



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JEFFERSON GEOVANE DA SILVA

**SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR PROFESSORES DA MULTISSÉRIE  
ACERCA DO LIVRO DIDÁTICO NA MATERIALIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Caruaru

2018

JEFFERSON GEOVANE DA SILVA

**SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR PROFESSORES DA MULTISSÉRIE ACERCA DO  
LIVRO DIDÁTICO NA MATERIALIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO  
DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

**Área de concentração:** Educação.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Joselma do Nascimento Franco.

Caruaru

2018

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Simone Xavier - CRB/4 - 1242

S586c Silva, Jefferson Geovane da.  
Sentidos construídos por professores da multissérie acerca do livro didático na materialização dos princípios da educação do campo. / Jefferson Geovane da Silva. - 2018.  
36 f. : 30 cm.

Orientadora: Maria Joselma do Nascimento Franco.  
Monografia (trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2018.  
Inclui Referências.

1. Sentidos. 2. Educação rural. 3. Livros didáticos. I. Franco, Maria Joselma do Nascimento (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2018-451)

JEFFERSON GEOVANE DA SILVA

**SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR PROFESSORES DA MULTISSÉRIE ACERCA DO  
LIVRO DIDÁTICO NA MATERIALIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO  
DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em 10/12/2018

**BANCA EXAMINADORA**

---

Maria Joselma do Nascimento Franco (Orientadora)  
(Universidade Federal de Pernambuco)

---

Maria Edjane Pereira da Silva (Examinadora Interna)  
(Mestranda em Educação Contemporânea - Universidade Federal de Pernambuco)

---

Adriana Soares de Carvalho Elias (Examinadora Externa)  
(Mestra em Educação Contemporânea - Universidade Federal de Pernambuco)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pela oferta da sabedoria dada e a força para que eu vencesse os obstáculos que a vida nos dá; pela saúde e coragem que me permitiram modificar a vida através da educação e assim crescer no entendimento de mim mesmo e do mundo em que vivo.

A minha família, em especial minha mãe, que fez da sua vida uma luta para me criar a mim e meus irmãos. Agricultora e mulher de fibra ensinou-me a essência da vida.

A minha esposa que tanto me ouviu, que tanto me esperou depois de um dia extenso de batalhas, estando presente em minhas ausências e contemplando minhas angústias no processo da pesquisa. Obrigado por me sustentar quando o cansaço parecia me vencer.

A Anna, minha filha, que renovou minha força mesmo quando o trabalho aumentou e com seu sorriso me instigou a ser melhor do que sou. Você veio ao mundo quando eu já estava na graduação e por mais responsabilidades que a paternidade traga, sou mais feliz com você.

Aos meus colegas de curso que ao meu lado estiveram no cotidiano da Universidade e compartilharam de trabalhos comigo. Destaco o grande amigo Danilo Melo com quem, em sua profunda inteligência, dividi os medos e incertezas do caminho formativo.

À professora Cinthya Torres Melo que marcou minha graduação e me apresentou a Educação do Campo enquanto área de estudo e o livro didático enquanto objeto de pesquisa. Preocupada não só com minhas notas e produções, procurava saber todos os aspectos de minha vida pessoal me auxiliando quando pensei em desistir de tudo.

À professora Joselma Franco, minha orientadora, que me acompanhou na escrita deste trabalho e num caminho de idas e vindas à escrita acadêmica foi carregada de sentidos para sua realização; que podou meus erros e incentivou meus acertos. Sou grato pela afetividade nítida em sua prática, em sua profunda sabedoria e conhecimentos compartilhados.

À banca examinadora pelas contribuições valiosas para o percurso e finalização deste trabalho.

A Universidade Federal de Pernambuco que me oportunizou a formação em Licenciatura de Pedagogia com excelentes professores.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa os sentidos construídos pelo(a) professor(a) acerca do livro didático do contexto campesino, tendo como objetivo geral compreender os sentidos construídos pelo professor da multissérie acerca do livro didático na materialização dos Princípios Pedagógicos da Educação do Campo. O trabalho traz o conceito de *sentido* a partir de Vygotsky (2008) e Durval (2016), já que nosso objeto centraliza-se nesta categoria teórica. Para compreensão da Educação do Campo enquanto trajetória de luta e resistência, utilizamos as abordagens de Arroyo, Caldart e Molina (2004). Discutimos, ainda acerca dos princípios pedagógicos da Educação do campo apresentados nas Referências para uma política nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2004) que ressalta a busca da identidade da escola do campo para fortalecer a Educação do Campo, partindo do sentido contrário ao processo de exclusão social a que foi submetido à população campesina quanto ao acesso à educação. Esses princípios contribuem para caracterizar a educação do campo e orientar projetos de formação do docente do campo, da discussão do currículo e fortalecer a identidade da escola do campo (ALENCAR, 2015). As classes multisseriadas da Educação do Campo são em nossa pesquisa o lugar onde se materializam as práticas pedagógicas da Educação do Campo, e com elas, trazem especificidades, problemas e características consideradas no presente trabalho. Como resultados centrais do trabalho apresentamos que os sentidos construídos pelo professor a partir do livro didático aprovado pelo PNLD – Campo possuem avanços, porém estão aquém na materialização dos princípios da Educação do Campo os colocando de forma implícita na composição do livro didático. Entendemos que os saberes dos professores são os eixos estruturadores para que as práticas específicas do território campesino aconteçam independentes da maneira em que o livro didático apresente, assim, em um processo de contextualização, há na prática um redirecionamento para fonte de conteúdo e dos saberes considerados no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Sentidos. Educação do Campo. Multissérie. Livro didático.

## ABSTRACT

The present work has as object of research the senses constructed by the teacher about the textbook of the rural context, having as general objective to understand the senses constructed by the teachers of the multiseries about the textbook in the materialization of the pedagogical principles of rural education. The work brings the concept of meaning from Vygotsky (2008) and Durval (2016), since our object is centered in this theoretical category. To understand the education of the countryside as a trajectory of struggle and resistance, we used the approaches of Arroyo, Caldart and Molina (2004). We also discussed the pedagogical principles of rural education presented in the references for a national policy on rural education (BRASIL 2004) which highlights the search for the identity of rural schools to strengthen rural education, starting from the opposite direction to the process of social exclusion to which the peasantry population was subjected in terms of access to education. These principles contribute to characterize rural education and guide rural teacher training projects, the discussion of the curriculum and strengthen the identity of the rural school (ALENCAR 2015). The multiserial classes of rural education are in our research the place where the pedagogical practices of rural education materialize, and with them bring specificities, problems and characteristics considered in the present work. As central results of work we present that the meanings constructed by the teacher from the textbook approved by PNLD - Camp have progressed, however they fall short in the materialization of the principles of rural education, placing them implicitly in the textbook composition. We understand that the teachers' knowledge is the structuring axis so that the specific practices of the peasant territory happen independently of the way in which the didactic book presents, thus, in a process of contextualization, there is in practice a redirection to the source of content and knowledge considered by everyday school.

keywords: Senses. Rural education. Multiseries. Textbook.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>APRESENTANDO AS TEMÁTICAS DE ESTUDO .....</b>	<b>12</b>
2.1	O conceito de sentido: compreensões necessárias para pesquisa.....	12
2.2	Educação do Campo e os Princípios Pedagógicos: trajetória de luta e resistência.....	14
2.3	Os princípios da Educação do Campo.....	15
<b>3</b>	<b>MULTISSERIAÇÃO: A POSSIBILIDADE PARA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>18</b>
3.1	O livro didático do Campo e a relação com a Prática Docente.....	20
<b>4</b>	<b>CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA .....</b>	<b>22</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>24</b>
5.1	Sentidos construídos pelos Professores acerca do Livro Didático na materialização dos Princípios da Educação do Campo.....	24
5.2	Sentidos construídos pelo Professor acerca da utilização do Livro Didático nos contextos da Multissérie.....	27
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>31</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>33</b>
	<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>35</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa os sentidos construídos pelo(a) professor(a) acerca do livro didático do contexto campesino. O livro didático se constitui como instrumento de apoio ao professor em sua prática docente, que articulado aos princípios pedagógicos da Educação do Campo possibilita a construção de um caminho de fortalecimento da escola do campo.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático do Campo (PNLD-Campo) foi criado com objetivo de considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo. Diante desta proposição, faz-se necessário compreender a visão dos professores(as) diante dos recursos trazidos por este material didático em suas práticas. (BRASIL, 2016).

Nosso interesse pelo presente objeto de estudo emerge do trajeto formativo no curso de Licenciatura em Pedagogia que possibilitou o contato com as discussões sobre a Educação do Campo, principalmente como Bolsista do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores(as) de Escolas Multisseriadas e Quilombolas - Programa Escola da Terra - na 1ª e 2ª edição (na UFPE/CAA), permitindo-me refletir sobre aspectos diversos da Educação do Campo.

Enquanto filho de agricultores é possível estabelecer relações das discussões feitas em espaço acadêmico com o cotidiano pessoal. Entendendo a educação dos povos campesinos baseada na luta e resistência, vejo (hoje) que a busca por uma escola desde a infância, próximo da comunidade, mostrava-se como uma lógica de desigualdade e negação do acesso à educação para o território campesino.

Na busca de compreendermos esta lógica, já na Universidade, vimos que a Educação do Campo surge em contraposição a Educação Rural que se “inicia na década de 1930 marcada pelo discurso de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimos de atraso, aos novos padrões de agricultura de um novo modelo de sociedade” (FREITAS, 2012, p. 36). Nesta direção, entendemos que o campo é mais que um território geográfico, é espaço de produção de conhecimento, pois o campo está vivo e seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004). Nesta perspectiva de luta e resistência por direitos, “os últimos anos os movimentos sociais e sindicais rurais organizaram-se e desencadearam um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando as exigências do direito à terra com o direito à educação” (MOLINA; FREITAS, 2012, p. 18).

No debate entorno da Educação do Campo, coloca-se no centro das discussões sujeitos historicamente silenciados e pensar as práticas educativas desenvolvidas com estes sujeitos e os materiais didáticos que circulam nestes espaços evidencia a relevância social deste trabalho. Nesta perspectiva, tratamos do objeto de estudo em questão, “os sentidos construídos pelo(a) professor(a) acerca do livro didático do contexto campestre”, também a partir das pesquisas correlatas publicadas pela Anped.

Para identificar como a Educação do Campo e especificamente o livro didático do Campo se situa nas produções científicas realizamos um levantamento das publicações da ANPEd que trataremos no próximo tópico, enfatizando assim do referido objeto ao evidenciar práticas educativas da multissérie da Educação do Campo que foram historicamente desprivilegiadas no cenário de pesquisas educacionais, justificadas por uma “subalternização epistêmica, operando na repressão de outras formas de saberes/conhecimento negando o legado intelectual e histórico dos povos campestres” (LEMOS, 2010, p. 06).

A ANPED foi o contexto epistêmico escolhido para o levantamento das produções pela sua relevância no cenário de produções acadêmicas no Brasil. Realizamos um levantamento no grupo de trabalhos (GT) 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e processos educativos, considerando ser este o GT de maior aproximação com o objeto de estudo, bem como por compreendermos que a Educação do Campo surge das lutas dos Movimentos sociais. E no GT 06 – Educação Popular por se encontrar nele as produções que mais se aproximam das discussões que focam a Educação do Campo.

Nosso levantamento tem como início na 35ª reunião no ano de 2012 até a 38ª reunião no ano 2017. Tomamos o marco temporal de 2012 a 2017 para o levantamento das pesquisas correlatas por ter sido este o período de lançamento do edital de escolha para as coleções através do PNLD – Campo. É neste período que a especificidade da Educação do Campo é corporificada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entendida no contexto enquanto política nacional.

No marco temporal de 5 anos, tomando como descritor “ o livro didático do Campo” identificamos que o objeto em questão não foi evidenciado nas produções das Reunião da ANPEd (da 35ª à 38ª). Nesta perspectiva, concebemos que O PNLD – Campo não tem sido problematizado nas produções da Associação, demonstrando assim, a relevância acadêmica do presente estudo.

Diante do exposto, vimos na legislação que:

O PNLD-Campo se inscreve como uma política pública de reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o Campo e seus

Sujeitos, como contexto gerador de conteúdos, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações, e organização curricular do livro didático (BRASIL, 2012, p. 09).

Não apareceu no marco temporal acima trabalhado, assim como no contexto epistêmico estudado, enquanto objeto de estudo dos pesquisadores brasileiros, que têm tomado a Educação do Campo enquanto temática de suas produções.

O PNLD-Campo é considerado uma conquista para materialização de um projeto de educação que considere o(s) contexto do campo(s) do Brasil. O livro didático (LD) do Campo se insere como um recurso didático/pedagógico que contribui para práticas em sala de aula que se relacione aos **princípios pedagógicos da Educação do Campo**. Os princípios pedagógicos da Educação do campo são apresentados nas Referências para uma política nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2004) que é um documento do Ministério da Educação que busca fundamentar a identidade da escola do campo e fortalecer a Educação do Campo partindo do sentido contrário ao processo de exclusão social a que foi submetido à população camponesa na exclusão do acesso à educação. Os princípios contribuem para caracterizar a educação do campo e orientar projetos de formação do docente do campo, da discussão do currículo e fortalecer a identidade da escola do campo (ALENCAR, 2015).

O Guia do PNLD-Campo (BRASIL, 2016) explicita que:

Considerando o acúmulo das práticas existentes na Educação do Campo, o PNLD Campo se insere como um desafio que exige articular o livro didático como mediação capaz de contribuir para uma prática transformadora da escola em si e para a compreensão do que se produz para além da escola (p. 03).

No entanto, apesar da relevância profissional do referido instrumento nas práticas de professores/as que atuam na área camponesa, infelizmente, esta não tem sido contemplada suficientemente na produção acadêmica - o que justifica a relevância da referida pesquisa.

Considerando que no contexto camponês, temos além das especificidades camponesas, a organização das classes multisseriadas, é que concebemos ser esta mais um elemento a ser contemplado no trato com o LD enquanto instrumento de apoio didático a ser trabalhado pelos/as professores/as.

A inexistência de material de apoio didático na multissérie desafia aos/as professores/as para realização do planejamento curricular nas escolas ou turmas sendo assim pressionados/as a se utilizarem de recursos didáticos que se pautam na compreensão

homogeneizadora e *urbanocêntrica* que contribuem para fracasso da escola do Campo. (HAGE, 2012).

Diante do exposto, tomamos como questão da pesquisa: *Que sentidos são construídos pelo professor da multissérie em relação ao livro didático acerca dos princípios Pedagógicos da Educação do Campo?* E como objetivo geral: *compreender os sentidos construídos pelo professor da multissérie acerca do livro didático na materialização dos Princípios Pedagógicos da Educação do Campo*, sendo trabalhado a partir dos seguintes objetivos específicos: *I - Identificar os **sentidos** construídos pelo/a professor/a em relação ao **livro didático do campo** em articulação aos **Princípios da Educação do Campo**; e II - Analisar os sentidos construídos pelo/a professor/a acerca da utilização do livro didático nos contextos da multissérie.*

## 2 APRESENTANDO AS TEMÁTICAS DE ESTUDO

Para construção do presente estudo elencamos quatro temáticas que norteiam nosso trabalho. São elas: (1) O conceito de sentido enquanto compreensão necessária; (2) A Educação do Campo e os princípios pedagógicos da Educação do Campo; e (3) Multisseriação: a possibilidade para construção da educação do campo; (4) O livro didático do campo; sobre as quais trataremos a seguir:

### 2.1 O conceito de sentido: compreensões necessárias para pesquisa

Partimos da compreensão do conceito de *sentido*, já que nosso objeto centraliza-se nos sentidos construídos pelo professor acerca do livro didático do Campo. Para tanto, assumimos a perspectiva de que o “sentido” aqui é tomado como estreitamente relacionado o mundo social e com a relação interpessoal, ou seja, com o contexto em que as falas são emitidas. Assumimos a abordagem *vygotskiana*, que trata os sentidos como resultados da ação de mediação entre sujeito e mundo real, ou seja, são resultantes da dialética do sujeito e o contexto social historicamente constituído. (VYGOTSKY, 2008). Nessa discussão tomamos o conceito de sentido como “a significação da palavra no contexto de seu uso e nas condições de interação dos falantes” (GOES; CRUZ, 2006, p. 38), como apresentado na figura que segue:

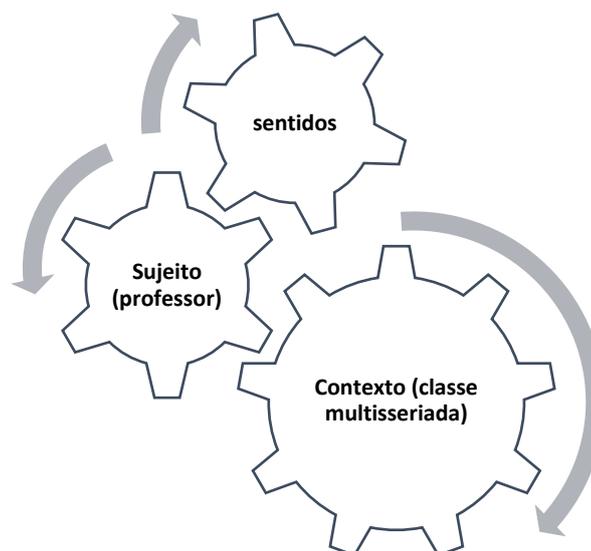


Figura 1. Esquema construído acerca do conceito de sentido baseado em Durval (2016).

Corroboramos com a afirmação de Vygotsky (2008, p. 181) ao afirmar o conceito de sentido enquanto

[...] um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido.

Nesta mesma perspectiva, Molon (2011, p. 618-619) em seu estudo teórico que contextualiza a obra de Vygotsky, afirma que:

A modificação do sentido de uma palavra depende tanto das situações quanto dos sujeitos que o atribuem, por isso ele é considerado quase ilimitado; porém os processos de significação são produzidos e apropriados nas relações sociais, em determinadas condições históricas. [...] O sujeito e o social são mutuamente constituídos e reciprocamente constituintes, e o processo de significação envolve e condensa todas as suas manifestações, expressões, sentimentos e emoções, afecções; portanto, seu corpo, sua atividade, sua consciência, sua vivência e sua experiência são atravessados e realizados pelos processos de produção da significação.

Em uma articulação necessária com nosso objeto de pesquisa temos os sentidos compreendendo que estes são o resultado das relações do sujeito com o mundo social e neste cenário, das relações e interrelações do professor com o livro didático e na sua prática docente que possibilitam construções que emergem de acordo com a trajetória de sua constituição como docente, tais como: sua trajetória de vida, sua trajetória formativa, sua relação com o ambiente de trabalho, sua concepção de educação e de escola, dentre outros fatores. (DURVAL, 2016).

A partir desta compreensão, os sentidos construídos acerca do livro didático do campo na materialização dos princípios pedagógicos da Educação do Campo surgem a partir da experiência formativa, da experiência profissional, da visão de educação em que a prática se situa, além de diversas variantes que sustentam a construção de sentido para um determinado objeto.

Assim, reafirmamos que esses sentidos se configuram segundo os impactos que os docentes têm durante sua constituição como profissional até a construção dos saberes adquiridos na experiência; dentre eles, podemos destacar os sentidos construídos pelo professor na utilização do livro didático no Campo e o quanto este oferece subsídios para prática docente na materialização dos princípios pedagógicos da Educação do Campo.

Os sentidos construídos pelo professor podem variar de acordo com os contextos evidenciados. Partindo dessa premissa, o livro didático em sua utilização no contexto da

multissérie pode assumir para o professor inúmeros sentidos que dependem do sujeito investigado e/ou do contexto em que a prática se situa.

## 2.2 Educação do Campo e os Princípios Pedagógicos: trajetória de luta e resistência

Nesta categoria, partimos da compreensão de que os povos do campo são povos de direitos e a educação do campo surge como projeto da classe trabalhadora do campo alicerçada no reconhecimento de seus sujeitos e nas produções teóricas do que é chamado um *Movimento Por uma Educação do Campo*.

Temos o entendimento de que o *Movimento Por uma Educação do Campo* nasceu para denunciar o silenciamento dos camponeses e o descaso por parte dos órgãos governamentais, dos núcleos de financiamento e mobilizar à pesquisa dos centros de pós-graduação e dos estudiosos das questões sociais e educacionais. (ARROYO; CALDART e MOLINA, 2004).

Assumimos o subtítulo acima “Educação do Campo: trajetória de luta e resistência”, por compreendermos a Educação do Campo como um movimento intenso de luta e resistência; luta contra o modelo hegemônico de educação, luta contra a subalternização das práticas educativas do território camponês; resistência na permanência dos povos em sua terra, resistência enquanto categoria alimentadora das práticas educativas desenvolvidas nas escolas articuladas às demandas dos territórios em que as Escolas se encontram e que atendem as especificidades do povo camponês.

Neste movimento de luta e resistência temos os movimentos sociais do campo como protagonistas desta luta por direitos negados e na reivindicação dos povos camponeses.

Os movimentos sociais e sindicais do campo desde o final dos anos 1990 vêm protagonizando um processo de mobilização nacional, que se reconhece como Movimento de Educação do Campo, articulando as lutas pelo direito a terra à educação, para enfrentar a desigualdade no atendimento aos direitos humanos e sociais dos povos que vivem do trabalho nos territórios rurais. (HAGE; LIMA; SOUZA, 2017, p. 03).

A luta por uma Educação do Campo tem como objetivo romper com as desigualdades sociais postas por uma sociedade capitalista. As escolas rurais no Brasil foram construídas tardiamente, e “sem o apoio necessário por parte do Estado para que se desenvolvesse. Até as primeiras décadas do século XX, a educação era privilégio de poucos, sobretudo, no meio rural” (SILVA; BORGES, 2011).

Nesta perspectiva, a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento que priorize os diversos sujeitos do campo, isto é, se vincula a um projeto maior de educação a classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um projeto de sociedade. (MOLINA E FREITAS, 2012)

Concebemos que a Escola do Campo mobiliza um projeto que se opõe a lógica de Educação Rural. Caldart (2004) afirma que:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro (p. 110).

O autor (2004) nos ajuda a compreender o papel que tem a escola do campo na formação dos sujeitos em sua comunidade - o que nos faz enxergar os desafios na construção da Educação do Campo desde a escola. Esta é uma conquista na formação da população camponesa, considerando a garantia do direito à educação dos camponeses; os programas educacionais destinados a estes sujeitos sociais; a inserção do tema na agenda de pesquisas nas Universidades pública e o aprofundamento das articulações entre os movimentos sociais e institucionais com a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo.

Em suma, consideramos que o *Movimento por Uma Educação do Campo* é protagonista no movimento de luta e resistência pela qualidade da educação ofertada aos camponeses. As conquistas até então demonstram avanços nas políticas públicas para Educação do Campo, porém não esgotam as necessidades da Educação para os povos camponeses.

### 2.3 Os princípios da Educação do Campo

Na construção desta discussão tomamos o documento do Ministério da Educação “Referências para uma política nacional de Educação do Campo” (BRASIL, 2004) para tratar dos princípios norteadores para construção da Educação do Campo.

A materialização dos princípios pedagógicos da Educação do Campo é um caminho para construção de uma Escola que esteja de fato, relacionada à proposta desta modalidade da educação brasileira. São 06 os princípios pedagógicos da Educação do Campo: 1 - Da escola

enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; 2- valorização dos diferentes saberes no processo educativo; 3 - os espaços e dos tempos de formação dos sujeitos de aprendizagem; 4 - escola vinculado à realidade dos sujeitos; 5 - a educação como estratégia do desenvolvimento sustentável; e 6 - a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (BRASIL, 2004)

O documento do Ministério da Educação apresenta em seu primeiro princípio que a educação reconheça e valorize as histórias dos sujeitos como participantes de uma luta social que possuem uma identidade individual e coletiva numa relação com a terra e suas formas de organização. Assim o currículo escolar precisa:

[...] incorporar essa diversidade, assim como precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura, especialmente no que se refere ao patenteamento das matrizes tecnológicas e à produção de sementes. Incorporar não somente ao currículo, mas ao cotidiano da escola, a cultura da justiça social e da paz é tarefa fundamental para um projeto político de educação do campo que se pretenda emancipatório. (BRASIL, 2004)

*O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo* afirma que a escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os/as alunos/as, as comunidades possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 2004).

No terceiro princípio - *O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem*, demonstra que a Educação do Campo ocorre tanto dentro da escola quanto fora dela, envolvendo saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados e ocorre na organização das comunidades e dos seus territórios, que se distanciam de uma lógica meramente produtivista da terra e do seu próprio trabalho. (BRASIL, 2004)

A escola do campo é vinculada à realidade dos sujeitos, realidade esta que não se limita ao espaço geográfico, mas que se refere, principalmente, aos elementos socioculturais que desenham os modos de vida dos mesmos (BRASIL, 2004) configura-se como o quarto princípio pedagógico da Educação do Campo - *O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos*.

No quinto princípio - *A educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável* destaca:

A educação na relação com o desenvolvimento sustentável é pensar a partir da ideia de que o local, o território, pode ser reinventado através das suas potencialidades. Uma das formas de trazer à tona essas potencialidades está na revitalização da importância do coletivo como método de participação

popular de gestão das políticas e das comunidades onde vivem (BRASIL, 2004).

O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino os sujeitos devem atentar para o fato de que existem diferenças de ordem diversa entre os povos do campo. O campo é heterogêneo, diverso, e esta heterogeneidade possui duas implicações: a primeira é que não se pode construir uma política de educação idêntica para todos os povos do campo; a segunda, por ser heterogênea, há de ser articulada às políticas nacionais e estas às demandas e às especificidades de cada região ou de cada espaço ou território que se diferencia dos demais (BRASIL, 2004).

No que se refere aos princípios pedagógicos da Educação do Campo, de acordo com Alencar (2015), conforme apresentado no documento do Ministério da Educação, se materializam nas proposições da Educação do Campo para o fortalecimento da identidade da escola do campo,

[...] caminhos teóricos e políticos podem orientar projetos de formação do docente do campo, da discussão do currículo e, assim, fortalecer a identidade da escola do campo; reestruturando-a em função de uma educação que atenda aos interesses e realidade da população do campo, respeitando o homem, a mulher, o/a jovem e a criança do campo em seu lugar e em sua cultura. (ALENCAR, 2015, p. 42).

Assim, os princípios pedagógicos da Educação do Campo que sustentam o fazer político e pedagógico, conforme documento “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo”, contribuem para caracterizar a educação do campo e orientar projetos de formação do docente do campo, da discussão do currículo e fortalecer a identidade da escola do campo. (ALENCAR, 2015).

### **3 MULTISSERIAÇÃO: A POSSIBILIDADE PARA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

As classes multisseriadas da Educação do Campo são em nossa pesquisa o lugar onde se materializam as práticas pedagógicas da Educação do Campo, e com elas, trazem especificidades, problemas e características consideradas no presente trabalho.

Para Hage (2005) a organização de turmas multisseriadas consiste em uma forma de agrupamento dos estudantes que tem sido empregada, sobretudo, na área rural, para atender as formas de arranjos dos sistemas de ensino. São formadas, sobretudo, em locais onde há poucos estudantes de cada ano/série. Em uma mesma turma são encontrados alunos com diferentes idades em distintas etapas de escolaridade.

Na mesma discussão, Lopes e Bezerra (2013, p. 78) explicitam que:

A multisseriação ou multissérie pode ser caracterizada pela reunião em um mesmo ambiente pedagógico e, sobretudo, em uma mesma sala de aula de diferentes séries ou anos letivos sob a responsabilidade docente de um único educador. O que pode chegar geralmente ao agrupamento discente de até cinco grupos diferentes de alunos que em quantidades e faixa-etárias diversas que poder ir da educação infantil à 4ª série ou 5º ano.

No território campesino as classes multisseriadas se constituem como prática possível para construção de uma Educação do Campo, sendo a condição material para a garantia do direito dos sujeitos a educação, mesmo que, em muitos cenários, as classes multisseriadas sejam ainda produtos de sobras urbanas e sinônimo de precarização da educação do ponto de vista pedagógico e material - esta condição, não mais aceita por esta população. A escola do campo que é majoritariamente multisseriada; é também símbolo da resistência dos trabalhadores e trabalhadoras no Campo, resistência esta ao modelo hegemônico de desenvolvimento que expulsa os povos campesinos de seus territórios (TEIXEIRA; LIMA, 2012).

A construção de um projeto de Educação do Campo que visa um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos do campo, isto é, que se contrapõe ao modelo de desenvolvimento hegemônico que privilegiou historicamente os interesses dos grandes latifundiários se torna possível em muitas realidades culturais e territoriais com as classes multisseriadas (HAGE, 2014).

No contexto campesino temos ainda o processo de nucleação das escolas - visto como a alternativa para “melhorar” a educação no campo. Já a multissérie é vista como atraso e

corresponde a um gasto desnecessário, já que o número de alunos nas escolas, normalmente é pequeno. Porém, temos muitas classes multisseriadas do Campo - o que a evidencia como alternativa para escolarização para alunos que vivem em comunidades com baixa densidade populacional de difícil acesso (MEDEIROS, 2010).

A nucleação é um processo que tem por objetivo a organização do ensino no meio rural, em escolas-núcleo, contrapondo-se a organização em escolas multisseriadas – orientação esta que implica em maior apoio técnico e financiamento a escolas de menor tamanho, mas localizadas no seio de cada comunidade, ainda que percebendo um pequeno número de alunos. A nucleação viabiliza-se por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento de alunos desde suas comunidades para escolas de maior população, onde estão reunidos em classe de acordo com sua faixa-etária. (MIRANDA, 2013, p. 48)

As críticas ao processo de nucleação denunciam o distanciamento da escola-núcleo das comunidades de origem de seus alunos e de suas respectivas famílias, além dos riscos e desgastes que longas viagens realizadas em estradas precárias implicam para os alunos.

Um conjunto de pesquisadores Hage (2009), Molina (2006), Souza, Pinho e Galvão (2008) e Molinari (2009) apresenta as escolas do meio rural, mesmo diante dos desafios, com eficiente organização para atender a essa particular necessidade, ela oportuniza aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que pode ser determinante para decisão do sujeito campesino na permanência em seu território.

Defendemos até aqui que a multisseriação se torna na maioria dos casos a possibilidade material/física da construção de uma Educação do Campo. Porém, devemos considerar sua complexidade na materialização, pois, a multisseriação assume a lógica de rompimento da lógica urbana e homogeneizadora.

A presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação (HAGE, 2009).

Diante desta complexidade, utilizar o livro didático e articular aos princípios pedagógicos da Educação do Campo nos contextos da multissérie atribui ao professor desafios outros a prática docente desde seu planejamento a materialização das aulas.

### 3.1 O livro didático do Campo e a relação com a Prática Docente

Buscamos compreender o livro didático como um instrumento de valor educacional presente no contexto histórico do Brasil desde o período colonial (RIBEIRO, 2003). Sendo assim, o LD como material de apoio ao professor tanto do campo quanto na área urbana deve ser problematizado em pesquisas do cenário educacional, já que é um recurso da aprendizagem no contexto escolar e possui papel determinante na organização curricular e na prática pedagógica dos professores. (ROMANATTO, 2004)

Romanatto (2004) apresenta uma discussão acerca da importância que o LD exerce na prática docente e o papel que o mesmo possui para o aluno. O autor apresenta os seguintes pontos:

- a) servir de recurso de atualização; b) atender às necessidades e interesses do aluno; c) auxiliar o professor e o aluno a atingirem os objetivos educacionais na formação de conhecimentos, competências e atitudes; d) contribuir para a formação de hábitos de crítica reflexiva (espírito crítico do aluno) e e) estar adequado ao projeto educativo da escola, portanto, articulado ao trabalho do professor (p.04).

Temos a partir desta compreensão que ressaltar as características em que o livro didático possa assumir para que ofereça recursos na prática docente, permita a formação do aluno com os recursos necessários e esteja vinculado à realidade da escola e seus sujeitos. Desta forma, o livro didático do campo ao qual nos referimos na pesquisa precisa estar articulado aos princípios pedagógicos da Educação do Campo.

Para atender as especificidades do território campesino temos que o PNLD Campo se apresenta como uma ação afirmativa que visa garantir a inclusão de um grupo de sujeitos e dos seus modos de produção e reprodução da vida como cotidiano didático (ANTUNES-ROCHA, 2014). O livro didático do Campo possui especificidades para além das apresentadas acima, possui características próprias que buscamos compreender através do Guia do PNLD-Campo (BRASIL, 2013, p. 11) em destaque:

Um primeiro aspecto a considerar diz respeito a forma como o Campo e seus Sujeitos se fazem presentes em um livro didático. Podem estar presentes somente como ilustração - imagens de identidades, de lugares, de objetos, de paisagens, sem a contextualização devida. Como pretexto - textos, atividades e/ou ilustrações aparecem como referências para apresentar e discutir um tema. Como texto, isto é, como conteúdo a ser lido e conhecido. Como contexto, como realidade a ser vista, tematizada, lida, conhecida, discutida, analisada, mantida e/ou modificada. Sendo assim, é fundamental a presença no livro didático das Escolas do Campo dos elementos vinculados

aos espaços sócio-territoriais de produção material da vida dos sujeitos, das identidades coletivas, do trabalho, das lutas, das práticas culturais e religiosas, da relação campo/cidade, bem como a dinâmica da própria escola, das relações sociais que se desenvolvem em seus interiores e com a comunidade ao seu redor.

O campo em sua diversidade e especificidades possui como configuração de ensino na maioria de suas escolas as turmas multisseriadas. Hage e Pena (2014) nos possibilita refletir quando tratamos o livro didático, nesta realidade, no trabalho com diferentes séries e níveis de aprendizagens - o que impõe dificuldades para que o professor realize o planejamento curricular nessas escolas. O livro didático nestes contextos passa a ser a única fonte para seleção e organização dos conhecimentos utilizados na formação dos estudantes.

Aproximamo-nos das considerações de Antunes-Rocha (2014)

O livro didático do campo deve reconhecer a Educação do Campo como matriz referencial para pensar o campo e seus sujeitos, como contexto gerador de conteúdo, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações, e organização curricular do livro didático. (p. 37)

Precisamos compreender que o livro didático por si só não garante a materialização dos Princípios Pedagógicos da Educação do Campo (nem se propõe a isso). Ele deve conter recursos específicos do território campestre para que o professor desenvolva uma proposta pedagógica alinhada ao projeto de educação do Campo e assim aos princípios pedagógicos da Educação do Campo.

O desafio do livro didático com especificidade campestre é apresentar o sujeito e seus contextos evidenciando suas lutas para reafirmar suas existências como um direito. Isto é, são sujeitos historicamente produzidos, por isso demandam ao livro a problematização, em que mostre de onde vieram, como estão e para onde desejam ir. A afirmação de suas identidades requer a presença dos sujeitos e dos contextos os quais constroem suas existências.

É preciso ainda, ressaltar que os princípios da Educação do Campo estão sempre articulados com a terra/território e a afirmação do território camponês como possibilidade de produção/reprodução da vida exige refletir o que, para que, como, onde e por que se produz, tomar posição, mostrar as repercussões na natureza, na vida das pessoas e para sociedade mais sustentável (ANTUNES-ROCHA, 2018). Em suma, o livro didático que emerge de um projeto de Educação para a classe trabalhadora do Campo assume a essência do projeto, pois é mais que um projeto de Educação é um projeto de sociedade.

#### 4 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

A metodologia permite a construção da delimitação da forma de pesquisar e da maneira da interpretação dos dados evidenciados no campo da pesquisa. “Um caminho investigativo é sempre uma trajetória construída pelos passos que nos induziram numa determinada direção” (GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 09).

A metodologia aqui utilizada se propõe a construir uma análise reflexiva do objeto de pesquisa através dos dados evidenciados. Para tanto, situamos nossa pesquisa na abordagem qualitativa baseando-nos em Bogdan e Biklen (1982) e Minayo (2015).

Para Minayo (2001, p. 13) “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” e Bogdan e Biklen (1982) afirmam que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Tendo como objetivo de pesquisa a compreensão dos sentidos construídos pelo professor acerca do livro didático, tomamos os professores de escolas campesinas como participantes da pesquisa. Assim o que dizem os professores acerca do livro didático articulado ao contexto em que sua prática se situa é nosso *locus de* produção dos dados para construção das análises.

Em busca da compreensão dos sentidos construídos pelo professor acerca do LD nas escolas multisseriadas tomamos o questionário como procedimento de produção coleta de dados.

A construção deste instrumento de produção dos dados está alinhada com os objetivos da pesquisa sendo destinado a professores de classes multisseriadas da Educação do Campo. O questionário se estrutura em duas partes: a primeira destinada a dados de identificação, aspectos da formação acadêmica, aspectos da área de atuação profissional; a segunda parte, destinada a identificar os sentidos construídos pelo professor em relação ao livro didático em articulação aos princípios pedagógicos da Educação do Campo e os sentidos construídos na utilização do livro didático nos contextos de multissérie.

Tomaremos os 05 questionários respondidos pelos professores da multissérie, participantes da pesquisa - tratados por: Professor 1, Professor 2 e assim por diante. O questionário adotado foi aplicado através de e-mail que nos foi disponibilizado pelo Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC). Na tabela a seguir, apresentamos as principais informais sobre os referidos participantes:

**Tabela 1 - Informações sobre os participantes da pesquisa.**

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS
P1	Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Gestão Escolar	3 anos
P2	Licenciatura em Pedagogia	6 anos
P3	Ensino Médio – Magistério	5 anos
P4	Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação Contemporânea (cursando)	3 anos
P5	Ensino Médio – Magistério e Pedagogia (cursando)	5 anos

Tabela construída pelo Questionário da pesquisa.

Diante dos dados evidenciados utilizamos a Análise de Conteúdo baseados em Moraes (1999) e Franco (2005) compreendendo este procedimento metodológico como especiais para o processamento de dados científicos. Franco (2005) propõe a análise de conteúdo enquanto técnica para ler e interpretar o conteúdo dos dados encontrados o que nos permite o trato com os dados encontrados a partir dos instrumentos utilizados; equanto Moraes (1999) traz cinco etapas para realização da análise de dados que estarão pensadas em toda escrita do trabalho para construção coerente das informações do texto. São elas: (1) preparação das informações; (2) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; (3) categorização ou classificação das unidades em categorias; (4) Descrição; e por fim (5) Interpretação. (MORAES, 1999, p. 4).

Em suma, esta construção orienta os procedimentos metodológicos, a análise dos dados que trataremos a seguir.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

### 5.1 Sentidos construídos pelos Professores acerca do Livro Didático na materialização dos Princípios da Educação do Campo

Como já abordamos anteriormente os sentidos construídos estão estreitamente relacionados com o mundo social e com a relação interpessoal, ou seja, com o contexto em que as falas são emitidas. Desta forma, na construção da análise dos dados iniciamos buscando **compreender os sentidos construídos pelo professor na materialização dos Princípios da Educação do Campo**. Para tanto, tomamos como participantes 5 professores atuantes em escolas multisseriadas do campo.

Apropriamos-nos da concepção do livro didático enquanto recurso da aprendizagem no contexto escolar que possui papel determinante na organização curricular e na prática pedagógica dos professores (ROMANATTO, 2004). Articulado aos princípios pedagógicos da Educação do Campo, o livro didático assume um papel possível de oferecer recursos para o trato com as especificidades do território campesino.

Diante dos contextos em que os professores estão situados, podemos destacar que as estes atuam no agreste Pernambucano nos municípios de Caruaru e São Caetano. O livro didático utilizado pelos participantes da pesquisa e atuantes na multissérie é da coleção *Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo*.

Ao questionarmos sobre **as considerações acerca do livro didático do campo em relação às especificidades do território campesino**, sinalizam os professores participantes:

“O livro didático não aborda como deveria o projeto de Educação do Campo, mas apresenta alguns recursos interessantes para trabalhar no campo”

(P2, SETEMBRO, 2018).

“além da capa, algumas partes do livro buscam relação com a Educação do Campo, e em algumas atividades relaciona com as pessoas do campo”.

( P3, SETEMBRO, 2018).

Estes são os sentidos construídos sobre o livro didático pelos professores no que se refere às especificidades do território campesino. Ou seja, o livro traz algo que aproxima e que lembra a realidade do campo, no entanto ainda se encontra distante do que se propõe para uma proposta de campo a partir da perspectiva ora apresentada, que dialoga com a concepção de campo a partir da classe trabalhadora.

Os diferentes povos que habitam e/ou trabalham no campo possuem identidades construídas na relação com a terra, com o trabalho, pelo pertencimento étnico e estes aspectos

devem estar presentes nos materiais didáticos que circulam nas escolas do Campo. (ANTUNES- ROCHA, 2014).

Ao perguntarmos de **o livro didático propõe diálogo com os sujeitos camponeses na perspectiva de integrá-los a prática pedagógica**, temos que:

A valorização dos sujeitos do território camponês na prática educativa permitida pelo livro didático se dá em atividades que solicitam ao aluno que consultem seus avós ou outros sujeitos com experiência para relação com os conteúdos trabalhados pelo livro didático. (P1, SETEMBRO, 2018)  
 “[...] temos atividades que permitem ao aluno perguntar as pessoas da comunidade sobre agricultura, história da comunidade. Estas atividades são mais do livro de História e Geografia”(P1, SETEMBRO, 2018).

Ao perguntarmos se **o livro didático aborda aspectos que se relacionam com a comunidade em que a escola está situada**, vimos que são construídos sentidos pelos *professores 3 e 5* acerca do Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculados à realidade dos sujeitos, sendo vistos quando os mesmos afirmam a necessidade de organizar o planejamento de aula para incluir os povos da comunidade e o contexto em que os sujeitos vivem para além do livro didático na prática docente, além de considerar os conhecimentos informais destes sujeitos para articular com a prática vivenciada. Assim, a prática

[...] reforça a dimensão da identidade da escola do campo vinculada à realidade dos sujeitos, ao afirmar que “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros” (CNE/CEB 1/2002, p. 37). Assim sendo, a escola vinculada à realidade do sujeito deve se sustentar no enriquecimento das experiências de vida, na ética da valorização humana e do respeito à diferença (BRASIL/MEC, 2005).

Fica implícito que o livro didático *Novo Girassol – Saberes e Fazeres do Campo* aborda os princípios pedagógicos da Educação do Campo de forma superficial e não aprofunda estas temáticas em sua construção, apresentando o campo ainda de maneira estereotipada. Este sentido é construído quando *a professora 4* afirma que: “[...] o livro didático ainda traz os aspectos da educação do campo como ‘pano de fundo’, de forma estigmatizada, deixando a desejar em relação às reflexões e problematizações sobre o contexto do campesinato” (P4, SETEMBRO, 2018). Este sentido construído a partir do livro didático se articula com a compreensão de Martins que explicita:

Compreendendo o PNLD - Campo que objetiva-se em aproximar e minimizar esse fosso que existe entre o conhecimento sistematizado e a leitura concreta da vida cotidiana, auxiliando o diálogo dos sujeitos da aprendizagem. No caso do campo, esse diálogo não se efetiva se não pelo reconhecimento e apropriação das práticas dos sujeitos que compõem esse espaço e que se materializam nas diversas dimensões e formas próprias do campo. É, portanto, neste contexto que a diversidade camponesa ganha força. (MARTINS, 2014, p. 90)

De fato, o PNLD-Campo apresenta claramente a necessidade do trato com a diversidade dos povos campestres e mesmo que este trato não seja explicitamente um dos princípios pedagógicos da Educação do Campo, temos o entendimento que a diversidade do Campo em nosso país está relacionada estreitamente com a necessidade de reconhecimento da vida no campo enquanto projeto educativo.

Ao tratarmos dos aspectos da agroecologia no livro didático, o *professor 4* afirma: “trabalhei certa vez com agroecologia quando apresentei um projeto de confeccionar com maneiras sustentáveis de irrigação e os alunos produziram, mas o livro não me lembro de abordar”(P4, SETEMBRO, 2018). Nisto podemos perceber a centralidade da prática docente na construção de uma escola do Campo e, “portanto, é no cotidiano que os saberes são consolidados, e, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente” (TOZETTO, 2011, p. 17).

Não abandonamos aqui a busca pela compreensão dos sentidos construídos pelo livro didático, mas na verdade reafirmamos já que o sentido construído diante da centralidade do professor na materialização dos Princípios Pedagógicos da Educação do Campo diante das inconsistências do material didático. Nesta colocação, entendemos que:

Os saberes são construídos nas relações interativas, pois ao mesmo tempo em que se ensina se aprende, cabendo ao professor adquirir conhecimento suficiente para analisar e selecionar quais os saberes que realmente contribuem para uma prática que atenda à complexidade do espaço da sala de aula. Administrar o dia-a-dia do trabalho docente é uma tarefa complexa que exige propostas consistentes. (TOZETTO, 2011, p. 19).

Com isso, vemos que os participantes de nossa pesquisa colocam em sua experiência a necessidade de contextualização no que se refere principalmente ao *princípio da Educação como estratégia do desenvolvimento sustentável*, já que os sentidos construídos nos mostram a ausência ou pouca frequência em que tal princípio é abordado no livro didático. Destacamos o que a *professora 3* afirma: “não vejo agroecologia nem desenvolvimento sustentável

presente no livro didático, pelo contrário me lembro de uma atividade que abordou de forma positiva o uso de agrotóxicos para aumentar a produção” (P3, SETEMBRO, 2018), o que se distancia do Princípio no que se refere a sustentar paradigmas da sustentabilidade que supõe novas relações entre pessoas e natureza, entre seres humanos e os demais seres do ecossistema (ALENCAR, 2016). O desenvolvimento sustentável visto para além da ecologia é um princípio que aborda um projeto de desenvolvimento que é maior.

Contudo, os sentidos construídos pelos professores aqui analisados permitem concluir que: *i)* o livro didático aprovado pelo PNLD – Campo possui avanços, porém estes estão aquém na materialização dos princípios pedagógicos da Educação do Campo os colocando de forma implícita na composição do livro didático; *ii)* os saberes dos professores são os eixos estruturadores para que as práticas específicas do território campesino aconteçam independentes da maneira em que o livro didático apresente, assim em um processo de contextualização, há na prática um redirecionamento para fonte de conteúdo e dos saberes considerados no cotidiano escolar.

## 5.2 Sentidos construídos pelo Professor acerca da utilização do Livro Didático nos contextos da Multissérie

Buscamos nesta categoria analítica tratar das especificidades do contexto da multissérie, já que o trabalho pedagógico com turmas distintas apresenta-se como um desafio para materialização de um projeto Educação do Campo. Segundo Hage (2011) é comum observar salas multisseriadas em uma proposta de transferência mecânica dos conteúdos aos estudantes sob a forma de pequenos trechos extraídos dos livros didáticos.

Partimos nesta análise e identificamos construções de sentidos distintos pelos professores acerca do livro didático do Campo nos contextos da multissérie, tendo na primeira parte do questionário destinado ao campo de ordem pessoal e profissional em que identificamos experiências profissionais em tempos diferentes variados: entre 10 meses até 4 anos.

Quando olhamos para questões 2.7, 2.8 e 2.9 do nosso questionário (APÊNDICE), podemos classificar em dois sentidos distintos com o uso do livro didático nos contextos da multissérie.

Nesta classificação e divisão, os primeiros sentidos construídos por 4 professores de nossa investigação consideram que a utilização do livro didático é realizada dividindo as séries presentes nas turmas para realização das atividades e realização das explicações. O

professor 2 ao se referir ao livro afirma que “é um desafio, pois as vezes os conteúdos são bem diferentes e não podem ser articulados, assim, no dia em que uso o livro a sala fica separada em 2º e 3º ano para fazer as atividades”.

Ao pensar a Educação do Campo vemos que na multissérie os professores tendem a fazer várias atividades, cada uma específica para cada série, tomando bastante tempo da aula, tempo que poderia ser utilizado para tirar possíveis dúvidas dos alunos, o que também não seria algo. Em suma, permanece o modelo seriado de ensino que não assume uma proposta de interação e convívio com a heterogeneidade.

Molinari (2009, p. 01) reforça que as dificuldades se encontram na organização do tempo escolar nesta modalidade de ensino:

O maior problema é organizar o tempo didático. Quando se deparam com crianças de várias séries ou ciclos, com diferentes necessidades de aprendizagem, dividindo o mesmo espaço e a atenção deles, os docentes pensam que a solução é fazer planejamentos distintos para cada grupo. Porém essa nunca foi uma estratégia eficiente, pois o professor, durante a aula, precisa correr de um lado para o outro tentando atender a todos e, obviamente, ele não dá conta de acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos. Se tiver de optar por dar mais atenção a um determinado grupo, certamente se dedicará aos que estão em fase de alfabetização, deixando os outros com atividades fáceis de executar para o nível deles – não demandando a intervenção docente –, o que não lhes propicia a construção de conhecimento.

O processo de ensino utilizando o livro didático, nesta perspectiva, coloca a preocupação com a qualidade do ensino e com a manutenção dos paradigmas que a seriação está permeada. Assim, podemos dizer que estes desafios são encarados pelos professores como justificativas para os fracassos encontrados na multissérie e se apresentam como um risco para continuação destas turmas que se configuram como única alternativa para as comunidades campesinas (HAGE, 2011). Ancoramos esta análise no sentido que o professor 5 aborda:

Nem sempre utilizo o livro didático porque para utilizar eu preciso organizar a sala dividindo as turmas (3º, 4º e 5º ano) para que eles possam fazer as atividades. Uso mais o caderno, divido algumas vezes o quadro em três para escrever, outras vezes eu trago atividades impressas para eles. Nos projetos é que eu uso um tema para as 03 turmas. O livro eu passo mais para casa, e corrijo no outro dia. (PROFESSOR 05, SETEMBRO, 2018).

No segundo sentido que se diferencia do que apresentamos até aqui considera a utilização do livro didático a partir dos conteúdos e não pelas turmas que compõem a classe

multisseriada. A *professora 04* afirma: “tenho alunos do 4º e do 5º ano e os conteúdos muitas vezes são parecidos. Por isso, vejo os conteúdos que se parecem e trabalho com as turmas juntas da mesma maneira”.

Podemos dizer que o sentido atribuído ao livro didático permeado na prática docente tende a ser uma ação com inovação e demonstra a mobilização do trabalho docente com objetivo de romper com o modelo seriado e urbano e assim corroboramos com Salomão Hage (2005) ao afirmar que no cotidiano nas ações educativas se evidencia situações criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas que configuram a realidade existencial dessas escolas.

A prática em que a referida professora diz produzir permite visualizar uma tendência de rompimento com um modelo predominantemente presente nas classes multisseriadas, pois organizar o planejamento e o ensino a partir dos conteúdos não faz parte do que é posto para o professor e sim necessita de uma produção/criação de sua prática.

Compreendemos que as mudanças desejadas em relação as escolas rurais com turmas multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino e aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas, ou seja, devem minar as bases de referência que constituem o paradigma seriado de ensino, assentado na fragmentação do tempo, do espaço e do conhecimento. (HAGE; PENA, 2014, p. 64).

Quando questionados *se a prática docente na multissérie é facilitada ou dificultada com o uso do livro didático do campo? Por quê?* há um consenso que o livro didático não possui uma proposta de aproximar as turmas que compõem a multisseriação, já que a proposta do livro didático utilizado está alinhada ao modelo de seriação. O que há é uma necessidade de reorganizar o cotidiano da sala de aula para a utilização do livro numa proposta que considere as especificidades do campo.

Diante do exposto, entendemos que os sentidos construídos pelos professores de nossa pesquisa não deixam claro se a prática docente é facilitada ou dificultada através do livro didático. Identificamos, porém que há a necessidade de pensar a prática docente para além da transmissão de conhecimentos reunidos em um suporte textual – o livro. Assim, o professor precisa construir suas aulas abordando os princípios da Educação do Campo de forma criativa e inovadora.

Em suma, os sentidos construídos pelo professor na utilização do livro didático do campo nos contextos da multissérie assumem duas possibilidades que se sustentam em

paradigmas distintos: (1) a seriação mesmo em uma turma com sujeitos de turmas diferentes e níveis de aprendizagem distintos, seguindo os tempos, formas e a lógica urbana; ou (2) multisseriado em uma ação de burlar o já materializado em experiências existentes, na busca para uma nova organização, envolvendo os conteúdos curriculares ricos do contexto cultural campesino. (HAGE; PENA, 2014).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não chegamos ao final da pesquisa, chegamos neste momento em uma etapa de tecer considerações sobre os sentidos construídos pelo professor da multissérie acerca do livro didático na materialização dos Princípios Pedagógicos da Educação do Campo evidenciados em nosso trabalho.

A presente pesquisa se configura como um trabalho para além dos procedimentos burocráticos que visam sua construção. Surge e se efetiva com intencionalidade e possui o objeto que é construído durante toda a formação acadêmica e se articula com as vivências pessoais e familiares do pesquisador.

Compreendemos o Campo como território que produz saberes e é vivo, dinâmico e heterogêneo e assim, os sujeitos ali podem produzir práticas educativas que rompem com modelos postos e sistematizados.

Considerar os povos camponeses nas práticas materializadas é ouvir povos que historicamente foram silenciados e subalternizados. Assim, problematizar materiais didáticos que reconheçam as especificidades é tratar como povos de direitos e reconhecer parte de um projeto de educação para classe trabalhadora do Campo.

Os resultados centrais apresentam que os sentidos construídos pelo professor, a partir do livro didático aprovado pelo PNL – Campo possuem avanços, porém estão aquém na materialização dos princípios da Educação do Campo os colocando de forma implícita na composição do livro didático. Ressalta-se, ainda, que os princípios da Educação do Campo, de maneira superficial, são apresentados no livro didático, exigindo do professor a criação, produção e reprodução de ações que são construídas para além do livro didático

Os saberes dos professores são os eixos estruturadores para que as práticas específicas do território camponês aconteçam independentes da maneira com que o livro didático se apresente. Assim, em um processo de contextualização, há na prática um redirecionamento para fonte de conteúdo e dos saberes considerados no cotidiano escolar.

No que se refere à utilização do livro didático no contexto da multissérie, os sentidos construídos pelo professor são distintos e revelam os paradigmas em que estão alicerçados: de um lado a seriação e a lógica urbana de ensino; do outro lado a multissérie compreendida com as turmas que são situadas em uma integração incluída às atividades propostas pelo livro didático.

Por fim, construímos a compreensão de que a pesquisa alcançou os objetivos pretendidos pelo trabalho e nos permitiu vislumbrar a possibilidade de aprofundamento do

estudo, levantando os seguintes questionamentos: Os sentidos construídos se materializam na prática docente? Os professores em seu processo formativo possuem conhecimentos acerca dos princípios da Educação do Campo?

Considerando que o ato de pesquisar é movido pelo surgimento de dúvidas, de pressupostos, entendemos que as discussões sobre os *sentidos construídos pelo professor da multissérie acerca do livro didático na materialização dos Princípios Pedagógicos da Educação do Campo*, explorados pelos participantes desta pesquisa, não se esgotam aqui, possibilitando caminhos para novos estudos.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013: Guia de livros – Brasília** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e inclusão, 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação – **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação - **Referências para uma política nacional de educação do campo : caderno de subsídios** / coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília : Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do campo**. Resolução CNE/ CEB nº 1 de 3 de abril de 2002.
- DURVAL, Ana Clara Ramalho do Monte Lins. **Sentidos da formação continuada: uma construção sob o olhar de professores do ensino**. 2016. 174 folhas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Caruaru, 2016.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo** - Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.
- FREITAS, H. Rumos da Educação do Campo. In: MOLINA, M.; FREITAS, H. (Orgs.) **Educação do campo**, Em Aberto, Brasília, v. 24, nº.85, p. 1-177, abr., 2011.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- LEMOS, Girleide Tôrres. **Os saberes dos povos camponeses tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE**. Recife, 2013. 183 f. Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro de Educação , Programa de Pós-graduação em Educação, 2013.
- LOPES; BEZERRA. **A Multisseriação frente à Profissionalidade Docente na Educação do Campo**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 50 (especial), p. 77-89, mai2013 - ISSN: 1676-258

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: [http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1428/minayo\\_\\_2001.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf). Acessado em: 10 de agosto de 2018

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

RIBEIRO, Elisa Antônia. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**. Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira: organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ROMANATTO, M. **O livro didático: alcances e limites**. São Paulo, 2004. Disponível em <http://www.sbempaulista.org.br/cpem/anai/mesas-redondasmr19-mauro.doc>,

SILVA; BORGES. **POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: percursos históricos e possibilidades**. Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação Caderno temático: Cultura e Educação do Campo N. 3 p. 45-60, Ano 2 (Nov/2011).

TOZETTO, S. S. **Trabalho docente: saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2010.

## APÊNDICE A– QUESTIONÁRIO



### INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO

**Pesquisa:** SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELO PROFESSOR DA MULTISSÉRIE ACERCA DO LIVRO DIDÁTICO NA MATERIALIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

- Os sujeitos pesquisados não serão identificados, preservando assim a identidade dos mesmos;
- **O objetivo geral de nossa pesquisa:** Compreender os sentidos construídos pelo professor da multissérie acerca do livro didático na materialização dos Princípios Pedagógicos da Educação do Campo.
- Consideramos que ao responder este questionário o professor(a) contribui para a realização da presente pesquisa;

#### 1. Dados pessoais/profissionais:

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na multissérie: \_\_\_\_\_

**Vínculo:** ( ) concursado(a) ( ) contratado(a)

#### 2. Dados da pesquisa:

Você utiliza livro didático aprovado pelo PNLD – Campo em sua prática docente?

( ) sim ( ) não

*Se a resposta for **sim** na questão acima responda:*

**2.1** Quais são suas considerações acerca do livro didático do campo no que refere-se as especificidades do território campesino?

**2.2** O livro didático utilizado propõe diálogo com os sujeitos campesinos na perspectiva de integrá-los a prática pedagógica? Se sim, como?

**2.3 O livro didático aborda aspectos que se relacionam com a comunidade (pessoas, espaço, história, características), em que a escola está situada? Se sim, como?**

**2.4 Os textos, imagens ou atividades procuram abordar em algum momento a agroecologia, o desenvolvimento sustentável e/ou desigualdades sociais? Se sim, como?**

**2.5 Existe no livro didático alguma proposta de discussão que promova a consciência da identidade campesina?**

**2.6 Em sua opinião, os alunos do território campesino na utilização do livro didático constroem aprendizados de conhecimentos tidos em parâmetros nacionais ou se restringem aos saberes do território campesino?**

**2.7 Como se dá a utilização do livro didático na multissérie?**

**2.8 Existe proposta no livro didático que possibilite a integração entre os alunos de turmas distintas?**

**2.9 A prática docente na multissérie é facilitada ou dificultada com o uso do livro didático do campo? Por quê?**