso até a escola, a comunidade, os assentamentos e acampamentos que rodeiam as escolas e onde grande parte dos estudantes das escolas reside, embora, em alguns casos, seja de forma passageira, como é caso dos acampamentos e até mesmo de trabalhadores que trabalham nas chácaras por períodos curtos. Vejamos o que a professora Cecília, do 3º ano, diz sobre isso:

[...] inclusive eu até falo que eu acho que a maior dificuldade da Educação do Campo de você dar continuidade no estudo é isso, tem criança que esse ano ela começou o ano aqui, aí parece que ela foi pra outras chácaras aí ela foi pra outra escola o pai tornou vir pra outra chácara por aqui e ele tornou vim pra aqui de novo né? É algo muito fragmentado pra ele, principalmente para essa fase de alfabetização é muito fragmentado.

No que se referem às escolas, elas estão em territórios do campo, em três delas há pavimentação no acesso até a porta da escola, uma escola oferece educação em tempo integral, sete escolas atendiam estudantes que vinham de assentamentos e/ou acampamentos, segundo relato dos entrevistados, à época da entrevista, apenas em uma escola todas as entrevistadas eram do quadro efetivo da carreira do magistério do DF, nas outras escolas, havia professores e professoras em regime de contrato temporário, em uma das escolas, todas as entrevistadas tinham contrato temporário.

Uma das dificuldades apontadas pelos entrevistados e pelas entrevistadas foi justamente o percurso até o trabalho, tido como dificultoso, a grande maioria dos estudantes depende de ônibus para chegarem até escolas. Os docentes também apontam essa dificuldade.

Eu creio que a realidade dos meus alunos é muito diferente, né? A gente estuda sobre Educação do Campo, e imagina que os estudantes vão ter uma relação com a

terra ou tem uma relação com a agricultura, a pecuária, coisa do tipo. Aqui [...] como eu já conhecia área, pensei, ah os alunos vão morar em Haras, talvez ser filho do caseiro de algum Haras, coisa do tipo, vão ter essa noção sobre animais, sobre plantio e não é bem isso que acontece né? Por que a escola tem uma realidade muito específica né? Os alunos, eles vêm dos assentamentos que tem aqui próximos, então eles tem uma realidade muito dura né? Moram em barraco, nessa época de chuva agora, já fica a preocupação né? Como eles estão em casa e tudo mais, então tem essa preocupação socioeconômica. E também o deslocamento né? Para chegar aqui na escola é muito complicado, que eu venho na zona urbana para cá, é... As meninas, até a gente faz uma ajuda né? A gente se ajuda a fazer uma carona todo mundo junto, mas mesmo assim, é muito complicado o deslocamento para cá porque não tem ônibus para região, não tem nada, né? [...] (Pérola, 3º ano)

Então, consideramos que os espaços do campo do DF apresentam uma particularidade: existem atividade econômicas nas comunidades onde as escolas pesquisadas estão localizadas, mas nem sempre os moradores vivem das atividades rurais que acontecem nas comunidades. Alguns moram nas chácaras, mas trabalham na cidade, outros são caseiros somente para ocupar a casa da propriedade, mas não mantêm um vínculo com a terra, há também conflitos fundiários que, historicamente, têm feito parte das áreas rurais, mas que ficam bem próximas ao perímetro urbano. Nesse sentido, esse campo de contradições está bem presente nos arredores das escolas pesquisadas.

Continuando com a análise das entrevistas, com o objetivo de compreender a percepção dos docentes das escolas do campo do Distrito Federal, participantes desta pesquisa, elaboramos, com base na fenomenologia da percepção (Merleau-Ponty, 1999), a categoria “percepção dos docentes”, que se refere à visão que os professores têm dos sentidos, vivências e temáticas do de seu cotidiano e que ajuda a formar o seu fazer pedagógico. Essa categoria toma por base as entrevistas realizadas com os e as docentes nas escolas do campo, como podemos observar no Quadro 20, a seguir.

Quadro 20 - Categoria das unidades analíticas das entrevistas com docentes

Itens	Categoria	Subcategorias
Entrevista semiestruturada com os professores	Percepção dos docentes sobre os espaços do campo	Perfil dos alunos segundo os livros didáticos
		Acesso dos estudantes às TIC e informações
		Crença sobre o acesso dos estudantes a informações e atividades impressas
		Sujeitos do campo nos livros didáticos
		Os livros didáticos são imparciais e neutros
		O conteúdo dos livros didáticos apresenta mais a visão do grande produtor
		Os livros didáticos não são imparciais
		Movimentos sociais que reivindicam a sua visão no conteúdo dos livros didáticos
		Uso dos livros didáticos pelo docente
		Formato dos livros didáticos
		Uso dos livros didáticos pelos estudantes
		Não devem ser usados os mesmos livros didáticos
		livros didáticos específicos para o campo
		Formação sobre livros didáticos
		Utilização dos RED indicados pelos livros didáticos
		A importância dos RED
		Indicação de RED pelos livros didáticos
Frequência de uso dos RED pelos colegas		

Fonte: Elaborado pelo autor

A análise e organização das entrevistas, considerando a percepção dos e das docentes sobre os sujeitos e as identidades do campo estão organizadas no Quadro 21, levando em conta itens, respostas, quantidades totais e as porcentagens. Tal exposição se refere aos estudantes da escola do campo, que aqui entendemos como sujeitos desse espaço e território.

Quadro 21 - Relação entre docente e sala de aula, e sujeitos do campo no DF

Itens	Respostas	Quantidade em 29	% em 29
Correspondência do perfil dos alunos segundo o livro didático	Corresponde	05	17%
	Não corresponde	20	69%
	Em parte	04	14%
Os estudantes do campo têm menos acesso as tecnologias digitais e informações dos que os da cidade?	Sim	28	97%
	Não	01	3%
Os professores da escola do campo pensam que os estudantes têm pouco acesso aos recursos digitais, por isso optam por uma prática mais apoiada nos recursos impressos?	Sim	24	83%
	Não	05	17%
Presença dos sujeitos do campo no livro didático	Sim, eu já vi	27	93%
	Fala pouco	02	7%

Fonte: Elaborado pelo autor

No que se refere à categoria da percepção docente sobre os sujeitos e identidades do campo, considerando as subcategorias “perfil dos alunos com os descritos nos LD”, que se refere à correspondência do perfil dos estudantes com o que está descrito nos livros didáticos; “acesso dos estudantes às TIC e informações”, que discute se os estudantes do campo têm menos acesso as tecnologias digitais e informações dos que os estudantes da cidade; “crença sobre o acesso dos estudantes a informações e atividades impressas”, que discute se os professores da escola do campo, ao pensarem que os estudantes têm pouco acesso aos recursos digitais, optam por atividades com recursos impressos; por fim, a subcategoria “sujeitos do campo no livro didático”, que reflete sobre a presença dos sujeitos do território camponês em atividades do livro didático que os docentes estão utilizando dentro das unidades de contexto.

Vejam os Quadro 22:

Quadro 22 - O sujeito do campo no livro didático

Itens	Categoria	Subcategoria/Unidades de contexto/sentido
Entrevistas com os/as docentes	Percepção docente sobre os sujeitos e identidades do campo	<p>Perfil dos alunos com os descritos nos LD: “Não! Inclusive eu até falei que acho muito importante as crianças se identificarem no contexto social da escola, e na maioria das vezes não, não tem essa identificação deles mesmos [...]”. (Cecília, 3º ano).</p> <p>Acesso dos estudantes às TIC e informações: “Sim, o acesso é muito limitado, aqui na escola, por exemplo, tem dias que a gente fica sem Internet né? [...]” (Eva, 5º ano).</p> <p>Crença sobre o acesso dos estudantes às informações e atividades impressas: “É... não é nem que a gente pensa dessa forma é, por que a gente não tem alternativa, a alternativa que tem é exatamente usar o que está mais acessível pra gente, que é exatamente os livros impressos, que é exatamente imprimir material pra eles [...]” (Cecília, 3º ano)</p> <p>Sujeitos do campo no LD: “Indígenas sim, quilombolas sim! Eu acho muito importante! [...] porque faz parte de nossa cultura, de nossa história” (Eva, 5º ano).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

No que se refere aos sujeitos do campo, considerando o que as Diretrizes Pedagógicas para Educação do Campo no DF propõem como sendo os agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, povos e comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas, ciganos, caiçaras, caboclos, ribeirinhos) e povos da floresta (Distrito Federal, 2018). Segundo as falas dos entrevistados, trata-se de agricultores familiares, assentados e acampados, trabalhadores assalariados rurais que consideramos os chacareiros e caseiros. Foi relatado que uma das escolas pesquisadas atendia a uma comunidade cigana.

Sobre crianças que estudam nas escolas do campo pesquisadas e que moram no campo, uma professora entrevistada relatou:

[...] são filhos dos donos, são filhos dos trabalhadores que trabalham nessas chácaras, inclusive eu até falo que eu acho que a maior dificuldade da Educação do Campo de você dar continuidade no estudo é isso, tem criança que esse ano ela começou o ano aqui aí parece que ela foi pra outras chácaras, aí ela foi pra outra escola o pai tornou vir pra outra chácara por aqui e ele tornou vim pra aqui de novo né? É algo muito fragmentado para ele, principalmente para essa fase de alfabetização é muito fragmentado (Cecília, 3º ano).

Quando indagados sobre se os professores já haviam visto atividades, nos livros didáticos usados em sala de aula, que tratam dos sujeitos do campo – lembrando que esses livros não são específicos para escolas do campo –, a grande maioria, 27 dos 29 respondentes, afirmaram sim, que já haviam visto atividades que mencionavam os sujeitos do campo. Além disso, eles consideram importante esse tipo de conteúdo no livro didático.

Do mesmo modo, assim como visto nos livros do professor analisados, alguns professores disseram que se lembravam dos conteúdos relacionados aos povos indígenas, quilombolas. Vejamos o que frisou Raquel, professora do 3º ano: “[e]u acredito que sim muito importante, acho que precisa ter mais, hoje em dia já é falado sobre os quilombolas né? Os indígenas a gente sempre ouve falar, mas é aquilo que eu te falei, sobre as comunidades, assentamentos eu acho que ainda falta muita informação [...]”.

Nesse sentido, de não dar visibilidades a outros sujeitos do campo ou mesmo de falar deles a partir de outras perspectivas, o professor João, do 5º ano disse:

[e]u acho que se fala ali um pouquinho dos indígenas né? Como uma questão histórica mesmo, mas falta aí essa questão do trabalhador rural, dos assentados, muitos aqui são assentados, ai quilombolas, não sei se a gente tem aqui, mas muitos são assentados, acho que falta um pouco isso, não deveria direcionar, mas deveria trazer não só no material da escola do campo, mas, nos da [escola] urbana também né? E acho que é extremamente importante e necessário.

Para Caldart (2008), a Educação do Campo se constrói por meio do diálogo entre os diferentes sujeitos do campo, sendo assim, o livro que deixa de mencionar esses sujeitos ou os menciona sob outra perspectiva, que não seja a perspectiva do campo, acaba por não valorizar as identidades e os espaços onde esses sujeitos vivem e constroem suas relações, no caso de nossa pesquisa, o campo e os camponeses.

Ainda dentro dessa análise, se faz pertinente observar a proximidade dos docentes com as comunidades onde estão as escolas, para tanto, segundo as entrevistas, quatro docentes declararam morar em comunidades do campo, como foi o caso de uma docente entrevistada, que declarou morar no setor de chácara de outra localidade, mas que era uma comunidade do

campo, por isso tem essa identificação com as escolas do campo (Auta, 4º ano). Essa resposta também foi confirmada por outra professora do 4º ano, que declarou que não participa de movimentos culturais da comunidade, embora more na mesma comunidade da escola onde trabalha (Lara, 3º ano).

Dos 29 respondentes, quatro disseram morar na comunidade em que a escola onde trabalham se localiza, 25 moravam na cidade ou fora da comunidade escolar, sendo que esses docentes têm um vínculo com a comunidade em função da escola. Esses sujeitos escolares muitas podem apresentar uma prática pedagógica na escola do campo com visão de escola urbana, pois sua vivência como sujeitos está mais ligada a urbanidade, no entanto, alguns desses professores e professoras mesmo morando na cidade, têm uma prática e discurso bem aliado aos ideais de Educação do Campo, geralmente esses professores como é o caso do professor Pedro do 4º ano que tem muitos anos de docência na educação e escolas do campo.

Algumas vezes, essa vivência na cidade ajuda na adaptação como podemos perceber quando perguntado sobre os conteúdos do livro didático corresponder às realidades dos estudantes do campo.

[...] [O] conteúdo do 3º ano a gente estuda muito município, bairro, né? O que é fora da nossa realidade, primeiro por que a gente vive no Distrito Federal né? Que entre aspas não é um estado. Pra levar esse entendimento pra eles é um pouco mais difícil porque no livro não vem tão esclarecido, então vem, e também a questão do bairro, eles não convivem em bairros, eles não têm rua né? Eles vivem em uma comunidade, então queira ou não queira pra eu trabalhar tenho que mostrar pra eles, uso o meu exemplo, eu moro na cidade, a rua da minha casa, o bairro, a cidade, ai eu trabalho com isso mostrando a minha realidade - a de vocês é diferente, vocês é chácara, é o assentamento, então se... e a gente não vê esse tipo de ... a gente não vê no livro um assentamento, a gente vê comunidade do campo e cidade, então eu que se viesse esses temas mais específicos do campo para eles, como o que é uma chácara? Fazenda assentamento, comunidade, eu acho que ficaria mais fácil, porque é a realidade deles né? [...] (Cecília, 3º ano).

Nesse caso, foi possível perceber que, mesmo a professora não more na comunidade, ela tem consciência da contradição dos conteúdos do livro didático. Mesmo nesse ambiente desfavorável, ela busca promover a adequação em seu fazer pedagógico para atender aos seus estudantes. A respeito dos educadores para escola do campo, Molina e Freitas (2011) enfatizam:

[o] perfil de educador do campo exige uma compreensão ampliada de seu papel. É fundamental formar educadores das próprias comunidades rurais, que não só as conheçam e valorizem, mas, principalmente, que sejam capazes de compreender os processos de reprodução social dos sujeitos do campo e que se coloquem junto às comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para permanência na terra (p. 29).

Mesmo que as escolas recebam o livro didático e mesmo que os professores façam uso deles em seu cotidiano, há uma contradição, já mencionada: sendo esse o material que os estudantes têm disponível, ele não representa os estudantes do campo, como frisaram as professoras Cecília, do 3º ano, Celina, do 4º ano, Aurora, do 3º ano, e o professor José, do 5º ano. Além desses professores, mais 16 outros concordaram que o livro não representa os estudantes das escolas do campo. Trata-se, portanto, de uma percepção geral dos professores pesquisados acerca deste fenômeno. Nesse sentido, “buscar a essência da percepção é declarar que a percepção é não presumida verdadeira, mas definida por nós como acesso à verdade” (Merleau-Ponty, 1999, p. 14).

No que se referem à tradição, neste trabalho, a compreendemos como dispositivo de seleção que vai além de uma função historicizada na estrutura social, como apontou Williams (1979). Tomando esse pensamento, no que se refere aos sujeitos do campo, foi possível verificar elementos que historicamente foram selecionados para se compreender o campo, como por exemplo, a ideia de que as tecnologias digitais ainda não estão presentes no campo a serviço das escolas, porque seriam áreas longe das cidades.

O fato é que em muitas as escolas do território camponês não tem nem sinal de telefone. Assim, este foi um pensamento que se consolidou no imaginário social de que as tecnologias chegariam primeira nas áreas urbanas deixando as áreas do campo desassistidas, o resultado deste pensamento é que até hoje as escolas do campo são as mais desassistidas de tecnologias digitais e assim ocasionando uma desigualdade entre os estudantes do campo e da cidade quanto ao acesso às informações veiculadas por essas tecnologias.

Outra expressão da tradição seletiva percebe-se na fala da professora Eva, do 5º ano, quando é indagada sobre importância da presença dos sujeitos do campo no livro didático e se ela já tinha visto atividades, no material, que representasse esses sujeitos. A professora Eva respondeu que já havia presenciado atividades sobre indígenas e quilombolas, o que confirma a presença de uma tradição seletiva de associar as comunidades tradicionais ao campo, de fato, são comunidades que vivem no campo, porém, na maioria das vezes, não há posicionamento crítico dessas atividades em relação às lutas desses sujeitos pela manutenção de suas terras originárias.

Outra subcategoria que analisamos dentro da “percepção docente” foram “os movimentos do campo”, nesse sentido, foi indagado se os entrevistados consideravam que os livros didáticos, utilizados nas escolas do campo onde trabalham, apresentam conteúdos imparciais e neutros em relação à ação de conflitos e interesses de grupos sociais, sejam eles

movimentos sociais ligados ao agronegócio ou movimentos do campo. Perguntamos, ainda, se os livros didáticos replicam a visão de campo dos grandes produtores rurais e de movimentos sociais que reclamam sua visão no conteúdo dos livros didático. Vejamos o Quadro 23.

Quadro 23 - Movimentos do/no campo na visão dos professores

Itens	Respostas	Quantidade em 29	% em 29
Livro didático e movimentos sociais	São imparciais	17	59%
	Não são neutros	11	38%
	Nunca me atentei	01	3%
O livro didático, conteúdos, e visão dos grandes produtores	Não apresenta	09	31%
	Sim, apresenta	19	66%
	Outro ⁴¹	01	3%
Movimentos sociais reclamam representação no conteúdo do livro didático	Sim	07	24%
	Não	22	76%

Fonte: Elaborado pelo autor

Considerando a categoria “percepção docente” sobre os movimentos do campo, temos as subcategorias “livro didático são imparciais e neutros”, que trata da visão do professor sobre a imparcialidade e a neutralidade do livro didático; “conteúdo dos livros didáticos apresenta mais a visão do grande produtor”, que se refere à possibilidade destes conteúdos apresentarem uma predisposição para visão dos grandes produtores; “livros didáticos não são imparciais” que refletem elementos que levam a acreditar que os livros didáticos não são imparciais; por fim, a subcategoria “movimentos sociais que reclamam a sua visão no conteúdo do livro didático” que se ocupa em refletir sobre a possibilidade de existência de algum movimento social que reclama sobre seus ideais que não estão dispostos nos livros.

A categorização apresenta as unidades de contexto em que as subcategorias estão inseridas. Aprestaremos a unidade que teve mais resposta, uma para cada item, no Quadro 24.

⁴¹ Não respondida

Quadro 24 - Os movimentos e resistências do campo no livro didático

Itens	Categorias	Subcategorias e Unidades de contextos
Entrevistas com os/as docentes	Percepção docente sobre os movimentos do campo	<p>Os livros didáticos são imparciais e neutros: “Sim, acho que bem neutro bem neutro mesmo. E não trabalha essas problemáticas, não tem nada dessas problemáticas aí” (Tarsila, 5º ano).</p> <p>O conteúdo dos livros didáticos apresenta mais a visão do grande produtor: “Sim, eles demonstram mais o grande, (grande produtor) não demonstram a realidade daquelas pessoas que tem aquela agricultura mais familiar. É mais o grande mesmo do agro né? [...]” (Bárbara, 5º ano).</p> <p>Os livros didáticos não são imparciais: “[...] eu acho que não são tão imparciais não, tem os conteúdos que você quando vai analisar e vai passar [...] pelo menos já percebi em vários livros né? Então se tem influência aí dos que governam, dos que lideram dos que estão aí no ranking né? Termina passando essas ideias deles... ideologias” (Jade, 3º ano).</p> <p>Movimentos sociais que reclamam a sua visão no conteúdo do livro didático: “Não, acredito que não, eu não me lembro” (Fátima, 3º ano).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Do total de 29 participantes, 15 responderam que os livros são imparciais e não abordam questões relacionadas a nenhum tipo de movimento social, sejam relacionados à Educação do Campo ou mesmo ao agronegócio. Porém, para 10 participantes, os livros não são neutros e acabam “pendendo” para alguns conteúdos que representam uma maioria ou, até mesmo, não é possível identificar o grupo social mais privilegiado. Vejamos a citação da entrevista de Cecília, professora do 3º ano:

[e]u não acho que o livro seja imparcial não! Mas, eu também não consigo identificar pra que lado ele tá privilegiando [afirmou a professora risonha]. mas imparcial ele não é! Porque eu não vejo trabalhando tipo é... A gente estava trabalhando esses dias sobre família e no livro só mostrava a família tradicional, né? É a gente vai trabalhar sobre plantação só mostra grandes plantações, não existe, né? Inclusive por aqui tem poucas prop... Tem pequenas plantações que consegue vender e abastecer, então, não acho, que seja imparcial, mas eu não consigo identificar, rápido assim, o grupo que ele defende mais, sabe?

Nesse caso, percebemos que a professora identificou, mesmo que nas entrelinhas, que o conteúdo do livro traz certa representatividade do maior, do hegemônico tido como “normal”. Nesse sentido, o professor João, do 5º ano, comenta:

Tem um aspecto que eu tenho ficado bastante satisfeito, assim, nenhum material é neutro, eu não sou neutro, ninguém é né? [respondeu risonho] Mas tenho, eu tenho a percepção, principalmente, em relação ao livro de geografia, que eu estava conversando com os meninos lá estava perguntando em relação a por exemplo, porque nós temos a expectativa de vida de homens maior que o de mulheres? Qual é o perfil de cada, de cada público de cada região? Qual é o público mais atingido pela violência, então, em relação ao material didático, eu acredito que realmente ele consiga contemplar um pensamento crítico, em relação ao que estamos vivenciando, pelo menos ali, o material que se eu tenho acesso. Esse é o material mais específico né? Normalmente de geografia, de história ele realmente, ele vai contemplar essa realidade os outros materiais que realmente que já ficam mais..., neutros não, né?

Porque não existe o neutro, existe o favorável a corrente hegemônica, então eles realmente saem em relação a essa realidade sabe, eles não, não opinam em relação a essa realidade.

Para o professor João, os livros de História e Geografia apresentam um conteúdo mais crítico em relação aos livros dos outros componentes curriculares, fato que se confirma na análise que fizemos dos 11 livros. História e Geografia foram as disciplinas que mais trabalharam a questão do campo, considerando que o campo foi um elemento que pouco apareceu nos livros, embora as questões sobre os movimentos sociais não foram reveladas nos manuais docentes. A essa hegemonia de conteúdos nos livros didáticos, percebido tanto na análise que fizemos, quanto no posicionamento dos professores revelados em suas falas, Williams (1979), dentro do conceito de tradição seletiva, alerta que a hegemonia é um processo ativo em uma relação de práticas e valores que são diferentes e separados, mas que a própria incorpora numa cultura significativa.

Ainda sobre os movimentos do campo, indagamos os professores e as professoras sobre se já tinham ouvido falar sobre movimentos sociais que reclamam a sua visão no livro didático – por exemplo, um determinado movimento defende uma corrente de pensamento, mas esse pensamento não está representado no livro, como os movimentos que defendem que o agronegócio deveria ser tratado nos livros de forma mais positiva, com valorização do trabalhador rural, como já mencionamos, ou como os movimentos que defendem o criacionismo em detrimento do evolucionismo sendo tratado nos livros didáticos. Os professores e professoras não teriam que, necessariamente, saber desses movimentos pelo livro didático, mas poderiam já ter ouvido falar deles. No entanto, 22 sujeitos da pesquisa disseram que não, nunca tinha ouvido falar disso, sete disseram que sim, afirmaram que já tinham ouvido falar.

Chama nossa atenção o fato de os e as docentes, em sua maioria, estar alheia a essas ocorrências sobre os conteúdos que querem propor para os livros didáticos como representação de uma elite econômica como podemos perceber no retorno das entrevistadas que afirmaram não ter ouvido falar em tais movimentos (Bárbara, 5º ano; Dara, 4º ano; Celina, 4º ano).

É possível atentarmos para o fato de que, sobretudo no período de governos aliados aos princípios de estado neoliberal e das consequentes reduções de investimentos na educação, como nos governos Temer (segunda metade de 2016 a 2018) e o governo Bolsonaro (de 2019 a 2022) – período marcado, entre outros, pela pandemia da Covid-19, e pela PEC de redução dos gastos públicos, que estabeleceu um teto de gastos e investimentos

para o setor público por parte do estado –, percebe-se o surgimento de movimentos em prol da agricultura capitalista. Segundo esses movimentos, eles não estavam sendo representados em suas questões que valorizam o agronegócio, como é o caso de associações e movimentos como “Todos a uma só voz” e “De olho no material escolar”. Esse último tem redes sociais bastante ativas e engajadas, com encontros, palestras e divulgação de seus feitos, como já apresentamos anteriormente, “[e]stes grupos de apoio ao agronegócio vêm se organizando no país numa disputa ideológica que tem objetivos comuns, aprofundar a hegemonia do setor capitalista na agricultura via negação das contradições” (Nascimento; Almeida, 2021, p. 52).

Chamamos a atenção para o fato de estarem em curso essas expressões de movimentos que tem como proposta interferir na organização dos conteúdos dos livros didáticos com representações no meio político, em bancadas no Congresso Nacional. Segundo esses movimentos, o agronegócio precisa ser visto de forma positiva. Nesse cenário, não foi encontrado, nem no meio físico nem no virtual, um movimento de contraponto a essa visão, como um movimento que defendesse a Educação do Campo nos livros didáticos, embora os movimentos por Educação do Campo continuem ativos com suas demandas, o nível de engajamento, pelo menos no meio virtual, não foi percebido.

No que se refere aos representantes desses movimentos em defesa da representação positiva do agronegócio nos livros didáticos, percebemos, por meio de análises em redes sociais dos movimentos, que se trata de pessoas que representam a elite do campo, defensores da agricultura capitalista, com grandes propriedades e latifúndios, mas também representantes que, por dominarem a temática, como especialistas, os denominados intelectuais orgânicos (Gramsci, 1982), vêm pregando o agronegócio como agenda urgente nos livros didáticos.

Sobre a tradição acerca dos movimentos e resistências do campo, é possível colher certa conformidade entre os e as docentes no sentido de que o livro apresenta um conteúdo neutro. Alertamos que esse é o papel da hegemonia, que tem sua base de formação na tradição seletiva e que incorpora valores e práticas em uma cultura significativa e uma ordem social afetiva (Williams, 1979). Em nosso entender, os discursos polidos de que os livros carregam uma neutralidade são resultados de uma incorporação de uma ordem social hegemônica que se formou a partir de uma tradição também hegemônica.

A professora Bárbara, do 3º ano, diz que os livros demonstram mais o conteúdo que representa “o grande”, em referência aos grandes produtores, em detrimento das realidades das pessoas que plantam para viverem, em referência à agricultura familiar ou mesmo de subsistência. A partir da fala da docente é possível observar uma contradição, uma luta de classes, entre os grandes e os pequenos produtores. Embora esteja no plano simbólico, trata-se

de uma disputa sobre o que é, de fato, desenvolvimento e conhecimento e que, portanto, deve constar nos livros didáticos.

Desse modo, os grandes produtores rurais, que são em grande parte representados pelas tecnologias de ponta no campo, maquinários potentes, processos de alta produtividade, se tornam a representação de uma cultura hegemônica, consumista de tecnologias e aceleração das ações temporais como a lavoura em menos tempo, mas, sobretudo, garantem a perpetuação do seu ideário, sendo o próprio livro uma ferramenta que serve de terreno para esta contradição, entre grandes e pequenos nesta disputa.

Para analisar os movimentos do campo, partimos do pressuposto que os docentes expõem sua visão de modo mais consciente com base em suas experiências, vivências e percepções (Merleau-Ponty, 1999; Japiassu; Marcondes, 2001), como foi o caso das falas das professoras Jade e Fátima, ambas do 3º ano. Mesmo que as duas tenham apresentado pensamentos diferentes acerca do aparecimento dos movimentos, resistências e lutas no conteúdo dos livros didático.

Assim, considerando que as professoras tiveram um posicionamento baseado em suas experiências como docentes, o que, para nossa interpretação e análise, se figurou como uma manifestação da percepção das docentes acerca do tema abordado, entendemos que uma não acredita na neutralidade dos livros didáticos quanto à apresentação de seus conteúdos, enquanto a outra não acredita que haja movimentos que reivindiquem as pautas de que os movimentos sociais defendem na agenda de conteúdos destes livros.

Dando continuidade às análises das entrevistas dos docentes sobre os materiais pedagógicos impressos, compreendemos como impressos os materiais cuja forma aparece na escola de modo físico e palpável, neste caso, consideramos materiais impressos os livros e manuais didáticos que fazem parte do cotidiano docente e discente que são utilizados para planejamentos e utilização juntos com os estudantes nas salas de aula.

Buscamos compreender o conteúdo das entrevistas com os professores acerca do livro didático em seu fazer pedagógico. No Quadro 25, organizamos itens, respostas, quantidades e porcentagem com o objetivo de expor a percepção dos professores sobre o livro didático.

Quadro 25 - Aspectos sobre o livro didático na escola do campo.

Itens	Respostas	Quant.	%
Frequência de utilização do manual do professor para planejamento	Frequentemente	25	86%
	Ocasionalmente	03	10%
	Raramente	01	3%
Formato dos livros didáticos utilizados pelos docentes	Impresso	26	90%
	Digital	02	7%
	Os dois formatos	01	3%
Disponibilidade para uso dos livros didáticos por parte dos estudantes	Sim e utiliza	25	86%
	Sim, utiliza parcialmente	4	14%
	Não	-----	-----
Correspondência entre o conteúdo do livro didático e a realidade dos estudantes	Não correspondem as realidades da turma	18	62%
	Corresponde parcialmente	06	21%
	Sim, corresponde	05	17%
Os mesmos livros didáticos utilizados nas escolas urbanas devem ser usados nas do campo	Não	20	69%
	Sim	09	31%

Fonte: Elaborado pelo autor

Acerca do livro didático, buscamos entender qual a percepção dos professores sobre esses artefatos a partir de questões que refletissem sua prática em sala de aula, que envolvessem seu planejamento, a frequência de uso dos livros pelos docentes, o formato dos livros, a disponibilidade para dos estudantes para fazer o uso dos livros, a correspondência entre os conteúdos dos livros e a realidade dos estudantes e a questão da utilização dos mesmos materiais em escolas da cidade e em escolas do campo.

Desse modo, para analisar os livros didáticos enquanto tecnologia para o trabalho docente, e para verificar a percepção docente sobre os materiais pedagógicos impressos, analisamos a “frequência de uso do livro didático pelo docente”, que poderia ser respondido com “ocasionalmente” ou “frequentemente”; o “formato do livro didático”, impresso e/ou digital; e “uso do livro didático pelos estudantes” trata da frequência do uso dos livros pelos estudantes da turma em que os professores ou professoras lecionam.

Também analisamos a “correspondência entre livro didático e realidade dos estudantes”, que trata da correspondência entre o conteúdo exposto pelos livros didático e a realidade do campo; buscamos informações sobre a opinião dos e das docentes sobre se “os mesmos livros usados em escolas urbanas devem ser usados em escolas do campo”, levantando questionamentos sobre materiais específicos para as escolas do campo; por fim, analisamos a formação sobre livro didático que indagou sobre a possibilidade de formação específica para compreensão e utilização dos livros didáticos, como podemos observar no Quadro 26

Quadro 26 - O livro didático no fazer pedagógico docente nas escolas do campo do DF

Item	Categoria	Subcategoria/Unidades de contextos
Entrevistas com os e as docentes	Percepção docente sobre os materiais pedagógicos impresso	<p>Uso do livro didático pelo docente: “Eu uso frequente, [...] sigo os livros, ele contempla bem o currículo da secretaria, então eu gosto bastante dos livros didáticos” (João, 5º ano).</p> <p>Formato do livro didático: “[...] eu uso o impresso e também aqui na escola e principalmente que é rural, né? A gente não tem muito recurso tecnológico aí é mais a partir do impresso mesmo” (Dara, 4º ano).</p> <p>Uso do livro didático pelos estudantes: “Sim, utiliza, e por vezes a gente utiliza em sala, eu também costumo passar atividade, eles levam o livro faz atividade e traz no outro dia” (Dara, 4º ano).</p> <p>Não deve ser o usado o mesmo livro didático: “Não, não porque a educação ela tem de ser contextualizada, a realidade do aluno do campo é bem diferente da realidade do aluno que vive na área urbana” (Eva, 5º ano).</p> <p>Livro didático específicos para o campo: “Sim, [...] Eu acho que ia atender melhor nosso aluno do campo” (Lara, 3º ano).</p> <p>Formação sobre livro didático: “Não nunca, já tive formação continuada sobre o PNLD né? Mas nunca participei” (Lara, 3º ano).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

A análise das entrevistas nos retorna questões importantes a serem observadas. Inicialmente, nos debruçamos sobre a questão dos volumes denominados manuais dos professores, para entender a percepção dos docentes, levando em consideração, o quão contributivo o mesmo pode ser para o seu planejamento, o que pode levar esses docentes a utilizar esses manuais ou não. Lembramos que nossos sujeitos de pesquisa são os professores e professoras da escola do campo do DF, portanto como este público tem percebido e utilizado esses livros didáticos denominados de manuais dos professores em seus planejamentos é uma das tônicas de nossa análise.

Em nosso segundo momento de análise, considerando a entrevista semiestruturada, aplicada a 29 docentes de escolas do campo do DF, buscou-se a visão dos professores sobre a percepção docente acerca dos materiais pedagógicos impressos. Foi possível perceber que uma percepção refere à ação de utilizar o livro didático para o planejamento de suas atividades, ou para usá-los com os estudantes, para realizar tarefas em sala, na escola, ou mesmo como dever para casa.

É possível verificar que 25 docentes, o que corresponde a 86% dos participantes, responderam que utilizam os livros com frequência em seu planejamento e 26 participantes, 90%, afirmaram que o formato desses livros é na maioria das vezes impresso. Ainda, quatro professores manifestaram que usam o livro didático ocasionalmente ou raramente para planejamento, dois professores usam o material em formato digital e um usa em ambos os formatos, impresso e digital.

No que se refere aos aspectos que envolvem os estudantes e o livro didático, os 29 professores responderam que os estudantes receberam os livros didáticos, e que a distribuição dos livros é gratuita. Os docentes confirmaram ainda que os estudantes fazem uso do livro, sendo que todos receberam segundo os 29 respondentes. Nesse cenário, 25 professores receberam gratuitamente o livro didático e o utilizam, enquanto quatro o utilizam de forma parcial – alguns professores relataram não fazer uso frequente do livro didático todo dia, ou usar os livros de uma disciplina com mais frequência do que de outra e até mesmo em função da adequação ou adaptação dos conteúdos considerando a pluralidade das salas de aula.

Percebemos, por meio da exposição dos dados, que grande parte dos professores e professoras declarou usar com frequência o livro do professor para planejamento, 25 do total de 29 participantes. Um dos motivos alegados é a progressão e organização dos conteúdos dos planos de aula, como afirmou José, professor do 5º ano, quando indagado sobre o uso dos livros para o planejamento.

Sim utilizo constantemente, inclusive uma reflexão que eu tive recente em relação aos meus planejamentos ao longo do ano e, eu percebi que o livro didático, ele permite que você tenha uma progressão e uma melhor organização ao longo do tempo, agora, por exemplo, eu estou atuando em duas turmas, diferentes componentes curriculares de ciências, geografia e matemática, então quando a gente entra e, com duas turmas às vezes a organização do docente fica um pouco mais complicada, o material didático, o livro didático tá me ajudando bastante a manter essa organização e manter uma sequência em relação a como seguir, apesar de algumas limitações em relação a aspectos mais regionais, aí eu tenho que buscar alguns materiais por fora, mas mesmo assim, o material me ajuda a ter um norte, sabe?

Outra menção em relação ao livro didático como ferramenta de apoio ao docente pode ser percebida na fala de uma professora do 4º ano, que afirmou que considera os livros didáticos como de fato um guia, quando indagada sobre o uso do material para o planejamento de suas aulas.

Então, eu uso com muita frequência, né? Eu vim de uma graduação que eu senti um pouquinho, um preconceito dos professores com livro didático, senti um pouquinho isso na graduação, de que atrapalhava o fazer pedagógico e a autonomia do professor e, coisas do tipo né? Mas, para mim que estou entrando né? Eu acho que eles são como um guia me ajuda muito no que ensinar como ensinar, né? E facilita um pouco, não que eu uso o livro em si, mas eu uso o livro como um guia. Ah, então essa disciplina aqui eu preciso passar isso, história preciso passar o descobrimento do Brasil, quando vem como exemplo né? Então, depois, dando sequência, o que eu vou passar depois, eu acho que me ajuda bastante, mesmo que eu não use a atividade que está no livro, mas, que eu crio uma atividade, ele é uma base do que eu vou usar (Natália, 4º ano).

Outra fala que repercute em favor do uso frequente do livro do professor como fermenta contributiva para o planejamento, veio do professor Pedro, professor do 4º ano, que assegurou que o livro é importante para se trabalhar o currículo, mas alerta que é necessário fazer adaptações para as escolas do campo.

A gente utiliza porque é um dos instrumentos pedagógicos, dos recursos pedagógicos que temos que é o livro didático, nós temos, a gente recebe os livros né? As coleções do livro didático, então eu faço com frequência planejamento e acho que é um instrumento importante de até, para estar trazendo o currículo né? Mas sempre com adaptação do currículo com a nossa realidade do campo (Pedro, 4º ano).

Outro posicionamento que apareceu nas falas dos docentes foi sobre a utilização ocasional do livro para planejar, isto é, o livro como algo secundário nesse processo. A isso, classificamos como usar ocasionalmente/parcialmente, como apareceu na fala de uma professora, do 3º ano participante da entrevista.

Utilizo parcialmente, o livro alguma coisa, ou outra eu aproveito, assim para o meu planejamento né? Porque eu gosto de enriquecer o currículo, enriquecer o que tá lá, pegar o que tá no livro né? Porque eu já vou mesmo ter que trabalhar, né? Então eu gosto de trazer coisas novas. Então eu uso parcialmente, alguma coisa ou outra. É porque eu livro nem sempre ele tá de acordo com o que o aluno consegue fazer ou às vezes ele vai além ou às vezes ele tá aquém né? O último livro que nós recebemos, que a nossa escola teve que receber o livro do campo eu não gostei mesmo, [...] (Raquel, 3º ano).

Um das questões que podemos perceber é que, no discurso que envolve a questão dos livros didáticos e os planejamentos docentes, os professores e as professoras que se posicionaram respondendo que fazem o uso desses livros apontam a questão da organização, da sequência, usando-o como uma espécie de guia, eram professores iniciantes no magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental – é o caso do professor José, do 5º ano, com três anos de atuação, e a professora Natália, do 4º ano, com sete meses que atuam na escola do campo, então é possível considerarmos que o livro cumpre o papel de ser uma espécie de guia para os professores, sobretudo no início da carreira.

No caso do professor Pedro, do 5º ano, percebemos que sua fala traz a questão da utilização do livro no planejamento tendo em vista as demandas do currículo. Uma vez que, no Distrito Federal, o Currículo em Movimento não apresenta especificamente questões do campo, nem a BNCC, como apontou o estudo de Cruz e Silva (2022), os educadores do campo têm sua referência nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Campo (Distrito Federal, 2018), documento elaborado para orientar os educadores em seu fazer pedagógico no âmbito da SEEDF.

Outra questão que sobressai é a ideia da adaptação do conteúdo do livro didático. Na falta de um material específico para atender a escola do campo, os professores têm se visto diante do desafio de adaptar os conteúdos à realidade do estudante do campo, como pontuou uma professora: “[...] a gente precisa fazer as adaptações, né? Até porque também as turmas não são homogêneas, independente do livro, de qualquer maneira é preciso fazer essas adequações, mas é possível fazer e a gente usa sim” (Auta, 4º ano).

Sobre o formato dos livros utilizados na sala de aula, a grande maioria das respostas dos docentes confirmou que os livros aos quais eles têm acesso, tanto para planejamento quanto para uso em salas, estão no formato impresso. De fato, esse é o formato dos livros distribuídos pelo PNLD – ao menos no PNLD/2019 foi assim. A esse respeito uma professora do 3º ano relatou:

[a]qui só impresso, a gente não usa o digital porque também a escola não tem a estrutura, não tem um laboratório de informática que seria super legal, eu trouxe uma vez o meu computador para trabalhar com eles no interventivo alguns joguinhos pedagógicos, e aí a maioria tem essa facilidade de mexer, de colocar, mas uma boa parte, não sabe nem onde apertar, nem como segurar o mouse, então a gente não tem esse trabalho, usando livro digital aqui, só o impresso (Pérola, 3º ano).

Foi possível perceber que grande parte das escolas pesquisadas não oferece estrutura para os estudantes terem acesso aos livros em formatos digitais, ou a qualquer material acessível via conexão com a Internet, pois a grande maioria das unidades escolares do campo onde foi desenvolvida esta pesquisa não dispunha de rede de Internet que permitisse a conexão de vários dispositivos ao mesmo tempo. Embora a pesquisa PDAD – Rural no Distrito Federal (2022), ainda com dados preliminares, aponta que a Internet em áreas rurais do DF abrange 82,68% dos domicílios pesquisados, esse acesso não reflete nas ações das escolas, de acordo com o relato dos professores entrevistados.

O acesso à Internet depende de um conjunto de ações e ferramentas, como a conexão, o *software*, o *hardware*. Em alguns, os pais dos estudantes dispõem de apenas um aparelho de celular, o que inviabiliza ações mais efetivas relacionadas a materiais digitais para estudo. No entanto, tal situação pode acarretar prejuízo para as comunidades e para as escolas, pois, “na sociedade atual, as novas tecnologias na Internet, suas malhas virtuais, têm oferecido subsídios para formas inéditas de comunicação, reconfigurando, inclusive, o modo de se perceber as informações, os fatos, e interpretar as mensagens” (Silva; Sousa; Abadia, 2023, p. 13).

Diante desse contexto, os docentes apontaram a falta de acesso à Internet como fator que contribui para o não uso dos livros didáticos em formato digital nas escolas, como declarou uma professora, quando indagada sobre o formato do livro que utiliza com os estudantes em sala. Segundo ela, na escola tudo é “[i]mpresso, aqui na escola não tem como usar digital, a Internet aqui na escola não funciona” (Sara, 5º ano). Sendo assim, poderíamos nos recordar do que pontuou Carniglia (2015), a digitalização da escola do campo tem sido mais expressiva na área administrativa, em detrimento as outras áreas como o didático-pedagógico.

A disponibilização dos livros didáticos e sua utilização pelos estudantes em sala também figurou como uma questão a ser observada em nossa pesquisa. Segundo os professores entrevistados, todos utilizam os livros para atividades com os estudantes, embora em alguns casos o livro seja usado de forma parcial, quando é o caso de utilizar apenas de algumas matérias ou de não utilizar todos os dias e salas, como foi o caso da resposta de uma professora do 3º ano que declarou:

[s]im, igual eu falei não com muita frequência, mas eles pegam os livros, eu mando como dever de casa, ou às vezes até como pesquisa, às vezes você quer que ela [a criança] pesquisa sobre alguma coisa, mas ela não tem livro em casa, nem Internet, então eu acabo mandando o livro pra ela poder ler, trabalhar com a família aquele conteúdo, ai, eu sempre uso (Cecília, 3º ano).

Os professores foram indagando sobre a questão da correspondência entre os conteúdos do livro didático e as realidades dos estudantes das escolas onde lecionam. Para 18 professores, 62% dos participantes, os conteúdos tratados nos livros não correspondem às realidades onde estão inseridos os estudantes da turma, ao passo que seis, ou 21% dos participantes responderam que correspondem parcialmente, e cinco, ou 17%, disseram que correspondem.

No que se refere ao uso dos mesmos materiais em escolas do campo e em escolas da cidade, 20 professores, ou 69% dos participantes, disseram que não deve usado o mesmo livro didático; nove professores, 31%, afirmaram que sim, pode ser usado o mesmo livro. Desses nove, três levantaram a questão de que é preciso fazer adaptações para a realidade do campo.

Outra questão que emerge de nossa análise se refere à utilização de materiais específicos para as escolas do campo. Acerca dessa temática, a grande maioria dos entrevistados afirmaram ser favoráveis, 24 participantes, ou 83%, contra cinco, ou 17%, que responderam não são favoráveis ao uso de materiais específicos para escolas do campo.

É interessante perceber que, na justificativa de alguns dos professores, surge a ideia de que um material específico para Educação do Campo incorreria no “perigo” de privar os estudantes do campo de conhecer a realidade do ambiente urbano. Quando perguntados sobre isso, o professor João, do 5º ano, se posicionou: “[...] eu acho que não tem necessidade, se a gente direcionar os alunos do campo para um estudo específico da Educação do Campo, não sei, se formar eles de uma forma integral, sabe? É hoje eles estão no campo e daqui um ano?”. Também surgiu, nas entrevistas, a possibilidade de utilização de um material específico para o campo tendo o cuidado de demonstrar também o outro ambiente, no caso, a cidade, como pontuou Gabriela, professora do 3º ano: “[s]im, nesse sentido, desde que o livro mostre a outra realidade”.

Por fim, quando indagados sobre a questão de uma formação específica sobre os dos livros didáticos como um curso com a temática específica para valorização e utilização desses livros em sala de aula, 25 participantes, 86%, se mostraram interessados e afirmaram que fariam um curso assim, enquanto quatro participantes, 14%, se posicionaram dizendo que não teriam interesse em fazer algo neste sentido.

Diante desse cenário, vale ressaltar a importância do livro didático enquanto artefato cultural e produto de política pública, muito embora os livros analisados não sejam direcionados ao campo, e neles prevaleça uma visão de campo a partir da cidade. Algo que deve ser destacado é que, como consequência do uso desse material que não foi pensado para seu público-alvo, os professores constroem suas percepções a partir da realidade de conteúdos expostos nesses livros. Diante da exposição e análise sobre a percepção docente acerca dos aspectos que envolvem o livro didático, podemos perceber algumas coisas.

Nas 10 escolas pesquisadas, todos os 29 professores e professoras relataram que os estudantes receberam os livros didáticos, não elaborados para a Educação do Campo e sim para o PNLD/2019, predominantemente urbano. A maioria dos professores utiliza os livros e faz adaptações nos conteúdos para adequá-los às suas turmas.

Alguns professores lembram-se do livro elaborado especificamente para a Educação do Campo, sobretudo aqueles docentes que atuam há mais tempo na escola do campo. Houve relatos de que esses livros não se aprofundavam nos conhecimentos, causando uma espécie de desigualdade em relação às temáticas mais profundas e conteudistas do livro do PNLD/Urbano.

O formato dos livros que predominam no campo é o impresso, a ideia de um livro no formato digital ainda soa como algo bem distante no imaginário dos docentes e o conceito de tecnologia, e seu uso em aula, remete diretamente ao uso da Internet. No geral, o livro tem

uma boa recepção por parte dos docentes, mas eles sentem falta de um livro que contemple o Distrito Federal, que, por natureza política, é diferente da organização do restante do País, que se divide, por exemplo, em estados e municípios enquanto o DF se divide em Regiões Administrativas.

Na visão dos professores, prevalece a ideia de que os conteúdos do livro didático não correspondem às realidades dos estudantes da escola do campo. Os professores são desafiados a adequar os conteúdos, aproximando-os da realidade dos estudantes, para que eles possam compreendê-lo. No entanto, apesar da maioria achar e querer trabalhar com materiais específicos para o campo, outros temem que esse tipo de livro possa ter conteúdos restritos ao campo, fazendo com que o aluno não aprenda coisas sobre a cidade. Segundo esses docentes, é preciso apresentar os dois cenários, o campo e a cidade.

Levando em conta a percepção sobre os materiais pedagógicos impresso, ressaltamos a visão do professor João, do 5º ano, que representa a visão de outros docentes pesquisados. Ele usa o livro didático como uma ferramenta para seguir o que orienta o currículo. Perceber o livro como algo integrante do currículo e essencial para compreendê-lo dentro de sua percepção como objeto de sua realidade, pois “o ‘algo’ perceptivo está sempre no meio de outra coisa, ele sempre faz parte de um ‘campo’. Uma superfície verdadeiramente homogênea, não oferecendo nada para se perceber, não pode ser dada a nenhuma percepção” (Merleau-Ponty, 1999, p. 24).

Também há percepções que são representadas pela professora Dara, do 4º ano, que justifica o uso do livro em formato impresso por conta, sobretudo, da localização da escola, o campo, que seria carente de tecnologias digitais. Dessa forma, não se tem muitos recursos tecnológicos para serem utilizados em aulas. Outro ponto levantado pelos professores pesquisados é o uso do livro didático tanto em sala de aula quanto em atividades para casa.

Esses elementos do conteúdo das entrevistas ressoam de uma tradição já consolidada dentro de um processo hegemônico que se formou a partir de vieses de cunho tradicional. Observando passagens das falas dos participantes deste estudo, é possível reforçar que “a tradição é na prática a expressão mais evidente das pressões e limites dominantes e hegemônicos” (Williams, 1979, p. 118).

Ressaltamos que, neste caso, essas pressões e limites dominantes vão se tornando tão corriqueiros que as falas docentes nas entrevistas são tomadas por essa agenda tradicional, que é reproduzida, por vezes, sem questionamentos onde o currículo e o fazer pedagógico docente estão ligados a essa tradição cultural que seleciona.

Acerca do conteúdo da entrevista da professora Auta, do 4º ano, aponta contrariedades, quando ela afirma que o livro não corresponde à realidade do campo, sendo necessário fazer adaptações para atingir o aluno por meio do conteúdo proposto no livro didático que estudantes recebem. Confirma-se uma dissonância entre a representação do campo e dos sujeitos do campo nos livros didáticos. O estudante, sendo um sujeito do campo, guarda características culturais próprias, e os estudantes que estão representados nos livros didáticos, muitas vezes são muito diferentes, firmando-se, assim, uma contradição (Bottomore, 2001).

A professora Eva, do 5º ano, reforça em seu discurso, quando questionada sobre o mesmo livro ser utilizado nas escolas do campo e da cidade, uma outra contradição. O livro didático é uma ferramenta que existe na realidade dos estudantes, mas é preciso contextualizar a educação proposta nesses livros. É preciso trazer e retratar a realidade dos estudantes das escolas do campo no livro didático, sob pena desse abismo se tornar mais aparente a cada dia – “[...] as contradições dialéticas se têm caracterizado em contraste com [...] as oposições ou conflitos exclusivos ou ‘reais’ [...], pois seus termos ou polos pressupõem-se mutuamente, de modo a constituir uma oposição inclusiva [...]” (Bottomore, 2001, p. 80).

Para se compreender o livro didático como material pedagógico segundo percepção docente (Merleau-Ponty, 1999; Japiassu; Marcondes, 2001), nos concentramos na fala da professora Lara, do 3º ano, que é um exemplo de resposta que advoga em favor de que um livro didático específico para Educação do Campo seria ideal. A mesma professora indicou que, embora, tenha tido formação sobre o PNLD, nunca participou de um curso de formação sobre a temática de utilização e valorização dos livros didáticos. Dessa forma, entendemos que a percepção é algo que a professora vivenciou e experienciou, o que a levou externar suas sensações acerca de determinados temas, por isso “a percepção torna-se uma "interpretação" dos signos que a sensibilidade fornece conforme os estímulos corporais [...]” (Merleau-Ponty, 1999, p. 61-62).

No que se refere aos objetos educacionais digitais, neste trabalho denominamos Recursos Educacionais Digitais (RED), por ser a nomenclatura utilizada pelo MEC para se referir aos recursos, objetos e ferramentas digitais como possibilidades pedagógicas, inclusive o próprio órgão federal da educação possui um site que armazena vários recursos dessa natureza. Buscamos compreender a visão dos professores sobre esses artefatos, visto que se trata de ferramentas que podem ser utilizadas no cotidiano escolar. Essas ferramentas, como objetos e acessórios que ajudam na dinamização das aulas, têm sido utilizadas por professores

como forma de ressignificação das aprendizagens, mas nem sempre tem fácil acessá-las nas salas de aulas, sobretudo nos anos iniciais da educação básica.

Na análise da entrevista, considerando a percepção docente sobre os materiais pedagógicos digitais, aquelas ferramentas que se apresentam em formatos digitais, os RED, organizamos a visão dos e das docentes da escola do campo do DF sobre esses materiais pedagógicos cujo acesso e uso utilizam o meio digital.

Quando indagados sobre a utilização dos RED, indicados pelos livros didáticos, nas aulas, do total de 29 entrevistados, 16 responderam que utilizam, três afirmaram que utilizam de forma rara esses recursos indicados pelos livros. No tocantes a importância destes recursos 28, ou 97% dos entrevistados afirmaram que é importante o uso dos recursos digitais na sala de aula.

Quando perguntados se já tinham ouvido falar sobre o uso dos recursos digitais pelos colegas, 21 professores, 72%, responderam que já ouviram, 12 deles responderam que ocasionalmente ouvem os colegas falarem que usam os RED em sala de aula, e seis responderam que não escutam colegas dizerem que vão utilizar recursos digitais em suas aulas, o que equivale a 21%, dois não responderam. No que se refere às indicações dos RED pelos livros didáticos, 20 participantes, 69%, responderam que já viram indicações de RED nos livros didáticos.

Dessa forma, para analisar os materiais digitais e suas possibilidades, aqui compreendidas como os RED, sobretudo, a visão dos professores acerca dessas ferramentas, criamos a categoria de análise “percepção dos docentes sobre os materiais pedagógicos digitais”, que se refere às ferramentas pedagógicas digitais e como elas aparecem no cotidiano dos docentes.

Como subcategorias da percepção sobre os materiais digitais, temos: “utilização dos RED indicados pelos livros didáticos”, que se referem à possibilidade dos docentes utilizarem os recursos digitais indicados pelos livros; “a importância dos RED”, que se refere ao juízo que os professores atribuem a importâncias dos recursos digitais para o seu trabalho; “indicação de RED pelos livros didáticos”, que trata da indicação dos recursos digitais feito pelos livros para, por exemplo, ampliação de conteúdos e por fim, a “frequência de uso dos RED” pelos colegas que referem a frequência em que os entrevistados ouviram ou perceberam que os seus colegas manifestaram que iam utilizar recursos digitais em suas aulas.

No Quadro 27, podemos observar essa categorização.

Quadro 27 - Materiais digitais/RED na visão dos docentes da escola do campo do DF

Itens	Categorias	Subcategoria/Unidades de contextos
Entrevistas com os/as docentes	Percepção dos docentes sobre os materiais pedagógicos digitais	<p>Utilização dos RED indicados pelos livros didáticos: “Aqui na escola não tem Internet né? Então acho que isso já responde tudo, né? Então para eu usar aqui na escola mesmo com eles é muito difícil, porque não temos Internet aqui” (Raquel, 5º ano).</p> <p>A importância dos RED: “Então é importante sim porque através desses recursos a gente vai poder enriquecer a aula sair da mesmice, ter um trabalho, talvez mais direcionado para atingir o objetivo daquele conteúdo, daquela unidade do livro, né? Acho que vai facilitar bastante nesse sentido.” (Aurora, 3º ano),</p> <p>Indicação de RED pelos livros didáticos: “Sim no livro didático, principalmente o de português, ele tem sempre alguma coisa relacionada ao meio digital, porém, como, já mencionamos, ele não é totalmente voltado para educação do Campo, né? Então, assim, ele aprofunda bastantes meios digitais, porém, nem sempre, é possível a gente trabalhar na Educação do Campo com o que ele pretende” (Rute, 5º ano).</p> <p>Frequência de uso dos RED pelos colegas: “Bem, pelo que eu vejo aqui na escola eu creio que seja frequentemente [...]” (Natália, 4º ano).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

As pesquisas com recursos digitais na área da educação têm ocorrido, como é caso dos estudos de Santos e Leão (2017), que analisaram Objetos Educacionais Digitais relacionados aos conteúdos de Ciências dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de Prampolim e Schio (2018), que analisaram a integração dos objetos educacionais digitais com livros de matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e de Bueno e Carniel (2015), que analisaram a dimensão interativa dos objetos educacionais digitais no ensino de Sociologia.

No entanto, como já foi colocado, damos prioridade ao termo Recursos Educacionais Digitais (RED), por entender que ele abrange a temática da proposta de nossa pesquisa, e também por ser o termo utilizado pelo MEC para se referir aos recursos digitais para educação, inclusive com a disponibilização de uma plataforma⁴² que reúne esses tipos de recursos colaborativamente com educadores.

No que se refere à temática dos materiais digitais presentes na escola, que fazem parte do cotidiano dos professores, alertamos que nossa análise não foi sobre a utilização dos RED em si, por exemplo, a análise de um jogo pedagógico digital, de um experimento, de um mapa interativo, de uma simulação ou modelagem. Visamos, aqui, compreender como os professores e as professoras das escolas do campo percebem, em seu cotidiano, os materiais que tenham o formato digital, como os livros em PDF, os materiais multimídias e os suportes que servem para uso desses materiais, como a televisão, o datashow, os computadores, os laboratórios de informática, entre outros.

⁴² Plataforma com RED agrupados pelo MEC em regime de colaboração. Disponível em: https://plataformaintegrada.mec.gov.br/busca?page=0&results_per_page=12&order=score&query=*&search_class=LearningObject

Nesse sentido, nos referenciamos nos conceitos discutidos por Battistela *et al.* (2009) para classificação dos objetos educacionais, neste caso tendo no nível os objetos educacionais não-interativo, os do tipo, o texto e a tecnologia, texto puro, para classificar os PDF, páginas da web e hipertextos, os sites, e na classificação educacional atribuímos o uso de multimídia e Internet, para televisões, computadores, datashow e outros.

Considerando as percentualidades, bem como a categorização da Percepção dos docentes sobre os materiais pedagógicos digitais numa abordagem que leva em conta os formatos digitais e mais ainda as unidades de contextos e seu sentido, foi observado o seguinte, dos 29 respondentes, 13 confirmaram que já utilizaram materiais digitais, indicados pelos livros didáticos em suas aulas, como confirmou uma professora do 4º ano.

Na verdade, o que eu já utilizei é porque o livro, eles indicam assim o link no Youtube, link de alguma coisa na Internet, já utilizei dessa forma eu vou lá olho link e passo, trago os meninos aqui pra sala e mostro na TV, só dessa forma, mas CD mesmo nunca utilizei, [...] aí eu trabalho mais com os links que têm pra acessar, aí eu mostro pra eles, [...] tem alguns temas que eles colocam lá algumas sugestões (Dara, 4º ano).

É possível perceber que, tanto no caso da professora Auta, 4º ano, que confirmou já ter feito uso de recursos digitais em suas aulas com seu próprio celular para mostrar textos e músicas que aparecem nos livros. Segundo a professora, isso se deve ao fato de na escola não ter laboratório de informática. Assim como no caso da professora Dara, do 4º ano, as professoras precisam fazer um esforço para acessar uma ferramenta que dependa de Internet. No primeiro caso, a professora precisou fazer adaptações para um dispositivo móvel, e, no segundo, a professora fez uso da televisão, nos dois casos, os recursos precisam de Internet.

Houve, também, respostas em outro sentido, 11 participantes afirmaram que não utilizam materiais digitais indicados pelos livros.

[...] [N]ão, nunca usei, nunca usei desse novo formato somente a partir, depois da pandemia, a que a gente retorna, a gente vai se aproximar um pouco mais do livro didático, da realidade, né, então, e aí falta também, até das próprias editoras ter essa informação, esse retorno, eles quando, eles chegam distribuir o livro, depois fala assim ah tem, mas depois não vem esse retorno, né? [...] [O]utra situação, nossa aqui também da escola é a situação da Internet a gente não tem uma Internet que dá para, por exemplo, abrir a televisão [...] (Pedro, 4º ano).

É possível perceber como os RED, na visão dos docentes, estão ligadas ao uso e disponibilidade da Internet, o que torna mais difícil integrá-lo na realidade das escolas do campo, visto que, na zona rural, historicamente essas escolas são desassistidas. Mais ainda,

em relação à questão de acesso à Internet, o Portal G1 divulgou, em março de 2023, que 13 milhões de brasileiros não têm acesso à cobertura de Internet em áreas rurais (Portal G1, 2023).

Outro dado importante na nossa pesquisa foi a importância dos materiais digitais: 28 participantes, 97% dos respondentes, afirmaram que esses materiais, recursos e ferramentas são importantes para a docência na escola do campo, como podemos perceber na fala de uma professora entrevistada, quando perguntada sobre a importância dos recursos digitais na docência do campo:

[s]im, a gente vive uma realidade em que o virtual já está em todos os lugares, não tem mais essa disparidade, o campo não tem Internet! Isso não existe mais, é preconceito até pensar isso, na minha primeira semana aqui na escola, todos os alunos do quarto e do quinto anos já me seguiam no Instagram já tinha me encontrado no Instagram e já me seguiam então não existe mais essa disparidade né? Então, a gente tem que usar esses recursos tecnológicos sim em sala de aula para que haja esse elo com o estudante, porque eles vivem essa realidade digital apesar de estarem no campo de existir esse preconceito de achar que eles não têm, eles vivem essa a realidade digital (Natália, 4º ano).

Assim, o que percebemos na fala da professora Natália, do 4º ano, é que o discurso pronto de que campo não tem acesso e conexão com a Internet não encontra confirmação na realidade: a professora justifica que, logo na primeira semana de atuação na escola, os estudantes já a seguiam em uma determinada rede social.

É importante reforçar que os recursos digitais nas escolas, em especial as do campo, podem ser ferramentas que ajudarão a popularizar as tecnologias digitais nesses espaços escolares e dar acesso aos seus sujeitos. Esse acesso à Internet precisa ir além do acesso às redes sociais, mas deve focar a apropriação do uso dos objetos e recursos digitais. Dessa forma, é importante reforçar abordagens teóricas e empíricas, como as tecnologias que sejam adequadas às realidades das escolas no ambiente camponês, que não dependa exclusivamente da Internet e assim reflita o estado da educação no campo, como pontuam Rojas, Castrillón, Peña (2019).

Foi também perguntado aos docentes, se eles percebem que seus colegas utilizam RED na escola, para entender como as professoras e professores percebem essas questões em seu cotidiano, assim 11 docentes afirmaram que não perceberam, que nunca tinham presenciado algum colega relatar que havia usado RED em suas aulas como afirmou a professora Natália, do 4º ano, no quadro de categoria nas unidades de contexto, enquanto que 16 afirmaram que já havia presenciado situações de uso desses recursos por colegas na escola.

Por fim, outra análise que propomos é sobre se os professores haviam lido ou visto algum material digital proposto pelos livros didáticos para ampliar os conteúdos. Dessas repostas, 20 afirmaram que já tinham visto esse tipo de proposta nos livros didáticos, como pontuou a professora Rute, do 5º ano, que respondeu que já ouviu falar desse tipo de proposta, mas levantou um questionamento importante: já que os livros não são feitos para o campo, se torna difícil trabalhar a partir da proposta desses livros.

Em relação essa questão, sete entrevistados afirmaram não perceberam essa proposição de ampliação de conteúdos por meio de recursos e ferramentas digitais no livro. Assim pontuou Lara, professora do 3º ano: “[a]ssim, eu não estou me recordando disso né? Mas pode ser que tenha né? Mas, não estou recordando”.

A temática dos RED ainda é complexa, os professores não têm muito acesso, de forma institucionalizada, sobre o uso desses recursos; parece que tem prevalecido a ideia de “buscar sozinho”, de forma individual, esses recursos para utilização em aulas, pois, na escola do campo, ainda percebemos certo desconhecimento da temática discutida, como enfatizou o professor Pedro, do 4º ano, “esses objetos educacionais são o quê mesmo seria o quê? [...]”.

Sobre esses recursos digitais na educação.

[...] para não embarcarmos tão ingenuamente nessa aventura tecnológica, vale indagarmos: há quanto tempo estamos esperando a tão propalada integração entre educação e TIC? O universo digital apresentado com grandes expectativas políticas e editoriais aos colégios públicos neste ano realmente seria o indício de uma ‘revolução copernicana’ na educação? (Bueno; Carniel, 2015, p.133).

A preocupação dos autores é legítima devido ao fato de que precisamos ter cuidado com o uso dessas ferramentas, as dificuldades, as demandas e até mesmo o vislumbamento desses recursos se afastando do reconhecimento de que este processo é regido pela efemeridade presentes nas ferramentas tecnológicas que prometem revolucionar a educação, também no campo.

3.13 Catação⁴³ e discussão dos resultados

Observamos alguns elementos que nos suscitaram interesse durante a análise dos dados produzidos nesta investigação. De um lado, a escola está situada no campo, com todos os seus processos de ensino, aprendizagem, trocas de experiência; de outro lado, estão as

⁴³ Ação de catar, de procurar insistentemente por alguma coisa [...]. Dicionário online de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/catacoes/>. Na linguagem do campo. se refere à ação de colher ou separar grãos.

tecnologias, que, no conteúdo das entrevistas dos docentes, são sempre associadas ao uso da Internet. Para a maioria dos participantes, as tecnologias representam uma janela para o mundo e, sabendo que a Internet não opera bem nas comunidades do campo, os docentes ficam limitados a utilizar os materiais de que dispõem de modo que fazem adaptações nesses materiais, frequentemente por conta do acesso aos RED e à conexão de Internet, como pontuaram Auta, 4º ano, Rute, 5º ano, Dara, 4º ano, e Pedro, 4º ano.

No que concerne à tradição, foi possível identificar elementos que nos posicionamentos das professoras Raquel, do 5º ano, e Aurora, do 3º ano, quando elas se posicionam sobre os RED indicados pelo livro didático e sua importância sobre a utilização indicados pelos livros na escola do campo, neste ponto, sobressaiu uma fala já naturalizada, de que esses recursos são importantes e que os professores já os viram como sugestão para ampliação dos conteúdos, no entanto pela ausência de tecnologias, na visão das docentes a ausência de Internet, limita o uso dessas ferramentas. Em relação a esta naturalização nas falas docentes, entendemos que ela já esteja enraizada nas bases da estrutura cultural hegemônica, construída a partir da tradição (Williams, 1979).

Quanto à percepção como expressão das experiências vivenciadas pelos docentes e externalizadas por meio dos sentidos, foi encontrado de percepções das professoras Natália, do 4º ano, e Lara, do 3º ano, quando elas se manifestam sobre o uso dos RED pelos seus colegas e sobre a indicação desses recursos nos livros didáticos.

Nesse contexto, imaginamos uma situação hipotética de docentes reunidos na sala dos professores compartilhando seus planejamentos e práticas, onde alguns falam se vai ou está fazendo uma atividade na turma com a ajuda de uma ferramenta digital. Mesmo que algum colega não esteja diretamente participando da conversa, ele vai escutar, ver e sentir o tom daquela conversa, daí esse processo de formação da percepção por meio das sensações.

Sobre as sensações, Merleau-Ponty, (1999, p. 23) diz:

[e]u poderia entender por sensação, primeiramente, a maneira pela qual sou afetado e a experiência de um estado de mim mesmo. O cinza dos olhos fechados que me envolve sem distância, os sons do cochilo que vibram ‘em minha cabeça’ indicariam aquilo que pode ser o puro sentir. Eu sentirei na exata medida em que coincido com o sentido, em que ele deixa de estar situado no mundo objetivo e em que não me significa nada. O que é admitir que deveríamos procurar a sensação aquém de qualquer conteúdo qualificado.

Essas experiências no cotidiano de professores ajudam a formar a percepção de docentes sobre seu ambiente de trabalho e sobre a utilização de materiais digitais em suas

práticas por meio de seus sentidos, o que corrobora o pensamento de que “a sensação seria assim a matéria da percepção” (Japiassu; Marcondes, 2001, p. 149).

Outro ponto que consideramos importante para se entender a percepção dos professores sobre o livro didático se refere ao fato de que os livros estão em consonância com a BNCC. Os livros dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de 2018, estão alinhados à BNCC, carregando uma espécie de carimbo que anuncia que os livros estão atualizados de acordo com a base. Trata-se de uma espécie de apresentação o que lhe confere validade, pois repousa no imaginário geral que, se os livros estão de acordo com o documento de referência nacional, ele está dentro do esperado. Nessa concepção, é possível conferir traços da tradição seletiva que foi discutida neste trabalho (Williams, 1979).

Mais um ponto que gostaríamos de levantar se refere ao fato de que, de acordo com as unidades de contexto e fragmentos que analisamos nos livros didáticos, percebemos que o espaço ou território do campo está associado a outro espaço, geralmente a cidade. Reforça-se a ideia de uma interdependência entre o campo e a cidade – “[a]s mudanças no campo e na cidade e o papel da tecnologia transformando as relações de trabalho no campo e na cidade serão analisados detalhadamente” (Simielli, 2017c, p. 98). Essa citação do livro de Geografia do 5º ano evidencia a ocorrência de elementos de uma contradição entre os espaços que são dissonantes (Bottomore, 2001).

Assim, o campo não aparece só como espaço independente, em que seus sujeitos possam viver dele, ou com ele. Do ponto de vista dos conteúdos dos livros referenciados, nesse sentido, há maior incidência do conteúdo que evoca e dá mais visibilidade ao urbano. Disso, inferimos que, além de alimentar a dicotomia entre os dois espaços (campo e cidade), os conteúdos dos livros analisados se mostraram direcionado às escolas urbanas, evidenciando elementos de uma tradição de que o campo depende da cidade.

Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 79) afirmam:

[a] cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e a sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado.

No que se refere à questão dos sujeitos e identidades na análise dos livros didáticos, foi possível identificar que a grande maioria dos registros sobre esses sujeitos se referem aos povos indígenas e, algumas vezes, aos quilombolas. Mesmo quando esses sujeitos apareciam

nos livros, não se fazia referências diretas ao fato de que essas populações são camponesas, são sujeitos do campo. Em alguns casos, apareceram como povos que constituem a matriz de formação da população brasileira – “[...] os alunos são levados a reconhecer aspectos da temática indígena e a entender o que é ser indígena atualmente no Brasil, conscientizando-se de que devem respeitar as características e os valores desse grupo da população brasileira” (Charlier; Simielli, 2017b, p. 53).

A pouca ocorrência da multiplicidade de sujeitos identidades nos conteúdos dos livros didáticos analisados, sendo que muitas vezes esses livros figuram como o único material de referências em sala de aulas da escola de território do campo, pode indicar o não reconhecimento das identidades dos povos camponeses; como tal, esses sujeitos, precisam estar expostos nos conteúdos dos livros didáticos, para que se fale com as vozes do campo para os estudantes das escolas dessas comunidades. Depreende-se, assim, que os livros analisados não exploram a questão das identidades do campo com profundidade, mesmo na parte dedicada a estudar este espaço, não foi dada atenção mais expressiva a estes sujeitos e comunidades em suas representatividades.

No uso do termo “agricultor” como sujeito do campo, um dos identificados nos conteúdos dos manuais do professor analisados, ainda foi possível identificar uma relação de desigualdade entre os pequenos agricultores, aqueles que trabalham na agricultura familiar de subsistências, e os grandes agricultores do agronegócio. Isso evidencia elementos de contradição, de disputa de classes. No que se refere aos agricultores e seus modos de trabalhar na terra, é possível diferenciá-lo por meio das ferramentas que são utilizadas em seu cotidiano, sendo, deste modo, possível constatar que “o pequeno agricultor [...] pode usar ferramentas como o arado. Já um grande agricultor usa máquinas potentes para arar a terra e alta tecnologia na plantação” (Simielli, 2017b, p. 59).

A nomenclatura usada para falar dos sujeitos do campo também está conectada à questão da tecnologia, ligada ao capital financeiro. No caso do pequeno agricultor, ele dificilmente poderá investir em tecnologias agrícolas mais avançadas, pois ele cultiva em uma demanda de subsistência e familiar, cenário contraposto ao grande agricultor, que nos conteúdos apareceu também com o nome de produtor rural, que produz para o grande mercado consumidor nacional e de exportação.

Acerca dos movimentos do campo ou mesmo a falta de menção mais expressiva e direta da importância dessas instituições nos conteúdos do livro didático, isso pode invisibilizar os esforços e as lutas feitas pelos movimentos camponeses por uma escola voltada à realidade do campo e seu reconhecimento, uma escola mais justa e mais inclusiva

com seus estudantes. Assim, os livros utilizados em escolas do campo têm, por finalidade, também evidenciar as identidades desses povos, movimentos e culturas que rodeiam estas escolas, haja vista que “a materialização da concepção educativa ‘do campo’ se vincula aos movimentos sociais camponeses que lutam por direitos, escola e desenvolvimento” (Molina; Freitas, 2011, p. 11).

Sobre os materiais pedagógicos, verificamos como os manuais didáticos docentes sugerem outros materiais para aprofundar os conteúdos trabalhados no livro. Esses materiais não servem somente para ampliar os conteúdos sobre o campo, mas se referem ao livro todo, desse modo não fizemos análise do conteúdo desses materiais, mas verificamos se os manuais do professor sugeriram ampliação de conteúdos.

Dentro dessa perspectiva dos materiais pedagógicos, ao observar as ocorrências de materiais impressos, percebemos que houve registros de sugestões para ampliação de conteúdos, como livros impressos, sendo alguns paradidáticos e literários, artigos e textos complementares, que permitem aos professores e estudantes aprofundarem os conhecimentos sobre as temáticas trabalhadas nos livros analisados. No tocante aos materiais pedagógicos em formatos digitais, foi possível observar que os manuais do professor propõem fontes digitais para ampliação de conteúdos entre sites, filmes, vídeos, multimídias e livros em PDF.

Chegamos à conclusão de que essas fontes para ampliação de conteúdos, bem como, o próprio conteúdo proposto pelo manual didático do professor, com sua organização, sugestões, orientações e indicações, não descartando a parte do livro do aluno, juntos, formam uma fonte de conhecimento que vai além do aprofundamento da temática proposta, mas, sobretudo, ajudam os professores a formarem sua percepção acerca dos conteúdos abordados.

É nesse ponto que acreditamos que os livros servem de base para a formação da visão dos professores que de certa forma aparece lá na entrevista com os mesmos, lembramos que não se trata apenas dos livros que analisamos nesta pesquisa, mas no todo, visto que os livros tem sua base de construção na atualidade nas orientações da BNCC, que estruturam orientações para construção e elaboração dos conteúdos, ressaltamos ainda que os volumes analisados, manuais dos professores, pertencem ao PNLND e são distribuídos nos sistemas de ensino que aderem ao programa em âmbito nacional.

Lembramos que os livros passam por uma etapa de avaliação de especialistas nos assuntos das disciplinas, especialistas de instituições renomadas, universidades e outras instituições da sociedade civil. Essas pessoas são indicadas por uma comissão instituída pelo MEC, para, só depois dessa etapa, de fato, esses volumes irem para as escolas para o processo de escolha pelos docentes. Nessa etapa, os professores das escolas têm acesso à avaliação

feita pelos especialistas, disponível no guia digital, sobre cada coleção aprovada, o que torna mais válida e transparente a adesão dos professores a esses livros.

Assim, os conteúdos que estão no livro obedecem a uma estrutura previamente definida, um currículo, que geralmente atende a uma ideia hegemônica dentro de uma cultura, que seleciona o que pode ser ou não entendido como conhecimento, e, portanto, deve ser repassado dentro do processo de tradição, como Williams (1979) denominou, uma tradição seletiva, que seleciona o que deve ser repassado às gerações como saber sistematizado pelas escolas. Essa cultura hegemônica evidentemente se reflete nos diferentes momentos das políticas públicas do livro didático no Brasil e na ação dos diferentes movimentos da sociedade civil, seja por movimentos sociais do campo ou dos grandes proprietários de terra. Os recursos educacionais digitais se inscrevem indiretamente nessas disputas.

Assim, por exemplo, ao entender o campo como um espaço produtivo que, de certa forma, exerce uma função de prover a cidade de alimentos, de produzir riquezas que se tornarão commodities fortalecendo a economia, esses espaços e territórios são cada vez mais representados de forma atender essa sociedade que impõe esse pensamento por meio de processos como a agricultura capitalista ou em grande escala, representado por meio do agronegócio, indústria do campo e maquinaria de alta tecnologia que se firma cada vez mais, mas não somente no físico do território propriamente dito, como também na construção dos conteúdos que serão tratados nas páginas dos livros e manuais didáticos.

Sobre as escolas do campo, apuramos que, de acordo com os dados da própria SEEDF, a rede de ensino do DF atualmente tem 81 escolas do campo, dessas, 21 estão na CRE de Planaltina e 13 na de Sobradinho. Portanto, 34 escolas, ou quase metade de todas as escolas do campo da rede ficam na região onde se deu a pesquisa. Isso nos remete à ideia que a região precisa de mais políticas públicas na área de Educação do Campo, visto que congrega grande público desta modalidade de educação.

Sobre a atuação dos docentes nas escolas do campo, as análises das entrevistas nos revelaram que, levando em consideração o tempo de atuação no magistério, sete, dos 29 entrevistados, tinham entre 11 e 15 anos de atuação, seis, entre 21 e 25 anos, e cinco tinham até um ano de docência, de acordo com o Gráfico 5.

Em outro recorte, quando observamos o tempo de atuação na escola do campo, o cenário muda consideravelmente, pois dois docentes, dos 29 entrevistados, tinham tempo de atuação profissional entre 11 e 15 anos na escola do campo; nos intervalos de 16 a 20, 21 a 25 e 26 a 30 anos, há apenas um docente para cada; 11 docentes relataram ter até um ano de experiência em escolas do campo, 38% dos entrevistados.

Isso pode indicar que grande parte dos professores e professoras ainda está firmando raízes na Educação do Campo, o que, de certa forma, é importante no processo da docência no campo, por isso, “é urgente romper com esta cadeia estabelecendo novos vínculos, novas condições e nova identidade para educadores/educadoras do campo” (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 59).

Sobre a questão da formação docente, embora não seja nosso objetivo trazer à tona essa temática, cabe dizer que, todos os docentes e todas as docentes que participaram de nossa entrevista tinham graduação em Licenciatura, sendo que seis respondeu que tinham a graduação, 21 tinham especialização *latu-sensu*, um tinha mestrado e um tinha doutorado. Entendemos que os professores e professoras têm formação satisfatória para atuação docente, no entanto, nenhum deles relatou ter diploma em Licenciatura em Educação do Campo.

Seguindo a análise, foi possível verificar que, dos fatores que se destacaram na decisão de atuar na escola do campo, se sobressaíram a proximidade da residência dos docentes, a aparente tranquilidade que o campo supostamente oferece, no caso dos professores que atuam em regime de contrato temporário, a convocação para a vaga – em alguns casos, alguns professores são especificamente convocados para uma vaga que ficou disponível no sistema.

No que se refere à questão das dificuldades em atuar na escola do campo, os docentes apontaram que a principal seria a questão do acesso à escola, mas também há o acesso às tecnologias e, sobretudo, a conexão com Internet. No caso das motivações para se atuar na Educação do Campo, as principais causas são os estudantes, sobressaindo à ideia de missão e do retorno positivo da educação, mas a ideia da tranquilidade, no sentido de o campo ser um espaço mais calmo em contraposição à agitação da cidade. A tranquilidade, além de ser um fator que leva à decisão de ir trabalhar na escola do campo, se confirmou também como um aspecto que motiva os professores a continuar neste ambiente de trabalho.

No que se refere ao manual professor, 86% afirmaram que fazem uso frequente do livro, seja para planejamento ou para utilização na sala com os estudantes. O formato desses livros é impresso, foi o que respondeu 90% dos entrevistados, pois é dessa forma que o PNLD distribui os livros para escolas. Sobre a disponibilidade e utilização dos livros pelos estudantes, 86% dos respondentes afirmaram que os estudantes utilizam os livros em sala ou em atividades para casa.

Nesse cenário, o que nos chama a atenção é que, mesmo usando os livros para o planejamento e com os estudantes, 62% dos participantes afirmaram que os livros não correspondem às realidades dos estudantes, visto que os livros são pensados para uma realidade urbana e são utilizados na realidade das escolas do campo, o que confirma a

contradição que é utilizar os livros pensados para um contexto, em outro contexto, diferente. Essa discrepância entre realidades dos estudantes e o conteúdo dos livros também foi apontada por outros estudos (Berbart; Feijó, 2016; Negri, 2017; Gonçalves; Germinari, 2019; Melo; Macedo, 2020).

Em nossa pesquisa, 69% dos participantes afirmaram que o mesmo livro utilizado nas escolas urbanas não deveria ser utilizado nas escolas do campo, enquanto 31% responderam que poderia ser utilizado o mesmo nas duas realidades. Nesse caso, percebe-se um posicionamento dos entrevistados, que utilizam o livro do professor e fazem adaptações do livro didático para realidade do campo, portanto, eles têm a consciência de que é preciso um material que represente essa realidade, sobre isso Santos *et al.* (2020) critica a política de elaboração dos materiais didáticos e ressalta que os livros didáticos ainda não correspondem ao campo.

Sendo assim, entendemos que os livros não trazem a realidade do campo e seus sujeitos, ou até mesmo favorecem uma compreensão produtora e mercantil do campo. Os professores, que são seus usuários diretos, podem passar a perceber o campo com esse olhar de elite capitalista, a partir dessa visão hegemônica, pautada na tradição dentro de um sistema cultural, conforme Williams (1979).

No tocante a relação dos docentes com a sala de aula e os sujeitos do campo no DF, 69% dos entrevistados acredita que o perfil dos estudantes de sua sala não corresponde ao descritos nos livros didáticos, como, por exemplo, as figuras e desenhos descritos nas capas, atividades e outras. Outro aspecto que foi apontado é que 97% dos docentes acreditam que os estudantes do campo têm menos acesso as tecnologias digitais e informações do que os estudantes da cidade.

Perguntamos, também, aos participantes desta pesquisa, sobre se, ao acreditar que os estudantes do campo têm pouco acesso aos recursos digitais, os professores acabam por optar por uma prática mais voltada e apoiada nos recursos impressos, como livros impressos e apostilas. Assim, 83% dos participantes responderam que sim. Uma professora inclusive reforçou que não é porque os professores pensam assim, é porque não se tem alternativa (Cecília, 3º ano), indicando que a dinâmica da escola do campo leva os professores se adaptarem a realidade dos estudantes para melhor atingir as aprendizagens.

Ainda sobre os sujeitos do campo e o livro didático, foi indagado se os docentes já haviam presenciado atividades que se referiam aos povos e populações do campo e 97% afirmaram que já tinham visto sim e que considera muito importante essas atividades, no

entanto, essas populações não aparecem de forma a contemplar todos esses sujeitos como afirmou José, professor do 5º ano:

[n]ós temos aqui algumas tratativas em relação ao material principalmente desse ano, algumas tratativas em relação à trabalhadores rurais, em relação a povos indígenas, agora povos da floresta, assentados, quilombolas, praticamente nós não temos um tratamento em relação, que contemple, esse público, nos livros didáticos, tá. E quanto a considerar que isso seja importante, sim, nós temos que considerar todos os públicos todas as diferenças, todas as minorias porque a educação ela nunca será imparcial, ela sempre está pendendo para algum lado e se a gente acha que está falando da forma correta a gente que tá agindo parcialmente, sabe ninguém age de forma neutra, por mais que estejamos aceitando, nós estamos seguindo favorável a corrente atual, a corrente que é preponderante.

A observação do docente é importante porque, no caso das escolas do Distrito Federal, onde se deu a pesquisa, muitas delas atendem crianças de assentamentos e acampamentos. Sendo assim, é importante que o livro traga essa questão da representatividade dessas crianças, do trabalhador rural assalariado, caseiro, chacareiro, meeiro, entre outros, nos conteúdos da educação básica. Assim, essas crianças podem se sentir parte integrante da comunidade escolar e os professores podem desenvolver consciência da importância cada vez maior de trabalhar essa pluralidade em suas turmas.

Essa visão de maior aparecimento dos povos indígenas quando se pensa em povos do campo também apareceu na nossa análise dos livros didáticos, e muitas às vezes associada à ideia de formação da população brasileira e não fazendo referências diretas ao campo e como sujeitos deste. Dentro de um sistema cultural, como aponta Williams (1979), algumas tradições de pensamento vão se solidificando ao ponto de se repassar como verdade que no fim representa a hegemonia do pensamento da cultura dominante.

Sobre os movimentos sociais nos livros didáticos e manuais docentes foi perguntado se os professores acreditavam que os conteúdos dos livros didáticos eram neutros e imparciais em relação aos conflitos de interesses de movimentos, sejam eles ligados ao agronegócio ou movimentos do campo, neste quesito 59% dos docentes acreditam que os conteúdos dos livros são neutros e imparciais, enquanto que 38% acreditam que os conteúdos dos livros não são imparciais como foi o caso da professora Cecilia, do 3º ano, ao dizer que não acha que os livros sejam imparciais, mas ela não consegue identificar como isso está posto nos conteúdos, esse pensamento foi reforçado pelo professor José, do 5º ano, que também concordou que os livros não são neutros, pelo contrário os modos de vidas e sujeitos nos livros são representados a partir de uma representação de um ideário hegemônico (Silva; Chelotti, 2018).

Outro aspecto que fez parte dessa discussão foi sobre os professores acreditarem se os conteúdos dos livros replicam a visão dos grandes produtores quando se trata de apresentar o campo nos conteúdos destes livros, e neste caso 66% declarou que sim, apresenta uma visão do “grande”, da agricultura comercial, da maquinaria, como refletiu a professora Isa, do 4º ano, “você vai ver mais as imagens das monoculturas gigantescas, maquinário gigantes [...]”, posicionamento reforçado por outra professora, Rute, do 5º ano: “eu acho que eles trazem em si, mas a coisa da industrialização no campo né?”. Nesse caso, como analisaram Silva e Chelotti (2018), as representações são mais de um pensamento hegemônico.

Ainda sobre a questão dos movimentos sociais, foi indagado aos docentes se eles já ouviram falar de movimentos que reivindicam que suas pautas componham o conteúdo do livro didático. Perguntamos se os docentes já ouviram falar sobre alguma organização que se denomine movimento social e que acredite não ser contemplada nos livros didáticos, na mídia impressa ou televisiva, ou mesmo nas redes sociais virtuais. Sobre isso, 76% dos entrevistados responderam que nunca ouviram falar de nenhum movimento nesse sentido, enquanto 24% afirmaram que sim, que ouviram falar de movimentos com essas características. Quando reforçamos a pergunta, questionando se os respondentes lembrariam o nome desses movimentos, quase todos afirmaram não se lembrarem do nome ou respondeu em dúvida, sem ter certeza.

Podemos lembrar que movimentos como esses têm surgido, sobretudo, a partir do segundo semestre de 2020 como foi o caso de alguns movimentos que reivindicam a visão do agronegócio nos livros didáticos, pois, para estes movimentos o livro destoa realmente sobre o agro, atribuindo-lhes uma visão negativa junto à sociedade, como apontado nas considerações de Nascimento e Almeida (2021) acerca destas manifestações.

Acerca da utilização dos materiais digitais/RED nas aulas, sendo que esses recursos teriam sido indicados pelo manual docente ou livro didático, 45% responderam que sim, já utilizaram esses recursos digitais indicados pelos materiais didáticos, enquanto 38% revelaram que não usaram esses materiais indicados pelos livros. Sobre a importância desses materiais digitais, 97% acreditam que são importantes, sobretudo nos dias de hoje, o mundo está mais servido por tecnologias digitais. No entanto, 38% afirmaram não ter presenciado algum colega falando que ia usar os materiais, enquanto 28% afirmaram já ter ouvido os colegas dizerem que vão utilizar os recursos digitais em aulas. Nesse sentido, espera-se que as tecnologias digitais como recurso didático sejam cada vez mais inseridas nas escolas (Santos; Leão, 2017).

Por fim, ainda dentro dessa temática, foi indagado aos professores se eles já haviam visto ou lido sugestões de utilização de recursos digitais no livro didático, manual do professor, indicado para utilização em aulas na turma em que leciona, onde 69% afirmaram que sim, enquanto 24% declararam que não, alguns se lembraram de indicações de vídeos, links, filmes, dentre outros.

Diante da urgência de discussão da temática acreditamos que materiais digitais ainda não estão incorporados no fazer pedagógico docente, visto que as condições de utilização nas escolas do campo ainda é um desafio acarretando a não disponibilização destes materiais assim como se faz com o material impresso, quando são distribuídos nas escolas. No entanto, é urgente que esses recursos digitais façam parte da cultura da escola como prática social que envolva também os povos do campo (Bierhalz; Fonseca; Oliva, 2019).

Há dificuldade de utilização dos RED por conta do acesso à Internet, ou mesmo em função das rápidas mudanças nos equipamentos, a exemplos dos acessórios e das tecnologias como os livros do PNLD/2019, que vinham com CD. Dois anos depois, já não havia diapositivos que fizessem a leitura dos CD, como os aparelhos de DVD ou os drives dos notebooks. Nesse sentido, talvez seja interessante repensar como esses recursos podem estar na educação e os programas a ela relacionados precisam estar mais presentes nas realidades das escolas, já que o império das tecnologias é efêmero em ofertas de dispositivos, tendo uma lógica mercadológica intensa, o que se diferencia dos processos educacionais que precisa está alinhado às demandas de seus sujeitos.

Tendo por base achados e descobertas de nosso trabalho, é importante resgatarmos alguns pontos para propormos um “arremate” em nossa empreitada. Entendemos que a proposta de encerrar nosso estudo não significa o final da pesquisa sobre o tema, pois algumas ramificações poderão ser trilhadas por outros em diferentes meandros. Acreditamos que o terreno para a pesquisa do livro didático em contextos diversos, como no ambiente do campo, ou mesmo na cidade, considerando novos formatos para essa ferramenta, como os tão aguardados livros digitais, a partir do fenômeno da inteligência artificial, está aberto e carente de pesquisas.

Com o entrançamento dos elementos que constituem o cercamento deste plantio, esta pesquisa, foi possível compreender alguns pontos que se mantiveram como as mudas fortes que germinaram e nos levaram a conclusões. Uma delas é o terreno fértil de contradição: a política nacional do livro didático, a partir de 2018, suspendeu o PNLD/Campo levando as escolas do campo a receberem os livros didáticos do PNLD/Urbano a partir de 2019, o que

culminou em uma situação de contrastes, onde os estudantes do campo não se perceberem nos livros didáticos, que foram pensados a partir de uma visão urbanocêntrica.

No entanto, na falta de um PNLD específico para o campo, o PNLD voltado para as cidades também é utilizado pelas escolas dos territórios campestres, inclusive com escolha, por parte dos docentes do campo e distribuição dos volumes para as instituições do campo pelo FNDE. Repousa, nessa dinâmica, a ideia de que, na falta do PNLD/Campo, encerrado em 2018, as escolas do campo também escolhem os livros do PNLD/Urbano, inclusive, com orientações como a vinculada pelo Informe n 35/2018-COARE/FNDE, intitulado de Escolha das Escolas Rurais, explicado com mais detalhes anteriormente, reforçando assim os elementos da contradição (Bottomore, 2001).

Acerca de outros desvelamentos, acreditamos que os conteúdos que estão nos livros representam um pensamento hegemônico, alinhado com outros documentos de referência, como a BNCC. Esses documentos servem de base inicial para elaboração e construção de currículos, planos, propostas pedagógicas, e dos livros e manuais didáticos. Assim, os materiais que estão dentro da escola e no cotidiano dos professores, os livros didáticos e manuais do professor, servem de veículo a um pensamento que está na base, nesse caso, na BNCC. Confirma-se, assim, elementos de uma tradição seletiva (Williams, 1971).

Os livros analisados, pertencentes ao PNLD/Urbano de 2019, guardam características importantes de conteúdos tratados a partir da visão de escolas da cidade, no entanto, na falta de um PNLD/Campo, com conteúdos produzidos para as escolas do campo, as coleções didáticas acabam sendo utilizadas por toda rede de ensino, escolas urbanas e rurais. Assim, é possível identificar uma relação de desigualdade, onde o campo é levado a consumir um conteúdo em que predomina o urbano, ou, ainda, onde é preciso haver uma adaptação dos conteúdos do urbano para campo. Nessa contradição, repousa a dicotomia campo-cidade, urbano-rural, em que o campo se mostra ou é tratado a partir de uma visão romântica e produtora, como asseveram Molina e Freitas (2011), em contraponto ao espaço urbano, que seria mais ligada à imagem de consumo, um lugar realização.

Acerca dos livros didáticos manuais do professor, esse artefato cultural tecnológico, por estar inserido em um processo dinâmico, cultural, midiático e convergente com outras ferramentas, recursos e linguagens, também exerce essa função de formar a percepção dos docentes acerca de alguns assuntos, como o próprio livro como fonte de conhecimento e contribuição para o fazer pedagógico docente, bem como sobre o espaço e o território do campo. Essa ferramenta didática se mostra como uma constante no cotidiano docente, como

investigado neste estudo, em que 86% dos docentes pesquisados utilizam os livros do professor para planejar suas aulas, logo esses livros influenciam a visão dos professores.

Ainda sobre os livros didáticos e manuais do professor, eles ampliam as fontes de conhecimentos para aprofundamento dos conteúdos com proposição de atividades em formatos impressos e digitais. Estes livros e manuais docentes fazem parte do cotidiano e do fazer pedagógico docente.

Os professores têm uma visão que escola do campo é mais tranquila para se trabalhar, no entanto chamamos a atenção desta visão romantizada não refletir ao todos os conflitos que o próprio espaço do campo enfrenta, pois a ausência de discussão sobre as problemáticas reais do campo no conteúdo dos livros ajuda a construir essa imagem que pode não refletir a realidade.

Os materiais impressos ainda são predominantes nas escolas do campo, com isso, constatamos que os RED ainda não estão presentes nas realidades do fazer pedagógico dos docentes da escola do campo, de forma efetiva, pois as escolas do campo, onde foi realizada a pesquisa, ainda apresenta um cenário de fragilidades com acesso à Internet, essa contradição precisa ser superada ou mesmo compreendida para ser enfrentada, pois as escolas têm um importante papel para garantir os jovens tenham acesso às tecnologias (Luz; Santos; Santos, 2019).

Outro ponto revelado sobre os professores e professoras participantes desta pesquisa deriva do fato de a maioria que foram entrevistados estava em regime de contratação temporária, havia 12 efetivos e 17 em regime de contrato temporário, o que pode indicar a necessidade de se pensar políticas públicas para efetivação dos professores nas escolas do campo, inclusive com incentivos de permanências. Ressalta-se que todos os professores participantes tinham habilitação em licenciatura para atuação no magistério e passaram por processo seletivo, e ou concurso público.

No caso específico da Educação do Campo, alguns relataram que não participaram de cursos de formação continuada para essa modalidade de educação, o que poderia ser uma demanda para o poder público continuar ofertando esses cursos e oferecendo condições para participação de docentes. Compreendemos que os desafios para Educação do Campo passam por oscilação do corpo docente, que não ficam muito tempo na escola, uma consciência do papel do professor, afastando-se da desalienação, formação e condições de trabalho adequado (Silva, 2018; Lopes; Silva, 2018; Bitencourt; Zart, 2019; Almeida; Santos; Silva, 2020).

Os achados e descobertas na pesquisa, com a análise dos conteúdos dos manuais do professor dos componentes curriculares Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática,

Ciências e Arte, analisados por meio das categorias, subcategorias, unidades de contextos nos quadros de análise categorial, bem como nos quadros expositivos com dados de frequências dos termos e percentagens, nos revelam que alguns fatos estão postos, que se apresentam naturalizados, como a predominância da cidade, o urbano sobre o campo. O termo “rural” ainda está presente nos livros como sinônimo de campo, há também uma pequena menção a pluralidade e referências aos sujeitos do campo, além de uma ausência de ideários referentes aos movimentos sociais e lideranças que lutam pela Educação do Campo.

A descoberta desses pontos levanta alguns questionamentos, pois, considerando que os livros poderão ser trabalhados em escolas de territórios do campo, por que o campo como espaço geográfico, cultural, de lutas, de produção de saberes, de práticas de agricultura familiar não está em evidência? É preciso estranhar para desnaturalizar essas práticas, postas como conhecimento legítimo nas páginas de conteúdo dos livros didáticos.

Nesse sentido, a pesquisa, ao constatar esses fatos e ocorrências, cumpre um papel muito importante, o de provocar o questionamento de práticas que sempre foram “naturais”. A respeito disso, podemos questionar o fato de o campo ser abordado sempre da perspectiva da dependência da cidade, ou, como trazem os documentos oficiais, como a BNCC, da perspectiva da interdependência entre o campo e a cidade, ideia perpetuada nos livros didáticos e manuais docentes do PNLD. Essa interdependência entre esses espaços é, na verdade, uma forma de colocar o campo como produtor, sendo que ele é visto sob o prisma da agricultura capitalista ou do espaço de tranquilidade, para descanso, em oposição à cidade, escondendo verdadeiramente as identidades dos povos que ali vivem e produzem cultura.

A análise e reflexão sobre esses pontos provocam reflexões importantes, a partir disso, é possível iniciar questionamentos de “verdades prontas” no imaginário social e popular, que acabam sendo replicadas nos currículos e livros didáticos com alcance nacional. Seguindo esse viés de análise, não podemos atribuir ao “natural”, ou ao que “sempre foi assim”, sem querer uma perspectiva de mudança, o fato do campo e suas escolas não disporem de materiais didáticos direcionados a valorização de seus sujeitos, seus estudantes, nem a ausência de tecnologias nas escolas e comunidades que promovam uma cidadania completa a partir do lugar onde mora.

O processo de refletir acerca das “verdades prontas”, nos termos desta pesquisa, é de extrema importância, pois provoca questionamentos das formas e meios como são estruturados os conteúdos de aprendizagens abordados em sala de aula. A partir dessa reflexão, é possível buscar fontes e metodologias capazes de atender as demandas dos sujeitos do campo, como os estudantes, para que se sintam pertencentes à escola e nela possam se

identificar através e com ajuda do fazer pedagógico docente, construído a partir das realidades presentes nos meios e comunidades camponesas.

Williams (1979; 2005) discutiu o conceito de tradição seletiva em conteúdos escolares e, nessa perspectiva, na análise dos manuais didáticos dos professores e das entrevistas, pode ser observada de uma ótica interpretativa o fato de que, havendo essa tradição e seleção dos conteúdos didáticos, o material didático reproduz conteúdos a partir desta tradição seletiva de conteúdos de acordo a cultura dominante, que, no caso do campo, sempre foi ligado a questões do latifúndio, do rural produtivo, do agronegócio. Assim, essa tradição seletiva acaba por reforçar uma visão de escolas rurais precarizadas, que antes tinham um intuito de qualificar para o trabalho no meio rural, caracterizadas pela ausência de tecnologias para a vida nas comunidades. Deste modo, naturaliza-se uma subserviência do campo em relação à cidade.

A seleção dos conteúdos ligados a uma cultura hegemônica, dominante, e partindo de uma ótica da cidade, acaba por arraigar mais ainda as diferenças e invisibilidades das culturas e vivências do campo, que deveriam ser retratadas nos conteúdos do livro didático, tanto os que seriam adotados para as escolas urbanas quanto nas escolas do campo.

Podemos, ainda, apontar alguns elementos que emergiram em nossos resultados como a desruralização das escolas, isto é, algumas escolas do campo perderam tal status, passando a ser classificadas pelo governo como “urbanas”. A contradição nesse conflito é que as escolas perderam o status de "rural" (termo oficial do governo), mas continuam atendendo estudantes que moram em comunidades, em alguns casos.

Docentes com muito tempo de trabalho na educação, mas com pouco tempo de atuação nas escolas do campo, contratação temporária de professores, provocando volatilidade, rotatividade e o conseqüente não enraizamento do docente nas escolas do campo, foram questões que apareceram nas entrevistas. Neste estudo, dos 29 entrevistados, não foi constatado nenhum docente que declarou ter cursado a Licenciatura em Educação do Campo⁴⁴, assim, ainda se constitui como desafio, para a escola do campo, a formação docente e as condições de trabalho, como pontuam Almeida, Santos e Silva (2020) em seu estudo. Pontua-se que os cursos de licenciatura em educação do campo tem a habilitação para atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

⁴⁴ “[...] O curso tem a intenção de preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno”. Disponível em <https://fup.unb.br/educacao-do-campo/>. Na UnB, o curso funciona no *campus* de Planaltina-DF.

Como pontuado no trabalho de Silva e Chelotti (2018), mesmo nos livros didáticos indicados para Educação do Campo, deixa-se de mostrar uma realidade particular do campo. É importante lembrar que algumas entrevistadas de nossa pesquisa apresentaram um nível de consciência dessa contradição, como foi o caso de uma professora do 3º ano, que identificou que o conteúdo dos livros disponibilizados para a turma não traz o conteúdo condizente com a sua turma, já que até a organização administrativa do DF é diferente da que está no conteúdo. Ademais, os livros não contemplam moradias como assentamentos, que são uma realidade de comunidades em que estão instaladas escolas do campo, o que limita o trabalhar com o binômio campo/cidade (Cecilia, 3º ano).

Como face dessas disputas, embora no plano simbólico, podemos citar a influência de setores como o do agronegócio e seu movimento para se impor no conteúdo do livro didático, bem como, programas advindos de lutas e conquistas dos movimentos por Educação do Campo, dentre os quais podemos citar o PNLD/Campo. Podemos lembrar ainda que essas disputas muitas às vezes são por conta de uma posição hegemônica, portanto uma disputa por hegemonia dentro de um sistema cultural, se consolidando assim uma luta por novas hegemonias.

Crescimento e expansão das cidades associados à modernização do campo, dados sobre o avanço do agronegócio no Centro-Oeste e, principalmente, no DF, o poder para participação das discussões sobre a modernização do campo também refletem na perda de espaço nas políticas do PNLD.

A nossa hipótese é de que os livros didáticos, enquanto artefatos culturais tecnológicos são resultados de um processo dinâmico, estrutural, subjetivo e intencional, e como elementos que se inserem nas experiências e vivências escolares, ajudam a construir a percepção dos docentes da escola do campo a partir de seus conteúdos. Os docentes percebem ainda que seu fazer pedagógico se constitui na inter-relação dos livros didáticos com os recursos educacionais digitais, com maior predominância dos materiais impressos, pois estes estão mais disponíveis em seu cotidiano pedagógico.

Essas manifestações de suas percepções acerca do conteúdo do livro estão apoiadas em suas experiências e vivências presentes nas realidades que os rodeiam nestas escolas, considerando temáticas como a visão de campo que os materiais pedagógicos refletem; o posicionamento dos LD acerca dos movimentos e grupos sociais; a representação dos estudantes nos conteúdos dos LD e correspondência com a turma e o aparecimento dos sujeitos do campo nas atividades do LD.

Os docentes percebem ainda que o seu fazer pedagógico é construído na inter-relação dos materiais didáticos digitais e não digitais ou impresso, pois utilizam os dois recursos pedagógicos, por isso, conferem importância ao uso dos livros didáticos em seu planejamento e na sua turma; fazem adaptações nas atividades; reconhecem a importância dos recursos digitais e já perceberam os RED que são indicados pelos livros didáticos, mas os utilizam pouco no seu cotidiano pedagógico, sobretudo por questões sistêmicas estruturais.

A disponibilidade e utilização dos livros nas escolas se constroem pelo fato dos docentes conferirem importância ao uso dos livros didáticos em seu planejamento e sua turma, embora sendo necessário promover adaptações nos conteúdos para atender a diversidade de estudantes, neste cenário constatamos que dos 29 entrevistados, 86% afirmaram que frequentemente utilizam o livro manual didático do professor em seus planejamentos de aulas nos levando a compreender que o livro está presente no cotidiano dos docentes e que os mesmos fazem o seu uso.

Este mesmo percentual de 86% confirmou que os livros estão disponíveis para os estudantes e que os utilizam, às vezes em sala e também em atividades para casa. No caso do cenário das escolas do campo, por vezes, o livro didático é um dos únicos materiais de leitura disponíveis para os estudantes o que confere a estes materiais grande importância na comunidade escolar, mas também para os professores e professoras que pode ser indicado como material que os orientam, na organização de seu planejamento, sobretudo, os docentes iniciantes. Ainda alicerçado nesta construção, 26 ou 90% dos docentes responderam que os livros que utilizam para planejamento e na sala de aula com os estudantes são volumes em formato impresso.

A visão preponderante de campo que os materiais pedagógicos refletem é uma visão de grandes produtores, expostos em grandes maquinários e lavouras comerciais extensas, embora haja uma tentativa de demonstrar outra visão como a agricultura familiar, essa percepção se firma nos resultados das respostas de 19 ou 66% dos entrevistados que acreditam que o livro didático que utilizam replica a visão de grandes produtores no que se refere aos conteúdos que retratam o campo para sua turma.

No entanto, 17 respondentes, ou 59%, acreditam que os livros apresentam conteúdos imparciais e neutros em relação a conflitos e interesses de grupos sociais no que se refere à questão de exposição destes conteúdos. Nesse sentido, os docentes acreditam que replicar a visão de grandes produtores sobre o conteúdo do campo nos livros didáticos não implicaria necessariamente pender para um lado.

Na visão dos e das docentes que participaram desta pesquisa, os estudantes do campo não estariam representados, em sua maioria, nos livros didáticos, visto que os livros foram planejados a partir de uma visão urbanocêntrica. Essa percepção apareceu nos resultados que apontaram que 22, ou 76% dos entrevistados, declararam que os livros didáticos, utilizados pelos estudantes não os representariam enquanto sujeitos da escola do campo. Ainda neste sentido, 18, ou 62% dos docentes entrevistados, declararam que os livros que estavam utilizando não correspondiam à realidade da sua turma.

No entanto, 27, ou 93% dos entrevistados, afirmaram que já viram atividades no livro didático que se referem às populações que representam os sujeitos do campo. Nesse caso, a grande maioria se recorda ter visto atividades que estavam relacionadas aos povos e comunidades indígenas e quilombolas.

Os docentes são favoráveis que as escolas do campo recebessem um material específico para se trabalhar os conteúdos em sintonia com as realidades dos estudantes, acarretando assim que os livros didáticos utilizados nas escolas do campo sejam diferentes dos livros utilizados nas escolas urbanas, pois acreditam que sejam realidades diferentes. Essa percepção demonstrada pelos docentes foi construída a partir da resposta de 24, ou 83% dos entrevistados, que se posicionaram como favoráveis ao uso de materiais específicos para escola do campo, reforçada, ainda, pelo posicionamento de 20, ou 69% dos respondentes, que acreditam que o mesmo livro didático utilizado pelas escolas da cidade não deveria ser utilizado pelas escolas do campo.

Os RED constituem ferramentas importantes, na visão dos e das docentes, que procuram usá-los quando indicados pelos livros, ou mesmo por iniciativa própria. No entanto, há um grande impedimento de uso desses recursos que é a falta de estrutura das escolas do campo, que não dispõem de conexão Internet para todos, e por conta do desconhecimento, por parte dos professores, desses RED.

Essa percepção dos docentes acerca dos RED como ferramentas que conferem importância para o fazer pedagógico se constituiu a partir dos resultados que obtivemos na nossa pesquisa, quando 28, ou 97%, dos entrevistados responderam que é importante o uso desses recursos nas aulas.

Sobre as sugestões que os livros didáticos indicam para utilização destes recursos, 20 ou 69% dos entrevistados e das entrevistadas afirmaram já ter visto no conteúdo dos livros que os utilizam, indicações de recursos digitais para utilização e ampliação de conteúdos sugeridos pelos livros didáticos.

O uso dos RED pelos docentes foi indicado nas respostas de 16 professores, 55% dos participantes, que afirmaram já ter feito o uso de recursos digitais indicados pelos livros didáticos. Quanto a perceber a utilização desses recursos pelos colegas, os resultados indicaram que o mesmo percentual de 55% afirmou que lembraram já ter ouvido os colegas dizerem que vão utilizar os recursos digitais em suas aulas. Isso pode indicar que os recursos educacionais digitais fazem parte do cotidiano docente, no entanto seu uso ainda é limitado, sobretudo por questões estruturais das escolas do campo.

É oportuno levantar algumas considerações, ao finalizar esse trabalho, seja pela importância da temática, seja pelo tempo de transição e discussão neste período. O assunto levantado nesta pesquisa foi, sobretudo, o livro didático, em uma tentativa de promover uma reflexão mais acentuada sobre o assunto.

Como é sabido, o cenário em que se insere o livro didático tem sido permeado por disputas e conflitos no âmbito do poder público considerando o posicionamento de alguns governos em cenários nacionais e internacionais, onde estes dispositivos têm sofrido tentativas de controle estatal na intenção de vigiar os conteúdos por estes veiculados, mas também, surge a discussão em torno do formato destes livros, onde na última década tem aumentado o consumo de livros em formatos digitais e conseqüentemente o lucro das editoras⁴⁵. Assim, recordamos que a tendência de digitalização dos livros didáticos vem ganhando força em nações mais desenvolvidas economicamente.

No entanto, um fato despertou a atenção de pesquisadores e especialistas da área, em caso recente. Trata-se do anúncio que a Suécia iria retornar a utilização de livros didáticos de papel⁴⁶, ou seja, após investimentos massivos em materiais didáticos digitais, o país retornaria com o livro com o livro impresso.

Outro ocorrido foi que, durante a finalização desta tese, no terceiro trimestre de 2023, o governo do estado de São Paulo anuncia que não iria participar do PNLD, que distribui livros via MEC, para os estados municípios. Com isso, o governo paulista anuncia que iria utilizar materiais didáticos totalmente digitais, com elaboração do próprio governo. Após discussão na mídia, críticas de especialistas e até mesmo ações judiciais determinando a volta de uso do material didático do PNLD, o governo de São Paulo anunciou que iria retornar com o uso dos materiais didáticos disponibilizados pelo MEC.

⁴⁵ Segundo pesquisa produção e venda do mercado editorial brasileiro, publicada em maio de 2023, tendo por ano base 2022, nos últimos quatro anos, o faturamento das editoras com conteúdo digital apresentou crescimento de 95%. Disponível em: https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2023/05/apresentacao_imprensa_completa_OK.pdf.

⁴⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/07/por-que-a-suecia-desistiu-da-educacao-100percent-digital-e-gastara-milhoes-de-euros-para-voltar-aos-livros-impessos.ghtml>.

Os fatos reforçam a contradição em torno da temática do material didático, enquanto um país com experiências em utilização de materiais digitais anuncia o retorno aos materiais impressos, os governos por aqui tentam emplacar essa digitalização por completa do material didático. O cenário parece propício visto que é cada vez mais vendida a ideia de modernização e renovação na educação aliada a essas práticas de digitalização dos materiais educacionais, reforçada ainda por mecanismos estatais que apontam em nossa dinâmica educacional como a política nacional de educação digital com a aprovação da Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.

É HORA DE FECHAR O COLCHETE⁴⁷: A PARTILHA DA COLHEITA

Embora tenhamos consciência de que o percurso percorrido nesta pesquisa pode ser continuado por outros estudos que virão, chega o momento de desapiar⁴⁸ à sombra de algum arbusto frondoso que floresce e frutifica o conhecimento desta empreitada e de concluir as ideias desenvolvidas em nossa lavoura, que renderam muitas descobertas.

Esta pesquisa que foi plantada em um terreno de contradição, brota em uma porção de chão que buscou compreender como os professores de escolas do campo do Distrito Federal percebem os materiais didáticos considerando a inter-relação entre os conteúdos dos livros didáticos, os RED e o seu próprio fazer pedagógico por meio da análise de fragmentos de 11 livros didáticos do PNLD/2019, bem como por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) de entrevistas de com 29 docentes de 10 escolas do campo das CRE de Planaltina-DF e Sobradinho-DF.

Por meio desta pesquisa, analisamos criticamente a percepção de docentes de escolas do campo do DF considerando a correlação entre os livros manuais didáticos dos professores e os recursos digitais, levando em consideração o fazer pedagógico destes educadores. Neste cenário, constatamos que os professores percebem o livro como ferramenta pedagógica utilizada para o planejamento e o fazer pedagógico diário da sala de aula com os estudantes. Os docentes pesquisados percebem questões que estão presentes na relação entre os livros e manuais didáticos e seu cotidiano como educadores das escolas do campo, entre elas se destacam o fato dos livros não corresponderem à realidade da turma, nem representarem os estudantes das escolas do campo, apesar de ser um recurso utilizado pelos alunos.

O fato de o livro ser um produto advindo de uma política pública em âmbito federal, o PNLD, lhe confere certa legitimidade, o que acaba por influenciar a percepção dos docentes. Nesse sentido, professores e professoras acreditam que os livros são imparciais no tocante ao conteúdo que apresentam, apesar de parte desses professores acharem que os livros replicam visões hegemônicas de mundo por meio de seus conteúdos.

Os professores e as professoras pesquisadas reforçam que são favoráveis ao uso de um material específico para escolas do campo, um material que reflita a realidade da Educação do Campo; sendo assim, os sujeitos pesquisados se manifestam contra a ideia de se adotar o

⁴⁷ Na linguagem do campo é uma espécie de cancela feita com arames na horizontal apoiados em estacas de madeira na vertical, bastante utilizado no interior em pequenas propriedades, custoso para ser manuseado. Ver imagem nos anexos.

⁴⁸ Descer de algo, termo utilizado na linguagem do interior.

mesmo livro nas escolas da cidade e nas escolas do campo. A maioria dos sujeitos aqui pesquisados afirmou que faz o uso do livro em formato impresso.

No espaço do campo, o livro didático como artefato cultural tecnológico, midiático e convergente acaba sendo concebido e disputado no interior de políticas públicas, como PNLD, nos planos de governos, que podem ampliar ou represar recursos para a área da educação. Tais disputas se replicam na manutenção de novas hegemonias propagadas nos conteúdos destes livros escolares.

No tocante aos RED, como ferramentas que podem ser utilizadas para ampliar as atividades e os conteúdos das aulas, considerando sua inter-relação com os livros didáticos que fazem parte da prática docente, identificamos alguns pontos que merecem destaques: os professores ainda desconhecem alguns termos relacionados a esses recursos, por exemplo, grande parte dos professores e professoras pesquisados já se deparou, no livro didático, com alguma sugestão de atividade utilizando “objetos digitais”, porém, por acreditarem que isso dependeria do uso de Internet, acabam por ignorar tais sugestões, uma vez que a conexão de Internet em escolas do campo pode ser um fator impeditivo.

Algumas iniciativas dos professores e professoras podem ser lembradas, como as adequações nos conteúdos dos livros didáticos e a utilização de recursos e ferramentas digitais para atender a turma na realidade das escolas em que lecionam. No entanto, destaca-se a ideia de busca e iniciativa própria dos professores no que se refere ao uso dos RED. Sobre isso, Bueno e Carniel (2015) questionam sobre o tempo que estamos esperando pelo encontro das TIC com a educação.

Em relação às realidades que percebemos nas escolas que visitamos, cabe destacar a relevância da formação continuada via poder público que contemple a utilização dos livros didáticos como instrumento pedagógico numa perspectiva crítica, não somente fazendo uma leitura passiva dos conteúdos, mas compreendendo o processo por traz da construção e o caminho percorrido até chegar às escolas. Dessa forma, os docentes assumem seus papéis e posições acerca dos conteúdos apresentados nos livros do PNLD, bem como dos recursos e percursos digitais que eles propõem para ampliação de conteúdos.

Ressalta-se a necessidade de formação continuada dos professores para atuação em escolas do campo numa perspectiva interdisciplinar que contemple os saberes do campo, as experiências e vivências de seus sujeitos não se afastando das transformações ocorridas na sociedade, inclusive as transformações tecnológicas e científicas, de modo que os sujeitos do campo sintam-se participantes dessas transformações.

No que se refere à forma como os RED aparecem nos manuais didáticos, observamos que esses recursos são, majoritariamente, sites, filmes e CD-música, vídeos, atividades e livros em PDF, que aparecem como sugestão para ampliação dos conteúdos que o livro didático está propondo no capítulo. Esses recursos estão direcionados tanto aos professores quanto aos alunos, e, na soma dos 11 manuais do professor que analisamos, foram encontradas 434 menções a esses recursos digitais, enquanto chegam a 289 as sugestões de atividades em formatos não digitais ou em formato impresso; o volume que mais sugeriu fontes digitais para ampliação de conteúdos foi o manual do professor de História, somando 68 sugestões. Essas sugestões eram voltadas a docentes e discentes.

No entanto, não ficou explícito, nos manuais analisados, se há algum critério prévio para escolha de materiais digitais, sobretudo no que se refere às indicações de conteúdos veiculados por páginas de organizações e institutos que defendem as temáticas trabalhadas nos conteúdos dos capítulos. Nesse sentido questionamos, ao final da análise: há algum interesse em promover os ideais dessas organizações? No caso das Organizações Não Governamentais (ONG) e institutos, ao observar os apoiadores dessas organizações, foi possível encontrar conflitos entre os assuntos tratados nos livros e a defesa desses apoiadores, por exemplo, o caso da página de uma ONG que defende a um determinado bioma, mas que é apoiada por uma grande indústria de celulose. Nesse sentido, recorreremos ao que Cordeiro (2017) denominou de “conformação do contraditório”, que nesses casos há conflitos, interesses contraditórios ou não, entre os assuntos tratados nos livros e a proposição dos apoiadores.

Assim, a partir das veredas e os meandros que percorremos considerando as convergências entres estes para entender o fazer pedagógico dos professores e professoras das escolas do campo, após trilhar esses caminhos pelo nosso referencial teórico, o percurso metodológico, a ida ao campo empírico e o resultados de nossas análises apontamos que o fazer pedagógico dos docentes das escolas do campo do DF com base no desenvolvimento de nosso estudo se constrói a partir da inter-relação dos conteúdos dos livros manuais dos professores e dos Recursos Educacionais Digitais, sendo que os livros em formatos impressos aparecem de forma mais efetiva e aparente nesta relação do que os recursos digitais visto que estes últimos em alguns casos são desconhecidos dos professores e o seu uso na escola do campo depende da Internet, que em muitos casos não está presente nas escolas do campo do DF.

Sendo assim, entendemos que os livros didáticos em formato impresso, físico e todas suas representações simbólicas de conhecimentos legítimos, por meio de seus conteúdos têm

um papel importante e mais presente nesta percepção dos docentes por que os mesmos estão nas escolas e os docentes utilizam cotidianamente, ao ponto de “entre tantos produtos, mediações e mediatizadores possíveis no ensino e na aprendizagem no Brasil, o livro didático é a principal mídia” [...] (Rodrigues; Lopes, 2023, p. 4).

Enquanto os RED dependem de um suporte tecnológico digital, muito dependente de conexão com a Internet, as escolas não têm acesso à Internet, ou têm um acesso bastante precário. Sendo assim, esses recursos aparecem de forma secundária, na percepção dos docentes, em seu fazer pedagógico. Acreditamos que os docentes de escolas do campo do DF percebam os conteúdos de seu fazer pedagógico a partir dos livros didáticos, dos recursos digitais, pois eles são resultados de um processo dinâmico, estrutural, subjetivo e intencional que se estrutura a partir de uma de uma tradição seletiva (Williams, 1979).

O livro didático, nessa relação, ajuda a construir algumas percepções dos professores, como a visão de que os livros são imparciais em seus conteúdos, de que os movimentos sociais não aparecem nos livros, ou mesmo a visão de que o campo apresenta uma relação de interdependência com a cidade, de que as tecnologias no campo são sinais de desenvolvimento, de que os sujeitos do campo se integram a esses novos processos e conceitos de desenvolvimento a partir de uma lógica de desenvolvimento predatória com relação à natureza, dentre outros.

Enfim, Trata-se de manifestações de uma tradição que seleciona o tipo de conteúdo que representa um pensamento hegemônico dentro de um processo cultural (Williams, 1979). Tal processo percorre alguns caminhos e convergência até serem incorporados até se tonarem efetivos dentro de uma cultura.

Em vista disso compreende-se que os conteúdos propostos pela BNCC, os currículos locais e regionais e o que os próprios livros trazem em seu escopo, bem como os meios de abordagem desses conteúdos, estão ligados a uma tradição seletiva. Isso quer dizer que esses conteúdos, meios de abordagem, currículos são selecionados em atendimento a um pensamento dominante hegemônico construído em espaços de disputas que determina os conteúdos mais importantes, ligados a uma tradição julgada como relevante. Ressalta-se que, nesse movimento de seleção, alguns significados e práticas serão considerados, enquanto outros serão deixados de lado (Williams, 1979; 2005).

O percurso se inicia na BNCC e passa pelos livros didáticos, pelos manuais docentes do PNL D e pelos recursos digitais. Esses conteúdos podem ser entendidos como as representações de um pensamento hegemônico que foram selecionadas a partir de uma tradição seletiva. Assim sendo, os professores, ao utilizarem os livros, acabam por absorver

essa dinâmica e visão das coisas, de determinados assuntos; embora observe-se o uso de materiais extras, é o livro didático que está no cotidiano docente e que carrega uma verdade pedagógica.

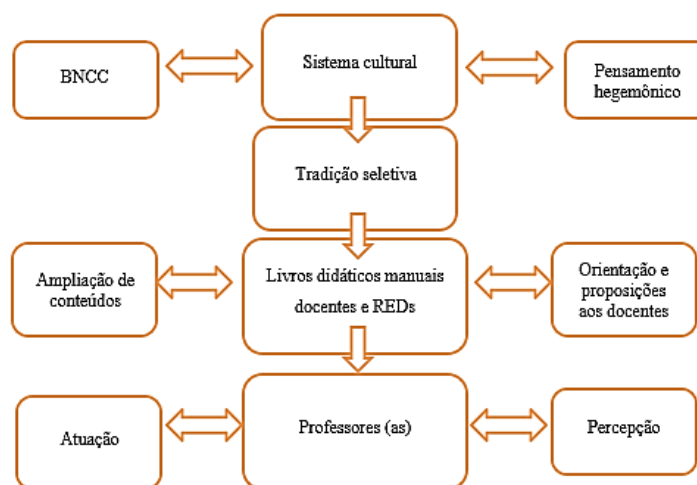
O currículo sempre carrega uma relação de poder e que, em uma sociedade desigual, os que detêm esse poder tentam firmá-lo de modo a atender seus interesses, como bem pontuou Young (2014); Galian e Louzano (2014). A partir dessa compreensão, o currículo ocupa um lugar de destaque na apresentação dos conteúdos que se constitui como elementos desta manutenção de poder, pois o currículo não é neutro e apresenta por via de regras uma propensão para a hegemonia. No caso de nosso estudo o documento curricular que mais representa esse processo é a BNCC.

No caso das escolas do campo, é preciso construir conhecimento, desenvolver as ciências, a cultura e a tecnologia como direitos sociais dos povos do campo e superar a ideia de que a escola do campo não precisa ensinar muito, basta se resumir a ensinar somente o necessário para subsistir e modernizar a produção (Arroyo, 2011). Em vista disso, é preciso ressignificar o currículo para atender os sujeitos em sua pluralidade.

A percepção dos docentes que participaram desta pesquisa é construída a partir de um processo dinâmico que recebe influência de uma tradição que seleciona livros pensados para uma realidade urbana, mas são utilizados no campo. Diante disso e com base no referencial teórico, nos achados da pesquisa e nas análises, compreendemos que a nova hegemonia é um processo que se defronta com as contradições. Assim, há novas disputas por hegemonia no plano simbólico, retratadas, sobretudo, nos livros didáticos, nos RED e nos movimentos por disputas por novas hegemonias.

O esquema que segue na Figura 25 ajuda a entender as veredas e meandros da pesquisa com suas descobertas, as conexões e possíveis interferências dos elementos sobre o outro.

Figura 25 - Esquema do percurso de formação da percepção dos docentes



Fonte: Elaborado pelo autor

Considerando o esquema anterior, que representa nossa tese, acreditamos que elementos como a BNCC sejam fruto de um pensamento hegemônico, que influenciam e são influenciados pelo sistema cultural. O sistema cultural é mais central e, por sua vez, carrega um grande poder de mudança ou de manutenção da ordem hegemônica na cultura. Nesse caso, o pensamento hegemônico do sistema cultural se manifesta por meio do sistema de tradição, que é seletiva, como apontado por Williams (1979). Essa tradição se manifesta nos livros e manuais didáticos por meio dos conteúdos que o pensamento hegemônico julgou ser importante.

A partir dessa compreensão, os docentes são influenciados tanto pelos conteúdos dos livros didáticos quanto por suas experiências fora da escola. Sendo assim, na atuação docente, há uma convergência simbólica de elementos. Propomos questionar essas realidades prontas e, assim, desnaturalizar os fenômenos sociais que os materiais didáticos carregam, contribuindo para a percepção dos docentes das escolas do campo, sobretudo, no referente aos livros didáticos e as possibilidades pedagógicas dos RED no fazer pedagógico docente.

Considerando que os livros didáticos são artefatos culturais tecnológicos digitais ou não digitais que estão no cotidiano dos docentes, diante dos resultados desta pesquisa, reiteramos que esses materiais influenciam a concepção docente acerca da realidade do campo, mesmo que as representações do campo nos livros tenham como referencial a cidade, uma vez que os livros didáticos são elaborados a partir de uma ótica urbanocêntrica.

Os docentes por sua vez apresentam concepção acerca dos RED numa perspectiva de inovação, pois acreditam que seja importante a utilização de recursos digitais nas atividades pedagógicas; já viram sugestões dessas ferramentas no livro didático, mas apresentam

dificuldades para utilização, sobretudo pela falta de estrutura nas escolas. Os RED, por sua vez, aparecem no livro didático como sugestão de ampliação de conteúdos, são sugestões de sites, PDF de livros, CD de música, vídeos, que, no geral, superam as sugestões de conteúdos em formatos não digitais. Tais recursos aparecem tanto na parte indicada para os docentes, quanto no livro didático dos estudantes. Nessa compreensão esses recursos podem representar uma convergência de conteúdos a partir do livro didático em formato impresso na proposta dessa pesquisa.

Com base nos elementos trançados nesta caminhada, levando em consideração as descobertas, revelações e a discussão dos elementos que compõem este estudo, ressaltamos que este trabalho de modo algum pretende propor o fim da pesquisa que por natureza é complexa e composta de outras convergências que segue por veredas e meandros que dão em outras paisagens, ficando em aberto esses caminhos para outros pesquisadores se debruçarem sobre os recursos digitais na escola do campo, o PNLD/Campo, a identidade dos professores da escola do campo, os livros didáticos digitais, considerando temáticas como a convergência e adaptabilidade desses materiais de acordo com as necessidades de aprendizagens dos estudantes.

Ressalta-se ainda, a importância de estudos futuros que se aprofundem na temática do PNLD/Campo e da cidade considerando o enfoque das tecnologias da informação e comunicação, convergência midiática, entre outros aspectos, a exemplo, como as tecnologias para a escola do campo aparecem no PNLD/Campo? Ou ainda qual o tempo da tecnologia do campo? Elas apresentam a mesma efemeridade que no espaço urbano? Que tecnologias alternativas, que não dependam da Internet, são possíveis no espaço da escola campesina? Nesse sentido, espera-se que outros pesquisadores e pesquisadoras abram essas porteiras, esses colchetes, e sigam por veredas que desvelem novas compreensões e descobertas relativas às temáticas discutidas e sugeridas para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- ALIER, J. M. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagem de valoração**. São Paulo: Contexto, 2007.
- ALMEIDA, F. M. M. G de; SANTOS, S. C. M. dos; SILVA, T. K. da. Saberes profissionais e escola do campo: reflexões na voz de professores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.L.], p. 1-25, 2020.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. A posse e o uso da terra como mediação da relação entre professores e alunos: um estudo na perspectiva das representações sociais. In: MOLLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. (org.). **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 65-80, abr. 2011.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis. R.J. Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 66-86.
- AZEVEDO, A. A. de; ANDRADE, I. C. de. Caminhos e descaminhos de uma prática curricular numa escola do campo. **Revista Educação em Questão**, [S.L.], v. 56, n. 48, p. 227-248, 17 jul. 2018.
- AZEVEDO, A. V. M. de; SILVA N. dos S. A “coleção novo girassol: saberes e fazeres do campo” como base à construção de valores essenciais à vida rural. In: SEMINÁRIO DO NÚCLEO DE EXTENSÃO MULTIDISCIPLINAR PARA O DESENVOLVIMENTO RURAL, 2017. **Anais [...]** Campinas, Galoá, 2017. Disponível em: <https://proceedings.science/nemdr/papers/a---colecão-novo-girassol--saberes-e-fazeres-do-campo---como-base-a-construção-de-valores-essenciais-a-vida-rural->. Acesso em: 05 jul. 2021.
- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas: para uma educação inovadora**. Rio de Janeiro RJ: Pensa, 2018.
- BANDEIRA, A.; VELOZO, E. L. Livro didático como artefato cultural: possibilidades e limites para as abordagens das relações de gênero e sexualidade no Ensino de Ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 1019-1033, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320190040011>. Acesso em: 21 mar. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**: São Paulo: Editora 70, 2011.
- BATTISTELLA, P. E. *et al.* Classificação de Objetos de Aprendizagem e análise de Ferramentas de Autoria, In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 20, Florianópolis, 2009. **Anais [...]** Florianópolis-SC, 2009.
- BERBAT, M. da C.; FEIJÓ, G. de C. Diálogos com a Educação do Campo: o livro didático em questão. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.L.], v. 1, n. 2, p. 476-494, dez. 2016.

BIERHALZ, C. D. K.; FONSECA, E. M. da; OLIVA, I. de V. Concepções dos estudantes de uma escola do campo sobre tecnologia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.L.], v. 4, p. 1-23, 2019.

BITENCOURT, L. P.; ZART, L. L. Os educadores na Educação do Campo e as suas condições de trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.L.], v. 2, n. 1, p. 252-274, abr. 2017.

BOTTOMORE, T. (org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRASIL. **Decreto 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. Brasília, DF, 4 nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. **Dispõe Sobre O Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Brasília, DF, 18 jul. 2017.

BRASIL. **Educação do campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Escolha PNLD Campo**. Informe nº 07/2018 – COARE/FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Brasília, DF: FNDE, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 01**, de 02 de fevereiro de 2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília, DF, Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 36**, de 04 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 86**, de 01 de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 set 2023.

BRASIL. **Resolução nº 40**, de 26 de julho de 2011. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo.

BUENO, Z. de P.; CARNIEL, F. Recursos livres, livros fechados: uma análise da dimensão interativa dos objetos educacionais digitais no ensino de sociologia. **Política & Sociedade**, [S.L.], v. 14, n. 31, p. 132, abr. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2015v14n31p132>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis Rj: Vozes, 2011. p. 87-131.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 147-158.

CALDART, R. S. Educação do campo 20 anos: um balanço da construção político-formativa. *In*: GUEDES, C. G. *et al.* (org.). **Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do Pronera**. Brasília: Cidade Gráfica e Editora, 2018.

CARNIGLIA, E. El peso de las rupturas. El acceso a las TIC por docentes rurales y la trayectoria de la escuela. **Correspondencias & Análisis**, [S.L.], n. 5, p. 289-310, 2015.

CARVALHO FILHO, J. L. de. O ensino de sociologia como problema epistemológico e sociológico. **Educação e Realidade**. v. 39, n. 1., p. 59-80, jan./ mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/BwBH9n4XjS75HTZHrKJvqvB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CASTRO, S. R. F. **A abordagem do plágio nos livros didáticos do Ensino Fundamental e na visão de autores**. 2017. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CHARLIER, A. M.; SIMIELLI, M. E. **Ápis história, 3º ano**: Ensino Fundamental, anos iniciais. 2. ed. São Paulo: Ática, 2017.

CHARLIER, A. M.; SIMIELLI, M. E. **Ápis história, 4º ano**: Ensino Fundamental, anos iniciais. 2. ed. São Paulo: Ática, 2017.

CHARLIER, A. M.; SIMIELLI, M. E. **Ápis história, 5º ano**: Ensino Fundamental, anos iniciais. 2. ed. São Paulo: Ática, 2017.

CORDEIRO, T. G. B. de F. A Educação do Campo no confronto entre agronegócio e agricultura camponesa. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA E IX SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 8., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Singa, 2017. p. 1-13. Disponível em: https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14_1506721175_arquivo_cordeiro-t-g-b-f-artigofinalizado.pdf. Acesso em: 06 fev. 2022.

CORDIS. **Rural Wings**. s. d. Disponível em: <https://cordis.europa.eu/project/id/516161/es>. Acesso em: 01 jul. 2021.

CRAIG, D.; ETCHEVERRY, J.; FERRIS, S. Mexico's Telesecundaria Program and Equitable Access to Resources. **Notes From The Field**, [S.L.], v. 51, n. 1, p. 657-666, set. 2016. Disponível em: <https://www.erudit.org/en/journals/mje/2016-v51-n1-mje02648/1037364ar/>. Acesso em: 11 maio 2021.

CRUZ, M. R. R. da; SILVA, F. T. Currículo em Movimento e BNCC: realidade e perspectivas dentro da Educação do Campo em âmbito do Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 121-129, maio 2022.

DANTE, L. R. **Ápis matemática, 5º ano**: Ensino Fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

DE CARLI, C. **O que é Educação do Campo?** Youtube, 05 ago. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KVmwLX73CC0>. Acesso em: 25 jul. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento do Distrito Federal**: Ensino Fundamental Anos Iniciais-Anos Finais. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Dados preliminares da PDAD mostram como vive a população rural do DF. **Emater**, 20 dez. 2022. Disponível em: <https://emater.df.gov.br/dados-preliminares-da-pdad-rural-mostram-como-vive-a-populacao-rural-do-df/>. Acesso em: 03 mar. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEDF, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-SEEDF.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

EXTERCHOTTER, M M.; LAGNER, M. M. A Contribuição do livro didático no processo de letramento dos alunos da escola do campo nos anos iniciais. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 11, n. especial, p. 306-328, 25 set. 2016. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1464>. Acesso em: 29 maio 2021.

FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, [S.L.], n. 6, p. 24-34, 29 maio 2012. Revista NERA. <http://dx.doi.org/10.47946/rnera.v0i6.1460>.

FLORES, L. M.; DENARDI, G. T. de O. Em busca de uma imagem de campo: trajetos de uma leitura discursiva. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 57, p. 209-227, dez. 2018.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: Reduc, 1987.

FREITAS, H. C. de A. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

FREITAS, N. K.; RODRIGUES, M. H. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 300–307, 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15378>. Acesso em: 2 out. 2023.

GARSON, M. O conceito de convergência e suas armadilhas. **Galáxia**, São Paulo, n. 40. p. 57-70, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-25542019135324>. Acessado em: 01 ago. 2021.

GALIAN, C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 40, n. 4, p. 1109-1124, dez. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014400400201>.

GONÇALVES, R. C; GERMINARI, G. D. Livro didático do PNLD campo: considerações sobre ensino de história em escolas localizadas no campo. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 97, jul. 2019.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1982. 244 p.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/df/.html?>>. Acesso em 01 nov. 2023

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

LACERDA SANTOS, G. Tecnologias e comunicação pedagógica: em busca do Interativismo Colaborativo. In: VERSUTI, A. C.; LACERDA SANTOS, G. (org.). **Educação, Tecnologia e Educação**. Brasília: Nova Editora, 2018. p. 105-125.

LAMOSA, R. A. C.; LOUREIRO, C. F. Agronegócio e educação: o trabalho docente e a pedagogia da hegemonia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 1, n. 60, p. 114-134, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/11003>. Acesso em: 15 fev. 2022.

LAMOSA, R. A. **Estado, classe social e educação no Brasil**: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio. 2014. 436f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. de. Agronegócio. In: CALDART, R. S. *et al.* (org) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. P. 81-87.

- LEMES, N. **Argumentação, livro didático e discurso jornalístico: vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar**. 2013. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- LINCK, J. O. **Narrativas digitais audiovisuais: espaços e (co)relações de conhecimento em escolas do campo**. 2017 112f. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5051263. Acesso em: 08 nov. 2019.
- LOPES, W. de J. F; SILVA, E. A. da. Base de profissionalidade do trabalho docente na Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.L.], v. 3, n. 3, p. 810-833, 2018.
- LUZ, F. C. O. C. A. da; SANTOS, S. A. dos; SANTOS, E. M. dos. Uso das TIC por educandos do Ensino Médio de escolas do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.L.], v. 4, p. 1-19, abr. 2019.
- MARIANO, A. L. S.; ANJOS, L. C. da S. dos. A presença de Raymond Williams em pesquisas da área de educação: um olhar a partir das regiões sul e sudeste do Brasil. **Nupem, Campo Mourão**, v. 10, n. 21, p. 53-66, set/dez. 2018. Disponível em: <http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/355/345>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- MARTINEZ, R.; GARCIA, W. **Novo Pitangua: geografia: 3º ano**. Manual do professor. São Paulo: Moderna, 2017.
- MARTINS, J. de S. **A chegada do estranho**. São Paulo: HUCITEC, 1993.
- MELO, R. A.; MACEDO, A. P de. Usos do livro didático de Ciências em uma escola do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.L.], p. 1-24, 2020.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.
- MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online], São Paulo, v. 35, n. 102, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>. Acesso em: 29 nov. 2020.
- MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. (org.). Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493209. Acesso em: 30 set. 2020.
- MOLINA, M. C. 20 anos do Pronera e da Educação do Campo. *In: GUEDES, C. G. et al. (org.). Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do Pronera*. Brasília: Cidade Gráfica e Editora, 2018.

- MÔNACO, G. del. Síntese do GT16 Programa Escola da Terra, *In*: GUEDES, C. G. *et al.* (ORG.). **Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília: Cidade Gráfica e Editora, 2018.
- MORAES, A. C.; GUIMARÃES, E. da F. Metodologia de ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM – Sociologia. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Sociologia: Ensino Médio**. Coleção Explorando o Ensino; v. 15. Brasília, 2010. p. 45–62. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7843-2011-sociologia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 set 2020.
- MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-48.
- MOREIRA, V. J. A Produção Agropecuária: Trabalho E Resistência. **Perspectiva Geográfica**, Marechal Cândido Rondon, v. 7, n. 8, p. 1-17, fev. 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/view/9347/6962>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 09 de nov. de 2019.
- MOURA, F. M.; AZEVEDO, S. C. O livro didático de geografia do PNLD/campo e suas contribuições na luta pela terra. **Revista Nera**, [S. l.], n. 58, p. 56-80, maio 2021.
- MOURA, N. C. Da Educação do Campo ao PNLD/Campo. **Fronteiras: revista catarinense de história**, [S. l.], n. 33, p. 87-106, maio 2019.
- NASCIMENTO, E. N. S. do; ALMEIDA, R. A. de. A mercantilização da educação pública nos moldes do capital: agronegócio na escola. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Três Lagoas, v. 1, n. 34, p. 49-68, 24 dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.55028/agb-tl.v1i34.14359>. Acesso em: 01 mar. 2022.
- NEGRI, L. B. **Coleções didáticas do PNLD Campo 2016: um discurso em análise**. 2017. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8874>. Acesso em 20 abr. 2022
- NIGRO, R. G. **Ápis ciências, 4º ano**: Ensino Fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.
- OLIVEIRA, L. B. Os desafios da Educação do Campo frente ao agribusiness: um estudo de caso em Sumidouro-RJ. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. e5492, jul. 2019.
- OLIVEIRA, M. A. T. de. Pensando a História da Educação com Raymond Williams. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 1, p. 257-276, 2014.

OLIVEIRA, M. de. **Stop Motion na sala de aula:** utilizando fotografias em movimento como estratégia de construção do conhecimento em uma escola do campo de Santa Rosa-RS. 2018. 107f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Redes) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6386740. Acesso em: 8 nov. 2019.

PAULA, A. P. de *et al.* Conjuntura educacional e agrária: a estratégia do capital sobre a educação do campo no estado do Paraná. In: GUEDES, C. G. *et al.* (org.). **Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília: Cidade Gráfica e Editora, 2018.

PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação:** a nova cultura da sala de aula. Rio de Janeiro (RJ): Editora, Vozes, 2018.

PORTAL G1. 13 milhões de brasileiros não têm cobertura de internet em áreas rurais, mostra estudo. **Jornal Nacional**, 11 mar. 20-23. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/03/11/13-milhoes-de-brasileiros-nao-tem-cobertura-de-internet-em-areas-rurais-mostra-estudo.ghtml>. Acesso em: 23 set. 2023.

POUGY, E.; VILELA, A. **Ápis arte, 4º ano:** Ensino Fundamental, anos iniciais. 2. ed. São Paulo: Ática, 2017.

PRAMPOLIM, G.; AMARAL-SCHIO, R. B. Objetos educacionais digitais e sua integração aos livros didáticos de matemática. **Revista BOEM**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 160-180, 2018. DOI: 10.5965/2357724X06112018160. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/13894>. Acesso em: 23 set. 2023.

RODRIGUES, S.; LOPES, C. O silêncio do PNLD e dos livros didáticos sobre o ciberplágio. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 18, p. 1–17, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21432>. Acesso em: 21 jun. 2023.

ROJAS, A. M. C.; CASTRILLÓN, L. F. A.; PEÑA, A. K. R. A educação primária rural: de posições e perspectivas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 43, n. 24, p. 416-446, set. 2019. Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/viewFile/9994/pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.

RÖWER, J. E.; CUNHA, J. L da; PASSEGGI, M. da C. Por uma sociologia da suspensão: da recursividade entre concepções e práticas. **Em Tese**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 17, 2 dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1806-5023.2015v12n2p17>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ROSA, M. C. Ocupações de Terra. In: CALDART, Roseli Salette *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 511-514.

SANTOS, C. A. dos. *et al.* **Dossiê Educação do Campo:** documentos 1998 a 2018. Brasília: Universidade de Brasília, 2020.

SANTOS, J. C. **Violência na escola**: um estudo sobre conflitos. 2010. 178f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2760/1/000423716-Texto+Completo-0.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SANTOS, J. de A.; BORBA, S. I. Cultura Campesina: um enfoque sobre a negação da identidade do sujeito do campo no livro didático de arte. **Diversitas Journal**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 1428-1445, jan. 2021.

SANTOS, R. B. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/teias.2017.24758>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SANTOS, S. F dos; LEÃO, M. F. Uso de objetos educacionais digitais para ensinar sistemas do corpo humano em uma escola do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.L.], v. 2, n. 3, p. 861-880, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n3p861>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro RJ: Contraponto, 2012.

SILVA JÚNIOR, A. F. da; NETTO, M. B. Por uma Educação do Campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando** - Revista Eletrônica de Culturas e Educação. [S.L.], v. 2, n. 3, p. 45-60, nov. 2011.

SILVA, C. da; CARDOSO FILHO, I. D. Rural Education and teaching material: an analysis of history textbooks. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.L.], v. 3, n. 1, p. 76-103, 2018.

SILVA, F. V. da; SOUSA, C. A. de M.; ABADIA, L. R. Um passarinho azul me contou: expressões da violência de alunos contra professores. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 17, p. e4917036, 2023. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4917>. Acesso em: 21 jun. 2023.

SILVA, L. M. da; CHELOTTI, M. C. Ideologia hegemônica em questão: o rural brasileiro representado em livros didáticos do programa nacional do livro didático (pnld-campo). **Reflexões e Práticas na Formação de Educadores**, [S. l.], p. 321-342, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7476/9788575114759.0022>. Acesso em: 21 jun. 2023.

SIMIELLI, M. E. **Ápis geografia, 3º ano**: Ensino Fundamental, anos iniciais. 2. ed. São Paulo: Ática, 2017.

SIMIELLI, M. E. **Ápis Geografia, 4º ano**: Ensino Fundamental, anos iniciais. 2. ed. São Paulo: Ática, 2017.

SIMIELLI, M. E. **Ápis Geografia, 5º ano**: Ensino Fundamental, anos iniciais. 2. ed. São Paulo: Ática, 2017.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. de; MELO, M. S. T. de; SANTIAGO, M. E. A Análise de Conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento (Esefid/Ufrgs)**, [S.L.], v. 16, n. 3, p. 29-47, 5 jun. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.11546>. Acesso em: 30 maio 2021.

SOUZA, V. V. de; PEREIRA, E. C.; MACHADO, C. C. A presença da tecnologia na Educação do Campo: mapeamento da produção científica nacional dos últimos cinco anos. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.L.], v. 3, n. 1, p. 245-259, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TAROUCO, L. M. R.; FABRE, M. C. J. M; TAMUSIUNAS, F. R. Reusabilidade de objetos educacionais. **Renote**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 1-11, 28 fev. 2003. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/1679-1916.13628>. Acesso em: 20 abr. 2023.

TODOS A UMA SÓ VOZ. O Reino de Agrus. **Todos a uma só voz**, s. d. Disponível em: <https://todosaumasovoz.com.br/site/o-reino-de-agrus/>. Acesso em: 27 fev. 2022.

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis Língua Portuguesa**, 5º ano: Ensino Fundamental, Anos Iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/Nied, 1999.

VASCONCELOS, P. H. de. Educação do campo: marcos normativos. Quais indivíduos as políticas públicas pretendem formar? **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 865-883, 28 set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652125>. Acesso em: 02 out. 2020.

VERDÉRIO, A.; BARROS, A. J. de. A Educação do Campo frente à Base Nacional Comum Curricular. **Praxis Educativa**, [S.L.], v. 15, p. 1-16, 2020. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15299.100>. Acesso em: 20 abr. 2022.

VICARI, R. M. **Tendências em inteligência artificial na educação no período de 2017 a 2030**. Brasília: SENAI, 2018. 52 p.

WILLIAMS, R. Base e superestrutura na teoria cultural marxista. **Revista USP**, São Paulo, v. 1, n. 65, p. 210-224, mar. /maio. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13448/15266>. Acesso em: 01 set. 2021.

WILLIAMS, R. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

YOUNG, M. F. D. (ed.). **Knowledge and control**: new directions for the sociology of education. London: Collier Macmillan, 1971.

ANEXO A – Ficha de autorização para pesquisa



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/ EAPE

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	
A) Informações Pessoais	
Nome: _____	
Endereço: _____	
Telefone(s): _____ E-mail: _____	
B) Informações Funcionais (caso seja servidor da SEEDF)	
Matrícula: _____ Cargo/Função: _____	
Órgão de Lotação/Exercício: _____	
C) Outras Informações	
Coordenação Regional de Ensino: _____	
Área da Pesquisa: () Especialização () Mestrado () Doutorado	
Título da Pesquisa: _____	

Instituição Interessada: _____	
Objetivo da Pesquisa: _____	

Data: ____/____/____ Assinatura: _____	
D) Parecer Final da Direção da EAPE	
<input type="checkbox"/> Concordamos com a realização da pesquisa proposta, por estar em conformidade com as normas da SEEDF. <input type="checkbox"/> Não concordamos com a realização da pesquisa proposta, por não estar em conformidade com as normas da SEEDF.	_____ Assinatura e Carimbo – EAPE

Anexar:

. Pré-projeto da pesquisa ou Projeto;

. Carta da Instituição apresentando o(a) pesquisador(a), em papel timbrado, assinada pelo(a) Orientador(a).

* Esta solicitação deverá ser enviada para o SDOC (Setor de Documentação) da EAPE, e-mail sdoc.eape@edu.se.df.gov.br. Aguardar 10 (dez) dias úteis.

ANEXO B – Memorando nº 90/2022

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando Nº90/2022 – EAPE

Brasília, 08 de agosto de 2022.


Para: **Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho**

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Encaminhamos a autorização de solicitação de pesquisa do doutorando **Francisco Valmir da Silva**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com os(as) profissionais e alunos(as), dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade escolar ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos, é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

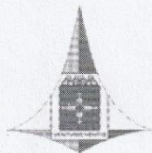

Atenciosamente,

ORLANDO CORRÊA MATOS CERQUEIRA FILHO
Matrícula – 27.087-3
Diretor Pedagógico
Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE

ANEXO C – Carta da CRE de Sobradinho

12/08/2022 15:58

SEI/GDF - 93266648 - Carta



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Unidade Regional de Educação Básica de Sobradinho

Carta n.º 145/2022 - SEE/CRE SOBRADINHO/UNIEB

Brasília-DF, 12 de agosto de 2022

Às Escolas do Campo,

Encaminhamos **Francisco Valmir da Silva**, estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, para realizar pesquisa de forma presencial entre os docentes da escola do campo com o objetivo de “analisar as fontes de conhecimentos, impressas e digitais que contribuem para o fazer pedagógico dos professores das escolas do campo do Distrito Federal.”

Atenciosamente,
Gerson Almeida Guimarães
Coordenador - UNIEB



Documento assinado eletronicamente por **GERSON ALMEIDA GUIMARAES - Matr. 00365505, Professor(a) de Educação Básica**, em 12/08/2022, às 15:57, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0
verificador= **93266648** código CRC= **56EFA150**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

AR 13 - Conjunto 01 - Área Especial 03 - Bairro SOBRADINHO - CEP 73062-301 - DF

00080-00184824/2022-59

Doc. SEI/GDF 93266648

ANEXO D – Memorando nº 310 CRE Planaltina

SEI/GDF - 93444791 - Memorando

https://sei.df.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_impri...


GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
 Coordenação Regional de Ensino de Planaltina
 Unidade Regional de Educação Básica de Planaltina

Memorando Nº 310/2022 - SEE/CRE PLANALTINA/UNIEB

Brasília-DF, 16 de agosto de 2022.

Senhor(a) Gestor(a) da Escola Classe Vale Verde,

Encaminhamos o aluno Francisco Valmir da Silva, da Instituição UNB, sob autorização da UNIEB, para realizar pesquisa, nessa Unidade Escolar.

Atenciosamente,

Sérgio Luiz da Silva

Coordenador Intermediário

Kátia Regina do Carmo Pereira

Unidade Regional de Educação Básica

Chefe

Documento assinado eletronicamente por **SERGIO LUIZ DA SILVA - Matr. 00397547, Professor(a) de Educação Básica**, em 16/08/2022, às 11:15, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **KATIA REGINA DO CARMO PEREIRA - Matr. 00484911, Chefe da Unidade Regional de Educação Básica de Planaltina**, em 16/08/2022, às 13:59, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site: http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 verificador= **93444791** código CRC= **BF968BCD**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

Setor Educacional, Lotes C/D - Bairro PLANALTINA - CEP 71586-003 - DF

3901-4472

00080-00187016/2022-43

Doc. SEI/GDF 93444791

ANEXO E – Memorando nº 311 CRE Planaltina

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
Coordenação Regional de Ensino de Planaltina
Unidade Regional de Educação Básica de Planaltina

Memorando Nº 311/2022 - SEE/CRE PLANALTINA/UNIEB

Brasília-DF, 16 de agosto de 2022.

Senhor(a) Gestor(a) da Escola Classe Monjolo,

Encaminhamos o aluno Francisco Valmir da Silva, da Instituição UNB, sob autorização da UNIEB, para pesquisa nessa Unidade Escolar.

Atenciosamente,

Sérgio Luiz da Silva

Coordenador Intermediário

Kátia Regina do Carmo Pereira

Unidade Regional de Educação Básica

Chefe

Documento assinado eletronicamente por **SERGIO LUIZ DA SILVA - Matr. 00397547, Professor(a) de Educação Básica**, em 16/08/2022, às 11:23, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **KATIA REGINA DO CARMO PEREIRA - Matr. 00484911, Chefe da Unidade Regional de Educação Básica de Planaltina**, em 16/08/2022, às 13:59, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0
verificador= **93446247** código CRC= **A7038F8F**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

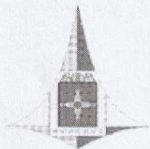
Setor Educacional, Lotes C/D - Bairro PLANALTINA - CEP 71586-003 - DF

3901-4472

ANEXO F – Memorando nº 314 CRE Planaltina

05/10/2023, 14:18

SEI/GDF - 93450694 - Memorando



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
 Coordenação Regional de Ensino de Planaltina
 Unidade Regional de Educação Básica de Planaltina

Memorando Nº 314/2022 - SEE/CRE PLANALTINA/UNIEB

Brasília-DF, 16 de agosto de 2022.

Senhor(a) Gestor(a) do CED Pipiripau II,

Encaminhamos o aluno Francisco Valmir da Silva, da Instituição UNB, sob autorização da UNIEB, para pesquisa nessa Unidade Escolar.

Atenciosamente,

Sérgio Luiz da Silva
 Coordenador Intermediário

Kátia Regina do Carmo Pereira
 Unidade Regional de Educação Básica
 Chefe



Documento assinado eletronicamente por **SERGIO LUIZ DA SILVA - Matr. 00397547, Professor(a) de Educação Básica**, em 16/08/2022, às 11:44, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **KATIA REGINA DO CARMO PEREIRA - Matr. 00484911, Chefe da Unidade Regional de Educação Básica de Planaltina**, em 16/08/2022, às 13:57, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0&verificador=93450694 código CRC= **C38E1E4E**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

Setor Educacional, Lotes C/D - Bairro PLANALTINA - CEP 71586-003 - DF

3901-4472

00080-00187111/2022-47

Doc. SEI/GDF 93450694

Criado por 397547, versão 2 por 397547 em 16/08/2022 11:44:37.

ANEXO G – Memorando nº 315 CRE Planaltina

20/09/2022 10:02

SEI/GDF - 93451849 - Memorando



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
 Coordenação Regional de Ensino de Planaltina
 Unidade Regional de Educação Básica de Planaltina

Memorando Nº 315/2022 - SEE/CRE PLANALTINA/UNIEB

Brasília-DF, 16 de agosto de 2022.

Senhor(a) Gestor(a) do Centro de Ensino Fundamental Bonsucesso,

Encaminhamos o aluno Francisco Valmir da Silva, da Instituição UNB, sob autorização da UNIEB, para pesquisa nessa Unidade Escolar.

Atenciosamente,

Sérgio Luiz da Silva
 Coordenador Intermediário

Kátia Regina do Carmo Pereira
 Unidade Regional de Educação Básica
 Chefe



Documento assinado eletronicamente por **SERGIO LUIZ DA SILVA - Matr. 00397547, Professor(a) de Educação Básica**, em 16/08/2022, às 11:54, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **KATIA REGINA DO CARMO PEREIRA - Matr. 00484911, Chefe da Unidade Regional de Educação Básica de Planaltina**, em 16/08/2022, às 13:57, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
[http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0&verificador=93451849)
 verificador= 93451849 código CRC= E21AD635.

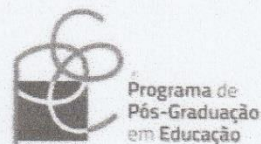
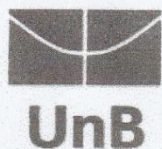
"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

Setor Educacional, Lotes C/D - Bairro PLANALTINA - CEP 71586-003 - DF

3901-4472

00080-00187131/2022-18

Doc. SEI/GDF 93451849

APÊNDICE A – Carta de apresentação do pesquisador

Faculdade de Educação - FE

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Brasília, 04 de agosto de 2022.

À Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/SEEDF

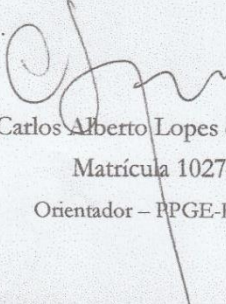
Prezado(a) Senhor(a),

Solicito à vossa senhoria para que o meu orientando, Francisco Valmir da Silva, matrícula 190123842, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FE-UnB), que também é professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF (matrícula 02394111), possa realizar trabalho de pesquisa de campo relacionada à sua pesquisa sob o título “VEREDAS, MEANDROS E CONVERGÊNCIAS PARA “O FAZER” PEDAGÓGICO NA ESCOLA DO CAMPO: DO LIVRO DIDÁTICO”

O objetivo geral da pesquisa é “analisar as fontes de conhecimentos, impressas e digitais que contribuem para “o fazer” pedagógico dos professores na escola do campo do Distrito Federal”. Solicitamos autorização para que o doutorando possa realizar pesquisa nas escolas do campo do DF, realizar entrevistas com docentes, acessar o projeto político-pedagógico da escola e ter acesso a eventuais documentos complementares relacionados ao tema da pesquisa. Informamos que a pesquisa tem assegurado o seu caráter ético nas condições do Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido a ser assinado pelos entrevistados.

Os resultados da pesquisa serão amplamente divulgados, incluindo a devolutiva aos entrevistados e às escolas do campo.

Atenciosamente,


Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa

Matrícula 1027867

Orientador – PPGE-FE/UnB

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos você para participar da pesquisa intitulada: **Veredas, meandros e convergências para o fazer pedagógico dos docentes na escola do campo: do livro didático aos objetos educacionais digitais**, de responsabilidade do pesquisador, **prof. Msc. Francisco Valmir da Silva** e seu orientador, **Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa**, realizada pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa tem como finalidade compreender a percepção dos (as) docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca do livro didático e os Objetos Educacionais Digitais (RED) utilizados na Educação do Campo em escolas do Distrito Federal.

Você tem liberdade de se recusar a participar de qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador (61) 981542919.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados. Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo elucide informações importantes sobre o tema apresentado.

O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos. As informações, fornecidas por você serão utilizadas somente para fins de pesquisa e outros trabalhos acadêmicos, inclusive em coautoria ou por outros pesquisadores da temática, garantindo o anonimato do (a) participante (a). Você não terá nenhum tipo de despesa para participação desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Eu, _____, RG _____, órgão expedidor _____, declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, como voluntário (a), do projeto de pesquisa acima descrito. Brasília-DF, _____ de _____, 2022.

Nome do participante

Francisco Valmir da Silva
Pesquisador

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada

Aspectos socioeconômico e cultural (Perguntas de natureza interrogativa / consequência)

1. Qual a sua idade?
2. De que forma você costuma ter acesso às informações? Qual o meio predominante, impresso ou digital?
3. Você participa de alguma atividade cultural ou de movimentos relacionados ao campo (espaço geográfico)? Se sim, qual (is)?

Atuação docente (Perguntas de natureza interrogativa / explicativa):

4. Quanto tempo você atua no magistério?
5. Qual a sua formação? (médio “normal”, graduação, especialização, mestrado e doutorado).
6. Há quanto tempo você trabalha na Educação do Campo?
7. Você tem algum curso específico de formação inicial ou continuada para atuação na Educação do Campo?
8. Por que você fez a opção de atuar na Educação do Campo?
9. Quais as dificuldades que você apontaria de atuar na Educação/escola do Campo?
10. O que te motiva a trabalhar na Educação do Campo?

Livro didático e fazer pedagógico na escola do campo (Perguntas de natureza interrogativa / explicativa / consequência):

11. Você utiliza os livros didáticos do PNLD, versão do professor, para planejamento e desenvolvimento de suas aulas? Se sim, com qual frequência? Frequentemente; muito frequente, ocasionalmente, raramente? Por que da sua resposta?
12. Se você costuma utilizar os livros didáticos em suas aulas, qual o formato destes livros? Impresso ou digital? Se você costuma usar os dois formatos, qual é o que predomina?
13. Os (as) estudantes dispõem e utilizam os livros didáticos do aluno para estudarem em sala de aula? De todas as disciplinas?
14. Você acredita que os conteúdos abordados nos livros didáticos, utilizados pela sua turma ou não (se você estiver utilizando o livro didático), correspondem às realidades das escolas do campo, dos estudantes e da comunidade? Considerando o Inventário Social, Histórico e Cultural, bem como, o Projeto Político Pedagógico da escola? Por quê?
15. Você acha que os mesmos livros didáticos utilizados na escola urbana devem ser utilizados na escola do campo? Por quê?
16. Você gostaria de trabalhar com Livros didáticos específicos para Educação do Campo? Por quê?
17. Você já participou de algum curso específico para utilização e valorização dos livros didáticos na sala de aula? Por quê?

Recursos Educacionais Digitais (RED) no fazer pedagógico (perguntas de natureza interrogativa / explicativa / consequência):

18. Você utiliza ou já utilizou recursos digitais, RED que são indicados pelo livro do professor para desenvolvimento de suas aulas com os estudantes em sala? Em caso afirmativo, qual (is)? Por quê? Em caso de não usar, por quê? Teve alguma dificuldade? Quais seriam os limites?
19. Você acredita que os recursos tecnológicos, RED são importantes na docência da Educação do Campo? Por quê?

20. Você acredita que os professores (as) tem utilizado recursos tecnológicos digitais em aulas nas escolas do campo com frequência? Se sim, com qual frequência? Frequentemente; muito frequente, ocasionalmente, raramente? Por que da sua resposta?

21. Você já viu ou leu alguma sugestão de utilização de recursos digitais, RED no livro didático, manual do professor, indicado para utilização em aulas na sua turma?

Relação docente e sala de aula, estudante na escola do campo (Perguntas de natureza interrogativa / explicativa / consequência/hipotética):

22. Você acha que os estudantes de sua turma correspondem ao perfil descrito nos livros didáticos? Sobretudo, como descritos nas capas dos livros e nas atividades que orientam os alunos a realizarem tarefas de responder ou pesquisar, bem como, as imagens que referenciam o espaço do campo? Por quê?

23. Você acredita que os estudantes das escolas públicas do campo têm menos acesso as tecnologias e informações do que os estudantes das escolas públicas da cidade? Por quê?

24. Você acredita que os professores da escola do campo, ao pensarem que os estudantes têm pouco acesso aos recursos digitais, optam por uma prática mais apoiada nos recursos impressos como livros didáticos, apostilas, quadros ou outros? E você pensa dessa forma? Por quê?

25. Você considera que os livros didáticos utilizados nas escolas do campo apresentam conteúdos imparciais e neutros em relação à ação de conflitos e interesses de grupos sociais? Sejam movimentos sociais ligados ao agronegócio ou movimentos do campo? Em caso afirmativo. Que grupos são esses e quais seus interesses?

26. Você acha que os conteúdos dos livros didáticos de sua turma atualmente acabam por replicar a visão de campo dos grandes produtores rurais expostos na maquinaria do agronegócio, agroindústria e alta produção da monocultura em detrimento ao pequeno produtor e suas práticas de agricultura familiar, como a colaboração e cooperação? Se sim, exemplifique o que você se lembra dessa imagem ou visão?

27. Você já ouviu falar sobre movimentos sociais que reclamam sua visão no conteúdo dos livros didáticos

28. Você já identificou o aparecimento de atividades no livro didático ou em RED que se refiram as populações do campo, como trabalhadores rurais, assentados, quilombolas, indígenas ou povos da floresta dentre outros? Você acha que isso seja importante? Por quê?

29. E em relação ao fazer pedagógico docente (prática docente). Você acha que os (as) professores (as) deveriam ter no seu material didático, ferramentas do tipo inteligência artificial (IA) para lhes auxiliar na correção e na devolutiva das atividades para os estudantes. Qual a sua opinião sobre isso? E por quê?

30. No que se refere à escrita, você acha que as ferramentas do tipo Inteligência Artificial (IA) deve ser utilizada como suporte de aprendizagem pelos estudantes para que assim, possam elaborar, escrever e corrigir suas atividades? Qual a sua opinião sobre isso? E por quê?

31. Considerando um futuro próximo, os livros personalizados ou *SmartBooks*, serão uma realidade na escola, esses suportes customizados de acordo com o conhecimento e o perfil de cada estudante. Por exemplo, de acordo com o estilo de aprendizagem de um discente, o livro pode trazer um mesmo conteúdo de forma mais visual ou baseado em definições formais, em exemplos etc. (VICARI, 2018). Qual a sua opinião sobre isso? E por quê?

32. Justifique seu posicionamento ao pensar sobre a resposta a uma das opções abaixo.

a) a **ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO deveria transmitir informações, conhecimentos** e contribuir para que os estudantes, A PARTIR DO 5º ano do ENSINO FUNDAMENTAL, desenvolvam **habilidades para produzir textos integrais** a partir da inteligência artificial, como parte de contribuição ao seu capital cultural midiático (capital cultural midiático do estudante no sentido da apropriação = saber usar inteligência artificial para produzir textos)?

b) esse aprendizado do uso da inteligência artificial para gerar textos para várias matérias, A PARTIR DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, como parte da formação do capital cultural midiático dos alunos, pode e **deve ser aprendido informalmente** pelos estudantes, sem interferência da ESCOLA, e **não há qualquer problema** em tal uso.

APÊNDICE D - Quadro de coerência com elementos da pesquisa

VEREDAS, MEANDROS E CONVERGÊNCIAS PARA O FAZER PEDAGÓGICO DOS DOCENTES NA ESCOLA DO CAMPO: do livro didático aos recursos educacionais digitais
<p>Questões de pesquisa: qual a percepção dos docentes de escolas do campo em relação ao conteúdo do livro didático do PNLD/2019, considerando as realidades que os rodeiam? Nesse contexto, qual a concepção destes docentes sobre o seu fazer pedagógico considerando a inter-relação entre os livros didáticos do PNLD/2019 e os Recursos Educacionais Digitais (RED)?</p>
<p>Hipótese interpretativa: os livros didáticos, enquanto artefatos culturais tecnológicos são resultados de um processo dinâmico, estrutural, subjetivo e intencional, e como parte desse conjunto de elementos que se insere em suas experiências e vivências, ajuda a construir a percepção dos docentes da escola do campo a partir de seus conteúdos. Os docentes percebem ainda que seu fazer pedagógico se constitui na inter-relação dos livros didáticos com os recursos educacionais digitais, com maior predominância dos materiais impressos, pois estes estão mais disponíveis em seu cotidiano pedagógico.</p>
<p>Metodologia, instrumentos, sujeitos e abrangência da pesquisa: a) Análise de conteúdo: Bardin (2011) – Análise categorial de natureza predominantemente qualitativa b) A reflexividade reflexa: Bourdieu (2001). Foram analisados 11 livros manuais do professor do PNLD/2019 do Ensino Fundamental dos (3º, 4º e 5º anos) e realizada 29 entrevistas com docentes em 10 escolas do campo do DF das CRE de Planaltina e Sobradinho. As entrevistas foram analisadas ainda à luz da percepção dos docentes numa perspectiva fenomenológica (Merleau-Ponty, 1999).</p>
<p>Objetivo geral: analisar criticamente a percepção de docentes sobre os materiais pedagógicos, considerando a inter-relação entre o livro didático do Programa Nacional do Livro Didático dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 2019 (PNLD/2019) e os RED. Objetivos específicos: compreender a influência dos livros didáticos, enquanto artefatos culturais tecnológicos, na percepção de professores, no tocante à realidade que rodeia a escola do campo. No mesmo caminho, buscamos ainda identificar a concepção de educadores acerca dos RED a partir das realidades em que desenvolvem seu fazer pedagógico. Finalmente, nos propusemos a conhecer como esses recursos educacionais digitais aparecem nos manuais didáticos indicados para o uso por docentes.</p>

APÊNDICE E – QR Code com documentos e portais relativos à pesquisa

Informe nº 07/2018/FNDE
(Encerramento do PNLD/campo)



Portaria nº 1048 (comissão do PNLD)



Informe nº 35/2018- Escolha das escolas
rurais



Portal e-docente



Sobre a narrativa do “reino de agrus”



Educação do campo na SEEDF



APÊNDICE F - Escolas do campo de Planaltina-DF

Região rural de Planaltina-DF



Fonte: Acervo do autor (setembro de 2022)



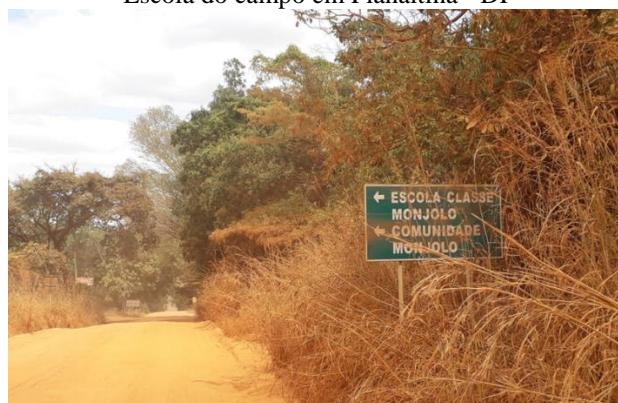
Fonte: Acervo do autor (setembro de 2022)

Rodovia DF 128, que liga Planaltina- DF à Planaltina-GO,
à direita situa-se a Reserva Ecológica de Águas
Emendadas.



Fonte: Acervo do autor (agosto de 2022)

Escola do campo em Planaltina - DF



Fonte: Acervo do autor (agosto de 2022)

APÊNDICE G - Escolas do campo de Sobradinho-DF

Região rural de Sobradinho DF



Fonte: Acervo do autor (setembro de 2022)



Fonte: Acervo do autor (setembro de 2022)

Escolas do campo de Sobradinho-DF



Fonte: Acervo do autor (outubro de 2022)



Fonte: Acervo do autor (outubro de 2022)



Fonte: Acervo do autor (novembro de 2022)



Fonte: Acervo do autor (novembro de 2022)

Rodovia DF 205, Região Rural entre Planaltina e Fercal



Fonte: Acervo do autor (novembro de 2022)

Preparo da terra para plantio, acesso a escola do campo pela GO 118



Fonte: Acervo do autor (novembro de 2022)

Acesso à escola do campo na Região da Contagem na Fercal



Fonte: Acervo do autor (novembro de 2022)

APÊNDICE H - Instrumentos do campo

Colchete: espécie de cancela, usados para fechar áreas, feito com arames e estacas



Fonte: Acervo do autor (setembro de 2023)

Forquilha de três pontas



Fonte: Acervo do autor