



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE UNB PLANALTINA – FUP
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LEdoC

PROCESSO DE ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS EM ESCOLAS
ESTADUAIS DE FLORES DE GOIÁS

JULIANA ALMEIDA ESTANISLAU

Planaltina – DF

2024



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE UNB PLANALTINA – FUP
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LEdoC

O PROCESSO DE ESCOLHA DOS LIVROS DE DIDÁTICOS EM ESCOLAS
ESTADUAIS DE FLORES DE GOIÁS

JULIANA ALMEIDA ESTANISLAU

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Educação do Campo, da
Faculdade UnB Planaltina, como requisito
para a obtenção do título de Licenciado
em Educação do Campo.

Orientador: Prof. me. Hélio Rodrigues dos
Santos

Planaltina – DF
2024

PROCESSO DE ESCOLHA DOS LIVROS DE DIDÁTICOS EM ESCOLAS
ESTADUAIS DE FLORES DE GOIÁS

Monografia aprovada, como requisito parcial para a obtenção do grau de
Licenciado em Educação do Campo da Universidade de Brasília.

Habilitação: Ciências da Natureza

Data de aprovação: 29/02/2024

Banca examinadora:

Prof. Me. Hélio Rodrigues dos Santos (Orientador).

Prof. Dr. Jair Reck.

Profa. Me. Eva Santana Borges.

Dedico esse trabalho à minha família, a todos que direto ou indiretamente me apoiaram nesse processo de crescimento intelectual científico e a todos os sujeitos da Licenciatura em Educação do Campo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, sabedoria e saúde, por guiar meus passos e estar cuidando de cada detalhe nesse processo.

A meu esposo, José Ricardo Estanislau, que em todos os momentos me apoiou, sempre dizendo o quanto eu era capaz de concluir o curso superior tão sonhado, a sua resiliência serve-me de inspiração.

Meus filhos, sendo ainda pequenos, já estavam me apoiando, compreendendo muitos momentos em que como mãe estive ausente.

A Universidade de Brasília, por me permitir usar o direito de inserção ao curso de nível superior.

Meu amigo e orientador, Prof. Me. Hélio Rodrigues dos Santos, por quem tenho muito carinho e admiração. Tive o privilégio de conhecê-lo em 2015, no início do curso da Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação Ciências da Natureza (LEdoC/CN), ele fazia parte da minha turma. Por motivos pessoais não consegui concluir o curso junto aos meus colegas, no entanto, me alegro em ter um amigo que conhece minha história e luta para concluir meu curso, a ele registro minha gratidão por aceitar tal desafio e acreditar na minha capacidade de realizar tal trabalho, pela paciência que teve nesse longo processo.

A cada professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que foram cruciais no meu crescimento intelectual e pessoal.

Ao professor Dr. Christiano Del Cantoni Gati, por quem tenho muita admiração, que desde a idealização do presente trabalho esteve me apoiando e direcionando na elaboração do mesmo.

Aos colegas, gestores e professores da comunidade que tão prontamente se disponibilizaram a fazerem parte do presente projeto de pesquisa.

A cada colaborador da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) que de vários meios foi um agente no meu processo de formação.

RESUMO

Este estudo da temática da escolha do livro didático, vislumbrando a sua importância na escola, sendo que, muitas vezes, ele é o instrumento que orienta os professores no que se refere ao conteúdo a ser trabalhado em cada série. O cenário de pesquisa foram as Escolas Estaduais Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, Damásio Ribeiro de Miranda e Júlio César Teodoro. Sustentada pela abordagem qualitativa do tipo exploratório, este trabalho assume como método a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso. Para coletar as informações, utilizamos o questionário e, para analisar os dados, nos

debruçamos na análise qualitativa. A pesquisa revelou que o Programa Nacional do Livro de Didático (PNLD), em sua configuração atual, não contempla completamente as demandas particulares das escolas em questão. O PNLD Campo poderia ser uma resposta mais eficaz, considerando as particularidades do contexto agrário e as características próprias dessas comunidades, sendo que a maioria dos alunos atendidos pelas escolas onde foi realizada a pesquisa residem em assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O ideal seria oferecer materiais didáticos que não apenas abordam os temas curriculares, mas também refletem a vivência, cultura e desafios enfrentados pelos estudantes que residem nessas regiões.

Palavras-chave: Escolhas dos livros didáticos; Professores(as); Editora; Recomendações pela PNLD; PNLD do Campo; Educação do Campo.

ABSTRACT

This study proposes the theme of choosing a textbook, highlighting its importance in school, as it is often the instrument that guides teachers regarding the content to be covered in each grade. The research setting was the Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, Damásio Ribeiro de Miranda and Júlio César Teodoro State Schools. Supported by an exploratory qualitative approach, this work uses bibliographic research and case studies as its method.

To collect the information, we used the questionnaire and, to analyze the data, we focused on qualitative analysis. The research revealed that the National Textbook Program (PNLD), in its current configuration, does not fully address the particular demands of the schools in question. PNLD Campo could be a more effective response, considering the particularities of the agrarian context and the specific characteristics of these communities, with the majority of students attended by the schools where the research was carried out residing in Landless Movement (MST) settlements. The ideal would be to offer teaching materials that not only address curricular themes, but also reflect the experience, culture and challenges faced by students residing in these regions.

Key-Words: Choices of textbooks; Teachers; Publishers; PNLD recommendations; PNLD do Campo; Countryside Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---------------------------------------|
| CNLD | Comissão Nacional do Livro Didático |
| FENAME | Fundação Nacional do Material Escolar |

| | |
|-------|---|
| FAE | Fundação de Assistência ao Estudante |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre Esclarecido |
| LEdoC | Licenciatura em Educação do Campo |
| UNB | Universidade de Brasília |
| FUP | Faculdade UNB Planaltina |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| TC | Tempo Comunidade |
| TU | Tempo Universidade |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INCRA | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |

Sumário

[INTRODUÇÃO](#)22

[CAPÍTULO I](#)26

[1.1 Interculturalidade e Educação do Campo](#)26

[1.2 Licenciatura em Educação do Campo e a formação na área de
Ciência da Natureza](#)33

CAPÍTULO II44

2.1 O livro didático e o processo de ensino44

2.2 O livro didático no Brasil49

2.3 Um breve resumo do PNLD52

2.4 PNLD Campo e o uso dos livros de Ciências nas escolas do campo53

CAPÍTULO III61

3.1 Procedimentos metodológicos61

3.2 Método de pesquisa63

3.3 Instrumento de pesquisa fase da coleta64

3.3.1 Professores (as) e a avaliação do livro didático66

3.3.2 A participação de professores(as) na escolha do livro didático67

3.3.3 A escola e o acesso ao livro didático68

3.3.4 O livro didático e sua relação com o conteúdo da matriz curricular da escola68

3.3.5 Fonte de pesquisa quando não encontrado no livro didático70

CONSIDERAÇÕES FINAIS70

REFERÊNCIAS77

Anexo 181

Anexo 282

Memorial descritivo

Meu nascimento foi algo muito desejado e esperado, considerando que meus pais, Júlio Carlos Chagas e Maria Margarida Almeida Chagas, já tinham 4 filhos, todos do sexo masculino, e todas as gestações foram de risco. Minha mãe estava determinada a ter uma filha, e esse dia, esperado com muito anseio, finalmente chegou. No dia 08 de setembro do ano de 1986, nasci como Juliana Almeida Chagas na cidadezinha Várzea da Palma, no interior de Minas Gerais.

O meu nome foi uma decisão que surgiu em meio a muita discussão. Enquanto os meus pais e familiares estavam discutindo qual seria o nome adequado, meu tio materno, Eudes Nobre, já havia decidido por mim. Segundo minha mãe, foi algo muito engraçado e que foi impossível de contestar.

Minha infância foi bem difícil, pois meus pais trabalhavam em carvoarias, meus irmãos, desde pequenos, ajudavam nas tarefas. Nos dias em que não estavam muito exaustos, à noite, após o jantar, minha mãe dava aulas para eles. Meu pai desempenhava o papel mais desafiador, me distrair para não atrapalhar a aprendizagem dos meus irmãos. Tenho viva em minha memória os desenhos que meu pai fazia nas letras para me ensinar as vogais.

Quando meus dois irmãos mais novos e eu começamos a frequentar a escola, já tínhamos um pouco de conhecimento das letras. Andávamos 12 quilômetros por dia, para chegar à escola, entretanto muitas vezes pegávamos sol na ida e chuva com tempestades na volta. Em muitas ocasiões, pegávamos melancias verdes e aquecidas pelo sol para saciar a fome e sede.

Os desafios que enfrentei fortaleceram-me e aumentaram o desejo de estudar e me desenvolver, infelizmente meus irmãos não conseguiram permanecer com os estudos, não é fácil para uma criança conciliar trabalho e estudo, especialmente com a intensidade que era o trabalho. Diante dessa triste realidade, minha mãe decidiu ir morar na cidade para que meu irmão mais novo e eu pudséssemos prosseguir com os estudos.

Meu pai e os outros irmãos permaneceram na carvoaria trabalhando, e retornando para casa nos finais de semana. Meu pai estava constantemente mudando de emprego, o que resultava em mudanças frequente de cidade. Em algumas situações não conseguíamos nem concluir o bimestre na mesma escola. Isso, sem dúvidas prejudicou o processo de aprendizado e desenvolvimento. Além disso, tínhamos também a falta de apoio do meu pai quanto nossos estudos.

Quando concluímos a 7ª série, meu irmão Junior também abandonou a escola, permaneci firme, mesmo com muitas dificuldades nunca reprovei. Aos nove anos de idade eu trabalhava como babá, e aos treze já trabalhava em casas de família, na casa da minha professora pela manhã, ia para a escola a tarde e à noite cuidava de duas crianças, as vezes a mãe das crianças chegava da escola já estava muito tarde, quase as 23h30m, muitas vezes eu chegava

tarde e muito cansada, e no outro dia começava tudo novamente. Eu amava estudar, tinha esperança de ter um futuro diferente da minha família.

No início dos anos 2000 aconteceu outra mudança de endereço, fomos morar em Flores de Goiás, ficamos lá por dois anos e meu pai novamente mudou de emprego. Cada mudança era um sofrimento deixávamos amigos e, meus irmãos, deixavam suas namoradas. Nunca foi fácil, considerando outras dificuldades, como adaptação em um novo local. Nunca tivemos contato com os parentes, não tínhamos histórias para contar com primos, avós, tios. Éramos apenas nós, meus pais e os cinco filhos.

No início de 2004, meu pai decidiu retornar para Flores de Goiás, após uma decepção com a proposta de emprego. Meus irmãos já eram maiores de idade e mesmo assim acompanhavam meus pais. Quando chegamos em Flores de Goiás, minha mãe foi logo ao colégio matricular-me. A partir desse momento, minha vida toma um novo rumo.

Meus irmãos começaram a formar suas próprias famílias, eu estava determinada a fazer algo diferente. Queria estudar, fazer faculdade, mesmo que às vezes parecesse utopia. Meu pai nunca expressou apoio aos meus estudos. Embora minha mãe tenha me matriculado, seu entusiasmo havia diminuído. Entendi que estava por minha conta.

Comecei a frequentar as aulas à noite para poder trabalhar durante o dia. Foi então que conheci José Ricardo Estanislau Gomes de Almeida, um jovem inteligente, sonhador, honesto, compartilhava dos mesmos ideais que eu. Sua determinação destacava-se, e logo começamos a namorar. Após um ano de namoro nos casamos, e em 16 de junho de 2005, passei a me chamar Juliana Almeida Estanislau. É comum ouvir dizer que casar-se muito jovem é jogar a vida fora, no entanto sabíamos que nossa união e amor iria nos fortalecer, afinal tínhamos os mesmos objetivos.

Enfrentamos desafios após desafios. Casamo-nos sem preparo financeiro e sem concluir o ensino médio. Muitas vezes, após um dia exaustivo de trabalho braçal sob o sol quente, íamos para a escola estudar, mas o cansaço nos vencia. Mesmo assim, concluímos o ensino médio. Sempre busquei ser responsável e cumprir meus compromissos. Meus professores perceberam isso e me deram uma oportunidade de emprego. Participei de um processo seletivo para professores, fui aprovada, logo comecei dando aulas de

educação física, não demorou muito e já estava dando aula de outras disciplinas, como arte, religião, filosofia e sociologia, história, ciências, geografia e biologia.

Enquanto relato essa experiência faço a seguinte reflexão, é óbvio que o Estado não tinha compromisso com a Educação, contratando profissionais sem qualificação e preparo para assumir sala de aula, eu não era a única, vários colegas eram contrato temporário, também sem qualificação, fiz o possível para realizar meu trabalho da melhor maneira possível, me dedicava o máximo para aprender e atender os alunos as necessidades dos alunos, no entanto sei que não tinha conhecimento e preparo o suficiente para tal função, aprendi desde pequena que tudo que me viesse a mão para fazer deveria fazer bem feito, porém nem todas as pessoas são assim, imagino o quanto os alunos saíram prejudicados.

A valorização do(a) educador(a) qualificado pelo Estado é crucial por diversos motivos que impactam diretamente a qualidade do sistema educacional. Em primeiro lugar, os(as) educadores(as) desempenham um papel fundamental na formação e desenvolvimento dos alunos. Professores(as) qualificados têm a capacidade de inspirar, motivar e guiar os estudantes em sua jornada educacional, contribuindo para o seu crescimento acadêmico e pessoal.

Além disso, o reconhecimento e a valorização dos educadores qualificados incentivam a busca constante pela excelência profissional. Quando os(as) professores(as) percebem que o Estado valoriza seus esforços e investe em seu desenvolvimento, estão mais propensos a se dedicar ao aprimoramento contínuo, participar de capacitações e permanecer atualizados com as melhores práticas pedagógicas. Isso, por sua vez, beneficia diretamente a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

A valorização dos(as) educadores(as) também é crucial para atrair e reter profissionais qualificados na área da educação. Quando os docentes são reconhecidos e remunerados adequadamente, cria-se um ambiente propício para a atração de talentos e a manutenção de professores(as) experientes e dedicados. Isso contribui para a estabilidade e consistência no corpo docente, promovendo um ambiente educacional mais sólido e favorável ao aprendizado.

Além disso, ao valorizar os(as) educadores(as), o Estado envia uma

mensagem importante sobre a importância da educação na sociedade. Isso influencia positivamente a percepção social da profissão e fortalece o compromisso coletivo com a qualidade da educação. Em última análise, a valorização dos educadores qualificados é um investimento estratégico para o desenvolvimento educacional e social de uma nação.

Espera-se que o Estado assuma a responsabilidade de garantir que os profissionais da educação tenham a formação necessária para desempenhar suas funções de maneira eficaz. No entanto, em algumas regiões, especialmente em áreas rurais ou economicamente desfavorecidas, pode haver uma escassez de profissionais devidamente qualificados, o Estado faz contratação de professores que não tenham a formação ideal.

É importante destacar que a contratação de professores(as) sem formação adequada pode ter impactos negativos na qualidade da educação. Profissionais qualificados são essenciais para garantir um ensino eficaz, o desenvolvimento adequado dos alunos e a construção de uma base educacional sólida. A falta de formação adequada pode resultar em lacunas no conhecimento, habilidades insuficientes e menor qualidade no processo de aprendizagem.

O ideal é que o Estado trabalhe para superar esses desafios, investindo em educação, fornecendo oportunidades de formação para professores e implementando políticas que atraiam e mantenham profissionais qualificados no campo da educação. Isso contribuirá para a construção de sistemas educacionais mais robustos e eficazes. A não liberação de concursos públicos para a contratação de professores(as), em meio à necessidade evidente de profissionais qualificados na educação, é um ponto crítico que merece atenção.

A contratação de professores(as) sem a devida formação compromete diretamente a qualidade da educação oferecida. Profissionais capacitados são essenciais para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, e a falta de concursos públicos pode levar à contratação de pessoal menos qualificado. A ausência de oportunidades de emprego estáveis e bem remuneradas por meio de concursos públicos pode desmotivar profissionais da educação. Isso pode resultar em uma alta rotatividade de professores(as), afetando negativamente a continuidade e a consistência no processo de ensino.

Uma educação de qualidade é fundamental para o desenvolvimento de

uma sociedade. A falta de investimento em concursos públicos para professores(as) pode resultar em uma lacuna educacional, impactando negativamente a formação de futuras gerações e contribuindo para a reprodução de desigualdades sociais, os alunos de comunidades rurais sofrem esse impacto de forma mais direta, considerando que não tem as mesmas oportunidades que os alunos do meio urbano tem.

Profissionais altamente qualificados podem evitar a carreira docente se não houver oportunidades de ingresso via concursos públicos. Isso resulta na perda de talentos valiosos que poderiam contribuir significativamente para a melhoria do sistema educacional. Portanto, a crítica à não liberação de concursos públicos para a contratação de professores(as) vai além das questões educacionais, afetando a sociedade como um todo. A falta de investimento nesse setor crucial compromete o potencial de desenvolvimento e progresso, enfraquecendo a base educacional que sustenta o crescimento sustentável de uma nação. A promoção de concursos públicos transparentes, justos e frequentes é vital para garantir um corpo docente qualificado e motivado, beneficiando a educação e, por extensão, toda a sociedade.

Ser educador(a) é um dom, no entanto esse dom precisa ser aprimorado, sempre sonhei em cursar uma faculdade, não só para ter um diploma, mas estar qualificada para exercer minha função. Não havia conseguido ingressar em nenhum curso. Sempre que havia um curso de capacitação, eu estava lá, tentando adquirir novos conhecimentos.

Em meados de 2007, descobri algo que não havia planejado: estava grávida. Para muitos essa notícia seria motivo de alegria, mas para mim, naquele momento não foi a melhor notícia. Tudo mudou, e agora tudo parecia mais difícil. Entrar em estado depressivo foi inevitável, mas meu esposo estava lá ao meu lado, me apoiando e motivando a não desistir.

Em 6 de março de 2008, no hospital de Planaltina, cidade satélite de Brasília, Distrito Federal, nasceu Athus Estanislau Almeida. Após nove meses de luta, com uma gestação difícil, complicações no parto e depressão pós-parto, após 45 dias recebi a informação de que precisava voltar ao trabalho. Se não voltasse perderia o emprego, contrato temporário não tinha direito a licença maternidade, somente as professoras efetivas, se é direito deveria de todas as mulheres, o Estado tinha o dever de me garantir esse direito.

Com a ajuda do meu esposo, consegui superar mais esse desafio, não estou dizendo que ele me ajudou nos cuidados com o bebê, nesse quesito ele cumpriu com sua responsabilidade de pai, no entanto a ajuda que menciono, é seu apoio nesse processo delicado. Não é normal uma família passar por essa situação, tal fato é reflexo de um problema social, onde o direito não é respeitado, vivemos em uma sociedade problemática, com várias deficiências, a classe trabalhadora é sempre afetada e desrespeitada.

O tempo passou, e quando Athus tinha três anos, descobrimos uma nova gestação. Pensamos que dessa vez seria mais tranquilo, mas foram nove meses de muita luta e dor. Em 23 de janeiro de 2012, nasceu nosso segundo filho, Aryel Estanislau Almeida. Agora nossa família estava maior, estudar e trabalhar com duas crianças, tornou-se ainda mais difícil, os estudos e planos de se graduar deram uma pausa. Em 2015, soubemos que a Universidade de Brasília (UnB) tinha um programa que oferecia oportunidades de estudo para quilombolas e comunidades do campo. Isso renovou nossa esperança de cursar o ensino superior. Buscamos informações sobre o vestibular da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), fizemos a inscrição, prestamos o vestibular e finalmente, a tão sonhada faculdade estava se tornando realidade. Em maio de 2015, iniciamos o primeiro semestre do curso Licenciatura em Educação da Natureza, com o curso de Ciências da Natureza, com habilitação em ciências, química, física e biologia.

As aulas na Faculdade UnB de Planaltina (FUP) me fizeram perceber a forma como fui criada e como ainda vivia. Foram muitos aprendizados, não só em uma disciplina ou com um(uma) professor(a) específico. Não há fragmentação no conhecimento e crescimento acadêmico. A união desses componentes é o que faz toda a grandeza desse curso. Nas aulas de teoria e prática pedagógica, fui remetida ao passado, quando ia fazer o planejamento de aula e muitas vezes não permitiam a conexão entre o conteúdo proposto pela secretaria de educação e os livros didáticos oferecidos nas escolas. Essas reflexões foram determinantes na escolha do tema do trabalho de conclusão de curso (TCC).

Durante dois anos exercendo a função de professora de ciências na escola estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco dos anos finais do Ensino Fundamental, e biologia para o ensino médio no colégio Júlio Cesar

Teodoro, ambas em Flores de Goiás, era muito difícil trabalhar com o livro didático que era oferecido pelo MEC, porque muitas vezes o conteúdo do livro não correspondia com o conteúdo exigido pela subsecretaria do estado de Goiás, através da matriz curricular.

Na época em que trabalhava com essa disciplina, no ano de 2007 e 2008, participei do processo de escolha do livro didático, no entanto quando o livro chegou não correspondia com o livro escolhido, resultando na divergência de conteúdo, conversando com outros colegas de trabalho descobri que tinham a mesma dificuldade, a alternativa era buscar o conteúdo em outros materiais e pesquisa na internet.

Obvio que o(a) educador(a) não deve se prender no livro didático, mas o livro deve apenas auxiliar o(a) professor(a), até porque esses mesmos livros eram oferecidos para o estudante, e muitas vezes os estudantes ficavam com esse livro sem utilidade por um bom tempo, por não corresponder com o conteúdo estudado, um exemplo disso foi quando recebi o livro não escolhido, não foi utilizado com os alunos.

Os anos se passaram, ficando fora da sala de aula, e ao retornar em agosto de 2017 para realizar o estágio obrigatório, na Escola Estadual Damásio Ribeiro de Miranda, em Flores de Goiás, o cenário era o mesmo vivenciado nos anos 2007 e 2008, com o problema da discordância de conteúdo da Matriz curricular e o livro didático, a professora relatou que isso é normal, e sempre tem que recorrer a outros materiais para conseguir realizar seu trabalho com os estudantes.

A escolha do tema “Processo de escolha dos Livros Didáticos nas Escolas Estaduais: Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, Damásio Ribeiro de Miranda e Júlio Cesar Teodoro em Flores de Goiás-Goiás” é com base na experiência enquanto lecionava e tinha acesso aos livros de ciências e biologia fornecidos para as escolas públicas de Flores de Goiás, e na experiência revivida enquanto era realizado o estágio obrigatório, buscando informações não somente sobre o livro dessas disciplinas, mas que abrange outras disciplinas que trabalham com o livro didático e qual têm sido o método de escolha dos livros a serem trabalhados nas escolas.

A reflexão a seguir é baseada na experiência vivenciada como educadora nas respectivas escolas e revivida com estagiária nas mesmas. Escolas, que

ainda reproduzem métodos pedagógicos que não têm conexão com a realidade dos estudantes e comunidades, resultando em um ensino descontextualizado e desinteressante, abordagens tradicionais e centradas no livro didático, negligenciando a diversidade de experiências dos alunos. A metodologia predominante é a aula expositiva, em que o professor simplesmente transmite informações do livro didático sem contextualizar o conteúdo à realidade dos estudantes.

Isso resulta em um aprendizado passivo, no qual os alunos memorizam informações sem compreender sua aplicação prática em suas vidas, essas escolas que não adotam metodologias participativas e não valorizam a inclusão da realidade local nos processos de ensino acabam por alienar os estudantes. A falta de conexão entre o conteúdo curricular e as experiências cotidianas dos alunos pode resultar em desinteresse e falta de engajamento.

Avaliações descontextualizadas podem não refletir adequadamente a compreensão e habilidades dos alunos. Para superar esses desafios, é crucial promover metodologias mais participativas, contextualizadas e inclusiva, isso envolve a incorporação de práticas pedagógicas ativas, o estímulo à reflexão crítica e a valorização da diversidade cultural e social presente nas comunidades e na vida dos estudantes, é fundamental incentivar a participação ativa dos(as) professores(as) na escolha de materiais didáticos que possam enriquecer e contextualizar o processo de ensino-aprendizagem. Ainda não temos o modelo ideal de escola, no entanto estamos na busca de tal modelo de escola.

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda a temática da escolha do livro didático, considerando o papel do livro didático como recurso importante na escola. Constantemente, é o livro que conduz os(as) professores(as) em relação ao conteúdo a ser trabalhado. Atualmente, no Brasil, existe o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja finalidade é avaliar os livros didáticos. Teoricamente, esses livros deveriam ser avaliados e supervisionados pelas editoras antes de chegarem às escolas. No entanto, a realidade nem sempre condiz com essa expectativa. O processo de escolha e inserção nas escolas é muito mais complexo.

Conforme os estudos de Zambon e Terrazzan (2013), algumas escolas

públicas de Santa Maria- Rio Grande do Sul ficam subordinadas às editoras que usam uma forte estratégia de marketing para divulgação de suas obras, enviando guias endereçados individualmente para os professores. O resultado é o óbvio, os professores acabam sendo influenciados quanto à escolha dos livros didáticos, pois julgam que essa determinada editora é melhor, talvez por ter se lembrado deles.

Na concepção de Matos (2012), quando o livro didático se torna o único ou o principal recurso, seja como material didático ou de apoio pedagógico para o(a) professor(a), sua estrutura ideológica se torna hegemônica dentro da sala de aula na qual é utilizado. Isso ocorre porque o livro didático, enquanto produto cultural, transmite os posicionamentos de seus autores. Nesse sentido, a opinião de professores(a) é muitas vezes relegada, sendo considerada menos relevante em comparação com a perspectiva do autor.

A questão não é a opinião de autores dos livros, ou a opinião de professores(as), mas a adequação e sentido do conteúdo à realidade, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

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

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023)

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, p. 5).

Como educando(a) da Licenciatura em Educação do Campo, o objetivo geral foi analisar o processo de escolha dos livros didáticos pelos professores das respectivas escolas Estaduais Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco Damásio Ribeiro de Miranda, e Júlio Cesar Teodoro em Flores de Goiás – Goiás, considerando que o professor é indispensável nesse processo, pois trabalha de forma direta com o livro didático, também é ele que avalia se o mesmo está consoante a sua necessidade para que se cumpra as exigências do Projeto Político Pedagógico (PPP).

O PPP é um documento essencial para orientar a gestão e prática educacional de uma escola. Quando construído coletiva e comunitariamente, significa que sua elaboração envolve a participação ativa de diversos atores, como gestores, professores, alunos, pais, funcionários e membros da comunidade local. O cumprimento do PPP da escola, nesse contexto, envolve a implementação efetiva das diretrizes e metas estabelecidas no documento. Aqui estão alguns pontos importantes sobre o cumprimento do PPP construído de forma coletiva.

A construção coletiva do PPP pressupõe a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional. Isso inclui não apenas professores e gestores escolares, mas também pais, alunos e representantes da comunidade. O engajamento de todos os interessados contribui para uma compreensão mais abrangente das necessidades e desafios da escola (Almeida, 2014). O PPP geralmente define os valores e princípios que norteiam a prática educacional da escola.

O cumprimento do PPP implica em traduzir esses valores em ações práticas no ambiente escolar. Isso pode envolver a promoção da inclusão, respeito à diversidade, estímulo à participação cidadã, entre outros. O PPP, estabelece metas e objetivos a serem alcançados pela escola. O cumprimento dessas metas implica na implementação de estratégias e ações específicas, dado que, frequentemente inclui mecanismos de avaliação e monitoramento para acompanhar o progresso em direção às metas estabelecidas.

A construção coletiva do PPP envolve não apenas a comunidade escolar imediata, mas também a comunidade local. O cumprimento do PPP pode ser fortalecido quando há parcerias efetivas com organizações locais e outros atores que podem contribuir para o desenvolvimento da escola. O ambiente educacional está em constante evolução, e o PPP deve ser flexível para se adaptar a essas mudanças. O cumprimento do PPP requer uma abordagem dinâmica, onde a escola está aberta a ajustes e inovações conforme necessários.

Em resumo, o cumprimento do PPP construído coletiva e comunitariamente implica na transformação das intenções e diretrizes estabelecidas no documento em práticas e ações tangíveis. Isso não apenas fortalece a identidade da escola, mas também contribui para uma educação

mais significativa e alinhada com as necessidades da comunidade em que está inserida.

O presente trabalho foi realizado mediante um projeto de pesquisa de campo, o principal objeto de pesquisa foram os(as) professores(as) das respectivas escolas. Para que a pesquisa fosse realizada foi imprescindível a autorização dos(as) gestores(as) escolar, a autorização foi realizada por e-mail, já o convite aos professores(as) a participar da pesquisa foi de forma presencial, para formalizar a participação dos mesmos, foi entregue para cada educador(a) um Termo de Consentimento Livre Esclarecido, termo devidamente preenchido e assinado, foi enviado um link para os(as) professores(as) com o questionário, dessa forma todos poderiam participar de forma prática e rápida, uma vez que os professores tem uma rotina bem dinâmica.

Desta feita, este trabalho encontra-se dividido por capítulos, sendo que, no capítulo I, refletimos sobre a interculturalidade, Educação do Campo, Licenciatura em Educação do Campo, a formação na área de Ciência da Natureza. No capítulo II, enfatizamos o livro didático, o processo de ensino e o livro didático no Brasil. E por fim, no capítulo III, apresentamos o percurso metodológico.

CAPÍTULO

Neste capítulo, exploramos a interculturalidade na sala de aula e a sua relevância na educação. A busca pela superação da fragmentação, linearidade e artificialização tanto do processo de produção do conhecimento quanto do

ensino é uma demanda urgente. A prática da interculturalidade, quando aplicada na sala de aula, implica em agregar a teoria, prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, meios e fins, tempo e espaço, professor e aluno, reflexão e ação, dentre muitos outros fatores interagentes do processo pedagógico (2022). Para que a interculturalidade seja efetiva na educação do campo, é necessário que os(as) educadores(as) estejam preparados para lidar com a diversidade cultural.

1.1 Interculturalidade e Educação do Campo

A interculturalidade é um processo de interação e diálogo entre culturas diferentes, visando promover o respeito, a compreensão e a cooperação entre elas (Rocha, 2010). A Educação do Campo, por sua vez, é uma modalidade de educação que atende às especificidades das populações que vivem no campo, incluindo povos indígenas, quilombolas, caboclos, ribeirinhos e assentados da reforma agrária (Santos, 2019).

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, visando a promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento. No processo ambivalente da relação intercultural, é totalmente imprevisível seu desdobramento ou resultado final (Fleuri, 2001, p. 7).

A interculturalidade na Educação do Campo é importante porque permite que os estudantes do campo tenham acesso a conhecimentos e saberes de diferentes culturas, o que contribui para sua formação integral e para a sua emancipação social. Além disso, a interculturalidade promove o diálogo e a cooperação entre as diferentes culturas que coexistem no campo, o que contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

No entanto, é importante ressaltar que muitas escolas ainda não realizam efetivamente a interculturalidade, visto que, devido à falta de flexibilização no currículo, as agendas programadas das aulas, o formalismo excessivo e a preparação para avaliação de larga escala, faz com que a escola se torne uma fábrica, sem vida, sem diálogo, sem produção, apenas realizando mais do mesmo, isto é a reprodução dos conhecimentos sem sentido

desconectados da realidade (Santos; Reck, 2021).

Conforme Santos (2022), a falta da interculturalidade, pode resultar em um ensino que reproduz desigualdades e perpetua estereótipos, falhando em proporcionar aos alunos uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipatória. A interculturalidade quando faz parte do ambiente escolar contribui para reconhecer as lacunas institucionais e educacionais, a medida que a sua compreensão possibilita compreender as diversas culturas presentes na sociedade, visando construir ambientes escolares mais acolhedores, pluralistas e propícios ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Para que a interculturalidade seja efetiva na Educação do Campo, é necessário que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade cultural. Um aspecto crucial da experiência formativa está relacionado à compreensão teórica e epistemológica da formação em Alternância, a proposta busca vivenciar e construir um processo educativo contínuo, onde a realidade social se torna o elemento central na formação desses educadores.

A Alternância, nesse contexto, desempenha um papel metodológico essencial, permitindo a aproximação da Universidade com os processos de produção de conhecimento que emergem das reais contradições nas quais os sujeitos do campo estão inseridos durante o contínuo processo de concretização e construção de suas vidas. Dentro dessa abordagem formativa, a ênfase recai na integração prática do conhecimento, onde a realidade social assume um papel central na formação dos educadores.

Essa abordagem metodológica, torna-se indispensável, pois facilita a conexão entre a Universidade e os processos de produção de conhecimento que surgem das complexas realidades enfrentadas pelos sujeitos do campo. Durante o curso, os períodos dedicados ao Tempo Escola e Tempo Comunidade representam fases interdependentes de constante realimentação, fortalecendo a interação entre teoria e prática. Essa perspectiva prática da formação destaca a importância de um processo educativo que não apenas reconhece as contradições e desafios enfrentados pelos sujeitos do campo, mas também os incorpora ativamente no desenvolvimento de suas vidas e práticas educativas.

A Alternância, assim, emerge como uma ferramenta valiosa para enriquecer a formação, promovendo uma integração dinâmica entre a teoria da Universidade e a complexa realidade social dos educadores em formação.

A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2010, p. 1).

Um novo elemento curricular, incorporado ao currículo da LEdoC durante sua criação em 2010, emergiu como uma das principais estratégias metodológicas no âmbito da contra hegemonia. Este componente, denominado Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular (CEBEP), desempenhou um papel significativo ao agregar as ações de Inserção Orientada na Escola e Inserção Orientada na Comunidade.

O próprio nome do componente reflete sua dupla missão: elucidar as raízes históricas dos conflitos enfrentados pelos educandos em seus territórios rurais e, simultaneamente, capacitá-los com elementos teórico-metodológicos para impulsionar ações de mobilização e educação popular para enfrentar esses desafios. A essência do CEBEP reside em centrar a realidade como ponto focal ao redor do qual as ciências e diversas formas de conhecimento se entrelaçam. Isso visa não apenas compreender e analisar a realidade, mas também transformá-la. (Molina, 2014).

O componente curricular propõe uma abordagem prática que capacita os educandos não apenas a reconhecer as origens históricas dos conflitos em seus territórios, mas também a adquirir ferramentas teóricas e metodológicas para engajar-se ativamente na mobilização e na promoção da educação popular. Dessa forma, o CEBEP desempenha um papel vital na formação de educadores comprometidos com a compreensão crítica da realidade e na capacitação para a transformação social.

É necessariamente, um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, a partir da perspectiva de um projeto popular de desenvolvimento, e que cria e estabelece uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, uma escola que se transforma em ferramenta de luta para

a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas, como os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (Molina; Rocha, 2014, p. 226).

É necessário um projeto de escola que esteja intrinsecamente ligado aos projetos sociais e econômicos do campo, abraçando a perspectiva de um desenvolvimento popular. Nesse contexto, a escola não deve ser apenas um local de transmissão de conhecimento, mas um espaço que estabelece uma conexão direta entre formação e produção, educação e compromisso político. Contudo, ao refletir sobre essa abordagem, é difícil não enxergar as deficiências das escolas tradicionais, esse modelo de escola é seguido pelas escolas estaduais, que muitas vezes adotam modelos distantes da realidade dos estudantes do campo.

As instituições de ensino tradicionais frequentemente negligenciam a riqueza cultural e as formas específicas de aprendizagem das comunidades rurais. A escola proposta na citação, ao contrário, busca incorporar e respeitar o universo cultural dos povos do campo, transformando-se em uma ferramenta de luta pelos direitos dos camponeses.

A falta de um engajamento mais profundo por parte das escolas tradicionais é evidente quando contrastada com a proposta apresentada. Essa abordagem mais tradicional muitas vezes não consegue se tornar uma verdadeira plataforma para a luta pelos direitos, não empoderando os estudantes para enfrentar desafios sociais e políticos. Uma escola autêntica no campo deve ir além do papel de transmissora de conhecimento, cultivando ativamente o protagonismo dos alunos e os transformando em intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, conforme mencionado na citação. Assim, a reflexão sobre esses ideais destaca a necessidade de repensar e reformular as práticas educativas, direcionando-as a uma abordagem mais alinhada com as demandas e realidades das comunidades camponesas.

A interculturalidade na educação do campo é um desafio, afinal tem uma proposta, mas também uma oportunidade para construir uma educação mais justa e democrática. A seguir, são apresentados alguns dos principais desafios e oportunidades da interculturalidade na educação do campo: o preconceito e a discriminação contra as culturas do campo; a falta de formação dos(as) educadores(as) para lidar com a diversidade cultural; a dificuldade de acesso a

recursos e materiais educativos que contemplem a interculturalidade (Melo; Sousa; Lima, 2012).

No que se refere aos desafios, compreendemos que existe a riqueza da diversidade cultural do campo; a possibilidade de construir uma educação mais inclusiva e equitativa e o potencial da interculturalidade para promover o diálogo e a cooperação entre diferentes culturas (Melo; Sousa; Lima, 2012).

Para fomentar o debate, é preciso destacar que existe uma discrepância entre escola rural e escola do campo. A Educação do Campo e as escolas do campo têm o objetivo de formar sujeitos pensantes, protagonistas, intelectuais orgânicos, em contrapartida, a educação e escola rural, têm como principal objetivo, manter o sujeito do campo como prestadores de serviço do sistema capitalista. (Molina, 2014).

Segundo (Mészáros, 2005) O efeito da inabalável lógica do capital na educação tem sido notável ao longo da evolução do sistema. Portanto, a transformação educacional radical hoje se resume a libertar-se das restrições impostas pela lógica intransigente do sistema. Isso implica seguir uma abordagem deliberada e consistente para romper o controle exercido pelo capital, utilizando todos os meios disponíveis, bem como explorando novos meios que estejam alinhados com esse propósito. Em essência, a mudança educacional requer uma estratégia que desafie e supere a lógica dominante do sistema, adotando uma mentalidade proativa na busca por alternativas e inovações com o mesmo espírito de ruptura.

No desenrolar da história têm ocorrido acontecimentos de grande importância no processo de luta para uma educação igualitária, a exemplo da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que se realizou entre os dias 27 e 30 de junho do ano 1998 na cidade de Luziânia, no estado de Goiás. Após a conferência, o termo passou a ser chamado “Educação do Campo” (Arroyo; Fernandes, 1999).

Tais acontecimentos e movimentos traz esperança no coração do sujeito do campo. É importante salientar que direito é distinto de carência ou necessidade, o direito à educação é universal e inalienável (Santos; Moreira, 2023) não sendo excludente, podendo afirmar que direito é a universalidade de um bem a todos. Garantir educação é garantir que esse direito seja exercido. Tal processo é longo e construtivo, os avanços alcançados foram com trabalho

árduo e parceria dos grupos sociais, em destaque o Movimento dos Sem terras (MST).

Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação, a luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana. (Arroyo, 2003, p.32).

A natureza educativa dos movimentos sociais vai além do discurso. Os movimentos representam um importante papel agregar e mobilizar comunidades em torno de lutas concretas pela sobrevivência, pela terra, pela alimentação de qualidade e de reconhecimento da classe trabalhadora. Os movimentos têm uma perspectiva pedagógica que mobiliza, organiza, trabalha para que toda a sociedade possa transformar-se e construir um mundo melhor.

A centralidade atribuída às lutas pela humanização das condições de vida destaca a importância de incorporar essas experiências nos debates teóricos e práticas pedagógicas. A citação sugere que as lutas pela vida não são apenas uma questão prática, mas também carregam um poder educativo profundo, tornando-se o direito mais radical da condição humana. Isso destaca a necessidade de uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize as experiências vividas pelas comunidades envolvidas em tais lutas.

Ao compreender a educação como um processo que transcende as salas de aula e os discursos, é a luta pela vida, em si mesma, uma forma educativa. A mobilização em torno de necessidades fundamentais e direitos humanos básicos não apenas transforma as condições de vida, mas também educa, capacitando as pessoas a se tornarem agentes ativos em suas próprias narrativas de aprendizado, a necessidade de reconhecer e associar as experiências e lutas reais das comunidades nos processos de formação, reconhecendo que a educação se manifesta de maneiras diversas, especialmente quando enraizada nas lutas cotidianas pela humanização das condições de vida.

É importante reconhecer a relevância de uma escola que não apenas ensine por ensinar, mas que seja transformada para desempenhar efetivamente

seu papel na comunidade, a mudança almejada na escola está intrinsecamente ligada à capacidade de garantir processos de ensino-aprendizagem que estejam intimamente conectados ao contexto social em que a instituição está inserida, reconhecer as diversidades de realidades nas comunidades, a escola pode se tornar uma instituição na promoção de mudanças emancipadoras e no desenvolvimento sustentável das comunidades do campo.

Nesse contexto, a educação vai além do tradicional, buscando uma transformação estrutural na escola. A visão de Molina (2019) sugere que, ao transformar a educação para atender às demandas específicas do campo, é possível não apenas fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade, mas também contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de vida e a promoção do desenvolvimento sustentável nas áreas rurais.

O ser humano é capaz de transformar as condições de sua existência através de sua visão de mundo que permeia as suas relações, relações essas que determinam a estrutura de organização e produção da sociedade. A prática educativa é uma prática social, política e historicamente determinante, que visa estimular o desenvolvimento do cidadão, auxiliando-o ao processo de socialização.

Contudo, essa ferramenta de educar vem sendo usada por muitos, como forma de oprimir, conseqüentemente resulta em um sentimento de conformismo, mostram um belo discurso a favor da educação, porém por trás de todo esse belo discurso, esconde-se a ideologia de dominação. Pensar em educação como ferramenta de diálogo para os movimentos sociais se defenderem é viver um momento extremamente rico de debates e discussões, que jamais foram vistas na história da educação brasileira.

Ora, ambicionar uma sociedade que preserve a dignidade humana em todas as suas nuances, é crer que a educação seja protagonista na construção de um processo formativo de estudantes capazes de trilharem sua trajetória com alteridade e dignidade, respeitando as diferenças e reconhecendo o "outro". Esse processo prima por transformar a sociedade. No entanto, sabemos não ser apenas a educação incumbida em tal enfrentamento; é preciso políticas públicas e ações efetivas do Estado e, sobretudo, de mobilizações dos movimentos sociais e da sociedade civil (Vieira, Moreira, 2020, p.175).

O movimento social tem um papel significativo na educação e formação do sujeito do campo, desde crianças eles já aprendem e compreendem a valorizar suas origens e saber que é preciso lutar pelos seus direitos em busca de viver com dignidade, e se identificar como parte integrante da sociedade. Nessa perspectiva é necessário elaborar uma educação diferenciada que dê as condições materiais para desenvolver as potencialidades do ser humano, sua autonomia.

A escola ensina relações sociais; ensina posturas diante da vida. Trabalhar com essas posturas no processo de ensino aprendizagem dentro da escola gera consequências muito fortes na postura dos sujeitos perante a vida (Molina, 2015 p. 28).

Podemos observar avanços políticos, educacionais e culturais referentes a Educação do Campo, com ênfase a necessidade de o Estado cumprir com os deveres, dentre eles: educação básica para toda população; conteúdos curriculares e metodologias integradas aos interesses e necessidades dos educandos, assim como, a autonomia dos espaços educativos, que poderão organizar seu calendário conforme as atividades e trabalhos desenvolvidos na comunidade.

Um grande marco da história da luta por uma educação libertadora e igualitária, é o pedagogo Paulo Freire, ele sempre explicitou seu desejo de transformação dessa educação hierárquica elitizada, mesmo sendo criticado pelos conservadores, Freire não se intimidou diante da situação, manteve firme com suas ideias e convicções de que a educação é um direito de todos, mas não só na teoria, e sim, na prática.

Na educação bancária, o sujeito é visto como depósito, ser incapaz de produzir, já que, este vive sobre o cabresto e tutela do professor ensinador. “Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeito”. (Freire, 1987, p.34).

1.2 Licenciatura em Educação do Campo e a formação na área de Ciências da Natureza

Nos últimos vinte anos, no Brasil, a educação voltada para as áreas

campesinas ganhou visibilidade em várias esferas da sociedade civil e alcançou reconhecimento na arena política. Isso ocorreu devido à liderança dos movimentos sociais e sindicais ligados ao campo, que desempenharam um papel fundamental em sua construção. Além disso, a intensificação das contradições e da luta de classes contribuiu para solidificar a presença e a importância dessa educação no contexto brasileiro (Molina, 2014).

A dinâmica na Educação do Campo não pode ser dissociada desse processo, uma vez que surge em resposta e resistência às significativas consequências da expropriação de terras e territórios rurais pelo agronegócio. Nesse contexto, a classe trabalhadora do campo intensifica suas lutas não apenas pela preservação, mas também pela conquista de seus direitos, incluindo o acesso ao conhecimento e a educação.

A Licenciatura em Educação do Campo foi concebida com o intuito de atender especificamente a esse grupo de pessoas. Visa proporcionar uma educação que reconheça e respeite as especificidades dos sujeitos coletivos de direito, preservando seus valores e identidades. Ao mesmo tempo, busca se alinhar harmoniosamente como uma proposta de sociedade, promovendo a inclusão desses sujeitos de maneira concomitante.

[...] uma primeira condição para construir essa escola do campo é a clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento. A educação não resolve por si só os problemas do país, tampouco promove a inclusão social. Ela pode ser um elemento muito importante se combinada com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais que mexam diretamente no modelo econômico. A educação não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinada com reforma agrária e com transformações profundas na política agrícola do país. É preciso ter claro isso para não cair na falácia de que a educação, por si só, pode impedir o êxodo rural, por exemplo (Kolling; Nery; Molina, 1999, p. 63).

A LEdoC, encontra-se ofertada em mais de 42 universidades públicas em território nacional, conforme na figura 1 abaixo:

Figura 1: Instituições públicas de Ensino Superior que implantaram a Licenciatura em Educação do Campo

Fonte: Brito (2007).

O objetivo da LEdoC é formar educadores (as) que construam uma escola igualitária e que valorize a cultura e conhecimento do indivíduo do campo. É uma modalidade de formação de professores que visa atender às especificidades das populações que vivem no campo. O curso superior que a LEdoC oferece permite que o estudante tragam para a Universidade os saberes do meio em que vivem, ao mesmo tempo, trabalhar articulado com as escolas e comunidades de inserção para a suas comunidades os conhecimentos adquiridos no curso, ou seja, permite participação mútua nesse processo, não

existe conhecimento sem trocas de experiências (Molina, 1999).

Um dos objetivos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo é alcançado no momento em que o educando retorna para sua comunidade com condições de agir na realidade concreta, pondo em prática a troca de saberes. A alternância pedagógica, também conhecida como alternância entre períodos teóricos na instituição de ensino e práticos no ambiente de trabalho e na comunidade. A alternância permite que os estudantes vivenciem diretamente a realidade das comunidades rurais, ao passar parte do tempo em ambientes de trabalho no campo, os estudantes têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula na universidade, e desenvolver habilidades práticas essenciais para atuar efetivamente em sua comunidade.

A vivência prática no campo proporciona aos estudantes a oportunidade de valorizar e incorporar o saber local. Isso é crucial para a construção de uma prática pedagógica que respeite e inclua os conhecimentos tradicionais das comunidades, promovendo uma educação mais significativa e contextualizada. Ao interagir diretamente com as comunidades, os futuros educadores têm a chance de compreender as dinâmicas sociais, as demandas locais e estabelecer vínculos mais sólidos com as pessoas atendidas pelo sistema educacional.

A alternância não apenas forma profissionais competentes em sala de aula, mas também promove uma formação integral. Os estudantes são expostos a desafios e experiências, o que contribui para o desenvolvimento de uma visão mais abrangente e sensível em relação às complexidades do meio rural, ao participarem ativamente das comunidades, podem envolver-se em projetos e iniciativas que associam o conhecimento científico com o conhecimento popular local.

Em resumo, a alternância em oferece uma abordagem pedagógica que não apenas prepara os estudantes com conhecimentos teóricos, mas também os capacita com experiências práticas relevantes para atuar de maneira eficaz e significativa em contextos rurais específicos. Essa abordagem pode contribuir para a formação de profissionais mais engajados, sensíveis às necessidades locais e capazes de promover uma educação de qualidade no campo.

Visto que não podemos trabalhar com concepções teórico-filosóficas que

“[...] não refletem a realidade dos alunos, somente impondo-lhes um modelo de bom homem, ou entregando-lhes conhecimentos. “Ao revolucionário cabe libertar e libertar-se com o povo, não o conquistar.” (Freire, 2013, p. 118). O curso é organizado por áreas do conhecimento e de formação, possibilitando o estudante a escolher as áreas de formação, como demonstramos na figura 2 abaixo:

Figura 2: Licenciatura em Educação do Campo e a Matriz Curricular

Fonte: PPP LEdoC (2023).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, especificamente na área de Ciências da Natureza, tem como objetivo formar professores(as) com conhecimentos científicos e pedagógicos, para que possam atuar de forma crítica, reflexiva e construtiva, permitindo que o estudante se torne sujeito ativo nesse processo,

Com o intuito de contribuir com a formação continuada dos docentes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, foram realizados quatro Seminários de Formação na Área de Ciências da Natureza e Matemática, no período de 2012 a 2014. Os eventos foram desenvolvidos pelo Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural (CETEC) da Faculdade UnB Planaltina (FUP), com apoio da Secretaria de Educação Continuada, para promover a reflexão

acerca dos currículos das Licenciaturas em Educação do Campo, na área de Ciências da Natureza e Matemática, vinculados ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), de modo a qualificar a atuação desses educadores no sentido da prática interdisciplinar. (Ferreira, Molina, 2014 p.127).

Ao promover quatro Seminários de formação na área de Ciências da Natureza e Matemática ao longo de um período de três anos, o Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural (CETEC) da Faculdade UnB Planaltina (FUP) demonstra um compromisso significativo com a melhoria da qualidade da educação oferecida aos estudantes desses cursos, pois busca não apenas aprimorar o conhecimento técnico dos educadores, mas também promover a reflexão sobre os currículos das Licenciaturas em Educação do Campo.

Essa reflexão é fundamental para garantir que os conteúdos abordados estejam alinhados com as especificidades e necessidades das comunidades rurais, bem como para promover uma prática pedagógica mais integrada e contextualizada. A importância de investimentos em formação continuada e práticas interdisciplinares para qualificar a atuação dos educadores em contextos específicos, como o da Educação do Campo, visando assim fortalecer o processo educacional e contribuir para uma formação mais completa e significativa dos estudantes.

A formação de professores(as) de Ciências da Natureza da Educação do Campo, com habilitação em biologia, química e física, consiste na prática de ensino, que procura levar elementos de observação e ponderação no processo de formação de tal educador(a), dessa forma ele constrói novos olhares sobre o ensino de Ciências e conhecimentos embasado nas vivências pessoais.

A ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida na cidade. O campo tem sua singularidade, sua vida e a educação no campo; portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui não é reconhecer que há uma identidade para os sujeitos do campo, mas reconhecer que há uma forma diferente de viver a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas. Se tomamos o trabalho, ou seja, a vida como princípio educativo, então,

necessariamente os processos educativos no campo serão também diferenciados no sentido de que o conteúdo da vida ao qual se ligará o conteúdo escolar é outro (Freitas,2010, p.158).

A essência da ligação entre a escola e a vida, sublinhando a compreensão da vida como uma atividade humana criativa. A observação de que a vida no campo não pode ser equiparada à vida na cidade ressalta a singularidade e a própria dinâmica do ambiente rural, mesmo que os conteúdos escolares possam ser semelhantes, a educação no campo não deve simplesmente reproduzir os padrões da educação urbana. Essa distinção se baseia na compreensão de que as formas de vida diferentes no campo geram relações sociais, culturais e econômicas únicas.

Não é apenas o reconhecimento da identidade dos sujeitos do campo, mas a compreensão de que a maneira de viver nesse contexto específico resulta em características distintas. A abordagem educativa no campo precisa reconhecer a singularidade das relações sociais, culturais e econômicas que emergem dessa forma particular de vida. Ao tomar o trabalho como princípio educativo, Freitas sugere que os processos educativos no campo devem ser diferenciados, considerando que o conteúdo da vida ao qual se conecta o conteúdo escolar é intrinsecamente diferente.

A importância de adaptar os processos educativos ao contexto rural, reconhecendo as peculiaridades da vida no campo. Isso implica não apenas em ajustar o conteúdo, mas também em compreender e inserir as nuances das relações sociais e econômicas específicas do ambiente rural na abordagem educacional. Portanto, a citação destaca a necessidade de uma educação que esteja verdadeiramente enraizada na realidade e na singularidade da vida no campo.

Os professores de Ciências da Natureza devem ter uma compreensão da realidade do campo, incluindo os saberes e fazeres das culturas do campo. Essa compreensão é fundamental para que os(as) professores(as) possam contextualizar o ensino das Ciências da Natureza na realidade dos estudantes.

A formação na área de Ciências da Natureza na Licenciatura em Educação do Campo é realizada de forma interdisciplinar e intercultural. Essa abordagem permite que os(as) professores(as) sejam capazes de associar os conhecimentos das diferentes áreas das Ciências da Natureza, valorizar os

saberes e fazeres das culturas do campo, promover o diálogo e a cooperação entre diferentes culturas (Sául; Muenchen, 2020).

A seguir, são apresentados alguns exemplos de como a formação na área de Ciências da Natureza na Licenciatura em Educação do Campo pode ser realizada de forma interdisciplinar e intercultural:

A interdisciplinaridade, por seu caráter de movimento e de interação entre os vários conhecimentos, é fundamental para os processos de pesquisa e de trabalho pedagógico dentro da Educação do Campo. A formação de educadores que integrem diversos conhecimentos visando à superação da condição de pensamento disciplinar e fragmentado é necessária para que os educadores do campo consigam atuar de forma eficiente nas escolas em que irão desenvolver seu trabalho futuramente (Lopes; Bizerril, 2014, p. 205).

A inclusão de conteúdos sobre os saberes e fazeres das culturas do campo nas aulas de Ciências da Natureza, por exemplo, a importância da agricultura familiar ou a conservação da biodiversidade. A realização de atividades que promovem o diálogo e a cooperação entre estudantes de diferentes culturas, por exemplo, a realização de projetos de educação ambiental em parceria com comunidades tradicionais.

A matriz curricular da LEdoC, está meticulosamente organizada para promover a integração e articulação entre três principais níveis de estruturação curricular, nomeadamente os Núcleos de Estudo: Básicos, Específicos e Integradores. Estes núcleos visam dinamizar diálogos e inter-relações entre diversos domínios de conhecimento, tais como científicos, pedagógicos, políticos, conjunturais, artísticos e culturais, dentro dos processos formativos destinados aos educadores do campo.

Essa abordagem curricular busca oferecer uma formação holística que vá além da mera transmissão de conhecimento, abraçando uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada. Os Núcleos Básicos fornecem uma base sólida de conhecimentos fundamentais, enquanto os Núcleos Específicos concentram-se em temas mais especializados relacionados à educação do campo. Por fim, os Núcleos Integradores desempenham um papel crucial na conectividade entre os diversos domínios, promovendo uma abordagem transversal que permeia toda a formação. (Matriz Curricular, 2007).

Os seminários realizados pela Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) em comunidades rurais, onde os educandos residem, desempenham um papel significativo na promoção da educação contextualizada e inclusiva. Esses eventos são relevantes porque proporcionam um espaço para a troca de conhecimentos, experiências e práticas educativas entre os educadores, estudantes e membros dessas comunidades. Ao trazer o ambiente acadêmico para o contexto rural, os seminários da LEdoC estabelecem uma ponte entre teoria e prática, alinhando a educação com as realidades específicas dessas comunidades.

Além disso, os seminários oferecem uma oportunidade valiosa para discutir e abordar questões locais, desafios e aspirações educacionais. Isso contribui para a construção de uma abordagem pedagógica mais alinhada com as necessidades específicas das comunidades rurais. Ao envolver ativamente os participantes nos processos de discussão e reflexão, os seminários da LEdoC promovem uma abordagem participativa e colaborativa na definição de estratégias educativas.

A relevância dos seminários também se manifesta na promoção da integração entre a Universidade e as comunidades rurais. Esses eventos valorizam e reconhecem as contribuições locais para a construção do saber. Isso fortalece os laços entre a universidade e as comunidades rurais, estimulando uma abordagem mais colaborativa e engajada na formulação de políticas educacionais e práticas pedagógicas. (Pistrak, 2000).

Em suma, os seminários realizados pela LEdoC em comunidades rurais desempenham um papel crucial na promoção de uma educação contextualizada, inclusiva e participativa. Esses eventos não apenas enriquecem o ambiente acadêmico com perspectivas locais, mas também capacitam as comunidades rurais a se envolverem ativamente na construção de uma educação que atenda às suas necessidades específicas.

Um dos desafios da LEdoC é o de construir estratégias pedagógicas, que materializem dentro do próprio curso o exercício da práxis, ou seja, que permitam ao educador aprender a juntar teoria e prática em um mesmo movimento que é o de transformação da realidade (do mundo) e de sua autotransformação humana, de modo que esteja preparado para ajudar a desencadear esse mesmo movimento nos processos educativos de que participe. Essa é uma preparação que inclui a capacidade do educador trabalhar

de forma articulada diferentes processos que integram a formação de um ser humano; articular diferentes conhecimentos, habilidades, valores, dimensões; saber formular sínteses básicas, que permitam fazer escolhas pedagógicas, fundamentadas em opções éticas, políticas e intelectuais conscientes e que efetivamente guiem sua ação diante de situações concretas do processo educativo. (Caldart, 2010 p.104).

A construção de estratégias pedagógicas que permitam aos(as) educadores(as) vivenciar a práxis, ou seja, a união indissociável entre reflexão e ação, é fundamental para prepará-los para atuar de maneira eficaz e transformadora na realidade educativa em que estão inseridos. A autotransformação humana do educador e a sua capacidade de ser um agente de transformação da realidade, a necessidade de uma formação que vá além da mera transmissão de conhecimentos técnicos.

A concepção de Ciências da Natureza e Interdisciplinaridade que está envolta na Licenciatura em Educação do Campo não deve prescindir da necessária ligação com o contexto no qual se desenvolvem este processo formativo: reconhecendo a heterogeneidade dos povos do campo(ribeirinhos, agricultores familiares, indígenas, quilombolas e quebradeiras de coco), que inclui diversidade de culturas, identidades, saberes, modos de produção (Moreno, 2014 p.187,188).

Ao considerar a diversidade de contextos e realidades presentes nas comunidades rurais, como ribeirinhos, agricultores familiares, indígenas, quilombolas e quebradeiras de coco, a formação dos(as) educadores(as) não pode prescindir de uma ligação estreita com esses contextos. É essencial que os currículos e práticas pedagógicas na Licenciatura em Educação do Campo reconheçam e incorporem os diferentes saberes, culturas e modos de produção presentes nessas comunidades.

Promover uma abordagem interdisciplinar que não apenas integre as Ciências da Natureza, mas também leve em conta as especificidades locais e as formas de conhecimento tradicionais e populares, a diversidade cultural e identitária dos povos do campo, a citação enfatiza a importância de uma educação contextualizada e relevante, que esteja enraizada nas experiências e necessidades das comunidades rurais. Somente dessa forma, os educadores

estarão verdadeiramente preparados para atuar de maneira eficaz e significativa, contribuindo para o fortalecimento das comunidades e para o desenvolvimento sustentável do campo.

Essa formação deve capacitar o(a) educador(a) a compreender e articular os diversos processos envolvidos na formação integral do ser humano, incluindo conhecimentos, habilidades, valores e dimensões éticas e políticas. A ênfase na capacidade de formular sínteses básicas e fazer escolhas pedagógicas fundamentadas em opções éticas, políticas e intelectuais conscientes destaca a importância de uma formação crítica e reflexiva, que permita ao educador responder de maneira adequada e comprometida às demandas e desafios do contexto educativo.

[...] apto para atuar nos componentes de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental e nos componentes de Química, Física e Biologia ou na respectiva área de conhecimento do Ensino Médio, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos e na combinação com a Educação Profissional. Também poderá participar na elaboração e execução de projetos educativos, bem como em instituições de Assistência Técnica e Extensão Rural. Desenvolver projetos pedagógicos interdisciplinares na área de Ciências da Natureza em espaços educativos escolares e comunitários, organizações não governamentais, órgãos públicos ou privados e movimentos sociais (PPP, 2019, p. 37).

Não podemos esquecer de mencionar que, o curso é dividido em alternância, onde os estudantes ficam dois meses no Tempo Universidade (TU), tendo aulas no período matutino e vespertino. Nesse período, é oferecido alojamento e restaurante para os estudantes. O alojamento que é oferecido é dividido em duas alas, a ala masculina e a feminina, contendo entre 5 a 10 camas em cada quarto, além de cantina, lavanderia e um local reservado para as crianças, onde é chamado de ciranda, esse especial foi criado pensando na necessidade que muitas estudantes têm, pois são mães de crianças pequenas e precisam trazer a criança para a universidade.

A organicidade, que é indispensável esse processo, considerando que são pelo menos quarenta pessoas com várias personalidades, culturas e idades dividindo o mesmo espaço por dois meses, onde muitas vezes, estão cansadas, fragilizadas, com saudades de casa e da família, sob pressão de estudos,

trabalhos e leitura. A organicidade é uma assembleia feita com os estudantes para elaborar estratégias de vivência, socialização e trabalhos. Afinal é muito importante que o tudo esteja limpo, organizado e aconchegante, para as mães com as crianças pequenas a formação de grupos é de grande valia, pois não é fácil estudar e cuidar de criança sozinha.

Após dois meses de curso, a turma de estudantes retorna para as suas respectivas comunidades, oportunizando que a outra turma possa usufruir do TU. O momento que os estudantes retornam para as suas comunidades é chamado de Tempo Comunidade (TC), onde ocorre a continuação do processo de formação do estudante, sob a orientação dos(as) professores(as) os estudantes fazem trabalhos de campo, como inventários e seminários, todo o aprendizado adquirido é compartilhado com os sujeitos que ali ficaram, verdadeiramente acontece trocas de conhecimentos e experiências.

CAPÍTULO II

Neste capítulo, o foco é o livro didático, utilizado como o único ou o principal recurso no processo de ensino-aprendizagem. Durante décadas, os livros didáticos vêm desempenhando um papel importante na prática pedagógica do sistema educacional brasileiro. Eles se tornaram a principal ou a única fonte de pesquisa e apoio para os professores no ensino dos conteúdos aos estudantes. A seguir faremos uma breve reflexão quanto ao valor dado a esse material, e a influência de seus conteúdos na sociedade no decorrer longos anos.

2.1 O livro didático e o processo de ensino

O uso do livro didático no processo de ensino no Brasil é um tema que

suscita considerações críticas, dada a sua relevância e, por vezes, os desafios associados a essa prática. Ao longo das décadas, o livro didático tem desempenhado um papel central nas salas de aula, muitas vezes assumindo uma posição quase dogmática na condução do ensino. No entanto, é crucial adotar uma visão mais questionadora e contextualizada, pois "(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 57).

Há uma necessidade de ir além da mera transmissão de informações, destacando a importância de promover a autonomia e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. A crítica ao uso do livro didático no Brasil muitas vezes reside na sua abordagem uniforme e descontextualizada. Materiais que não consideram as peculiaridades culturais, sociais e econômicas das diferentes regiões do país podem contribuir para uma educação distante da realidade dos estudantes.

A dependência excessiva do livro didático pode restringir a liberdade do(a) professor(a) e do estudante, moldando suas ações de acordo com o que está previamente estabelecido no material. Isso é particularmente preocupante, pois pode resultar em uma relação mais passiva por parte dos estudantes, limitando sua participação ativa no processo educativo. Em vez de se tornarem agentes críticos e ativos, alunos podem se encontrar em uma dinâmica onde a conformidade e a repetição são mais valorizadas do que a criatividade e a autonomia.

Diante desse panorama, torna-se necessário repensar o papel do livro didático, considerando-o como uma ferramenta complementar, capaz de auxiliar, mas não de determinar, os rumos do processo educacional.

O que se observa no atual sistema de ensino-aprendizagem, é uma grande defasagem, um sistema saturado, onde alunos e professores não mais encontram motivação para ensinar e aprender respectivamente, devido a um método extremamente tradicional onde o livro didático é colocado como o único objeto de estudo e fonte de pesquisa possível, sendo utilizado de forma limitada e antagônica a realidade do aluno (Oliveira, 2014 p.1-2).

Um quadro preocupante no sistema de ensino-aprendizagem atual, caracterizado por uma significativa defasagem e saturação. Nesse contexto,

alunos e professores enfrentam a falta de motivação, revelando um desencanto generalizado em relação ao processo educacional. O cerne desse problema reside na adoção de um método excessivamente tradicional, no qual o livro didático é elevado à posição de único objeto de estudo e fonte de pesquisa. Essa abordagem restritiva e antiquada contribui para uma desconexão entre os conteúdos educativos e a realidade dos alunos.

A centralidade excessiva do livro didático, conforme apontada por Oliveira, perpetua um paradigma educacional limitado, onde a diversidade de fontes e abordagens é negligenciada. A utilização restrita e antagônica do material didático em relação à realidade do aluno contribui para a desmotivação e a perda de interesse pelo aprendizado. O método tradicional adotado, muitas vezes marcado por uma abordagem de "decorar para a prova," não estimula a participação ativa dos estudantes nem fomenta a criatividade e a autonomia (Vesentini,2007).

Esse fenômeno se manifesta de maneira palpável no cotidiano escolar, onde o constante apelo ao "veja no livro," "estude para a prova da página x até a y," e "procure no livro" se torna uma prática comum, revela a dependência excessiva desse recurso como a principal fonte de informação, e o foco constante na preparação para provas específicas e na localização precisa de informações dentro do livro reforça uma abordagem fragmentada do aprendizado.

É crucial repensar o papel do livro didático na dinâmica de sala de aula. A dependência excessiva desse recurso como critério único do saber restringe a capacidade dos alunos de desenvolverem habilidades essenciais, como a análise crítica, a resolução de problemas e a aplicação prática do conhecimento em situações do mundo real. O desafio é superar a mentalidade de que o livro é a resposta definitiva para todas as questões, incentivando uma abordagem mais ampla e contextualizada do ensino-aprendizagem.

Em vez de simplesmente "ver no livro," é crucial promover práticas educacionais que estimulem a curiosidade, o questionamento e a investigação ativa. Isso implica não apenas repensar o papel do livro didático, mas também explorar métodos de ensino que capacitam os alunos a se tornarem autônomos, capazes de aplicar o conhecimento de maneira significativa em diferentes contextos. A superação do "veja no livro" demanda uma

transformação mais profunda na abordagem pedagógica, promovendo uma educação mais centrada no desenvolvimento integral e na formação de cidadãos críticos e participativos.

O livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. O marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. Não é à toa que a imagem estilizada do professor o apresenta com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, aprender dentro das fronteiras do contexto escolar, significa atender às liturgias dos livros, dentre as quais se destaca aquela do livro "didático", chegar à metade ou aos três quartos dos conteúdos ali inscritos e dizer amém, pois é assim mesmo (e somente assim) que se aprende (Silva 1996, p.08).

A tradição do livro didático na educação brasileira e como essa prática permeia as decisões dos educadores. A afirmativa de que o acolhimento do livro didático independe da vontade dos professores destaca a influência significativa do marketing das editoras. A alusão à liturgia do livro "didático" evidencia a ritualização do processo de ensino, onde o cumprimento de uma sequência predeterminada de conteúdos se torna quase sacralizado.

A ideia de chegar à metade ou aos três quartos dos conteúdos e dizer "amém" reflete a resignação diante de uma prática educacional muitas vezes mecânica, baseada em seguir um roteiro imposto pelos livros didáticos. Ao seguir uma fórmula predefinida, os(as) educadores(as) podem perder a flexibilidade para adaptar o ensino às necessidades específicas de seus alunos e aos contextos locais, além disso, a dependência dos livros didáticos pode restringir a capacidade dos estudantes a desenvolver habilidades críticas, questionadoras e investigativas.

A comercialização dos livros didáticos no Brasil é um tema que merece uma análise crítica, pois essa realidade muitas vezes se distancia do ideal educacional. As editoras, visando lucros, podem privilegiar conteúdos superficiais e tendenciosos, com frequente politização dos conteúdos presentes nos livros didáticos. Por vezes, as obras são moldadas para atender a agendas

políticas momentâneas, contribuindo para a formação de uma visão tendenciosa e limitada dos estudantes, a comercialização dos livros didáticos no Brasil é uma realidade que precisa ser questionada e repensada.

A intencionalidade dos livros didáticos comerciais não é transformar a realidade, não é produzir sujeitos críticos e autônomos; muito pelo contrário, é gerar lucro para as editoras. Foi assim que esses livros foram pensados (Molina 2014, p.30).

A intencionalidade dos livros didáticos, destaca que sua finalidade primordial não é necessariamente transformar a realidade ou promover a formação de sujeitos críticos, mas sim gerar lucro para as editoras, evidenciando uma preocupação com a comercialização dos materiais educacionais e como isso pode influenciar negativamente na qualidade da educação. A uma necessidade de se repensar as práticas editoriais e garantir que os materiais utilizados nas escolas estejam verdadeiramente voltados para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Outra reflexão que crucial fazer, é de como os livros didáticos retratam culturas e povos que não fazem parte do ambiente urbano é fundamental para compreendermos as possíveis distorções e preconceitos presentes nesses materiais dito “educativos” os livros didáticos tendem a apresentar uma visão estereotipada e superficial, reduzindo-as a meros elementos exóticos ou pitorescos. Isso contribui para a perpetuação de estigmas e preconceitos em relação a essas comunidades, distorcendo a compreensão dos estudantes sobre a diversidade cultural.

Mensagens depreciativas presente nesses livros pode reforçar a ideia de que a vida urbana é superior à vida rural ou em comunidades tradicionais, desconsiderando a riqueza de conhecimentos e práticas existentes nessas realidades, tende a marginalizar esses grupos, diminuindo sua importância e contribuição para a sociedade. Outro aspecto preocupante é a falta de representatividade e voz dessas comunidades nos livros didáticos.

Muitas vezes, são apresentadas de forma passiva, sem espaço para que expressem suas próprias narrativas e perspectivas. Isso perpetua um padrão de dominação cultural, onde as vozes das minorias são silenciadas e sua história é contada a partir de uma ótica dominante. Arroyo (1999), faz uma importante reflexão, ao dizer que “sem mexer nos valores, crenças, autoimagens, na cultura

profissional, não mudaremos a cultura política excludente e seletiva tão arraigada em nossa sociedade” (Arroyo 1999, p.177).

Conforme Rocha (2012), uma questão crucial: a tendência à criminalização e idealização da população camponesa na cultura brasileira. Esse fenômeno se manifesta de diversas formas, desde anedotas e músicas até pinturas e contos, onde são comuns as depreciações e idealizações desse grupo social. A figura do caipira, frequentemente retratada nos livros didáticos, de maneira estereotipada como alguém que fala errado, veste roupas rasgadas, tem dentes estragados e participa de danças como a quadrilha de forma caricata, tornou-se parte integrante da cultura popular. Embora essas representações sejam aceitas como práticas culturais inofensivas, é necessário reconhecer que contribuem para a construção de uma imagem desqualificadora do modo de vida camponês.

A depreciação do camponês e à idealização da vida urbana pode ser problemática, pois reforça estereótipos negativos sobre essa parcela da população. Ao mesmo tempo em que são ridicularizados em diversas manifestações culturais, os camponeses são frequentemente romantizados em discursos que destacam sua suposta simplicidade e pureza, sem levar em consideração as complexidades e desafios reais enfrentados por essas comunidades.

Essa dualidade na representação da população camponesa pode contribuir para a perpetuação de desigualdades sociais e econômicas, uma vez que desqualifica seu modo de vida e suas contribuições para a sociedade. Além disso, cria uma barreira cultural entre o meio rural e o urbano, dificultando a compreensão mútua e a construção de políticas inclusivas que atendam às necessidades de todos os brasileiros, independentemente de sua origem geográfica.

É essencial que haja uma reflexão crítica sobre a forma como a população camponesa é representada na cultura brasileira, buscando promover uma visão mais justa e respeitosa de suas realidades e contribuições para o país. Isso requer o abandono de estereótipos simplistas e a valorização da diversidade e complexidade das experiências humanas, tanto no campo quanto na cidade.

Portanto, é crucial que os livros didáticos promovam uma abordagem

mais inclusiva, respeitosa e verdadeira em relação às culturas e povos não urbanos. Isso implica em representações mais fiéis e contextualizadas, que valorizem a diversidade cultural e reconheçam a contribuição de todas as comunidades para a construção da identidade nacional.

Portanto, é necessário garantir a participação ativa desses grupos no processo de produção dos materiais educativos, assegurando que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas. Somente assim será possível superar os estigmas e preconceitos presentes na educação e promover uma visão mais ampla e pluralista da sociedade brasileira.

2.2 O livro didático no Brasil

Supõe-se que haja registros da existência de livros didáticos no Brasil, no período imperial desde 1820, momento em que surgiram as primeiras escolas públicas em nosso país. Nesse mesmo período, deu-se início à produção de guias nas gráficas brasileiras, no entanto, somente nos anos de 1860 e 1880, aconteceu a vigência da produção e implementação o do Ensino Primário no Brasil (Zacheu; Castro, 2015).

No século XX, o livro didático passou a desempenhar um papel cada vez mais importante no processo de ensino-aprendizagem no Brasil. Isso se deveu, principalmente, ao crescimento do número de escolas públicas e à expansão da educação para todos. Em 1937, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo objetivo é distribuir livros didáticos gratuitos às escolas públicas de educação básica. O PNLD é um dos maiores programas de distribuição de livros didáticos do mundo. Segundo Filgueiras (2011), atualmente o livro didático é um recurso didático amplamente utilizado nas escolas públicas do Brasil, nos ensinos fundamental, médio e educação de jovens e adultos (EJA).

O (PNLD) assim como os demais programas educacionais recorrem muito às verbas do governo (Hoffling, 1993), isso tem causado muitos debates entre os ministérios. Os meios que incluem a compra de livros didáticos se concentram no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que, por sua vez, controla e gerencia os recursos destinados às políticas do livro didático. A administração do FNDE é indispensável, contando que o Governo Federal tem a supremacia no que diz respeito à compra destes materiais (Horikawa; Jardimino, 2010).

O livro didático é manipulado por influências políticas e econômicas como um instrumento de controle ideológico. A prática do governo brasileiro de adquirir livros didáticos em grande escala evoluiu para um substancial empreendimento, dada a expressiva quantia de recursos públicos envolvidos e os interesses em jogo, é de extrema importância que a sociedade e os meios de comunicação estejam vigilantes, e que o próprio Estado aprimore os mecanismos destinados a garantir transparência nesse processo.

Para Silva (2012) o Estado brasileiro está intimamente ligado aos livros didáticos durante praticamente todo o período republicano. Estas relações se estreitaram ainda mais a partir de 1985 com a criação do PNLD que, por sua vez, foi assumido, mantido e aperfeiçoado por todos os governos subsequentes. O programa transformou-se numa política de Estado que tornou o livro didático um objeto acessível para praticamente todos os estudantes de escolas públicas brasileiras neste começo de século. O Estado brasileiro parece incorporar as representações sociais que, geralmente, sacralizam o livro didático que é um instrumento vinculado milenarmente ao ensino.

A comercialização de livros didáticos no Brasil, destaca o papel crucial do governo federal como o principal comprador desses materiais educativos. Ao tratar os livros didáticos como mercadorias, o objetivo primordial das editoras é assegurar a venda de seus produtos. Nesse contexto, a escolha e avaliação favorável pelo Ministério da Educação (MEC) tornam-se determinantes, uma vez que o governo central é o principal cliente. Isso destaca uma relação intrínseca entre as editoras e o Estado, onde o interesse na aceitação do material pelo MEC é vital para o sucesso comercial.

Como mercadoria, o importante para as editoras é que ele seja vendido, e é preciso considerar que o grande comprador do livro didático é o próprio governo federal. Daí resulta o desejo das editoras de que seu livro seja escolhido e bem avaliado pelo MEC – do contrário o governo central não vai comprá-lo (Menezes, 2013, p. 4).

A dependência das editoras em relação ao governo para a compra em massa de livros didáticos levanta questões significativas sobre a possível influência e pressão exercidas na seleção e avaliação desses materiais. O desejo das editoras de serem escolhidas e bem avaliadas pelo MEC sugere uma

busca por alinhamento não apenas com os critérios educacionais, mas também com as necessidades políticas e econômicas do governo. Isso levanta preocupações sobre a possibilidade de essas relações influenciarem negativamente a qualidade ou diversidade dos materiais educativos disponíveis para os estudantes.

Na visão de Brandão (1981), os livros didáticos configuram-se em uma roupagem de tamanho único que serve para todo mundo e para ninguém. É fascinante como ele destaca a natureza impositiva desses manuais, negando a conexão entre a cultura erudita e a cultura vívida pelos alunos no dia a dia, essa expressão "roupagem de tamanho único" ilustra vividamente como os manuais podem importar um saber abstrato que não leva em consideração a diversidade de experiências e vivências dos alunos.

Manuais que possuem um saber abstrato, imposto, que negam a possibilidade de se fazer uma relação entre a cultura elaborada, erudita, sistematizada e a cultura primeira construída no dia a dia do aluno. Por tudo isso os manuais acabaram por ser considerados como "uma espécie de roupa de tamanho único que serve para todo mundo e pra ninguém (Brandão, 1981, p. 22).

Para Brandão, os livros oferecidos limitam a capacidade dos alunos de estabelecer relações significativas entre a cultura e a vivência elaborada com a cultura e a vivência do cotidiano deles. É indispensável repensar nossa abordagem para garantir que os materiais didáticos não apenas transmitam conhecimento, mas também promovam a conexão e a relevância cultural na aprendizagem.

Vale ressaltar a incumbência do(a) professor(a) buscar alternativas para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, considerando a cultura, vivência e saberes do aluno. É de suma importância estar constantemente fazendo reflexões, considerando as diversas facetas do ensino-aprendizagem. A necessidade de uma abordagem multidimensional, levando em conta não apenas a técnica pedagógica, mas também as dimensões humanas e as políticas envolvidas no processo educacional.

A interconexão entre o setor editorial e as decisões governamentais ressalta a importância de mecanismos transparentes e imparciais na avaliação e seleção de livros didáticos. A sociedade e a imprensa desempenham um papel crucial como observadores críticos, garantindo que o processo seja

conduzido de maneira ética e em conformidade com os interesses educacionais da população.

2.3 Um breve resumo do PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino no Brasil. O limiar do programa podendo estar relacionado à criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1929, que buscava elaborar leis sobre políticas educacionais envolvidas ao livro didático. Após vários programas em 1985, com a instituição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o PNLD foi elaborado para promover a universalização e melhoria da educação básica.

Algumas mudanças foram feitas pelo PNLD, de acordo com o decreto nº91. 542, de 19/8/85; primeira mudança, o(a) professor(a) agora iria fazer sugestão de livros, segunda mudança, o livro agora seria reutilizado acabando com o método de livro descartável, terceira mudança, o livro agora seria oferecido aos alunos do 1º e 2º série, quarta mudança a participação financeira dos estados chegou ao fim, o controle do processo agora estava nas mãos da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), garantindo assim o método de escolha do livro pelos professores (Zambon;Terrazzan,2013).

Na década de 1990, os docentes passaram a atuar mais ativa na seleção do livro. Todavia, durante o governo do presidente [Fernando Collor](#), parcela do programa foi suspensa. No ano 1992, a distribuição dos livros sofreu prejuízo considerável por falta de orçamento, limitando o atendimento até a 4ª série dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Até os anos 1995, a distribuição de livros era destinada apenas a algumas séries, a distribuição não era de forma regular. Gradativamente, foi voltando a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Nesse mesmo ano as disciplinas de matemática e língua portuguesa foram contempladas, nos anos seguintes as disciplinas de ciências, geografia e história.

O programa se fortaleceu quanto às regularizações, visto que a avaliação dos livros ficou mais rigorosa e criteriosa, a distribuição passou a seguir regras e leis. Em 1997, o PNLD passou a atender todas as séries e componentes curriculares do Ensino Fundamental. Já a distribuição ao Ensino

Médio e a modalidade ligada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), passou a ser de forma efetiva pelo programa em 2011 (Junior, 2021).

No ano de 2012, o PNLD teve um avanço significativo oferecendo não somente os livros impressos, mas material multimídia em DVD, com jogos, simuladores e infográficos para serem utilizados como recurso didático. Outro avanço no PNLD aconteceu em 2019, que foi a aquisição de livros com formato digital e acessíveis à tecnologia que permite recursos de acessibilidade. Além disso, os livros digitais permitem uma maior interação com aluno e possibilidade de recursos multimodais.

Hoje em dia o PNLD tem um funcionamento sistemático, primeiro é feito a inscrição das editoras para participar de edital oferecido pelo Ministério da Educação (MEC), é nesse momento que os seus livros são avaliados, após serem avaliados por vários profissionais nas suas áreas específicas, é o momento da confecção do Guia do Livro Didático e esse material é enviado as escolas cadastradas no Censo Escolar para que os professores e pedagogos possam fazer as escolhas de acordo com cada realidade. (Di Giorgi, 2014).

Para Horikawa e Jardimino (2010), existe muita preocupação quanto a produção do livro didático no Brasil, o mercado editorial que trabalha para aumentar o público consumidor, e o grande número de professores(as), que por várias razões, uma delas está relacionada com as condições precárias de trabalho, traçam seu trabalho nas sugestões dos autores dos livros didáticos.

2.4 PNLD Campo e o uso dos livros de Ciências nas escolas do campo

Muitos livros didáticos são desenvolvidos com base em contextos urbanos, o que pode resultar em uma desconexão cultural para os alunos do campo. Os exemplos e situações apresentados nos livros podem não refletir a realidade vivida por esses estudantes, dificultando a compreensão e aplicação do conteúdo, o conteúdo programado nos livros muitas vezes não é contextualizado para a realidade rural. As abordagens pedagógicas podem não levar em consideração as particularidades do aluno do campo, resultando em uma falta de aplicabilidade prática para os alunos do campo.

O povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2004 p. 17).

Atividades práticas propostas nos livros podem se concentrar em cenários urbanos, deixando de abordar situações que seriam mais relevantes para os alunos do campo. Isso limita a eficácia dos exercícios propostos no desenvolvimento das habilidades necessárias para a vida rural. O conteúdo relacionado à agricultura, pode ser insuficiente ou inadequado. A falta de ênfase nas práticas agrícolas locais pode resultar em lacunas no entendimento dos alunos sobre questões cruciais para suas vidas.

Os livros didáticos muitas vezes desconsideram os saberes locais, tradicionais e indígenas presentes nas comunidades rurais. Isso não apenas diminui a valorização da cultura local, mas também negligência fontes de conhecimento valiosas para a formação dos alunos, isso cria disparidades no acesso ao conteúdo, prejudicando a aprendizagem, diante de tal realidade há uma grande necessidade de adaptação do conteúdo a ser trabalhado, nas escolas do campo, tal dificuldade levanta protestos que por sinal teve resultado positivo (Santos, 2020).

Recomenda que o professor utilize, além do livro didático, materiais diversificados (jornais, revistas, computadores, filmes, etc), como fonte de informação, de forma a ampliar o tratamento dado aos conteúdos e fazer com que o estudante se sinta inserido no mundo à sua volta, na maioria das escolas, o livro didático tem sido praticamente o único instrumento de apoio do professor e este se constitui numa importante fonte de estudo e pesquisa para os estudantes. (Tavares; Silva, 2014, p.233).

A aprovação da Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011, que autenticou a criação do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD - Campo. O Programa é hoje coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O PNLD Campo é um programa de atendimento diferenciado para o atender o sujeito do campo em território nacional, tendo sua primeira edição em 2013, a segunda em 2016, considerando atender as escolas pertencentes a áreas rurais, definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou escolas localizadas em área urbana, que o número de alunos é predominantemente do meio rural.

A proposta do PNLD Campo tem como objetivo é fornecer materiais didáticos que atenda às necessidades do educador, aluno do campo e sujeitos que ali vivem, dando a oportunidade de pensar a realidade e identidade do campo.

Os livros do PNLD Campo possuem proposta de articulação entre as diferentes áreas, e que as obras reconhecem o modo próprio de vida das populações do campo. Sendo assim, pode se concluir que os professores destacaram a diferença entre as duas vertentes do Programa, salientando a adequabilidade do LD à realidade do campo (Sarmiento; Batistti, 2016, p. 66).

Com esse pensamento o Ministério da Educação superar o quadro atual, onde as produções são opostas da realidade do aluno, foge da perspectiva pedagógica, pois são aparte da lógica do campo. O material didático selecionado do PNLD para atender as especificações da escola do campo, seguem obrigatoriamente as diretrizes da Política de Educação do Campo, em cumprimento ao Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (Sarmiento; Batistti, 2016). Os públicos específicos do campo aos quais o PNLD Campo se destina são:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2011, p. 29).

A diversidade de grupos e comunidades que desempenham um papel fundamental na produção de suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, enfatizando a importância dos agricultores familiares, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas. Esse reconhecimento abrangente aborda a complexidade e a riqueza das atividades rurais, mostrando que a vida e o trabalho no meio rural são sustentados por uma multiplicidade de grupos que contribuem para a produção e reprodução das condições de vida.

Agricultores familiares, pescadores artesanais, quilombolas, destaca a diversidade étnica e cultural presente no meio rural brasileiro. Cada um desses grupos desempenha um papel vital na sustentabilidade do meio rural, contribuindo para a produção de alimentos, preservação ambiental e manutenção das tradições locais. Essa diversidade é crucial para a compreensão completa das dinâmicas e desafios enfrentados no campo.

A interconexão entre o trabalho no meio rural e a construção das condições materiais de existência. Esses grupos não apenas contribuem para a produção de alimentos, mas também moldam suas próprias realidades por meio do trabalho. Essa perspectiva reforça a importância de políticas e práticas que respeitem e valorizem o papel dessas comunidades na formação e manutenção das condições de vida campesina.

O PNLD do Campo, passa por um processo que tem quatro fases, a primeira fase é a inscrição, onde é publicado um edital, as editoras fazem as devidas inscrições seguindo as diretrizes exigidas pelo programa, a segunda é a avaliação, onde o material passa por uma triagem que é avaliado os aspectos físicos, e atributos editoriais, análise pedagógica consiste em verificar se o material está de acordo com as exigências do Ministério da Educação explicito no edital.

Após avaliação, vem a fase de selecionar, é nesse momento em que as editoras apresentam seu exemplares nas escolas para que os(as) professores(as) possam escolher o material a ser recebido, a orientação é que os(as) professores(as) façam uma reunião para discutir e avaliar o livro a ser escolhido, feito a escolha é momento de ir para a fase final, a distribuição do livro, onde os mesmos são enviados para a escola e finalmente chega no consumidor, no caso é o professor e o aluno, todo esse processo acontece no período de pelo menos três anos, até chegar na mão do aluno (Sarmiento; Batistti, 2016).

As coleções didáticas na área de ciências passaram por um processo de avaliação, submetida ao PNDL Campo em 2013. Tavares; Silva (2015). Ao analisar as obras, identificaram-se problemas relacionados a abordagens inadequadas de certos temas, como saúde, que apresentaram prescrições voltadas para crianças urbanas. Uma observação significativa foi a constatação de que o conteúdo apresentado estava diretamente relacionado ao

contexto urbano, excluindo totalmente o aluno do campo.

A impressão obtida após a leitura de algumas obras é que os textos das disciplinas foram elaborados de forma isolada por diferentes autores, sem diálogo integrador para organizar a área das ciências nessas publicações. Essa falta de coesão e coordenação entre os autores pode ter contribuído para a ausência de uma perspectiva mais abrangente e inclusiva, especialmente no que diz respeito às realidades e necessidades específicas dos estudantes que vivem em ambientes rurais.

O tema campo aparece no formato de ilustrações ou fotografias de elementos que fariam parte do cenário do campo como: cavalos, porcos, vaca, galo, galinhas, insetos, frutas, sementes, atividades de plantio, atividade de ordenha de vacas, dentre outros. No entanto, essas ilustrações/ fotografias aparecem, em sua maioria, como elementos apenas decorativos das obras, essas ilustrações não correspondem à realidade do campo no Brasil (Tavares; Silva, 2015 p. 239-240).

Além de destacar a importância das imagens nos livros didáticos, a citação também aponta para uma questão crucial: o conteúdo dessas obras. O tema do campo, frequentemente representado por ilustrações ou fotografias de elementos como animais, frutas, atividades agrícolas, entre outros, parece ser recorrente. No entanto, a observação crítica revela que tais representações muitas vezes não refletem a realidade do campo brasileiro.

Atividades agrícolas são frequentemente retratados de forma decorativa, sem um compromisso genuíno com a veracidade ou contextualização cultural do ambiente rural. Essa constatação lança luz sobre a necessidade de uma abordagem mais cuidadosa e autêntica no desenvolvimento de materiais didáticos, de modo a promover uma representação mais fiel e inclusiva da diversidade e complexidade do campo brasileiro.

O livro didático deve assegurar a representação dos sujeitos e de seus contextos por meio de imagens, texto e atividades. É incumbência da obra didática apresentar a singularidade da identidade camponesa, evidenciando o sujeito e seus contextos, destacando sua luta para reafirmar sua existência como um direito.

É indispensável conhecer um pouco da história da disciplina de ciências em nosso país, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de

Ciências Naturais - PCN (BRASIL, 1998) as aulas de ciências, até 1961, eram apenas para as duas últimas séries do ginásio, os atuais oitavo e nono ano do fundamental, nesse mesmo ano com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases brasileira (Lei nº 4.024/61), que se decertou a disciplina de ciências sendo obrigatória em todas as séries do antigo primeiro grau. Tão somente no ano 1971 mediante a Lei nº 5.692/71, que reestruturou a Lei anterior, considerando a disciplina de ciências como obrigatória em todas as séries do 1º grau (Silva; Ferreira; Vieira, 2017).

Faz se necessário mudanças no método de ensino de ciências nas escolas do campo, o método precisa ser atualizado, com abordagens atuais e relevantes, a investigação, atividades experimentais, são indispensáveis para levar o aluno a pensar, questionar e buscar soluções para tais questionamentos, essa metodologia deve ser explorada no contexto das escolas do campo, para que possa se desenvolver um processo de ensino e conhecimento que corresponde com a realidade do aluno.

Mostrar a ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo [sic], a apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza e de utilizar seus recursos, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexões sobre questões éticas implícitas nas relações entre ciência, Sociedade e Tecnologia (Brasil, 1997 p.21).

É importante apresentar a ciência como um conhecimento colaborativo que contribui para a compreensão do mundo e suas transformações, ao focar na ideia de reconhecer o ser humano como parte do universo e como indivíduo, a meta é proporcionar uma visão integrada e abrangente da ciência. Isso vai além de simplesmente transmitir fatos e fórmulas, buscando a apropriação dos conceitos e procedimentos científicos pelos alunos, não apenas capacita os estudantes a compreenderem melhor o que veem e ouvem, mas também os capacita a questionar de maneira crítica o mundo ao seu redor.

Uma educação capaz de produzir aprendizagem de teorias e práticas que auxiliem na construção de novos sujeitos, de uma nova escola e de uma nova sociedade. Para esse propósito, torna-se necessário um educador que tenha

compromisso e condições teóricas e práticas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural. (Ferreira, Molina, 2014 p. 131).

Para alcançar esse objetivo, é essencial que os(as) educadores(as) estejam comprometidos e possuam tanto o embasamento teórico quanto as habilidades práticas necessárias para desconstruir as práticas e ideias que moldaram o ambiente e a escola rural. Essa desconstrução é fundamental para promover uma educação mais inclusiva, contextualizada e eficaz, capaz de atender às necessidades e realidades específicas dos estudantes que vivem no meio rural. Portanto, a formação dos educadores desempenha um papel crucial na transformação do cenário educacional, preparando-os para atuar como agentes de mudança e promotores de uma educação verdadeiramente emancipatória e transformadora.

Embora o percurso histórico do ensino de ciências nas escolas do campo tenha alguns avanços, há uma longa trajetória a percorrer, é indispensável que haja comunicação entre o método e o conteúdo a ser trabalhado, gerando no educador uma atenção especial para com a metodologia e recursos a serem usados, relacionando conteúdo ao aluno, sendo assim alguns parâmetros de ensino podem colaborar no processo de ensino de ciências nas escolas do campo, atividades adequadas, como aulas de campo, recursos naturais, oportunizando o aluno a participar ativamente do seu processo de aprendizagem, relacionando o aluno com o ambiente.

A aula de campo envolve muitas questões como, a ruptura com o autoritarismo, que geralmente se faz presente na sala de aula, haja vista que o professor estrategicamente domina sua aula, ao passo que, em campo, a aula não é fechada, havendo quebra de hierarquias, tornando-se imprevisível e desafiadora tanto para o aluno quanto para o professor. Nesse viés, a aula de campo prolonga o aporte teórico, ensejando o contato direto dos atores escolares com a realidade, e sempre com objetivos de estudo, a partir dos quais o próprio aluno defina seu perfil investigativo e busca a resolução dos problemas por meio da orientação do professor, levantando hipóteses e decidindo que métodos utilizar para alcançar o resultado (Campos, 2015, p. 24).

A aula de campo provoca no aluno interesse e curiosidade pelo conteúdo que muitas vezes no livro didático não está tão atrativo, esse momento é crucial

para que o aluno possa articular conhecimento científico com suas experiências pessoais, trazendo a teoria para a prática. Para Zoratto (2014) a aula de campo é um instrumento didático que coopera na superação de desafios, pois aproxima a teoria da realidade e conecta a leitura e observação a situações e atos que estão associados ao conteúdo apresentado pelo(a) professor(a), ampliando a construção do conhecimento do discente.

As aulas de campo possibilita o aluno conhecer na pratica o que no livro é apresentado de forma teórica, a despeito da importância das aulas de campo de forma geral, são pouca praticadas nas escolas do campo, considerando que a grande maioria dessas escolas não tem sequer energia elétrica, quanto mais laboratório, no entanto alguns fatores limitantes, não pode justificar a falta de aulas práticas, a função do professor é buscar meios que possibilita o aluno a suprir a falta de alguns recursos nas escolas do campo (Santos, 2020).

CAPÍTULO III

Neste capítulo, apresentamos os caminhos utilizados para realização da investigação e os resultados obtidos ao longo das intervenções nas escolas escolhidas para desempenhar a pesquisa. Neste sentido, nesta parte do texto demonstramos o método, as abordagens, os instrumentos de investigação e os de compreensão dos dados, tendo em vista a compreensão do objeto de pesquisa.

3.1 Procedimentos metodológicos

O presente trabalho foi realizado mediante pesquisa de campo. Esse tipo de pesquisa envolve a coleta de informações no local onde o evento ou fenômeno em estudo ocorre, permitindo uma compreensão aprofundada e contextualizada dos fatos. A pesquisa de campo frequentemente envolve interação direta com os participantes por meio de entrevistas, questionários ou outras formas de coleta de dados. Essas abordagens permitem aos pesquisadores obter informações qualitativas e quantitativas diretamente dos sujeitos da pesquisa.

É especialmente útil para contextualizar os dados dentro do ambiente onde ocorrem. Isso é crucial para uma compreensão mais profunda dos fenômenos em estudo, pois considera as nuances e particularidades do contexto real. A pesquisa de campo muitas vezes exige flexibilidade, pois os pesquisadores podem precisar ajustar seus métodos com base nas condições e eventos que encontram. A capacidade de se adaptar é uma característica importante nesse tipo de pesquisa.

Tal pesquisa foi realizada no município de Flores de Goiás, de origem

quilombola, no interior de Goiás, que segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, tem 13.744 de habitantes, sendo que quase 70% da população se localiza na zona rural e assentamentos de reforma agrária. A pesquisa foi direcionada aos educadores de três escolas estaduais, sendo todas situadas na sede do Município, na cidade de Flores de Goiás.

A Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, é mantida pela Secretaria da Educação do Estado de Goiás, jurisdicionado a Subsecretaria Regional de Educação de Formosa, situado à Praça da Matriz nº 13 Bairro Flores Velha. Tem autorização de funcionamento desde 1971, no governo de Ari Ribeiro Valadão e do Secretário da Educação José Alves de Assis. Esta funcionava com o nome de Escola Reunida, passando a se chamar Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco em 1981.

Outra alteração no nome ocorreu em 1996, quando a Lei Federal 9.394 de 20 de dezembro de 1996, transformou a Escola em Colégio Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco sob a portaria nº 1929/2003, publicada no Diário Oficial do Estado de Goiás pelo governador Marconi Ferreira Perillo Júnior e Eliane Maria França Carneiro, Secretária Estadual de Educação.

A escola atende o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e de 1ª a 3ª série no Ensino Médio na extensão Assentamento São Vicente. Contamos ainda com o projeto Novo Mais Educação que atende os alunos no período Vespertino de 6º ao 9º ano. Matutino: 6º ano "A" e "B", 7º ano "A" e "B", 8º ano "A" e "B", 9º ano "A" e "B". Vespertino: 1ª série "A", 2ª série "A", 3ª série "A". Atendendo uma média de 102 alunos no matutino de 6º ao 9º na sede, e 20 alunos no matutino e 20 no período vespertino, na extensão na Cora Coralina no P.A. São Vicente, cursando o Ensino Fundamental e 71 alunos da 1ª a 3ª série do Ensino Médio também na extensão. Totalizando 213 alunos.

O Colégio Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, se localiza onde os moradores chamam de "coração da cidade", pois é na praça do colégio que acontece o festejo tradicional Nossa Senhora do Rosário, no mês de julho, a igreja Nossa Senhora do Rosário é pioneira da comunidade e fica na entrada do setor que é chamado de "Flores Velha ou Rua Velha".

A Escola Estadual Damásio Ribeiro de Miranda está situada à Rua 02 B com 02 C, quadra 02, lotes 16 a 19 no Bairro Alto da Glória, em Flores de Goiás-

Goiás. Os terrenos para a Construção da unidade escolar foram doados pelo ex-prefeito Senhor Damásio Ribeiro de Miranda. A Escola recebe alunos provenientes de diversos bairros da cidade e alunos residentes na área rural do município, totalizando 338 alunos. Atende alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e alunos da 2ª etapa da Educação de Jovens e Adultos.

São atendidos também os alunos do ensino fundamental no contra turno com o Programa Mais Educação e alunos da Correção de Fluxo – Projeto Crescer Juntos. A Unidade foi construída em 1994. Atende atualmente alunos de diversos segmentos sociais nas modalidades: “Ensino Fundamental” e “Educação de Jovens e Adultos”.

A Escola recebeu o nome em homenagem ao ex-prefeito e doador das terras do bairro, o senhor Damásio Ribeiro de Miranda. A Escola é mantida pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, jurisdicionada pela Subsecretaria Regional de Educação de Formosa-GO, conforme Lei de Criação nº 12.654 de 10 de julho de 1995, publicada no Diário Oficial do Estado de Goiás, sancionada pelo então governador Agenor Rodrigues Rezende e da Secretária de Educação Terezinha Vieira dos Santos. A Unidade funciona nos três turnos: Matutino, Vespertino e Noturno, Ensino Fundamental de nove anos e Educação de Jovens e Adultos 6º ao 9º ano.

O Colégio Estadual Júlio Cesar Teodoro, recebeu esse nome em homenagem ao professor Júlio César Teodoro que deixou gravado na memória do povo Florence, não somente o prestígio pelas profissões que desempenhou à época, mas ao som do seu violão e a voz popular e sertaneja que seguia desde menino, por todos os lugares, por onde passou e viveu.

O prédio atual do Colégio Estadual Júlio César Teodoro, foi construído para funcionar uma creche municipal. Devido à demanda de alunos, a Prefeitura Municipal de Flores de Goiás doou o prédio e o terreno para o funcionamento de mais uma unidade escolar por excesso de alunos na Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco.

Em 14 de março de 1990, através da Lei nº 11.145, cria a Escola Estadual Professor Júlio César Teodoro. Um ano depois, a escola é transformada em Colégio Estadual Júlio César Teodoro, pela Lei nº 11.652 de dezembro de 1991. Até o ano de 2000, a Unidade Escolar ministrava o curso de Habilitação em Técnico para o Magistério e o Ensino Fundamental. Em 2001,

foi extinto o Magistério, ficando funcionando o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e o Ensino Médio.

3.2 Método de pesquisa

Existem vários métodos de pesquisa, no presente trabalho o método de pesquisa foi o método qualitativo: Concentrando na compreensão profunda de fenômenos sociais, envolvendo a coleta de dados descritivos e interpretativos, mediante a entrevistas, e análise de conteúdo. Para que fosse realizado o presente trabalho, foi imprescindível a apresentação e autorização do mesmo aos gestores das respectivas unidades escolares.

A escolha do tema do projeto foi motivada pela experiência vivenciada enquanto trabalhava como educadora nas escolas onde a pesquisa seria realizada. Morando em Planaltina DF, o primeiro contato solicitando a liberação da pesquisa foi mediante a rede social WhatsApp, para formalizar a autorização de tal pesquisa, todas as autorizações foram realizadas por e-mails.

Tendo a permissão dos respectivos gestores para executar a pesquisa, fomos para o próximo passo, que poderíamos denominar primordial, que foi realizado um convite aos professores(as) das respectivas escolas a participar do presente trabalho, ponderando que o professor é quem trabalha de forma direta com o livro didático, nesse sentido foi indispensável realizar esse contato presencialmente.

Os(as) educadores(as) estavam em uma reunião de final de bimestre, para tratar da vida acadêmica dos estudantes, no momento que os (as) professores(as) estavam tendo uma pausa para o lanche, foi oportunizado a apresentação do projeto e realização do convite, como esperado todos estavam prontamente dispostos a colaborar com o presente trabalho.

3.3 Instrumento de pesquisa fase da coleta

O instrumento de pesquisa refere-se a ferramenta, utilizado para coletar dados em uma pesquisa, tal instrumento é projetado para extrair informações relevantes que ajudam a responder às perguntas do estudo. Um exemplo de instrumento de pesquisa é o questionário, um conjunto estruturado de perguntas padronizadas apresentadas aos participantes, pode ser administrado por escrito, online, por telefone ou em pessoa.

Para que os(as) educadores(as) fossem participantes de forma efetiva

no projeto, foi de suma importância a assinatura e o preenchimento do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que vem em anexo 1. A execução da pesquisa foi mediante um questionário com 24 questões (Anexo 02). No entanto, pela dificuldade de respostas, compilamos os achados em quatro eixos, para facilitar a resposta e a compreensão dos questionados.

A realização do presente trabalho de pesquisa pôde contar com uma ferramenta eficiente e acessível para o objeto de pesquisa, e fundamental para garantir a produtividade e a colaboração dele, independentemente da localização física do sujeito a ser pesquisado. Nesse contexto, o Google Drive se destaca como uma solução versátil e indispensável. Uma das principais vantagens do Google Drive é a sua acessibilidade.

Com ele, é possível acessar seus arquivos de qualquer lugar, a qualquer hora, mantendo a produtividade, o Google Drive é especialmente eficaz para trabalhos, projetos e pesquisas, por oferecer recursos poderosos, vários usuários podem trabalhar simultaneamente em um mesmo documento, essa funcionalidade agiliza o processo de trabalho.

Portanto, compartilhar o questionário pelo Google Drive é extremamente simples e seguro. Tendo em mente que o professor tem seus dias bem dinâmicos, o questionário foi elaborado e disponibilizado no Google Drive, para que assim pudessem responder de forma rápida e eficiente. O link estará disponível no referencial teórico.

Quadro 1. Dados demográficos da pesquisa de campo.

| | |
|---------------------|---|
| Sujeito da pesquisa | Os participantes do projeto de pesquisa foram os professores das respectivas escolas, no total de nove participantes, sendo sete do sexo feminino e dois do sexo masculino. |
| Escola de atuação | Sendo 45% dos entrevistados eram da escola Damásio Ribeiro os outros 33% foram da escola Júlio César, já a escola Marechal Humberto teve um percentual de 22% na abstenção do nosso questionário. |

| | |
|---------------------------------------|--|
| Tempo de atuação na respectiva escola | O percentual quanto ao tempo de atuação como professor na escola foi demonstrado que a média foi de cinco anos. Considerando uma quantidade considerável desses professores são contrato temporário pela secretaria de educação do estado. |
|---------------------------------------|--|

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Portanto, após a apresentação dos dados sociodemográficos dos(as) professores(as) participantes, demonstraremos as respostas subjetivas de cada professor(a), no sentido de escolher o processo de escolha, bem como as suas concepções a respeito do livro e da sua importância.

3.3.1 O(a) Professor (a) recebeu exemplares em seu nome para avaliar diretamente das editoras?

A participação do(a) professor(a) no processo de escolha do livro didático contribui para que este profissional possa ajudar os seus alunos. O livro não pode ser a ferramenta mestre do(a) professor(a), mas deve ser compreendido como um material auxiliar para somar nos momentos de aula. Conforme Santos (2024), a teoria não pode se sobrepor à prática, bem como a prática não pode ser aplicada sem a teoria, elas devem andar em comunhão em busca da práxis.

O livro didático é um material teórico que auxilia o(a) professor(a), no entanto, o profissional não deve se prender a ele, é preciso ter uma consciência crítica para superar a fragmentação do livro e encontrar mecanismos a partir da própria formação inicial para construir espaços de aprendizagem tendo o aluno como centro e o livro como suporte técnico.

“Sim. Acho muito importante a participação do professor pois ninguém melhor do que ele, para conhecer a realidade e conhecimento dos alunos” (entrevistado).

Muitas editoras preocupam-se em enviar cópias nominais de livros para todos os(as) professores(as) ao invés de única cópia para toda a escola, o que é interessante, pois agiliza o processo de análise dos livros, permitindo que os(as) professores(as) tenham acesso às obras e minimizando dificuldades que poderiam advir da necessidade de vários docentes olharem única cópia, a

divulgação das obras aprovadas pode influenciar na decisão sobre a escolha dos professores, reafirmando a percepção de que as editoras tiveram um peso grande no processo de decisão sobre os livros (Zambon; Terrazzan, 2013 p. 593).

Quando o fator foi se o(a) professor(a) recebeu exemplares em seu nome para avaliar diretamente das editoras para avaliação, 77% dos mesmos responderam que não haviam recebido a forma impressa e apenas 22% que sim haviam recebido a forma impressa para avaliação, é um grande percentual de profissionais sem terem acesso ao conteúdo para avaliar, se não pode avaliar, como pode realizar uma boa escolha do material com que irá trabalhar, conseqüentemente é trabalhar as cegas.

3.3.2 Os(as) professores(as) têm participação na escolha do livro didático?

Enquanto a escolha do livro didático ficou subdivididas tem a palavra final sendo que este percentual foi de 44% tem muito pouco peso o mesmo percentual de 44% não tem nenhum peso, ficou em um percentual aproximadamente 12% deixando o estudo sob análise pois praticamente metade concorda que o(a) professor(a) tem peso total na escolha do livro e a outra metade não, falar sobre escolha engloba o tempo do(a) professor(a) a duração que usara aquele livro.

O fato de muitos desses professores(as) serem contratados temporariamente adiciona uma camada adicional de complexidade ao processo de escolha do livro didático. A natureza temporária do emprego pode impactar diretamente a autonomia e a influência que esses profissionais têm na decisão final. A incerteza quanto à continuidade do contrato pode influenciar a disposição dos(as) professores(as) em investir tempo e esforço na seleção de materiais didáticos, já que seu comprometimento pode ser visto como mais efêmero.

A divisão na escolha do livro didático, com 44% dos(as) professores(as) afirmando ter a palavra final e outros 44% sentindo que não têm nenhum peso, revela um cenário polarizado. Essa divisão sugere que há uma falta de consenso significativa entre os educadores em relação à sua influência na seleção de materiais pedagógicos. A questão torna-se ainda mais intrigante quando cerca de 12% indicam que o assunto está sob análise, destacando uma indecisão considerável.

O debate em torno da escolha do livro didático não é apenas uma questão de preferência pessoal; envolve o tempo e a duração do uso do livro na sala de aula. Para professores(as) temporários, essa escolha pode ser percebida de maneira diferente, considerando a possibilidade de transição para outras escolas ou a finalização do contrato. Portanto, a perspectiva temporal do(a) professor(a) contratado temporariamente pode influenciar diretamente sua abordagem em relação à escolha do livro didático.

Nesse contexto, torna-se essencial entender e abordar as preocupações específicas dos(as) professores(as) temporários, fornecendo apoio adicional e incentivando sua participação ativa no processo de escolha do livro didático. Isso não apenas promoverá uma tomada de decisão mais inclusiva, mas também contribuirá para um ambiente mais engajado e colaborativo dentro das escolas.

3.3.3 A escola tem recebido efetivamente os livros didáticos que foram solicitados?

O prazo de escolha dos livros didáticos é definido pelo MEC, considerando o tempo necessário para que as escolas possam avaliar as obras e tomar uma decisão informada. Por uma escolha final não depende apenas de uma escola. Mas 75% dos entrevistados afirmaram receber o material escolhido, e 25% não receberam como haviam escolhido. Sendo que geralmente o processo de escolha ocorre a cada três anos, e que dos nove professores(as) entrevistados, seis são contrato temporário, esse fator pode ser determinante em todo o processo, tanto de escolha, tanto de aquisição das coleções.

“Em relação ao envio das obras aprovadas para as escolas, podemos afirmar que algumas editoras continuam realizando a divulgação diretamente nas instituições de educação básica, durante o período destinado ao processo de escolha” (Zambon; Terrazzan, 2013 p. 592).

3.3.4 O(a) professor(a), sempre encontra no livro o conteúdo a ser trabalhado previsto pela matriz curricular?

O livro didático não pode ser concebido pelo(a) professor(a) como o único material de fonte para a realização das suas aulas. No entanto, ao ser usado, essa ferramenta deve estar em compasso com as habilidades e competência destinado há uma determinada serie. Espera-se que o livro

didático esteja subsidiando o(a) professor(a), no sentido de estar em consonância com o currículo escolar.

Nesse sentido, ao realizar o processo de escolha do livro, este deve atender a série, as habilidades, as competências e o currículo, para que o professor possa desempenhar uma aula alinhada aos objetivos de aprendizagem propostos na Base Curricular Comum (BNCC).

Há duas opções para escolha do livro didático, primeira opção e segunda opção. Escolhido pelo professor como livro pior o de segunda opção para se trabalhar. Só que geralmente vem para as escolas estes de segunda opção, e não o de primeira opção. Gostaria também que o livro enviado deveria bater com todo conteúdo do currículo enviado pela secretaria de educação (Entrevistado).

Como percebemos, na fala acima, em meio ao processo de seleção não ocorre esse cuidado, bem como a escolha não atende as necessidades dos(as) professores(as). Alguns(as) professores(as) encontraram dificuldades em encontrar o conteúdo a ser trabalhado como previsto na matriz curricular, no total foram 33% o que implica não no conteúdo dos livros, mas a forma que seria exposto os temas propostos, mas o conteúdo foi de fácil acesso para 66% dos entrevistados colocando como foco que a matriz curricular fosse bem trabalhada.

Torna-se necessária a formatação de novos Guias do(a) Professor(a) que possam contribuir de maneira mais significativa, não se restringindo à exposição de modelos de resolução de exercícios. Assim sendo, defendemos a tese de que o livro didático também pode ser um elemento propiciador de mudanças de práticas pedagógicas ou encorajador da manutenção de metodologias tradicionais, uma vez que esse recurso ainda é muito utilizado por professores(as) e alunos. “Por isso, faz-se necessário que os livros didáticos sejam concebidos a partir de propostas pedagógicas bem definidas e não como apenas um amontoado de conteúdo” (Carneiro; Santos; Mól, 2003 p.12).

Quando consideramos a importância de atender às necessidades específicas dos alunos do campo no processo educativo. O contexto rural apresenta particularidades que demandam uma abordagem pedagógica cuidadosa, indo além da simples transmissão de informações contidas nos

livros didáticos. Para os estudantes que vivem em áreas rurais, a conexão entre o conteúdo curricular e sua realidade é crucial para tornar a aprendizagem significativa e relevante.

Ao salientar a necessidade de conceber os livros didáticos a partir de propostas pedagógicas bem definidas, estes estudantes frequentemente enfrentam desafios únicos relacionados às suas vivências rurais, tornando essencial que os materiais didáticos incorporem abordagens que considerem suas realidades específicas. Isso não apenas aprimora a compreensão dos conteúdos, mas também promove uma educação que esteja mais alinhada com a vida no campo.

A ênfase na clareza e definição das propostas pedagógicas também destaca a necessidade de personalização do ensino para atender às diversidades presentes nas comunidades rurais. Ao desenvolver livros didáticos que integram as peculiaridades do ambiente rural, os(as) educadores(as) podem criar uma ponte entre o conhecimento acadêmico e a experiência prática dos alunos do campo, proporcionando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e significativo.

Portanto, a citação não apenas ressalta a importância geral de uma abordagem pedagógica deliberada na concepção de livros didáticos, mas também destaca a necessidade específica de adaptar esses materiais para atender às demandas únicas dos estudantes do campo, promovendo assim uma educação mais contextualizada e eficaz.

3.3.5 Fonte de pesquisa quando não encontrado no livro didático

Quando o conteúdo exigido pela matriz curricular não é encontrado no livro didático, os(as) professores(as) procuram outro meio como fonte de pesquisa, e 80% dos entrevistados disseram utilizar a internet como fonte de pesquisa, e apenas 20% fazem pesquisas em livros e outras fontes.

A tarefa de busca por novos currículos está na ação adequada do professor como sujeito formador e pesquisador que precisa alçar novos voos, ou seja, continuamente buscar teorias, ampliar seus conhecimentos através de trocas de experiências com os outros professores para poder analisar sua prática e, refletir o caminho que o aluno está seguindo (Silva; Fazenda, 2014, p. 15).

É crucial que o(a) professor(a) faça busca por novas abordagens, destacando-o como um sujeito formador e pesquisador, uma abordagem ativa e comprometida na construção do currículo educacional. Nesse contexto, o professor é posicionado não apenas como um transmissor de conhecimento, mas como um agente ativo que deve constantemente alçar novos voos intelectuais. A reflexão do(a) professor(a) sobre sua prática e o impacto nas trajetórias dos alunos demonstra um compromisso profundo com a eficácia do ensino.

Isso reforça a ideia de que a busca por novos currículos não é apenas uma tarefa técnica, mas sim uma jornada intelectual que visa melhorar continuamente a experiência de aprendizado para os alunos. A busca constante por novos conhecimentos, o compromisso do(a) professor(a) como um sujeito formador, contribuindo diretamente para a qualidade do ensino e a formação dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de escolha dos livros didáticos nas escolas estaduais, Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, Damásio Ribeiro de Miranda e Júlio Cesar Teodoro em Flores de Goiás é realizado consoante as diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD é um programa do Governo Federal que fornece livros didáticos gratuitos para alunos da rede pública de ensino. Embora as respectivas escolas estejam em área urbana, o maior número de alunos dessas escolas reside na zona rural.

Para Hage e Pena (2014), neste cenário, os(as) professores(as) enfrentam pressões para adotar os livros didáticos disponíveis nas escolas. Esses materiais tornam-se as únicas fontes para a seleção e organização dos conhecimentos utilizados na formação dos estudantes. No entanto, essa abordagem negligencia as implicações curriculares resultantes dessa prática, uma vez que esses manuais pedagógicos impõem a definição de um currículo desvinculado da realidade, da vida e da cultura das populações do campo.

Os(as) educadores(as) se veem limitados à utilização de recursos educacionais muitas vezes desatualizados, o que pode comprometer a qualidade e relevância do ensino oferecido. Ao depender exclusivamente desses materiais antigos, os professores podem enfrentar desafios na adaptação do

currículo às necessidades específicas das comunidades rurais, o que impacta negativamente na eficácia do processo educativo.

A imposição desses livros didáticos, que não consideram as nuances e características locais, resulta na imposição de um currículo que não reflete a realidade, vida e cultura das populações do campo. Essa desconexão pode levar a uma educação menos contextualizada e, conseqüentemente, menos eficaz na promoção do engajamento e aprendizado significativo por parte dos estudantes.

Conforme Hage e Pena (2014), essa situação contribui para o insucesso educacional das populações do campo ao fortalecer uma compreensão universalizante do currículo, guiada por uma perspectiva homogeneizadora. Essa abordagem superestima uma concepção urbanocêntrica de vida e desenvolvimento, ao mesmo tempo, em que desvaloriza os saberes, modos de vida, valores e concepções específicas das populações rurais. Esse desequilíbrio impacta negativamente a autoestima dessas comunidades e descaracteriza suas identidades.

Ao adotar um currículo desvinculado das realidades e riquezas culturais das populações do campo, ocorre uma imposição de padrões que não consideram as particularidades dessas comunidades no processo educacional. Essa abordagem desfavorece não apenas a qualidade do ensino, mas também afeta a construção da identidade dos estudantes, ao subestimar a relevância de seus saberes locais. A conseqüente diminuição da autoestima pode impactar negativamente o engajamento dos alunos na aprendizagem, tornando essencial uma reflexão crítica sobre a necessidade de currículos mais contextualizados e sensíveis às diversidades culturais presentes nas populações do campo.

Os órgãos governamentais, não investem na formulação de políticas e propostas pedagógicas específicas para essa realidade e menos na formação dos docentes que atuam nessas escolas. Os professores, por sua vez, também expressam um sentimento de abandono que os incomoda bastante, pelo fato de trabalharem como unidocentes, isolados de seus pares, sem o acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação. (Hage; Pena, 2014, p.60-61).

Existe uma realidade desafiadora enfrentada pelas escolas do campo,

onde os órgãos governamentais não direcionam investimentos significativos na formulação de políticas e propostas pedagógicas específicas para esse contexto. A falta de atenção governamental se reflete não apenas na ausência de políticas direcionadas, mas também na escassa formação dos docentes que atuam nessas escolas. Esse cenário ressalta a necessidade urgente de um olhar mais atento e dedicado às particularidades das escolas rurais.

Os(as) professores(as) que trabalham nessas escolas enfrentam desafios adicionais, manifestando um sentimento de abandono considerável, muitas vezes isolados, e com falta de suporte pedagógico das Secretarias de Educação. A ausência de acompanhamento e orientação impacta não apenas o desenvolvimento profissional dos(as) educadores(as), mas também a qualidade do ensino oferecido aos estudantes das áreas rurais.

Isolar os docentes e negligenciar a formação específica para lidar com as demandas das escolas rurais compromete não apenas a qualidade da educação, mas também o bem-estar e a motivação dos profissionais que desempenham um papel crucial nessas comunidades. O reconhecimento da singularidade das escolas do campo e o investimento em políticas educacionais adequadas são passos essenciais para proporcionar um ambiente de ensino mais eficaz e apoiar o desenvolvimento integral dos estudantes rurais.

Os sujeitos do campo têm desenvolvido diversas estratégias de luta e resistência para enfrentar os desafios educacionais e promover mudanças significativas em suas realidades. A formação e participação ativa em movimentos sociais voltados para a educação no campo são estratégias poderosas, esses movimentos buscam influenciar políticas públicas, reivindicar recursos adequados e defender os interesses das comunidades rurais no âmbito educacional.

A criação e participação em cooperativas educativas podem fortalecer a colaboração entre comunidades rurais, essas cooperativas podem desenvolver materiais pedagógicos próprios, compartilhar recursos e conhecimentos e por fim, fornecer suporte mútuo entre os educadores do campo. A implementação de programas de educação popular, que valorizem os saberes locais, promova a participação comunitária e ofereçam alternativas educacionais

contextualizadas, é uma estratégia relevante para fortalecer a educação no campo.

Estabelecer redes de apoio entre professores(as) do campo, por meio de encontros regionais, trocas de experiências e colaborações, pode fortalecer a capacidade de enfrentamento dos desafios comuns, promovendo o desenvolvimento profissional e a resiliência.

Segundo Arroyo (1999, p.177), “sem mexer nos valores, crenças, autoimagens, na cultura profissional, não mudaremos a cultura política excludente e seletiva tão arraigada em nossa sociedade”. A produção de materiais didáticos locais, considerando a realidade e a cultura das comunidades rurais, é uma estratégia eficaz. Esses materiais podem ser adaptados às especificidades locais, tornando o ensino mais relevante e significativo. A luta e resistência dos sujeitos do campo são fundamentais para transformar a educação rural, promovendo uma abordagem mais inclusiva, contextualizada e estruturada com as realidades locais.

A pesquisa apontou que cerca de 33% dos(as) professores(as) relataram dificuldades em encontrar o conteúdo a ser trabalhado, conforme previsto na matriz curricular, talvez a questão não esteja exatamente nos livros, mas na forma como os temas propostos são abordados. Alguns(as) professores(as) acharam complicado seguir a matriz curricular devido à abordagem dos livros, no entanto, 66% dos entrevistados mencionaram que o conteúdo em si era de fácil acesso. Parece que a maioria dos(as) professores(as) não teve problemas com o material em si, mas sim, como os temas eram apresentados, considerando que os livros didáticos em questão não são escolhidos mediante o PNLD do Campo.

Podemos sugerir algumas razões gerais pelas quais os(as) professores(as) das escolas estaduais em Flores de Goiás podem optar por não utilizar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Campo: Em alguns casos, os professores(as) podem não estar cientes do PNLD do Campo ou podem ter dificuldades de acesso às informações sobre o programa. A falta de conhecimento sobre os recursos disponíveis pode resultar na não utilização desses materiais. A escolha de materiais educativos muitas vezes está vinculada à filosofia pedagógica adotada pelos educadores(as).

Optar por amoldar ou criar recursos mais alinhados com as realidades

locais. Questões políticas ou administrativas em nível local podem influenciar a escolha de materiais didáticos, mudanças nas políticas educacionais podem impactar a adoção do PNLD do Campo. Para entender as razões específicas pela não utilização do PNLD do Campo nas escolas estaduais de Flores de Goiás, seria necessário consultar diretamente as escolas, os(as) professores(as) ou as autoridades educacionais locais. Essa análise permitiria identificar os fatores específicos que influenciam as práticas pedagógicas na região.

Quanto a participação do(a) professor(a) no processo de escolha do livro didático, parece que a decisão final sobre qual livro usar na sala de aula é bastante diversificada. Cerca de 44% afirmaram que a palavra final é do(a) professor(a), enquanto outros 44% acreditam que o(a) professor(a) não tem nenhum peso nessa escolha, os outros 11%, o que eles disseram? Esses 11% afirmaram que o assunto está em análise. Parece que há uma indecisão nesse grupo, refletindo possivelmente a complexidade envolvida na escolha do livro didático.

Os resultados da pesquisa indicam que a participação dos(as) professores(as) no processo de escolha do livro didático é variada e, em muitos casos, vinculada à natureza temporária de seus contratos. A pesquisa revelou que cerca de 44% consideram que têm uma influência significativa na escolha do livro didático, sendo responsáveis pela decisão final. Esse dado sugere que uma parcela considerável dos(as) educadores(as) se sente empoderada na tomada de decisões relacionadas aos materiais didáticos utilizados em suas salas de aula.

No entanto, outros 44% dos(as) professores(as) acreditam que não têm peso algum na escolha do livro didático. Essa percepção pode estar relacionada a políticas educacionais mais centralizadas ou a contratos temporários que limitam a autonomia do(a) professor(a) na seleção de materiais pedagógicos. A natureza temporária do emprego pode influenciar a percepção de alguns profissionais sobre sua capacidade de moldar o currículo.

Os restantes 11% dos(as) professores(as) afirmaram que o assunto está em análise. Essa resposta indica uma indecisão ou falta de clareza nesse grupo em particular. Pode refletir a complexidade envolvida na escolha do livro didático, possivelmente relacionada a fatores como políticas escolares,

diretrizes educacionais e a influência de outros stakeholders (partes interessadas) no processo decisório.

Essa diversidade de respostas sugere que o envolvimento dos professores na escolha do livro didático não é uniforme e pode ser influenciado por uma série de fatores, incluindo a estabilidade do emprego, políticas educacionais locais e a autonomia concedida aos educadores. Essa complexidade destaca a necessidade de abordagens mais inclusivas e participativas na escolha de materiais didáticos.

A escolha do livro não é algo trivial. Envolve diversos aspectos, como a adequação do conteúdo, a abordagem pedagógica e, é claro, o tempo que o professor dedicará a ele. Pode ser uma questão bastante delicada, e, ao mesmo tempo, essa divisão entre os(as) professores(as) pode indicar diferentes perspectivas sobre a autonomia pedagógica. Alguns veem o(a) professor(a) como a autoridade máxima na escolha do material, enquanto outros podem preferir uma abordagem mais colaborativa ou institucional. Talvez seja interessante promover um diálogo entre os professores(as) para entender melhor essas perspectivas. A colaboração entre os(as) educadores(as) pode enriquecer a discussão e proporcionar uma escolha mais democrática e eficaz dos livros didáticos, uma vez que o professor é a ponte entre o conteúdo, a matriz curricular, a escolha do livro didático e a realidade do(a) aluno(a) a ser atendido.

Outro questionamento é, como os(as) professores(as) lidam quando não recebem o material necessário para atender às normas da matriz curricular, cerca de 80%, busca alternativas na internet. Parece que a internet se tornou um recurso fundamental quando o material não está disponível, como os outros 20% estão lidando com essa situação? Os outros 20% optaram por procurar em livros e outros meios. Parece que há uma divisão entre o uso da internet e a busca por recursos mais tradicionais.

A busca por novos meios de conteúdo além do livro didático é fundamental para enriquecer o processo educativo e proporcionar uma experiência de aprendizado mais dinâmica e abrangente. A diversificação de recursos pedagógicos oferece inúmeras vantagens, incluindo: Explorar diferentes fontes de informação permite que o(a) professor(a) conecte os conceitos ensinados às situações do mundo real. Isso contextualiza o

aprendizado, tornando-o mais relevante e significativo para os alunos. A variedade de materiais também possibilita abordar diferentes perspectivas e contextos culturais, enriquecendo a compreensão dos estudantes sobre os temas abordados.

Utilizar recursos além do livro didático pode despertar a curiosidade dos alunos e motivá-los a se engajarem ativamente no processo de aprendizado. Seja por meio de vídeos, artigos, atividades online ou visitas a locais relevantes, a diversificação dos materiais mantém os estudantes interessados, promovendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico, alunos têm estilos de aprendizado distintos, alguns aprendem melhor por meio de leitura, enquanto outros preferem aulas práticas ou visuais.

Trazer a cultura para o seu ensino para atender às diferentes preferências e necessidades dos alunos, promovendo uma abordagem mais inclusiva, o(a) professor(a) prepara os alunos para lidar com a diversidade de fontes de conhecimento no mundo real. Essa habilidade é crucial na era da informação, onde a capacidade de analisar criticamente uma ampla gama de recursos é essencial, a busca por novos meios de conteúdo além do livro didático enriquece a experiência educacional, tornando-a mais relevante, envolvente e adequada às necessidades individuais dos alunos.

A integração de ferramentas digitais no ensino para alunos do meio rural pode ser uma estratégia eficaz para enriquecer a experiência educacional, mesmo em contextos em que o acesso à tecnologia pode ser desafiador. Buscar recursos digitais que sejam acessíveis mesmo em áreas rurais com limitações de conectividade, isso pode incluir materiais que podem ser baixados para uso offline, como vídeos educativos, documentos em PDF ou aplicativos interativos que não dependem de uma conexão constante com a internet.

A prevalência de dispositivos móveis, como smartphones, mesmo em áreas rurais, oferece uma oportunidade para os(as) professores(as) incorporarem aplicativos educativos, mensagens de texto educativas ou até mesmo a criação de grupos de comunicação para compartilhar recursos relevantes com os alunos. Gravar aulas e disponibilizá-las como podcasts permite que os alunos do meio rural acessem o conteúdo educativo em horários mais flexíveis, facilitando a aprendizagem autônoma. Isso é especialmente útil

em contextos em que os deslocamentos podem ser mais desafiadores.

Encontrar recursos digitais que ilustrem conceitos de forma visual e interativa, facilitando a compreensão. É crucial investir em capacitação para os professores(as) sobre como integrar efetivamente a tecnologia no ensino, isso inclui o desenvolvimento de habilidades para encontrar, adaptar e criar recursos digitais relevantes para o contexto rural, é importante o uso responsável e crítico, promover discussões sobre a importância da tecnologia na educação, bem como conscientizar sobre questões como segurança online e fontes confiáveis.

Em áreas campesina com acesso esporádico à internet, os(as) professores(as) podem planejar atividades que requerem conectividade apenas ocasionalmente, permitindo que os alunos baixem materiais quando possível e os acessem offline, a inclusão de ferramentas digitais no ensino para alunos do meio rural requer abordagens inclusivas, considerando as limitações específicas do ambiente. Ao explorar soluções criativas e acessíveis, os(as) professores(as) podem enriquecer o aprendizado dos alunos, promovendo uma educação mais alinhada às práticas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. G. O. Projeto Político Pedagógico - uma construção coletiva com a comunidade escolar: o papel do professor como mediador desse processo. (Monografia). Curso de Especialização em Gestão Escolar. Brasília-DF, 2014, p. 92f.

ARANHA, M. L. A. História da educação e da Pedagogia: geral e Brasil. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, A. S; PORTO, K. S. Vivências de estágio supervisionado em Ciências da Natureza em uma escola do campo: reflexão das práticas pedagógicas na formação inicial de professores da Educação do Campo. 2019, p.148.

ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. A Educação básica e o movimento social do campo- 1999, p. 42.

CALDART, R. S. Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARNEIRO, M. H. S; SANTOS, W. L. P; MÓL, G. S. Livro didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida. Rev. Ensaio. Belo Horizonte, v.07, n.02, p.101-113, maio-ago, 2005.

FLEURI, R. M. Educação intercultural e formação de educadores. Reinaldo Matias Fleuri. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2022.

GIORGI, C. A. G et al. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1027-1056, out./dez. 2014.

GOIÁS. Relatório da Escola Estadual Damásio Ribeiro de Miranda. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás. Goiânia, 2018.

GOIÁS. Relatório da Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás. Goiânia, 2018.

HORIKAWA, A. Y; JARDILINO, J. L. A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares. Revista Lusófona de Educação, v.15, p. 147-162, 2010.

LEHER, R; MOTTA, V. C. Políticas Educacionais Neoliberais e Educação do Campo. In: Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Saete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MATOS, J. S. Os livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD. Revista História, Rio Grande, v. 3, n. 3, p. 165-184, 2012.

MENEZES P. K. O Livro didático no processo de ensino-aprendizagem. In: Centro de Pesquisa e Estudos em Didática. Anais [...]. Disponível em: <https://cepedgoias.com.br/edipe/vedipefinal/pdf/qt07/poster%20grafica/Priscylla%20Karoline%20de%20Menezes.pdf>. Acesso em 10/11/2023.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005, P.35,128.

MOLINA, M. C. Políticas públicas em Educação do Campo: Avanços e desafios do PNLD Campo. In: CARVALHO, Glicinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). Livro didático e educação do campo. Belo Horizonte: Faculdade de educação da UFMG, 2014.

MOLINA, M. C. Políticas públicas, Verbetes do Dicionário da Educação do Campo. In: Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Saete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MORENO, G. S; COSTA, F. A. Prática do trabalho interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática na Escola Municipal Nova Canaã, Jacundá/PA. In: Formação, prática e pesquisa em educação. Organizadores Natália Lampert Batista, Tascieli Feltrin, Maurício Rizzatti. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora,

2019.

OLIVEIRA, I. O; ADAMS, W. F; TARTUCI, D. Ensino de Ciências na Escola do Campo. Goiânia. 2018.

OLIVEIRA, M. E. B. Educação do Campo como espaço em pauta: Análise dos discursos do material didático do Projovem Campo-Saberes da Terra. Educação em Revista. Belo Horizonte.n.33e164131.2017.

ROCHA, M. I. A. O Campo e seus sujeitos: Desafios para os livros didáticos na Educação do Campo. In: CARVALHO, Glicinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). Livro didático e educação do campo. Belo Horizonte: Faculdade de educação da UFMG, 2014.

SANTOS ARAÚJO, A; PORTO, K. S. Vivências de estágio supervisionado em Ciências da Natureza em uma escola do campo: reflexão das práticas pedagógicas na formação inicial de professores da Educação do Campo. Revista Brasileira de Educação do Campo, [S. l.], v. 4, p. e4132, 2019.

SANTOS, V. A; MARTINS, L. A Importância do livro didático. Candombá – Revista Virtual, v. 7, n. 1, p. 20-33, jan – dez 2011.

SÁULI, T. S; MUENCHEN, C. Licenciaturas em educação do campo nas ciências da natureza: um olhar para suas especificidades. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.36, n.22, 2020.

SCOCUGLIA, A. C. As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. Revista Lusófona de Educação, n. 6, 2005, p. 81-92.

SILVA, A. L. G; FAZENDA, I. C. A. Formando Formadores para a Interdisciplinaridade, 2014, p. 15.

TAFAREL, C. Z; MOLINA, M. C. Política Educacional e Educação do Campo Verbete do Dicionário da Educação do Campo. In: Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TAVARES, M. L; SILVA, P. S. A área de ciências no programa nacional do livro didático para o campo. In: CARVALHO, Glicinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). Livro didático e educação do campo. Belo Horizonte: Faculdade de educação da UFMG, 2014.

ZAMBON, L. B; TERRAZZAN, E. A. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas pública de educação básica. Rev.bras.Estud. pedagog. (online), Brasília, v.94, n.237, p.585- 602, maio/ago.2013.

BRASIL. Decreto nº 7.352/2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, de 4 de novembro de 2010.

FERREIRA Maria Jucilene Lima, MOLINA Mônica Castagna - Desafio a formação de educadores do campo: Tecendo algumas relações entre os pensamentos de Pistrak e Paulo Freire. 2014, p.141.

ARROYO Miguel González – Pedagogias em movimento-o que temos a aprender dos movimentos sociais? 2003, p.32.

SILVA Marco Antônio – A Fetichização do livro didático no Brasil – 2012, p.817.

SILVA, Ezequiel Teodoro- Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. In. Em Aberto – O livro didático e qualidade de ensino. Brasília: INEP, nº 69, ano 16, jan./fev., 1996.

VESENTINI, José William- A questão do livro didático no ensino da Geografia Novos caminhos da Geografia in Caminhos da Geografia. Ana Fani Alessandri Carlos(organizadora). 5.ed.,1ªreimpressão- São Paulo: Contexto,2007.

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS/OS PARTICIPANTES DA PESQUISA:

“Processo de escolha dos Livros Didáticos nas Escolas Estaduais:
Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco e Damásio Ribeiro de Miranda
em Flores de Goiás- Goiás”

Pesquisa realizada pelo/pela Juliana Almeida Estanislau, RG nº 5144447, Órgão emissor SSP/GO, CPF 027639461/51, telefone (062) 999352339, endereço eletrônico: julianaolhardigital162@gmail.com, orientada pela/pelo Professor Me. Hélio Rodrigues dos Santos, da Universidade de Brasília (UnB).

A pesquisa objetiva compreender como o processo de escolha dos livros didáticos pelos professores das respectivas escolas Estaduais Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco Damásio Ribeiro de Miranda, e Júlio Cesar Teodoro em Flores de Goiás – Goiás. Os dados coletados além de comporem o texto sob a forma de monografia exigida como trabalho de conclusão de curso poderão ser utilizados por esta (e) para apresentação em eventos acadêmicos, científicos e didáticos, e encaminhados para publicação, tanto na área de educação, quanto em áreas afins. Os participantes da pesquisa a respondem de forma voluntária e são livres para, a qualquer momento que desejem e em qualquer fase da pesquisa, recusarem-se a participar ou retirar seu consentimento de participação, sem qualquer prejuízo a elas/eles mesmas/os e à pesquisadora. Asseguramos total sigilo das informações, depoimentos e dos dados fornecidos, utilizando pseudônimo para manter o anonimato de sua identidade, dentro dos princípios éticos da pesquisa. Eu,

Carteira de identidade nº _____; Telefone: _____

Declaro que li este documento e quadro-síntese da pesquisa. Entendi os propósitos da pesquisa e sinto-me esclarecida (o) a participar da pesquisa, dando o meu consentimento livre.

Assinatura: _____ Data: _____

Anexo 2

Tentando entender como ocorre o processo de escolha do livro didático

sua na sua escola. Gostaríamos de lhe fazer algumas perguntas.

1. Qual é a sua escola?

Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco

Damásio Ribeiro de Miranda

Júlio Cesar Teodoro.

2. A quantos anos você é professor (a) na sua escola?

3. A escola recebeu O Guia de livros didáticos do MEC?

a. Sim

b. Não

4. Como a escola recebeu O Guia de livros didáticos do MEC?

a. Recebeu na forma impressa

b. Teve acesso à versão digital disponível no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

5. A escola recebeu exemplares de livros de editoras para avaliação?

a. Sim

b. Não

6. Professor (a), você recebeu livros didáticos em seu nome para avaliar diretamente das editoras?

a. Sim

b. Não

7. A escola ou os professores receberam a visita de representantes de editoras?

a. Sim

b. Não

8. Quem organiza a seleção de livros didáticos na escola?

a. Secretária de educação do estado

b. Direção da escola

c. Coordenação pedagógica da escola

d. Professores (as)

9. A opinião dos professores sobre a escolha do livro didático:

a. Não tem nenhum peso na escolha do livro

b. Tem pouco peso na escolha do livro

c. Tem muito peso na escolha do livro

d. Tem a palavra final na escolha do livro

10. Houve reuniões na escola específicas para escolha do livro didático?

a. Não houve reunião

b. Houve uma reunião

c. Houve duas reuniões

d. Houve três reuniões

e. Houve mais de três reuniões

11. Houve acompanhamento dessas reuniões por parte da coordenação pedagógica?

a. Sim

b. Não

12. Que materiais foram utilizados para o processo de escolha dos livros?
(pode marcar mais de uma alternativa)

- a. O Guia de Livros Didáticos do MEC
- b. Livros fornecidos pelas editoras
- c. Conversa com representantes das editoras
- d. Outro. Qual?

13. Havia cópias desses materiais para todos os professores?

- a. Sim
- b. Não

14. Qual foi o nível de envolvimento da secretaria estadual de educação na escolha dos livros didáticos na escola?

- a. Participou ativamente orientando o processo.
- b. Participou apenas cobrando da escola que indicasse os livros.
- c. Não teve participação no processo
- d. Outro tipo de participação. Qual?

15. Para fazer a escolha do livro didático foi levado em consideração a matriz curricular?

- a. Sim
- b. Não. Por que?

16. De quando em quando é feito o processo de escolha do livro na escola?

- a. Anualmente
- b. A cada dois anos
- c. A cada três anos
- d. A cada quatro anos
- e. Não é feito

17. Em qual mês do ano é feita a escolha do livro didático?

18. A escola tem recebido efetivamente os livros didáticos que foram solicitados?

- a. Sim
- b. Não. Nesse caso, o que tem ocorrido?

19. Quando chegam os livros, é suficiente para todos os alunos?

- a. Sim
- b. Não

20. O livro didático fica disponível para o aluno levar para casa?

- a. Sim
- b. Não. Por qual o motivo?

21. Você, como professor, sempre encontra no livro o conteúdo a ser trabalhado previsto pela matriz curricular?

- a. Sim
- b. Não

22. Na questão anterior, se não, qual sua outra fonte de pesquisa para trabalhar o conteúdo proposto pela secretaria de educação?

- a. Internet
- b. pesquisas na internet
- c. pesquisas

23. Tem alguma questão sobre a escolha ou uso do livro didático que não foi abordado nas questões anteriores e que você gostaria de mencionar?

24. Acontecem sobras de livros? Se acontecer onde são armazenados?

Questionário disponível: https://docs.google.com/forms/d/10KWB40_XfBIBjeb6O2ThoDYK4BAGA10iwzIHLws9GQE/prefill.