



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ALESSANDRA DE SOUSA DOS SANTOS

O MANUAL DO PROFESSOR DO PROGRAMA
NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DO CAMPO
(PNLD-CAMPO)

São Carlos
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ALESSANDRA DE SOUSA DOS SANTOS

O MANUAL DO PROFESSOR DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO
DIDÁTICO DO CAMPO (PNLD-CAMPO)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de São Carlos, como requisito para a obtenção do Título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos

São Carlos
2020

Santos, Alessandra de Sousa dos

O manual do professor do Programa Nacional do livro didático do campo (PNLD-Campo) / Alessandra de Sousa dos Santos -- 2020.
168f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Maria Cristina dos Santos

Banca Examinadora: Mara Regina Martins Jacomeli,
Flávio Reis dos Santos, Maria Cristina da Silveira Galan
Fernandes, Manoel Nelito Matheus Nascimento

Bibliografia

1. Manual didático. 2. Manual do professor. 3. Educação do Campo. I. Santos, Alessandra de Sousa dos. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Alessandra de Sousa dos Santos, realizada em 28/02/2020.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli (UNICAMP)

Prof. Dr. Flavio Reis dos Santos (UEG)

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (UFSCar)

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

*...a educação dos filhos da classe oprimida (baseia-se) no indispensável.
No entanto, quem decide o que é indispensável
são os capitalistas e não as necessidades das crianças ou
as necessidades gerais da sociedade
(Bodgan Suchodolski)*

Agradecimentos

O ato de agradecer ao final de um percurso acadêmico é uma das ações mais nobres, pois é o momento em que refletimos sobre as pessoas que fizeram parte desta trajetória, que contribuíram para que o seu objetivo fosse alcançado. Nessa reflexão, sinto-me muito grata por perceber a quantidade e a qualidade das contribuições que recebi.

Inicio por aquele que mais contribuiu com todo o processo: meu marido, José Lindo, que me incentivou, apoiou e me ajudou a tomar decisões importantes e, em muitos, momentos me incitou a concluí-lo.

Agradeço as valiosas contribuições da minha orientadora Maria Cristina dos Santos, que ao longo dos anos se tornou uma grande amiga.

Ao querido professor Nelito, que conhece uma grande parte da minha trajetória acadêmica e apontou caminhos possíveis para esse percurso ser bem sucedido. Especialmente quero lhe agradecer pelas contribuições na qualificação e na defesa do trabalho.

À professora Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, por suas valiosas contribuições na qualificação e na defesa, por sua companhia nos corredores do DEd, quando eu ainda estava iniciando a minha caminhada, suas contribuições na qualificação e na defesa conferiram um tom mais acadêmico ao meu trabalho.

Agradeço à professora e amiga Rosimeri da Silva Pereira, por suas contribuições na qualificação.

Agradeço ao professor Flávio Reis dos Santos que, na defesa, analisou, revisou e apontou minuciosamente cada correção necessária.

Agradeço à professora Mara Regina Martins Jacomelli, professora desde a graduação, orientadora do meu mestrado e banca da minha defesa, obrigada por tantos anos de contribuição e especialmente por este momento.

Gostaria de nomear todos os amigos do GEPEC por suas contribuições valiosas em nossos debates, mas não quero correr o risco de esquecer ninguém, gratidão a todos

vocês. Agradeço em especial ao professor Luiz Bezerra Neto, coordenador do grupo, por todas as oportunidades que me proporcionou.

Às amigas Rosana, Cláudia e Rhaysa, obrigada pela companhia e amizade.

Um agradecimento especial ao amigo Zé Neto que, com sua sabedoria e humildade, esteve ao meu lado, contribuiu com todas as etapas da minha produção e me proporcionou diversas experiências profissionais das quais participei na UFSCar.

Agradeço à amiga Carol, secretária do DEd, que chegou ao Departamento de Educação da UFSCar em um momento tão importante da minha vida e nunca mais saiu.

Academia à parte. Quero agradecer especialmente ao meu pai. Exemplo de homem. Graças ao seu apoio, iniciei uma vida acadêmica e sua persistência foi maior que a minha em vários momentos.

Agradeço às minhas irmãs: Elizânia, Flávia e Carolina, por todos os momentos em que estive ausente, por todos os “não posso” que vocês ouviram e acolheram. Agradeço à minha madrasta Alaíde, por ser tão solícita todas as vezes que precisamos. À Elizânia agradeço inclusive pela revisão deste trabalho.

Agradeço à minha pequena Cecília. Companhia insubstituível! Você é a maior motivação da mamãe.

Agradeço aos funcionários do PPGE, aos alunos dos cursos Pedagogia da Terra, Especialização em Educação no Campo e Escola da Terra pelas experiências que trocamos.

Agradeço ao financiamento da CNPQ.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar os conceitos presentes nos manuais do professor dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático-Campo (PNLD-Campo) entre os anos de 2013 e 2018 em relação à concepção de aprendizagem e metodologia aplicada, concepção de conteúdo, concepção de professor e concepção de trabalho, com o intuito de compreender como esses materiais se transformam em instrumentos para formação de mão de obra em uma sociedade capitalista. Para tanto, foram realizadas catalogações, leituras e análises dos manuais do professor das coleções: Projeto Buriti Multidisciplinar, Campo Aberto, Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo, Tempo de Aprender Região Norte. Os materiais analisados foram distribuídos pelo PNLD-CAMPO nas edições de 2013-2015, 2016-2018. A compreensão do objeto de pesquisa se deu por meio de apontamentos sobre a história dos manuais didáticos, buscando compreender como os manuais se tornaram instrumentos de padronização do ensino e passaram a fazer parte do pacote de políticas públicas neoliberais para a melhoria na qualidade da educação. Os livros didáticos da Ação do PNLD-Campo foi a materialização de políticas públicas para a educação do campo e surgem a partir das lutas dos movimentos sociais em defesa da educação de qualidade para a população do campo. A análise dos manuais do professor demonstrou que as contradições presentes nas orientações para os professores intensificam a precarização do ensino público ofertado nas escolas do campo, esvaziam as escolas do campo dos conteúdos sistematizados em detrimento de relatos de populações do campo e acabam unificando as diversas culturas, ainda reforçam que o professor do campo é um profissional atrasado, que sua formação é precária e que precisa se atualizar. Numa sociedade capitalista, transforma-se mais em um instrumento para a formação da mão de obra para trabalhar no campo que em um material educacional curricular.

Palavras-chave: Manual didático; Manual do professor; Educação do Campo; PNLD-Campo.

ABSTRACT

This PhD Thesis aims to analyze conceptions into the teacher's manuals indexed to textbooks for rural schools distributed by the Programa Nacional do Livro Didático-Campo (PNLD-Campo) along the years 2013 to 2018 and understand how these resources become tool for training for skill labor training in a capitalist society. Therefore, the research was carried out by cataloging, reading and analyzing the collections professor's textbooks: Projeto Buriti Multidisciplinar; Campo Aberto; Novo Girassol; Saberes e Fazeres do Campo; Tempo de Aprender Região Norte. The analyzed textbooks were distributed by PNLD-CAMPO in the 2013-2015, 2016-2108 editions. The research rationality took place through the history of textbooks seeking to understand how the textbooks are used to standardize teaching instruments and the exams to be carried out as part of the neoliberal public policy package to improve the quality of education. The PNLD-Campo Action textbooks were materialized in public policies for rural education and increased from social movements in defense of quality education for the rural population. The analysis showed contradictions into the guidance for teachers intensifies the lack of quality for the public education offered at rural schools, the textbooks create a lack of knowledge systematized and focus in specifics demands of groups reinforcing the teacher who works in the rural schools is interpreted as backward teacher with precarious training that needs to update and unify as diverse field cultures and no context of capitalist society to become another instrument for the training of labor to work in the rural areas.

Keywords: Didactic Handbooks; Teacher's Handbooks; Rural Education; PNLD-Campo.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BANESPA	Banco do Estado de São Paulo
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFFAs	Centros Educativos Familiares de Educação por Alternância
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
DF	Distrito Federal
EMAI	Educação Matemática nos Anos Iniciais
ENERA	Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar
FETRAF	Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola
IDEB	Índices da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro

MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC	Pedagogia Histórico Crítica
PLID	Programa do Livro Didático
PLIDEF	Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental
PLIDEM	Programas do Livro Didático para o Ensino Médio
PLIDESU	Programa do Livro Didático – Supletivo
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD – Campo	Programa Nacional do Livro Didático para o Campo
PNLD – EJA e Adultos	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SNEL	Sindicato Nacional de Editores de Livros
SNFP	Sistema Nacional de Formação de Professores
SNJ	Secretaria Nacional da Juventude
TELEBRÁS	Telecomunicações Brasileiras S.A
UF	Unidade Federativa
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Ensino

UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
USAID	Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro de transformações legais das políticas públicas voltadas aos livros didáticos.....	45
Quadro 2- Calendário de atendimento da ação PNLD-Campo	94
Quadro 3 - Lista de manuais do professor disponíveis para análise	110
Quadro 4 - Estrutura do sumário das orientações dos manuais do professor da coleção Projeto Buriti Multidisciplinar – Editora Moderna	114
Quadro 5: Estrutura do Sumário das orientações dos manuais do professor da coleção Campo Aberto - Editora Global.....	120
Quadro 6: Autores da coleção Campo Aberto e teoria de aprendizagem de acordo com o componente curricular	122
Quadro 7: Organização dos capítulos do livro do aluno de Culturas e regiões do Brasil	125
Quadro 8: Estrutura do sumário da primeira parte das orientações dos manuais do professor da coleção Novo girassol: saberes e fazeres do campo	127
Quadro 9: Autores da coleção Novo Girassol: Saberes e fazeres do campo e teoria de aprendizagem dos autores de acordo com o componente curricular	130
Quadro 10: Sumário do Manual do Professor da coleção "Tempo de Aprender: região norte" 4º e 5º ano, componentes curriculares História, Geografia, Arte e Cultura" da Editora IBEP.....	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos livros didáticos, PNLD e PNLD-Campo.	97
Tabela 2: Livros do professor e livros do aluno distribuídos por coleção.	99
Tabela 3: Dados referentes a tiragem de exemplares do PNLD-Campo por editora	100
Tabela 4: Dados sobre a ação do PNLD- Campo entre os anos de 2013-2017.	100
Tabela 5: Número de escolas e alunos de acordo com dados estatísticos da ação PNLD-Campo e do Censo Escolar	101
Tabela 6 - Escolas e alunos beneficiados por estado da federação	103
Tabela 7: Infraestrutura das escolas de ensino fundamental quanto ao acesso à tecnologia	150

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagem de alunos atendidos pelo PNLD-Campo em 2015 por região104

Gráfico 2 - Porcentagem de alunos atendidos pelo PNLD-Campo em 2016 por região
..... 105

Gráfico 3 - Porcentagem de alunos atendidos pelo PNLD-Campo em 2017 por região
..... 105

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 MANUAIS DIDÁTICOS	22
2.1 Manuais didáticos: alguns apontamentos sobre seu surgimento	24
2.2 Manuais didáticos na história da educação brasileira	28
2.3 Elaboração, distribuição e financiamento dos manuais didáticos no Brasil.....	41
3 OS MANUAIS DIDÁTICOS E OS PRINCÍPIOS NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO: A FALSA UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL.....	50
3.1 Políticas públicas educacionais e os princípios neoliberais para a educação pública	52
3.2 O papel dos manuais didáticos na padronização dos conteúdos curriculares no ensino brasileiro e a falsa universalização do ensino no Brasil.....	65
4 POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO: O PNLD-CAMPO.....	74
4.1 Políticas públicas educacionais para a população do campo: uma história a ser construída.....	75
4.2 O Programa Nacional do Livro Didático PNLD e o PNLD-Campo (2013-2018)	86
4.3 Abrangência da Ação do PNLD-Campo, investimento e distribuição dos livros didáticos.....	95
5 MANUAIS DO PROFESSOR PARA AS ESCOLAS DO CAMPO	107
5.1 Manuais do professor dos livros distribuídos pelo PNLD-Campo	109
5.1.1 Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar – Editora Moderna: Alguns apontamentos	113
5.1.2 Coleção Campo Aberto – Editora Global: alguns apontamentos.....	119
5.1.3 Coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo – Editora FTD: alguns apontamentos.....	127
5.1.4 Coleção Tempo de Aprender: região norte” 4º e 5º ano, componentes curriculares História, Geografia, Arte e Cultura - Editora IBEP.....	133
5.2 A intensificação da precarização da educação para a população que vive nas áreas rurais e as contradições conceituais dos manuais do professor do PNLD-Campo.....	136
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
ANEXO A.....	165

1 INTRODUÇÃO

O Programa Nacional do Livro Didático para o Campo (PNLD-Campo) foi uma ação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para fornecer livros didáticos para as escolas de ensino fundamental I, classificadas na modalidade de educação do campo.

Há dois formatos de livros didáticos distribuídos pelo PNLD, o primeiro refere-se ao livro do aluno, contendo as atividades e o segundo, o manual do professor, que contém as atividades do aluno com as respectivas respostas e o espaço reservado para orientações mais teóricas. O termo que se refere à classificação oficial das escolas do campo é “escola rural”. Quando nos referirmos à instância de atendimento utilizaremos dessa terminologia.

Os manuais do professor são instrumentos didáticos e apresentam conceitos que devem ser trabalhados pelo professor, assim como as orientações sobre encaminhamentos a serem adotados por ele. Analisar os manuais do professor é de grande relevância para a educação brasileira e contribui para a compreensão da educação no campo. Foram analisados os livros didáticos utilizados nas escolas entre os anos 2013 e 2018. Em primeira instância foram observadas diversas incoerências entre o PNLD-Campo e a defesa pela educação do campo.

Ao pensar na distribuição de materiais didáticos específicos para a população do campo e ao nos pautarmos nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e na defesa da escola única, inferimos que essa especificidade poderia fragmentar ainda mais o conhecimento ofertado nas escolas públicas através de um material diversificado, que atenderia a uma modalidade específica: a de educação do campo, que, grosso modo, pode ser compreendida como a defesa de uma educação específica para o campo, diferente da educação a ser ofertada em outros espaços.

Iniciamos a pesquisa pela busca dos livros distribuídos pelo PNLD-Campo 2013-2015 e 2016-2018. Durante o levantamento das fontes disponíveis, tivemos acesso a outros materiais que foram produzidos e que não foram comercializados, como o relatório “Livro Didático e Educação do Campo” organizado pelos professores Gilcinei Teodoro Carvalho e Maria de Fátima Almeida Martins da Universidade Federal de Minas Gerais, publicado em 2014. O material possuía um caráter avaliativo, organizado a pedido do MEC, mas que não fora amplamente divulgado. Como o relatório estava sendo citado por outros pesquisadores

que analisavam os livros didáticos das escolas do campo, entendia-se a importância de termos acesso a esses materiais. Recebemos um exemplar, gentilmente disponibilizado pela professora Maria de Fátima.

Estabelecemos como objeto deste estudo o manual do professor dos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - Campo e o objetivo principal desta tese é analisar os conceitos presentes nos manuais do professor dos livros didáticos do PNLD-Campo de 2013-2018 em relação à concepção de aprendizagem e metodologia aplicada, concepção de conteúdo, concepção de professor e concepção de trabalho.

A questão principal do trabalho é: os livros didáticos para a população do campo atendem o mínimo proposto para a educação pública no país ou precarizam ainda mais o ensino público no campo distanciando-se do ensino ofertado nas escolas urbanas?

Para responder a esta questão estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Levantamento bibliográfico sobre os manuais didáticos na história da educação e na história da educação brasileira para compreender o processo de produção e distribuição desse instrumento antes de ser incorporado às políticas públicas do livro na década de 1930;
- 2) Descrever as políticas públicas educacionais e as diversas estratégias neoliberais propostas em defesa da equidade do ensino e da sua universalização, assim como principais marcos mundiais e nacionais que discutem o tema.
- 3) Compreender como as propostas neoliberais transformam a educação e os livros didáticos em mais um instrumento de adestramento intelectual, ao padronizar os conteúdos.
- 4) Apresentar como o Programa Nacional do Livro Didático é a materialização da política pública do Livro Didático e a implementação da Ação do Programa do Livro Didático do Campo (PNLD-Campo), bem como sua abrangência;
- 5) Analisar os manuais do professor do PNLD-Campo e a sua relação com a intensificação da precarização da educação para a população que vive nas áreas rurais, desvelando as concepções de homem, de educação, de trabalho e de mundo.

Este estudo parte da hipótese de que os livros produzidos para atender ao público da educação do campo é um importante instrumento de ensino e corrobora com a tese de que os livros didáticos cumprem com o papel de padronização do ensino para a formação da classe trabalhadora e que o PNLD-Campo é uma ação que tende a ser mais uma política pública compensatória para atender uma parcela marginalizada da sociedade e torna-se mais um instrumento de formação da mão de obra.

Compreender a função dos manuais didáticos na história da educação em sua totalidade faz-se necessário, pois a partir dela podemos perceber o movimento de contradição da sociedade e analisar em diferentes vieses como essa contradição se apresenta e como ela atinge a classe trabalhadora.

Como parte da metodologia, realizamos o levantamento bibliográfico sobre os manuais didáticos e livros didáticos que possibilitaram compreender o movimento de continuidade ou descontinuidade das políticas do livro didático distribuídos no Brasil e a pesquisa documental dos materiais produzidos, selecionados e distribuídos pelo PNLD-Campo entre os anos de 2013-2018, período da vigência do PNLD-Campo.

Minha opção teórica para a análise deste trabalho se respalda no materialismo histórico dialético de Marx e Engels, na qual os autores compreendem o papel do homem como agente transformador das suas condições concretas a partir da transformação da natureza. Analisando o homem e a relação com o objeto a ser estudado e sua função na sociedade de classes, considerando as diferenças de classe e como essas diferenças determinam o trabalho humano. É indispensável compreender que o homem se constitui em suas relações sociais.

Buscarei nas categorias de análise do materialismo histórico dialético compreender o manual do professor do livro didático do campo, analisarei o objeto em sua totalidade e nas suas contradições, destacando a sua historicidade e o movimento entre o singular, o particular e o universal para compreensão das concepções de aprendizagem, metodologia, conteúdo e professor.

Inicialmente contatei a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e as editoras que elaboraram e distribuíram os livros do PNLD-Campo. Porém, não resultou em acesso aos livros, considerando que a SECADI não possui acervo de livros distribuídos e as editoras não possuem estoque das obras. De acordo

com os representantes das editoras é exigência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que elas não mantenham estoque de materiais.

Durante o período de levantamento de dados, foram realizadas visitas a alguns municípios que receberam os livros didáticos do PNLD-Campo entre eles Cunha, Eldorado e Itupeva, todos no interior de São Paulo. O acesso aos municípios se deu a partir das atividades acadêmicas¹ que desenvolvi durante o percurso do doutorado que tinham relação com professores desses municípios.

As etapas da pesquisa foram:

- Catalogação dos livros do professor do PNLD-Campo disponíveis;
- Levantamento e análise das pesquisas produzidas sobre o PNLD-Campo;
- Classificação dos livros por área de conhecimento, ano/série de ensino;
- Coleta de dados disponíveis no FNDE sobre valores investidos, especificamente, sobre os dados referentes às escolas do campo e aos livros didáticos distribuídos para as escolas do campo;
- Análise do Censo escolar;
- Leitura minuciosa das orientações didáticas presentes nos manuais do professor de cada um dos livros disponíveis.

O levantamento dos dados e catalogação dos livros consistiu em separar os materiais por editora e coleção; identificar os autores e ou produtores de cada livro; analisar as orientações para o professor que acompanha os livros.

A opção por analisar materiais didáticos deu-se em razão de entendermos que os conteúdos escolares são os principais instrumentos de divulgação das concepções de homem, de educação, de trabalho e de mundo. Contudo optamos por estudar os manuais do professor que é muito pouco explorado nos trabalhos acadêmicos, por haver uma quantidade considerável de estudos que analisam os conteúdos dos livros didáticos, mas não as orientações ao professor. O levantamento na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) revelou que ao buscar pelo termo “livros didáticos” na grande área de conhecimento “ciências humanas”, foram encontradas

¹ Fui professora convidada da UFSCar nos cursos de Pedagogia da Terra e Especialização em Educação no Campo e Supervisora do Curso Escola da Terra do MEC, ambos trabalhos tivemos alunos das escolas do campo que forneceram informações sobre acervos das escolas e secretarias que possuíam os livros didáticos do campo.

923 teses e dissertações, aplicando os filtros nas áreas de conhecimento e avaliação: educação, foram identificadas pesquisas nas áreas de filosofia, geografia, história, psicologia, sociologia, ensino-aprendizagem, planejamento educacional, matemática, currículo, entre outros. A busca pelo termo “manual do professor” resultou em 163 pesquisas, sendo 19 de doutorado e 163 distribuídas em mestrado, mestrado profissional e profissionalizante. Dentre as pesquisas sobre manuais do professor foram encontrados estudos das disciplinas de português, espanhol, inglês, alfabetização, geografia. Destarte entendemos que nossa contribuição para os estudos do material didático seriam mais significativas analisando os manuais, uma vez que nossa investigação buscou analisar os conceitos presentes nas orientações dos livros do PNLD-Campo para o professor.

Os resultados das pesquisa foram divididos em seis seções intituladas, respectivamente, em: Introdução; Manuais Didáticos; Os Manuais Didáticos e os princípios neoliberais para a educação: a falsa universalização do ensino no Brasil; Políticas Públicas e ações para a educação do Campo: PNLD-Campo; os Manuais do Professor para as Escolas do Campo e Considerações finais.

Na segunda seção, analisei o conceito mais abrangente de manual didático, subdividida em três partes: Manuais didáticos alguns apontamentos; Manuais didáticos na história da Educação Brasileira; Elaboração, distribuição e financiamento dos manuais didáticos até a década de 1990 no Brasil. Buscamos contemplar, nessas subseções, o percurso dos manuais didáticos na história da educação em geral e na história da educação brasileira em particular, para tanto consideramos o período que antecede a distribuição dos manuais didáticos como política pública. Assim, abordamos brevemente o processo de produção, distribuição e financiamento dos manuais didáticos no Brasil até a década de 1990, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBN) é aprovada e intensifica a distribuição dos livros didáticos como política pública (20/12/1996).

Na terceira seção, analisei o manual didático a partir da perspectiva de que ele é um instrumento que tem a missão de universalizar o ensino em determinado território. Para tanto, subdividimos a seção em políticas públicas educacionais e os princípios neoliberais para a educação, discutindo os princípios de qualidade, igualdade, equidade nas bandeiras neoliberais e nos discursos das agências financiadoras do capital. Na sequência buscamos apresentar o papel dos manuais didáticos na padronização dos conteúdos curriculares no

ensino brasileiro e a falsa universalização do ensino atrelada a distribuição dos livros didáticos.

A seção quatro foi estruturada a partir da análise das políticas públicas e ações para a educação no campo: O PNLD-Campo. A seção foi subdividida em: políticas públicas educacionais para a população do campo: uma história a ser construída; O Programa Nacional do Livro didático e o PNLD-Campo (2013-2018) e A abrangência da ação do PNLD-Campo, investimento e distribuição dos livros didáticos. Nosso objetivo foi apresentar as políticas públicas educacionais para a população do campo por meio de mecanismos legais e a sua efetivação na materialização do PLND-Campo e, também, compreender o Programa Nacional do Livro Didático e suas implicações enquanto programa de distribuição de livros didáticos. Em seguida apresentamos dados quantitativos da abrangência, custos e distribuição dos livros didáticos do PNLD-Campo.

Na quinta seção, realizamos a apresentação dos materiais analisados por coleção, a estrutura e a organização dos manuais do professor para analisar as contradições conceituais encontradas nos manuais do professor dos livros didáticos distribuídos para as escolas do campo a partir do PNLD-Campo. Os livros produzidos para atender à população que vive no campo são um importante instrumento de ensino, entretanto, atende o mínimo proposto para a educação pública no país, não garante o acesso aos conhecimentos universalmente construídos e precariza o ensino público brasileiro distanciando do ensino ofertado nas escolas urbanas, se configurando mais uma política pública compensatória para atender uma parcela marginalizada da sociedade: a população que vive em áreas rurais e também se torna mais um instrumento neoliberal de formação da mão de obra. Na sexta seção apresentamos as considerações finais do trabalho.

2 MANUAIS DIDÁTICOS

Considerando que a maioria dos livros didáticos possui manual do professor, a pesquisa está voltada para a sua análise nos livros didáticos distribuídos para as escolas públicas do campo através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD- Campo).

Nesta seção, abordamos os manuais didáticos no decorrer da história do livro didático, do livro do professor e do manual do professor, qual o papel desse instrumento na educação brasileira até a década de 1990, marco esse definido pela aprovação da nova LDBN de 1996 e o financiamento e a interferência externa para a elaboração e distribuição dos materiais didáticos para as escolas públicas, destacamos alguns marcos da educação brasileira e as mudanças ocorridas no que se refere aos instrumentos utilizados para o ensino nas escolas como os manuais didáticos² foram criados.

A palavra manual está relacionada a um saber fazer, a instruções de como realizar ou utilizar algo. Em latim manual: manuale,-is, estojo de livro, livro pequeno. O significado da palavra “Manual” a partir do Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2018) é “1. Livro pequeno; 2. Livro que sumariza as noções básicas de uma matéria ou assunto, compêndio; 3. Guia prático que explica o funcionamento de algo³”(MANUAL, 2018).

Partindo dessa compreensão dicionaresca mais ampla, podemos, em primeira instância, entender o manual do professor ou livro do professor como a ferramenta ou conjunto delas que acompanha os livros didáticos. Os manuais didáticos recebem o nome também de manual do professor ou livro do professor e é nesse manual do professor que pautaremos nossa pesquisa, e utilizaremos esse nome sempre que fizermos referência às orientações ali contidas. Nesse sentido concordamos com a ideia de que:

Se entende por *manual didático* o texto escolar tal como concebido por Comenius. Na organização do trabalho didático por ele proposta, o professor é mero executor das operações ligadas ao trabalho docente. O manual, seu instrumento de trabalho especializado por excelência, simplifica e objetiva o trabalho docente e instaura seu domínio sobre o trabalhador docente. Destina-se a uma série precisa e a uma área do conhecimento pleiteada no plano de estudos de certo nível de ensino, além de ditar e ordenar as operações do trabalho docente. Seu autor passa a ser outro especialista que não o professor (ALVES; CENTENO, 2015, p. 63, grifo dos autores).

² aqui o termo é mais abrangente e tem como definição os livros escolares de forma mais geral

³manual, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/manual> acesso em 08/08/2018

É nesse espaço reservado dos livros que a editora, através de pequenos textos ou inserções nas atividades, orienta o professor sobre como desenvolver determinada atividade e é nesse espaço que a ação do professor pode deixar de ser autônoma e passar a ser guiada pelos autores do livro, função proposital, já que na contemporaneidade o manual didático liberta o professor do trabalho intelectual que fica a cargo das equipes técnicas da editora (PANIAGO, 2014).

É no manual do professor que a editora expressa suas intenções com as propostas didáticas e apresenta suas bases teóricas e pedagógicas, sugere leituras complementares e a organização do trabalho educativo. Nele se expressam as concepções de mundo, de homem que se quer formar, de ensino que se quer transmitir, de professor, sua relação com o aluno e a concepção de trabalho.

Os manuais do professor acompanham a maioria dos livros didáticos produzidos, independentemente de seus destinatários visto que algumas editoras produzem exclusivamente e/ou especificamente materiais para serem distribuídos para a rede pública de ensino, outras produzem materiais didáticos para redes particulares. Existem também materiais didáticos elaborados a partir de uma determinada solicitação, como os de diversas redes particulares de ensino. Existem ainda os materiais específicos, como os voltados para a Educação Afro-brasileira, os materiais próprios de programas educacionais públicos, sejam federais ou estaduais, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁴ Pró-letramento⁵, o Ler e Escrever⁶, o EMAI⁷ entre outros e, desde 2013, os materiais didáticos para as escolas do campo que foram elaborados a partir de um edital específico, o PNLD-Campo⁸ que compõe o PNLD geral.

Outro dado importante para essa pesquisa é o percurso da produção e da distribuição dos manuais didáticos para as escolas públicas no Brasil. Existem diversas agências internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que

⁴ Programa do Governo Federal para garantir a alfabetização das crianças até 8 anos de idade

⁵ Programa do Governo do Estado de São Paulo que têm como objetivo articular o processo de desenvolvimento curricular em Matemática promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual, com foco na língua portuguesa

⁶ Programa do Governo do Estado de São Paulo que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual, com foco na língua portuguesa

⁷ Programa do Governo do Estado de São Paulo que têm como objetivo articular o processo de desenvolvimento curricular em Matemática

⁸ Para conhecer o Programa ver: Vieira, 2013.

financiam a elaboração e distribuição de materiais com as mais diversas finalidades, há também o terceiro setor⁹ que, nas últimas décadas, tem elaborado e distribuído materiais didáticos para as escolas, materiais pensados a partir de necessidades pontuais como meio ambiente, trânsito, drogas, sexualidade. Essas empresas elaboram materiais, capacitam coordenadores e professores e o conteúdo é incluído no currículo das escolas como parte integrante dos conteúdos didáticos.

2.1 Manuais didáticos: alguns apontamentos sobre seu surgimento

O conceito “livro escolar” é recente. De acordo com Choppin (2009), na história da educação, diferentes termos foram utilizados para designar tal instrumento, como a cartilha,¹⁰ considerando sua característica material, que consistia em “uma simples folha (carta) impressa que, dobrada duas ou três vezes, forma um caderno in-4° ou in-8°, com oito ou dezesseis páginas” (CHOPPIN, 2009, p. 18). Outro termo utilizado na história dos livros escolares “*horn-book* (ou *hornbook*), que tem, às vezes, outros nomes (italiano *tavola*; espanhol *tableta*; etc.), apareceu na Europa na Idade Média (CHOPPIN, 2009, p. 18); “O *battledore* (ou *battledoor*) deriva do *hornbook* [...] se apresenta sob a forma de uma folha de cartolina dobrada em dois, algumas vezes em três, oferecendo assim uma grande superfície útil” (CHOPPIN, 2009, p. 18).

Ainda hoje, os termos utilizados para designar os livros didáticos são diversos em todo o mundo. Choppin se utiliza de diferentes autores para apresentar as diversas denominações que se referem a esse instrumento:

Os franceses utilizam [...], entre outros termos, *manuels scolaires*, livres *scolaires* ou livres de classe; os italianos recorrem especialmente à *libri scolastici*, *libri per la scuola* ou *libri di testo*; os espanhóis hesitam muitas vezes entre *libros escolares*, *libros de texto* ou textos escolares, apesar que os lusófonos optem por livros didáticos, manuais escolares ou textos didáticos. Nos países anglosaxões, *textbook*, *schoolbook* e por vezes *school textbook* parecem ser empregados indistintamente, o mesmo que *Schulbuch* e *Lehrbuch* nos países de língua germânica, *schoolboek* e *leerboek* nas regiões que falam holandês; na Suécia se utiliza *skolbok* e *lärebok*, *skolebok* e *laerebok* na Noruega, *skolebog* e *laerebog* na Dinamarca, ou ainda *scholica*

⁹ Em suma Terceiro Setor representa todas as organizações privadas que desempenham funções públicas, ver SOARES, 2008).

¹⁰ A cartilha representou um livro didático bastante difundido nas escolas do mundo todo, especialmente nas escolas públicas, teve uma função importante no ensino da leitura e da escrita. Um trabalho muito rico, que nos subsidia para a compreensão desse livro como ferramenta de ensino foi desenvolvido por Zeneide Paiva Pereira Vieira (2017), a autora trabalha toda a trajetória das cartilhas utilizadas no Brasil desde o período jesuítico. A cartilha surgiu na Europa no século XVI.

enchreiridia, *scholica biblia* ou *anagnostika biblia* na Grécia; etc (CHOPPIN, 2009, p. 19-20, grifos do autor).

Antes mesmo de existir o livro, tal como o conhecemos, o homem já realizava registros dos seus descobrimentos em cavernas, pedras, dentre outros:

O homem registrou sua história em pedra, barro, cascas de árvores, folhas de palmeira, ossos de baleia, dentes de foca, conchas, cascos de tartaruga, bambu, tecido, papiro e pergaminho. Até hoje continua escrevendo nas paredes, nas árvores, na própria pele através da tatuagem, mas foi o papel o grande revolucionador de diversas práticas sociais letradas e, principalmente, das práticas educacionais (PAIVA, 2009, p.1).

De acordo com o estudo apresentado por Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2009, p.1 do pdf) inicialmente o “*volumen* consistia em várias folhas de papiro coladas que eram enroladas em um cilindro de madeira, formando um rolo” e posteriormente o “*códex* se aproximava mais do livro atual com várias folhas de papiro ou de pele de animais costuradas” Ainda segundo a autora, os livros, como conhecemos, surgem no século II depois de Cristo:

Mas é no século 15, com a invenção da imprensa com os tipos móveis de Gutenberg que a produção de livros se estabeleceu criando uma nova dimensão para a humanidade: a cultura letrada. Os livros deixam de ser copiados à mão e passam a ser produzidos em série (PAIVA, 2009, p.1-2).

A história do manual didático ou livro escolar encontra-se na base da história da escola “integrando um arquiplano cultural e ideológico descendente, e reconstituindo uma constante de iluminação e de formação, a história do livro escolar está na base da história da Escola” (MAGALHÃES, 2011, p. 10).

Para Justino Magalhães (2011, p.11) ao longo da trajetória histórica dos livros didáticos, “o livro escolar comportou e deu forma a um ideário educativo – ele é o mural do tempo”. Independentemente do período em que o livro é produzido, ele tem finalidades expressas para atender a um determinado ideário:

A configuração do livro sofreu variações que ficaram associadas à evolução tecnológica. Entre a tipografia oficial de Guttenberg e a imprensa industrializada dos séculos XIX e XX, como também entre o fôlio seiscentista e o hipertexto de final de Novecentos, os aspectos tipográficos e editoriais e a configuração dos livros foram sujeitos a transformações que afectaram os conteúdos, as formas e e função , e se repercutiram nos aspectos simbólicos e no significado do livro” (MAGALHÃES, 2011, p. 24).

O livro didático não era padronizado e com acesso a todos os alunos como conhecido atualmente. O estudo de Paiva (2009) apontou que era comum em uma mesma sala de aula

crianças com livros diferentes. De acordo com a autora, os livros eram produzidos manualmente, muitas vezes transcritos pelos escravos. Outrora papéis eram reutilizados para novos escritos, ou seja, os livros eram produzidos artesanalmente.

A primeira indicação de propriedade do livro pelo aprendiz aconteceu em 1578, quando o Cardeal Bellarmine lançou uma gramática de hebraico para o aluno estudar sem a ajuda do professor. O primeiro livro ilustrado foi o *Orbis Pictus*, de Comenius, na realidade um livro de vocabulário ilustrado (PAIVA, 2009, p. 2, grifos da autora).

Com as transformações econômicas e sociais e de acordo com o papel político atribuído aos manuais didáticos, eles tendem a conduzir a uma linha de continuidade ou de inovação. Os “livros escolares são também mercadorias perecíveis, perdem todo seu valor de mercado assim que a mudança nos métodos ou nos programas firmam sua prescrição” (CHOPPIN, 2004, p. 6).

Foi a organização implementada a partir da escola moderna que transformou o manual didático tal qual conhecemos atualmente. A função desse instrumento analisada sob outra organização escolar perde seus objetivos, considerando que o manual didático tem suas determinações de disseminar determinado conhecimento para uma população específica. Desse modo, enfatizamos que “textos escolares especializados só surgiram quando tomaram forma de manuais didáticos nas origens da escola moderna” (ALVES, 2015, p. 6).

Ao fazermos um recuo na história, observamos que “A Didática Magna” formulada por Comenius, representou a evolução da pedagogia, em consequência, do livro escolar. Foi a primeira forma organizada de sistematização da pedagogia e da didática e tinha como fundamento ensinar tudo a todos “essa organização formulada no século XVII, teve como inspiração a manufatura, cristalizou-se e, ainda hoje, resiste na condição de um sólido registro do passado, preservando, inclusive, o instrumento de trabalho do professor: o manual didático” (ALVES, 2006a, p. 38).

Ao se referir a Comenius e a Didática Magna, Décio Gatti Junior (2004) afirma que os livros escolares têm uma razão para existir e para permanecer por tantos séculos, pois:

[...] os livros didáticos ganhavam, em pleno século 17, uma função que conservam até os dias de hoje, a de portadores de *caracteres das ciências*. De fato, durante os séculos subseqüentes, a palavra impressa, principalmente aquela registrada na forma de livros científicos, ganharia um estatuto de verdade que ainda hoje se dissemina em grande parte dos bancos escolares e da vida cotidiana das pessoas.

Esta concepção iluminista do livro prosseguiu e ganhou força com o passar do tempo, bem como a idéia da escola como lugar de divulgação e disseminação da cultura escrita em relação às culturas oral e imagética. O livro didático, deste modo, tornou-se o fiel depositário das verdades científicas universais, sendo posteriormente, adaptado às particularidades do leitor a que se destinava, faixa etária, etc. (GATTI JUNIOR, 2004, p. 36).

A organização da escola, a partir da criação dos manuais didáticos está relacionada ao período da manufatura, considerando que diferentemente da doutrinação catequética, a atividade escolar passa então a organizar-se de acordo com a divisão do trabalho na manufatura, portanto:

Nessa organização do trabalho didático, que se reportava à base técnica da manufatura, a ênfase foi colocada no manual didático, o instrumento por excelência do professor. Acompanhando a tendência vigente no âmbito das manufaturas, o trabalhador da educação começava a se subordinar ao instrumento de trabalho. Essa organização do trabalho didático cristalizou-se em seguida e chegou praticamente incólume ao nosso tempo (ALVES; CENTENO, 2009, p. 472).

De acordo com a pesquisa apresentada por Gilberto Luiz Alves (2006a), é nesse momento histórico que surge o Manual Didático como instrumento de trabalho do professor:

O manual didático surgiu com a pretensão de consubstanciar uma síntese dos conhecimentos humanos de uma forma mais adequada ao desenvolvimento e à assimilação da criança e do jovem. Especializou-se, também, em função dos níveis de escolarização e das áreas do conhecimento, multiplicando-se da mesma forma que os instrumentos de trabalho, dentro da oficina, que, por força da divisão do trabalho, ganharam as configurações mais adequadas às operações que realizavam. Desde então, o manual didático passou a servir em tempo integral ao aluno e ao professor (ALVES, 2006a, p. 76).

Dois pontos são importantes ser destacados sobre esse período, primeiro que o manual didático acarretou ao sistema de ensino uma redução nos custos, devido à simplificação e à objetivação do trabalho; segundo, a divisão do trabalho e, conseqüentemente, a desqualificação do trabalhador, foram resultados da objetivação e da simplificação instaurados pela renovação imposta a partir dos manuais didáticos (ALVES, 2006a, p. 77 e 83).

Alguns pontos levantados pelo autor merecem destaque e podem ser encontrados com maior aprofundamento no trabalho já realizado por ele. Com o surgimento do manual didático, ocorreu a simplificação e objetivação no trabalho docente, qualquer homem mediano podia ensinar se utilizando do manual didático. Diferentemente do mestre do período artesanal, que dominava o conhecimento de todas as áreas, o professor manufatureiro, com a

divisão do trabalho didático, passa a possuir um saber fragmentado. Simplificação, divisão e objetivação do trabalho docente acarretam ainda a desqualificação do trabalhador. E, como já mencionado anteriormente, a formação do trabalhador parcial contribuiu para uma redução dos custos com sua formação. A criação do manual didático deu origem também a uma nova categoria profissional especializada: a do escritor de manuais didáticos. Os livros didáticos já circulavam no meio escolar, antes mesmo de serem impressos em larga escala, visto que:

O livro didático foi seguidamente utilizado nas sociedades com educação escolarizada institucionalizada, o que assinala sua permanência desde há muito na cultura escolar. Na Europa, antes da existência da imprensa, os estudantes universitários produziam seus próprios cadernos de textos. Os livros eram poucos e normalmente escritos a mão.

Com o advento da imprensa isso mudou e os livros foram os primeiros produtos feitos em série. (GATTI JUNIOR, 2004, p. 35).

Desde Comenius até os dias atuais, os livros didáticos possuem a mesma função: disseminar a produção da cultura escolar. “Ao longo dos séculos algumas mudanças ocorreram, mas não tão significativas ao ponto de fugir da essência alienante da educação formal, escolar sob a determinação do capital” (PANIAGO, 2014, p. 100).

2.2 Manuais didáticos na história da educação brasileira

A história dos manuais didáticos no Brasil acompanha a história do ensino brasileiro, mesmo que não tenham acontecido simultaneamente, os períodos históricos carregam alterações consideravelmente importantes para a produção e utilização dos livros escolares. Nosso objetivo nesta subseção é apresentar subsídios para a compreensão das diversas fases que o manual didático percorreu na educação brasileira até a Era Vargas, visto que é durante a sua gestão (1930-1945¹¹) que é criado o Ministério da Educação (1931), A Constituição Federal de 1934 e em 1938 a primeira forma de distribuição dos livros didáticos como política estatal.

A pesquisa elaborada por Bárbara Freitag, Valéria Rodrigues Motta e Vanderly Ferreira Costa (1987, p.3) realizada na década de 1980, aponta que “o livro didático não tem uma história própria no Brasil” fato ressaltado por diferentes autores que analisam os diversos manuais didáticos importados utilizados no Brasil. Como apontam as autoras, é apenas na

¹¹ A chamada Era Vargas se divide em dois períodos políticos: 1930-1937 conhecido como o Início da Segunda República, Basbaum em seu trabalho “História Sincera da República: de 1930 a 1960, chamou o período de Brasil-Novo; 1937 com o Golpe de Estado que instaura o chamado Estado Novo. Para maior compreensão do período consultar: BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República: 1930-1960**; MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Brasil em perspectiva**.

década de 1930 que o livro didático passa a compor o arcabouço das políticas públicas brasileiras, que passam a incorporar a política do livro didático.

A instrução popular brasileira surge logo após a chegada dos portugueses ao Brasil. Chamamos de instrução popular o ensino oferecido e administrado pelo poder público, ou seja, pelo estado¹², porém aqui utilizaremos o mesmo termo para os primeiros anos da colonização brasileira, período em que a Igreja Católica, por meio da Companhia de Jesus, comandava a oferta de ensino. Em 1549, a vinda dos jesuítas teve como missão incutir no índio a doutrina cristã e a cultura portuguesa, inicia-se o processo de catequização dos índios.

José Maria Paiva (2006, p.13) aponta que o papel dos Jesuítas era fazer cumprir as determinações do rei de Portugal, instaurar a ordem portuguesa junto aos índios através dos ensinamentos catequéticos, sendo assim, “cristianização e aportuguesamento são tarefas indissociáveis entre si”, e completa, “a catequese, pela vinculação estreita com toda a cultura portuguesa do século, pode ser analisada como importante fator de colonização e, dadas as circunstâncias, como instrumento de imposição cultural”.

No Brasil, o ensino “por mais de duzentos anos, ficou entregue quase que exclusivamente, aos padres da Companhia de Jesus o ensino público em nosso País” (HAIDAR, 1978, p. 39). Durante esses dois séculos de história da educação brasileira, os jesuítas criaram escolas de primeiras letras e instalaram colégios por diferentes áreas do território nacional.

O primeiro “instrumento” utilizado como tentativa de organização do ensino no Brasil foi o plano elaborado por Nóbrega. De acordo com Saviani esse Plano de Instrução marca a primeira fase da educação jesuítica:

O plano iniciava-se com o aprendizado de português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava de um lado com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da colônia. Contudo sua aplicação foi precária, tendo cedo encontrado oposição no interior da própria Ordem jesuítica, finalmente suplantado pelo plano

¹² O conceito de escola pública ou instrução pública pode ser verificado em LOMBARDI, José Claudinei, NASCIMENTO, Maria Isabel Moura, SAVIANI, Dermeval. **A Escola Pública no Brasil: história e historiografia**, 2005.

geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado no *Ratio Studiorum*. (SAVIANI, 2008, p. 43).

Importante o apontamento realizado por Saviani, visto que, muitas vezes, atribui-se ao *Ratio Studiorum* a primeira tentativa de organização do ensino no Brasil. Contudo, Saviani esclarece que houve outra forma de organização que o antecedeu e que acabou por ser substituído rapidamente.

Ainda de acordo com Saviani (2008, p. 50), “a Companhia de Jesus deu início à elaboração de um plano geral de estudos a ser implementado em todos os colégios da Ordem em todo o mundo, o qual ficou conhecido pelo nome de *Ratio Studiorum*”¹³. A ordem enviava os compêndios que foram elaborados de “Roma para as instituições que iam sendo fundadas nos diversos países uniformizar a organização e o funcionamento dos colégios”.

A Companhia de Jesus iniciou seu trabalho de catequese no Brasil, conforme já mencionamos anteriormente, em 1549, quando chegaram os primeiros jesuítas, porém a organização e consolidação da educação a partir do *Ratio Studiorum* data de 1599 e permanece até 1759, quando os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias, consequentemente do Brasil. Até serem expulsos de Portugal em 1759 e terem que deixar as terras brasileiras, o ensino no Brasil esteve monopolizado quase que exclusivamente nas mãos dos jesuítas.

Em Portugal, a expulsão dos jesuítas acarretou grandes transtornos na educação. No Brasil, que tinha como único sistema de ensino o jesuítico, os prejuízos foram ainda maiores. De acordo com Seco e Amaral (2006, p. s/p.), “para o Brasil, a expulsão dos jesuítas significou, entre outras coisas, a destruição do único sistema de ensino existente no país”.

Com a expulsão dos Jesuítas, Portugal precisava preencher a imensa lacuna deixada pelo sistema jesuítico de ensino quando se iniciou a primeira proposta de educação laica em Portugal e em suas colônias, incluindo o Brasil. Até então, era a Igreja Católica quem determinava o que se ensinava. Igreja e Coroa se fundiam e não havia separação entre os ensinamentos.

A criação das aulas régias marcou o surgimento do ensino público oficial e laico visto que, até então, a educação formal em todos os seus níveis estava sob o controle da Igreja, que também detinha grande influência sobre outras

¹³ Para conhecer mais sobre o *Ratio Studiorum*, ver a obra de Dermeval Saviani “História das ideias pedagógicas no Brasil”, em que o professor faz uma análise aprofundada sobre o tema.

áreas da cultura, como as artes e a impressão de livros (FALCON, 1982, p. 423-424).

A reforma educacional que visava preencher o grande vazio deixado após a expulsão dos jesuítas foi implantada e liderada por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, ficou conhecida como Reforma Pombalina e a proposta pedagógica tinha base iluminista (SAVIANI, 2008, p. 99).

A Reforma Pombalina “atingiu Portugal e suas colônias e abarcou os âmbitos econômico, administrativo e educacional” (XAVIER, 1994, p. 48). Pombal instituiu as aulas régias ou aulas avulsas no território português, porém a reforma demorou quase três décadas para ser implantada no Brasil e, mesmo assim, não da mesma forma que em Portugal, visto que:

As aulas régias eram autônomas e isoladas, com professor único e uma não se articulava com as outras. Destarte, o novo sistema não impediu, a continuação do oferecimento de estudos nos seminários e colégios das ordens religiosas que não a dos jesuítas (Oratorianos, Franciscanos e Carmelitas, principalmente) (AMARAL; SECO, 2006, s/p).

Sobre esse período há poucas informações referentes a manuais didáticos que foram produzidos. Pode-se utilizar como fonte a pesquisa de Alves (2015) que lista uma série de clássicos que era recomendado para ser utilizado nas aulas régias: “entre os inúmeros documentos produzidos no interior das reformas pombalinas da instrução pública, após 1759, um deles é muito relevante, trata-se da *Memória dos livros aconselháveis e permitidos para o novo método* (ALVES, 2015, p. 16).

Diante disso, destacam-se algumas obras que serviram de referência no período pombalino em Portugal e em suas colônias:

Três obras clássicas, pela importância de que se revestem, precisam ser nomeadas. Duas são sistematicamente citadas e reconhecidas por terem influenciado as reformas pombalinas da instrução pública, em Portugal e seus domínios: **Verdadeiro Método de Estudar** (1746), de Luis Antonio Verney, e **Cartas sobre a Educação da Mocidade Portuguesa** (1760), de Ribeiro Sanches. [...] A terceira, por ser menos conhecida, deve ter sua importância melhor avaliada. Trata-se de **Apontamentos para a Educação de um Menino Nobre** (1734), de Martinho de Mendonça de Pina e de Proença, que, segundo a historiografia portuguesa, teria uma estreita associação com **Ensaio sobre a Educação**, de Locke (ALVES, 2006b, p. 3).

Ainda sobre o período pombalino, que vai de 1759 a 1834¹⁴, Saviani (2008, p. 114) destaca que a “estatização e secularização do conteúdo do ensino [...] passaram a ser controladas pela Real Mesa Censória mediante a censura de livros, antes exercida pelo Santo Ofício”. Ademais, o período pombalino não resultou em grandes mudanças no cenário educacional brasileiro. Em consonância com as afirmações de Saviani, Justino Magalhães (2011, p.37) ainda destaca que “em Portugal, com a reforma Pombalina, a produção e circulação do livro escolar cumpria os mesmos requisitos do livro impresso em geral, devendo obter prévia aprovação da Real Mesa Censória” (MAGALHÃES, 2011, p. 37).

Para Alves (2006a), a reforma pombalina permitiu a utilização de obras clássicas, considerado um avanço e a superação do período que o antecedeu, pois:

Com as reformas pombalinas da instrução pública passou a ter livre trânsito, dentro das escolas, a íntegra dos escritos originais de Aristoteles, Cícero, Quintiliano, Tito Lívio, Salústio, Santo Agostinho, Terêncio, Plauto, Herótodo, Xenofonte, Teofrasto, Luciano, Tucídides, Homero, Vigílio, Horácio, Camões e Verney, entre outros. (ALVES, 2006a, p. 159).

A história não acontece de forma linear em todo o mundo, há uma sobreposição de fatos que vão acontecendo simultaneamente. Enquanto, no período manufatureiro, os países europeus iam adotando novas formas e métodos de ensino, as colônias, como era o caso do Brasil, utilizavam experiências que deram certo em capitais da Europa.

No final do século XVIII e início do século XIX, a organização do trabalho no Brasil era escravista, iniciou-se concomitantemente o processo de produção na manufatura e com ele o ensino e os métodos e ferramentas para formar o aluno importados de Portugal. A Inglaterra capitalista desenvolvida se encontrava no influxo da industrialização, formando alunos para trabalhar nas indústrias. A exigência por um ensino para todos traz no bojo do ensino inglês um novo método: o método de ensino mútuo ou Método Lancasteriano (LANCASTER).

Considerando a escassez de professores capacitados, o alto custo de investimento e a exigência de formação da mão de obra, os educadores ingleses Joseph Lancaster e Andrew Bell desenvolveram o ensino mútuo, cujo objetivo era ensinar muitos ao mesmo tempo. O que logrou o sucesso do Método na Inglaterra, repercutiu no Brasil como forma de demonstração da desmotivação do estado para com a instrução pública. “Em seu país de origem esse método

¹⁴ Há algumas divergências com relação ao período pombalino nos autores estudados, optamos por manter o período apresentado por Saviani, uma vez que o autor faz a análise detalhada do mesmo. No site do Histedbr, encontramos como marco do período 1759-1822.

fora bem-sucedido, dadas as condições em que surgira e a motivação que o inspirara: a de acelerar a difusão da instrução elementar” (XAVIER, 1994, p. 64).

De acordo com Marcílio (2005, p. 44), o Método Lancasteriano pressupunha que os alunos mais adiantados ensinassem aos demais, de modo que, em um ambiente amplo, com alguns monitores, ensinava-se uma quantidade grande de alunos ao mesmo tempo. A didática utilizada para disseminar o ensino nesses grandes espaços era o ensino oral, os alunos aprendiam através da repetição constante dos ensinamentos. Entretanto, a autora afirma que “o sistema de ensino mútuo nunca foi convenientemente implantado no país. Não havia sala ampla e de acordo com os princípios do método, não havia material didático correspondente”.

Analisando o percurso do ensino, pode-se inferir que o Império apresentou uma junção de métodos de ensino, não havia uma orientação única ou de caráter nacional para o ensino. Enquanto diversas escolas prosseguiram com o ensino baseado nas aulas régias, criava-se a primeira escola lancasteriana pelo Decreto de 1º de março de 1823 no Rio de Janeiro, apenas em 1827, com a Reforma da Instrução Pública, recomendava-se que utilizasse como método o ensino mútuo (NEVES, 2003). De acordo com a autora, poucos historiadores se debruçaram sobre o método na história da educação brasileira.

Maria de Fátima Neves (2003) realizou um levantamento com quantidade significativa de títulos de livros que eram utilizados nas escolas no período lancasteriano, esses livros foram registrados nos relatórios dos professores:

Estudava-se a História Sagrada; Fabulista da Mocidade; Ortografias, gramáticas e dicionários portugueses; as coleções completas de Ventura; a Constituição do Império; Gramáticas da Língua Nacional; Compêndio de Aritmética de Besson; o livro Princípios do Desenho Linear, que compreendia o de Geometria Prática pelo método do Ensino Mútuo; Compêndios de Geografia Histórica, por João Henrique Preese, diretor do Instituto de Nova Friburgo; Rudimentos d’Arithmetica, por Barker; Grammatica Portuguesa de P.Barker; D.Cartas Selectas do Padre A. Vieira; Colleção d’Exemplares de escripta, por Ventura ou Carstairs; Mythologia da Mocidade, pelo D.C.Lopes de Moura; Manual Encyclopedico – por Monteverde, n.4, 1843; Tabella d’Arithmetica, por F. A. Peregrino; Provérbios e sentenças Moraes, por Adrião (NEVES, 2003, p. 206-207).

Pode-se observar que os livros e seus autores não eram brasileiros. Houve a indicação na Reforma da Instrução Pública de 1827 da utilização do livro da História do Brasil, mas, segundo Neves (2003), não foi possível encontrar registros da publicação desse livro.

Destarte, apesar da quantidade de livros ser significativa, a maioria das escolas brasileiras não adotou o método.

Para Marcílio (2005, p. 45), o ensino mútuo logrou alguns méritos, como a junção da leitura e da escrita, representando uma evolução pedagógica para a época, superou o ensino individual, permitiu ocupar todas as crianças ao mesmo tempo e promoveu a extensão da “instrução primária aos segmentos até então pouco presentes no processo de escolarização, como os adultos, os soldados, os órfãos, os expostos, os prisioneiros e as mulheres”.

Podem-se citar dois marcos históricos que tinham a intenção de promover avanços na educação brasileira: O Art. 179 de 1824, Constituição Política do Império do Brasil, que definiu que a instrução primária deveria ser gratuita para todos os cidadãos, e o Ato adicional n. 16 de 1834, que delegou a responsabilidade da educação às províncias; porém não foram suficientes para promover tais avanços. Durante todo o Império o ensino público no Brasil permaneceu insuficiente.

Outras reformas da instrução pública foram acontecendo durante o Império. Destaca-se aquela de maior relevância para nosso objeto de análise, os manuais didáticos. A reforma que causou maior influência para a produção e distribuição de manuais didáticos durante o Império foi a Reforma Rui Barbosa¹⁵ de 1882, a qual foi constituída de pareceres apresentados por Rui Barbosa sobre todos os níveis educacionais referente à reforma decretada por Leoncio de Carvalho em abril de 1879. Primitivo Moacyr (1937, p.221), em “A Instrução e o Império (subsídios para a história da educação no Brasil) 1850-1887”, de 1937, analisou cada um dos pareceres que Rui Barbosa, apresentou e denominou-a de Reforma Rui Barbosa.

Rui Barbosa foi um grande defensor do método intuitivo, fez várias menções sobre a importância do mesmo para o avanço educacional brasileiro. Três princípios foram defendidos por Rui Barbosa em seus pareceres: liberdade de ensino, laicidade e obrigatoriedade. O parecerista sugeriu, ainda, para as escolas de instrução pública o ensino intuitivo ou Lição de Coisas. Esse método propunha uma educação baseada na observação e experimentação, “o ensino pelo *aspecto*, pela *realidade*, pela *intuição*, pelo exercício reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação, destinado a

¹⁵ Há duas grafias para escrever o nome de Rui Barbosa, quando os textos se referem a transcrições do período são grafados com Y: Ruy, quando faz menção a ele, principalmente os textos mais atuais utiliza-se i: Rui. Optamos por utilizar apenas a grafia com i, exceto em citações que possuem y.

suceder triunfantemente aos processos verbalistas, ao absurdo formalismo da escola antiga (RUI BARBOSA apud LOURENÇO FILHO, 2001, p. 84).

Pode-se observar no excerto acima que a mudança proposta por Rui Barbosa visava modernizar a escola e propunha um novo formato de educação. Justificava, ainda, a importância da tradução e posterior impressão do livro “Lições de Coisas: manual de ensino elementar para pais e professores” que “a necessidade de um guia de orientação para professores, tal como esse livro, de há muito vinha sendo demonstrada pelas autoridades do ensino (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 83) e conclui:

A preocupação parecia legítima. O professorado primário, mesmo na capital do País, onde a Escola Normal oficial só se veio estabelecer em 1880, era na maior parte recrutado mediante singelas provas de habilitação, nas quais pouco mais se pedia do que a matéria constante nos programas do curso primário¹⁶.

Não seriam exageradas, portanto, as expressões com que o ministro do Império havia manifestado (...) à urgência de se divulgarem manuais de didática, em especial, da metodologia do ensino intuitivo. LOURENÇO FILHO, 2001, p. 83).

Ao analisar o ensino intuitivo defendido por Rui Barbosa, Maria Cristina Gomes Machado (2002) explica que o autor exaltava Fröebel e Pestalozzi. Sobre a metodologia “O método de ensino fundamentava-se na experimentação. Assim, qualquer conteúdo a ser ofertado não poderia ser abstrato, teórico, mas basear-se sempre no concreto”. (MACHADO, 2002, p. 133).

O método intuitivo era baseado no ensino das coisas, daí o nome Lições de Coisas. A proposta do método era ensinar as coisas pelas coisas, pelo concreto. O método teve início no século XVIII. Valdemarin (2004, p.39) afirma que em “Emílio ou da Educação” Rousseau começou a pensar a educação dos sentidos. No século XIX, Pestalozzi e Fröebel sucederam os estudos e passaram a “realizar experiências educacionais inovadoras com o intuito de renovar a prática pedagógica.

Em 1861, publicada pela primeira vez nos Estado Unidos, a obra “Primeiras lições de coisas - Manual de ensino elementar para uso dos paes e professores” esse manual foi escrito pelo professor norte americano Norman Alisson Calkins (AURAS, 2004, p. 4).

¹⁶ Sobre os programas de curso primário aqui citados, os mesmos constam no Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, artigos 4º e 9º.

Afastada a figura do compêndio, até então considerado como o principal depositário do conhecimento, toda uma maquinaria escolar foi posta em marcha, de modo a promover o contato da criança com a coisa, com o objeto concreto, ganhando, então, destaque o manual de lições de coisas, para alunos/as e para professores/as, um dispositivo criado no final do século XIX para facilitar ao professor/a da escola elementar e aos alunos/as das escolas normais o entendimento e a aplicação do método de ensino intuitivo, sistematizado por Pestalozzi, a partir, principalmente, das teorizações de Rousseau e de Comenius. (AURAS, 2004, p. 3).

O principal manual do método intuitivo utilizado no Brasil foi traduzido em 1886 por Rui Barbosa da “40ª edição americana” e impresso no Rio de Janeiro pela Imprensa Nacional, recebia o mesmo título da versão americana “Primeiras lições de coisas – Manual para pais e professores” e possuía na folha de rosto o seguinte dizer: “Vertida da quadragésima edição e adaptada às condições de nosso idioma e países que o falam” (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 79-80).

Pode-se destacar diversas pesquisas sobre os manuais didáticos utilizados para trabalhar com o método intuitivo, muitas vezes descaracterizando o método em sua origem:

A rigor, as lições de coisas não deveriam admitir livros didáticos. Formulada contra a chamada “cultura livresca”, essa proposta pedagógica exigia observar as coisas, fazer a experiência do mundo pelos cinco sentidos, pela intuição. De fato, nos Estados Unidos, as lições de coisas deviam-se basear nas aulas orais, como sempre enfatiza Schelbauer (2003, p. 43, 46, 69, 113). Por levar ao pé da letra a recusa ao ensino “livresco”, não há livros didáticos na produção norte-americana sobre lições de coisas. O que há são obras como as de Calkins (1886), Sheldon (1872) Lake (1858) ou George Ricks (1895), que são sempre manuais para professores. Esse princípio da interdição dos livros e da cultura livresca não impediu, no entanto, que se produzissem na França e na Espanha (e também na Itália e no Brasil) obras não apenas de caráter teórico e metodológico para professores e estudiosos, mas também livros didáticos em profusão, que até chegaram a se distribuir entre as séries de ensino, formando coleções (MUNAKATA, 2017, p. 91).

Com a proclamação da República, a principal bandeira defendida pelos republicanos era a da formação da nova sociedade brasileira. A Constituição de 1891 e seguintes, implementaram um novo modelo de escola, os grupos escolares. As reformas estaduais do ensino, destaque ao estado de São Paulo, que foi o pioneiro na construção de um sistema de ensino pensado a partir da nova realidade política e econômica brasileira. O ideário republicano trouxe em seu bojo a proposta de criação e implementação dos Grupos Escolares e, durante as primeiras décadas da República, disseminaram-se por diversos estados brasileiros. A proposta dos grupos escolares era uma nova organização do ensino público, com foco na higiene, disciplina, ler, escrever e contar.

Os grupos escolares foram criados para atender à nova exigência posta pela República defendida como educação nacional e a proposta da criação de um sistema nacional de ensino que, segundo Saviani (2008), não se efetivou no Brasil na Primeira República, mas alcançou parte de seus objetivos influenciando a organização dos conteúdos de ensino:

[...] como base da reforma a reconstrução do caráter nacional e do sentimento nacional do povo brasileiro, definindo como eixos da nova organização do ensino a educação de caráter, educação cívica, a educação física e o papel da mulher como educadora das novas gerações. (SAVIANI, 2008, p. 169).

De acordo com Saviani (2008, p.169), houve ainda iniciativas de introdução de “matérias científicas, como o Código Epiácio Pessoa, em 1901”. Naquele momento da história da educação brasileira, começou a se diferenciar a educação urbana, oferecida pelos grupos escolares e educação rural, a princípio ofertada apenas nas escolas isoladas.

Enquanto a cidade, ou seja, a pequena população urbana estava de olhos e atenções voltadas para o novo empreendimento educacional, o grupo escolar, que representava o projeto educacional liberal, na área rural as escolas isoladas continuavam a crescer em quantidade muito maior que os grupos escolares. A criação do grupo escolar representou uma mudança insuficiente para atingir a população de forma mais ampla, ficando a cargo das escolas isoladas a instrução da grande maioria da população.

Com a crescente industrialização e a expulsão dos trabalhadores rurais, alfabetizar a população do campo se fazia necessária, considerando que a mesma passava a integrar o corpo urbano de mão de obra. Mas não havia políticas públicas voltadas para essa parcela da população que, de acordo com dados da época, representava 80% da população brasileira.

A criação dos grupos escolares não acarretou necessariamente uma transformação significativa na publicação de livros didáticos brasileiros. Para Décio Gatti Júnior (2004, p. 36) “no Brasil, até 1920, a maior parte dos livros didáticos eram de autores estrangeiros, editados e impressos no exterior, especialmente na França e em Portugal”.

Para o período, Primeira República, diversas foram as leis e decretos estaduais que descreveram os conteúdos escolares ou programas de ensino a serem trabalhados nas escolas, cujo foco daquele período era a modernização e a nacionalização da população pautados por ideais liberais. Importante ressaltar que, com a abolição da escravatura, o início da industrialização e a urbanização, que vinham ocorrendo quase que simultaneamente no Brasil,

havia a necessidade de se formar a população trabalhadora da nação. Vale destacar, ainda, que os avanços observados na Primeira República foram iniciativas estaduais descentralizadas da União, por consequência não ocorreu em todo o território nacional.

Sobre a escola pública da primeira república, Souza (2008) afirma que as exigências sociais determinavam o que a escola deveria ensinar à população:

Caberia a ela moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, inculcando-lhes especialmente valores e virtudes morais, normas de civilidade, o amor ao trabalho, o respeito pelos superiores, o apreço pela pontualidade, pela ordem e pelo asseio (SOUZA, 2008, p. 38).

Definia-se ainda o que o trabalhador necessitava, enquanto conhecimentos, para aquela nova missão de operário:

O futuro trabalhador brasileiro necessitava de conhecimentos variados, ainda que “limitadíssimo”. A Inserção na cultura escrita visava à formação do caráter e ao esclarecimento próprio da racionalidade da sociedade moderna contra a ignorância. Além desses saberes caberia ainda a escola primária promover às camadas populares alguns conhecimentos técnicos, de cunho profissional. (SOUZA, 2008, p. 35).

Estudos sobre o período mostram que os conteúdos escolares e programas de ensino para todos os níveis de formação eram apresentados nas leis e reformas do ensino, dos quais podem-se destacar dois trabalhos de grande relevância que pontuam cada etapa do ensino e os programas a serem desenvolvidos nas escolas: “A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista” de Casemiro dos Reis Filho publicado em 1995; e “Templos de civilização: a implementação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)” de Rosa Fátima de Souza publicado em 1998. Ambos os autores realizaram trabalhos de excelência sobre os conteúdos e a criação das escolas públicas.

Especificamente sobre o trabalho pedagógico, houve diversas alterações, entre elas a escola unitária: um professor (mestre) por classe; a graduação (hoje conhecida como seriação): crianças agrupadas pelo mesmo nível de conhecimento; a inspeção técnica do ensino: inspetores que visitavam as escolas com o intuito de verificar a ordem e a disciplina. Sobre o método de ensino utilizado no período, Souza (2008, p. 37) afirma que “[...] a adoção do método intuitivo, tornou-se o ícone da escola primária moderna”.

Sobre os manuais didáticos utilizados no período, há uma grande lacuna e a necessidade de estudos mais aprofundados. Circe Bittencourt (2004, p. 489) afirma que “um

número significativo de obras produzidas no final do século XIX e início do século XX teve inúmeras edições e foram usadas por várias gerações de alunos” visto que parece terem sido produzidos pelos próprios inspetores da instrução pública do período:

Durante o período republicano, sobretudo, pudemos listar um número significativo de autores que exerciam cargo de inspetores de instrução ou que fizeram parte de Conselhos de Instrução. Embora muitos deles tivessem produzido obras pouco conhecidas, limitadas a pouco mais de uma edição, alguns conseguiram se sobressair, tornando-se nomes famosos da literatura escolar.

O mais famoso escritor de livros escolares que iniciou sua carreira como inspetor escolar foi Olavo Bilac. O renomado poeta começou a compor textos escolares com Manuel Bomfim, então diretor de Instrução Pública do Distrito Federal. Juntos escreveram o Livro de composição, um Livro de leitura e o célebre *Através do Brasil*, publicado anos mais tarde, em 1910. Com Coelho Netto, Bilac publicou *Contos pátrios* em 1904, obra de inúmeras edições assim como suas *Poesias infantis* (BITTENCOURT, 2004, p. 487).

Bittencourt (2004) pontua que havia uma relação estreita entre a área de formação dos escritores e/ou atuação profissional. Afirma que muitos eram professores que acabaram se tornando autores, outros diretores e inspetores de ensino. Houve, ainda, diversos autores oriundos das escolas particulares e de organizações religiosas protestantes e católicas. Sobre as obras publicadas na primeira república a autora apresenta:

Felisberto de Carvalho escreveu obras de gramática, geografia, educação moral e cívica, história natural e higiene sendo, entretanto, seus livros mais famosos e de “longa duração”, os cinco livros de leitura publicados inicialmente na década de 1880 com reedições até 1959 (BITTENCOURT, 2004, p. 497-488).

A década de 1920 trouxe em seu bojo novos desafios para a educação. De acordo com Rosa Fátima de Souza (2008, p.72), “a partir dos anos 20, o ideal de defesa da pátria e da constituição de corpos saudáveis e viris perpetuou-se no ensino da Educação Física e da Música”. No decorrer do século XX, muitos avanços aconteceram em relação à expansão da escolarização no Brasil, influenciados por diferentes correntes pedagógicas. Ênfase no tecnicismo, a partir da década de 1960 e subsequentes, que teve forte apelo ideológico e que o livro passou a ser forte instrumento de disseminação do ideário militar.

Lourenço Filho foi um dos mais importantes signatários do Manifesto, juntamente com Fernando de Azevedo, redator do Manifesto, Anísio Teixeira e outros intelectuais do período. Participou ativamente da difusão dos ideários escola novistas no Brasil e de várias reformas educacionais “dirigiu as reformas no Ceará 1922-1923, de São Paulo 1931-1932 e

participou da reforma do Distrito Federal” (SAVIANI, 2008, p. 202). Com grande influência e conhecimento nas áreas de pedagogia e psicologia educacional dedicou-se à publicação de livros didáticos, publicou em 1928 a “Cartilha do povo: para ensinar a ler rapidamente” seguida de outras publicações:

[...] compreendendo novas cartilhas de alfabetização e livros de leitura acompanhados do guia do mestre, livros de literatura infantil e as séries de exercícios de aritmética denominadas *Aprenda por Si!*, às quais cabe associar o livro *Nova Tabuada e noções de aritmética*, que atingiu mais de um milhão de exemplares entre a 1ª edição de 1958 e a 33ª, publicada em 1968 (SAVIANI, 2008, p. 205).

Há que se considerar que, com o Movimento Escolanovista¹⁷, houve uma mudança nos debates sobre a função do manual didático, em que se deu ênfase para a forma, o como ensinar, em detrimento do conteúdo do ensino, ou seja, o que ensinar. O instrumento passa a ser mais importante que o conteúdo.

O período compreendido entre 1930 e 1937, reconhecidamente, caracterizou-se por uma retomada do nacionalismo. As reformas educacionais que ocorreram no período, incluindo às defendidas pelos escolanovistas estão relacionadas a centralização do ensino, a organização de um sistema público de ensino (estatal), criação de mecanismos de controle e regulação do ensino pela União.

Entre os anos de 1930-1960, há registros de que os livros didáticos permaneciam inalterados, sem muitas mudanças, sobre esse período Gatti Júnior explica:

[...] foram livros que permaneceram por um longo período no mercado sem sofrerem grandes alterações; livros que possuíam autores provenientes de lugares tidos, naquela época, como de alta cultura, como o Colégio Pedro II; livros publicados por poucas editoras que, muitas vezes, não os tinham como mercadoria principal e, por fim, livros que não apresentavam o processo de didatização e adaptação da linguagem consoante às faixas etárias às quais se destinavam (GATTI JR., 2004, p. 37).

Dentre os materiais mais utilizados nas escolas após os anos de 1940, Marcílio (2005, p. 238) apresenta duas cartilhas: “Caminho Suave: alfabetização pela imagem” de Branca Alves de Lima e “Cartilha Sodré: coleção Sodré” de Benedicta Sthal Sodré, porém não traz outras informações sobre edições, tiragem ou distribuição.

¹⁷ Movimento Escolanovista foi o movimento social dos defensores da Escola Nova no Brasil na década de 1930 que resultou no documento Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932. Os princípios da Escola Nova orientaram a educação no Brasil até a década de 1970.

2.3 Elaboração, distribuição e financiamento dos manuais didáticos no Brasil

Conforme apresentado anteriormente, os livros didáticos foram passando por transformações de acordo com os momentos históricos. Não apenas no Brasil, mas em países europeus ou norte-americanos o livro didático passou de um exemplar de ensino produzido por autores de prestígio, quase artesanalmente, a um instrumento de trabalho pedagógico produzido em escala massiva e que tem por objetivo principal padronizar o que e como se deve ensinar na rede pública em determinado país. Consideram-se, para tal afirmação, os editais do PNLD que determinam o que as editoras devem considerar no currículo para produzir os livros didáticos que são distribuídos nas escolas públicas brasileiras.

Desde a ascensão da escola nova no Brasil, na primeira metade do século XX, observou-se uma expansão significativa de acesso à escola pública. O Movimento dos Pioneiros da Escola Nova foi uma grande alavanca para mobilizar a população na luta por políticas públicas de acesso à escola. Engano acreditar que esse movimento cumpriu papel social, considerando que seus objetivos estavam calcados em ideais políticos, pode-se dizer que lutaram por uma escola que defendia os interesses da classe dominante, que via na educação a forma de preparar a mão de obra para o trabalho.

Desde seus albores, a escola nova procurou cumprir, finalmente a promessa burguesa de universalizar a educação. Mas, quanto ao conhecimento, empreendeu uma inflexão nos conteúdos didáticos e na forma de desenvolvê-los que a levou a distanciar-se da prática que predominara na escola que lhe antecederia. Quando a escola nova burguesa chegou aos trabalhadores, apesar de ter como ponto de partida e fundamento a escola tradicional, promoveu uma subversão profunda da formação humanística, calcada no *trivium* e no *quadrivium*, bem como na formação científica, lastreada nas ciências modernas (ALVES, 2006b, p. 157-158).

Não se pode pensar o livro didático, hoje, sem vinculá-lo a outras dimensões que vão para além de sua função declarada, a de instrumento para auxiliar o trabalho didático. É importante considerar que, até meados do século XX, os livros didáticos eram, em sua maioria, produzidos em baixa escala, praticamente artesanal. Com a crescente oferta escolar, os livros didáticos passam a ser produzidos em escala maior, permanecendo ainda por algum tempo sendo produzidos com objetivos ideológicos. Com a massificação do ensino, os livros passaram a ser exigidos para cumprir a função de instrumentalizar o trabalho didático do

professor, padronizar os conteúdos escolares e contribuir para a equalização do ensino, cujo tema será abordado na próxima seção.

Fatores determinantes para as mudanças ocorridas nos livros didáticos foram as transformações sociais que passaram a exigir mão de obra qualificada e a necessidade de formar, em menor tempo, o maior número de trabalhadores. Além de uma significativa redução de custos na formação dos professores que, se antes precisavam dominar o conhecimento e para isso despendiam um tempo relativamente grande de estudos, passam então de detentores do conhecimento a aplicadores de métodos e de conteúdo.

A partir das determinações dos livros didáticos, especificamente dos manuais do professor que, além de apresentar os objetivos e propostas de cada atividade, ainda orientam formas e métodos de aplicá-las, resolvem-se duas questões: a dos conteúdos e a dos métodos de ensino, que passam a ser padronizados a partir das determinações políticas, ou seja, considerando que os livros são distribuídos em todo o território nacional, os conteúdos são universalmente distribuídos e os métodos de ensino passam a ser orientados de acordo com a perspectiva teórica dos autores.

No sistema capitalista, o livro didático tem uma característica clara: são mercadorias perecíveis, que perdem seu valor comercial assim que uma mudança nos métodos, nos programas ou nas exigências findam sua prescrição (CHOPPIN, 2004).

Diferentemente dos livros clássicos, que são reimpressos diversas vezes, os livros didáticos são reformulados a cada nova tiragem, o que descontinua sua manutenção. A defesa pela educação pautada em livros clássicos está diretamente vinculada aos conhecimentos mais elaborados produzidos pela humanidade, enquanto o conhecimento disseminado nos livros didáticos não se sustenta “eles não apresentam nada de raro, exótico, singular, parecem mesmo intemporais, na medida em que transcendeu a clivagem entre as gerações” (CHOPPIN, 2002, p. 6).

Para Gatti Junior (1997, p. 38), o livro didático, assim como qualquer outra mercadoria, tem que ser pensada como um bem vendável e que gere lucros, como forma de acumulação de capital: “os editores, por mais bem intencionados que sejam não podem destruir sua ‘galinha dos ovos de ouro’”, ou seja, precisam ter livros bem aceitos no mercado escolar para que a sua atividade editorial se viabilize.

Se no Brasil, de algumas décadas atrás, a questão ideológica era um forte componente na definição da produção didática, especialmente dos conteúdos veiculados nas disciplinas vinculadas a área de humanidades, hoje em dia, segundo até mesmo alguns editores, os lucros advindos da venda deste tipo de livro sobrepõem-se a quaisquer questões ideológicas (GATTI JR, 1997, p. 38).

Os livros clássicos produzidos no decorrer da história tiveram como precursor os próprios intelectuais que desenvolveram, analisaram e registraram, através da publicação de livros, suas pesquisas e descobertas. Enquanto os livros didáticos de caráter mercadológico são produzidos para atender determinada demanda. Ainda segundo Gatti Junior:

As editoras são peça fundamental do circuito dos livros em geral e do livro didático em particular. Distingue-se em editoras com finalidades comerciais (capital financeiro) e editoras de textos científicos, especializados (capital simbólico). As principais diferenças destes dois tipos de editoras podem ser encontradas em suas políticas editoriais, no tipo de tecnologia encontrada, nas estruturas burocráticas e cotidianas, na distância dos riscos que cada uma assume, na diversidade das políticas monetárias e de comercialização e, principalmente, no volume de produção de cada uma delas (GATTI JR., 1997, p. 42-43)

Ana Aparecida Arguelho Souza (2010), ao analisar os livros didáticos de língua portuguesa e literatura utilizados rede pública de ensino médio do Mato Grosso do Sul, mostra-nos como os autores dos livros didáticos são selecionados pelas editoras:

Fiquei, assim, conhecendo os esquemas de algumas editoras nas quais poucos eram professores capacitados para definir os rumos da língua portuguesa para a escola de ensino fundamental. Cabia a equipes de alunos, coordenadas por um professor universitário, a elaboração dos conteúdos e da didática, presentes nas coleções destinadas à educação básica. O professor que dirigia os trabalhos nem sempre era o mais capacitado, mas o que custava menos à editora (SOUZA, 2010, p. 122).

Na mesma direção, estão os apontamentos de Gatti Junior:

O prestígio que os autores de antigamente tinham parece ter sido perdido com o advento da entrada das massas populares na escola, pois em uma sociedade elitista como a nossa, escrever livros para o povo é menos nobre que para a formação das elites gestoras (GATTI JR., 1999, p. 218).

Faz-se importante compreender esse movimento que vai do prestígio de outrora ao desconhecimento atual que cerca esse campo editorial de produção e distribuição dos livros didáticos. Sobre a autoria dos livros didáticos atuais, nas referências bibliográficas da maioria das publicações, são apresentados ou um editor responsável ou a própria editora que o publica, sem necessariamente constar o nome de autores que efetivamente trabalharam na sua

produção. Em diversos casos, a editora publica o material como sendo de produção coletiva, também sem ênfase ao autor.

Observa-se, portanto, que não é mais necessário destacar o autor que desenvolve o trabalho de elaboração do livro didático. Pode-se ainda observar, nos diversos livros didáticos distribuídos, que, quando consta o nome e a formação dos autores, muitas vezes, essa formação está desvinculada da área de conhecimento do currículo que vem produzindo. As editoras, e até mesmo o Ministério da Educação (MEC), possuem uma equipe técnica para produzir e avaliar as obras. No caso do MEC, a supervisão da equipe, muitas vezes, fica a cargo de alguma universidade. Bittencourt (2004) reforça esta hipótese:

A identificação da autoria dos livros didáticos tornou-se mais complexa na medida em que o ato de escrever o texto e o de transformá-lo em livro passaram por intensas transformações, as quais geraram polêmicas que se intensificaram nos últimos anos. Uma rápida leitura da ficha técnica, por exemplo, apresentada na contracapa das obras didáticas produzidas a partir da década de 1990, comprova que o papel do autor de uma obra didática tem se modificado em decorrência das inovações tecnológicas impostas pela fabricação do livro. Copidesque, revisor de texto, pesquisador iconográfico, entre outros, constituem uma equipe cada vez mais numerosa de pessoas responsáveis pelo livro, e o autor do texto, embora permaneça encabeçando esse conjunto de profissionais, nem sempre é a figura principal. (BITTENCOURT, 2004, p. 477).

Como já apresentado, o livro didático como instrumento que orienta o trabalho pedagógico surge com a escola moderna em Comênius e tem sua distribuição muito lenta por todo o mundo. Os livros didáticos são distribuídos nas escolas públicas brasileiras, em forma de política pública, desde a primeira metade do século XX. Segundo Costa, Freitag e Motta (1987) o primeiro decreto foi criado na década de 1930, porém:

Sua história não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas, etc.) (COSTA; FREITAG; MOTTA, 1987, p. 4).

Vários decretos foram estruturando o funcionamento das políticas de distribuição dos livros didáticos no Brasil. Ao longo da história diferentes órgãos foram responsáveis pela divulgação e distribuição dos livros para as escolas brasileiras: Instituto Nacional do Livro (INL), Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME). A trajetória do livro didático no Brasil, bem como a sucessão de programas que antecederam o PNLD,

marcam a instabilidade do MEC em ter uma efetivação nas propostas de produção e distribuição dos livros didáticos para as escolas públicas no Brasil, ou ainda, a necessidade de adequações frequentes para atender às exigências internas e externas para a educação.

São diversos os fatores que são utilizados para justificar tantas mudanças: recursos financeiros que ora foram financiados por agências internacionais, ora por recursos oriundo dos estados, ora por subsídio do salário educação; as sucessivas falhas e erros graves no conteúdo das obras produzidas e distribuídas; desrespeito humano traduzido em preconceito de raça, cor, sexo, e outras formas de discriminação expressa por tantos anos nos livros. No quadro a seguir, procurou-se organizar as transformações legais que permearam as políticas públicas voltadas aos livros didáticos de 1938, com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, até 1997 quando a política do livro didático passa a ser gerida pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE):

Quadro 1: Quadro de transformações legais das políticas públicas voltadas aos livros didáticos.

Ano	Decreto/Lei	Programa/Instituição	Objetivo	Órgão Financiador
1938	Decreto Lei 1.006/38 de 20/12/1938	Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD	Estabeleceu condições para a produção, importação e utilização do livro didático	
1939	Decreto Lei 1.177 de 29/03/1939	Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD	aumenta de 7 para 12 o número dos membros da CNLD e regulamenta sua organização e seu funcionamento até os menores detalhes	
1945	Decreto 8.460/45	Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD	consolida a legislação 1.006/38, autorização para adoção e uso do livro didático; atualização e substituição dos mesmos; precauções em relação à especulação comercial	
1967	Convênio firmado em 06/01/67	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático – COLTED	Tornar disponíveis cerca de 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros no período de três anos. Essa distribuição seria gratuita Controle Americano do mercado do livro didático	MEC/SNEL/US AID Ministério da Educação/Sindicato Nacional de Editores de Livros e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional
1968	Lei 5.537, de 21/11/1968.	Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP)	captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa, inclusive alimentação escolar e bolsas de estudo	
1969	Decreto-Lei 872 de 15/09/1969	Cria o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE)	Financiar os programas de ensino superior, médio e primário, promovidos pela União, e conceder a assistência financeira aos Estados, Distrito Federal, Territórios, Municípios e estabelecimentos particulares; apreciar, preliminarmente, as propostas orçamentárias das universidades federais e dos estabelecimentos de ensino médio e superior mantidos pela União, visando à	FNDE

			compatibilização de seus programas e projetos com as diretrizes educacionais do governo	
1971	Decreto 68.728, de 08/06/1971	Programa do Livro Didático - PLID	Extinção do COLTED e criação do Programa do Livro Didático MEC/SNEL Responsáveis pela execução USAID todo o controle do livro: da criação à distribuição	MEC/SNEL/US AID
1976	Decreto Presidencial	Fundação Nacional do Material Escolar – FENAME	FENAME sofre modificações encarregada de assumir o programa do livro didático	
1980		Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental - PLIDEF Programa do Livro Didático do Ensino Médio - PLIDEM Programa do Livro Didático do Ensino Supletivo - PLIDESU	Vincula a política nacional do livro didático à criança carente. São lançadas as Diretrizes básicas do PLIDEF, PLEDEM e PLIDESU	
1983	Lei 7.091	Fundação de Assistência ao Estudante – FAE Incorporou o PLIDEF	Desenvolver programas de assistência ao estudante, reunindo diversos programas: Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE; PLIDEF; Programas Editoriais; Programa de Material Escolar; Bolsas de estudos, entre outros.	
1984		Comitê de Consultores para Área Didático-pedagógica	Orientar a presidência da FAE sobre a política e os planos da Instituição; apreciar o plano anual e o relatório de atividades da FAE; subsidiar a formulação das políticas e diretrizes para a área didático pedagógica; propor a realização de estudos e pesquisas na área do livro didático e material instrucional, bem como avaliar a qualidade das propostas apresentadas para financiamento, pela FAE, e os seus resultados; propor medidas que contribuam para o aprimoramento da qualidade dos livros didáticos e materiais escolares	
1985	Decreto 9.154 de 19/08/1985	Programa Nacional do Livro Didático – PNLD	Indicação do livro didático pelos professores; Livro durável: reutilização do livro; boa qualidade	FAE
1993	Resolução 06/93	PNLD	Estabeleceu-se um fluxo regular de recursos para a aquisição e distribuição do livro didático através de financiamento de projetos educacionais para captação de recursos (R\$ 152 milhões de reais em junho/93)	FAE
1996		PNLD	Iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos	
1997		PNLD	Distribuição dos livros didáticos selecionados em 1996	FNDE

Fonte: BATISTA, 2001, p. 48-49 e COSTA; FREITAG; MOTTA, 1987, p. 5-10, BRASIL, 1968, BRASIL, 1969. Quadro elaborado pela autora.

De acordo com os dados apresentados no quadro acima, a distribuição assegurada e gratuita dos livros didáticos no Brasil começou em 1966, fruto de recursos oriundos do acordo MEC/SNEL/USAID, tem-se aqui a ação de organismos internacionais para a efetivação da garantia de distribuição de livros didáticos no Brasil. O governo federal demonstrou, por meio

dos diversos decretos, a busca por uma política pública que fosse realmente eficaz na elaboração e distribuição dos livros didáticos.

Observa-se, ainda, nos dados do quadro 1 que, além da instabilidade já observada anteriormente, há também a interferência externa e, a partir da década de 1980, a veiculação da política do livro didático às condições sociais dos indivíduos que a eles teriam acesso. Destaca-se que, a partir da década de 1980, e mais intensamente nos anos de 1990, os princípios neoliberais de qualidade e equidade por via do ensino ganham uma repercussão mundial. Analisar-se-á tal influência na seção três.

Em relação à produção e distribuição dos livros didáticos no Brasil até os anos de 1960, Gatti Junior (2004, p. 43) afirma que “[...] os autores trabalhavam praticamente sozinhos, tendo a companhia quase exclusiva do editor, que geralmente também era o dono da empresa” passando nas décadas de 1970 e seguintes de autores individuais para equipes técnicas. Segundo ele, “foi nesse período que o consumo de livros didáticos cresceu vertiginosamente, alcançando o primeiro lugar em vendagem no mercado editorial nacional”.

Até os anos de 1960, os livros didáticos distribuídos pelo território nacional eram produzidos quase artesanalmente e/ou importados de outros países, passando a ser produzidos em larga escala, ou em escala industrial nas décadas de 1970 a 1990, chegando em 1993 a “cerca de 60% da produção nacional de livros” (GATTI JUNIOR, 1997, p. 32)

A democratização do ensino dos anos de 1990, acarretou um elevado aumento no número de matrícula e o chamado advento da instrução popular, que intensifica, e até massifica, a produção dos livros e sua distribuição ganha proporções nunca vistas no Brasil, justificando o aumento citado acima.

Como se observou no quadro 1, é apenas na década de 1980 que o professor passa a opinar, ainda que indiretamente, nos materiais didáticos que são distribuídos nas escolas. Os livros passam a ser reutilizáveis e, especificamente no Brasil, passam a servir de “remédio” para o mal da educação: formação da população carente, conforme apontaram Costa, Freitag, Motta:

O livro didático brasileiro adquire, no decorrer da definição das políticas públicas, uma função que não lhe é atribuída em outros países do mundo, sua destinatária quase exclusiva passa a ser a criança carente de recurso ou, seguindo a linguagem também usada, oriunda das classes populares de baixa renda. Essas crianças perfazem mais de 60% da população estudantil

brasileira na faixa da obrigatoriedade escolar (COSTA; FREITAG; MOTTA, 1987, p. 11).

A política pública de distribuição do livro didático se transformou em programa na década de 1980, quando o MEC criou o Programa Nacional do Livro Didático, dividido em três programas: Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental (PLIDEF), Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM) e Programa do Livro Didático – Supletivo (PLIDESU) (COSTA; FREITAG; MOTTA, 1987).

Dentre as atribuições do PNLD, o objetivo principal é “subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica” (BRASIL, 2017).

A importância dada pelo governo ao livro didático e o controle crescente sobre ele exercido pelo governo federal, pelos estados e municípios decorrem da percepção de que é necessário compensar — via políticas públicas — as desigualdades criadas por um sistema econômico e social injusto, com enormes discrepâncias socioeconômicas entre ricos e pobres (COSTA; FREITAG; MOTTA, 1987, p. 11).

Observa-se neste ponto que a política do livro didático se configurou como uma política compensatória, cujo objetivo era oferecer subsídios a partir da educação para reduzir a desigualdade social. Mas, quanto o compensatório contribui para a igualdade? Sabe-se que muito pouco. Para que a educação realmente cumpra a tarefa de equalizar os conhecimentos entre os extremos do nosso país, norte e sul, entre o público e privado, entre a classe operária e elite, apenas com uma transformação profunda nas bases sociais. Cada vez mais o governo investe nas políticas compensatórias.

O objetivo não é criticar os programas sociais criados pelo Estado, mas apontar que não resolvem o problema da pobreza e da desigualdade em um país capitalista e respaldado por programas que valorizam as desigualdades como forma de vantagens políticas. Os organismos multilaterais são os grandes influenciadores das políticas do livro didático no Brasil. A distribuição dos materiais didáticos aparece sempre na contrapartida dos projetos financiados pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD¹⁸), UNESCO, entre outros.

¹⁸ O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento é uma instituição financeira internacional que oferece empréstimos a países em desenvolvimento de renda média. O BIRD é a primeira das cinco instituições que integram o Grupo Banco Mundial

Os livros didáticos para o campo exerceram a função de política pública compensatória ou focal, considerando que a educação que chega para a população que vive no campo é muito desigual em termos de estrutura, formação de professores e recursos didáticos mínimos, o livro didático para as escolas do campo foi a forma do governo minimizar as lutas dos trabalhadores rurais que almejam a melhoria da qualidade do ensino para essa população.

A luta por educação igualitária para todos, em detrimento de instrumentos que adestram o professor e mecanizam seu trabalho, já foram amplamente defendidos por diversos educadores brasileiros. São necessários, para a efetiva transformação educacional, instrumentos que auxiliem o professor a trabalhar de forma política e técnica respaldado por conhecimentos científicos acumulados, com autonomia e não por programas compensatórios que apregoam qualidade e equidade. O mercado editorial vem vivenciando, nas últimas décadas, uma mudança ainda não incorporada à educação:

Nos últimos anos, apareceu no mercado um novo tipo de livro chamado em inglês ebook (eletronic book). Há um amplo mercado para esses livros, embora ainda não consigam substituir o livro tradicional com suporte em papel (BÁEZ, 2004, p. 234).

As transformações sociais e tecnológicas avançam com tamanha velocidade que não há como não se apropriar de tais recursos para a educação. A edição do PNLD 2019 já traz o manual do professor online, com orientações e sugestões de atividades que não estão mais nos livros didáticos.

Na próxima seção, abordaremos como os manuais didáticos têm sido utilizados pelas políticas neoliberais como instrumento para a padronização do ensino público no Brasil, os programas de governo que defendem os princípios de qualidade e equidade do ensino, o PNLD e seu papel nesse cenário e, por fim, o papel dos manuais didáticos na padronização do ensino público brasileiro.

3 OS MANUAIS DIDÁTICOS E OS PRINCÍPIOS NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO: A FALSA UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL

Compreender a educação e o ensino no Brasil requer uma atenção para além da legislação. Porém compreender a legislação e as políticas públicas também se faz necessário, considerando que, muitas vezes, a lei e os programas de governo pregam o atendimento às necessidades da população. A legislação educacional e os programas educacionais de governo no Brasil têm caminhado na defesa pela universalização do ensino.

O conceito de universalização é amplamente utilizado pelo neoliberalismo, justificado nas políticas focalizadas ou compensatórias. Neoliberalismo é uma doutrina socioeconômica que, dentre outras coisas, prega o estado mínimo, o livre-mercado sem interferência estatal, o desaparecimento do estado, por meio das privatizações, e desvincula do estado as obrigações com bem-estar social da população.

No Brasil a influência neoliberal se deu a partir da década de 1990, com a eleição direta de Fernando Collor de Mello, iniciando assim as privatizações de estatais, inclusive a década de 1990 foi o período em que houve a maior privatização de estatais já vista no país. Antes do impeachment, Fernando Collor criou o plano Collor, retendo todos os investimentos em poupança da população Brasileira, gerando uma enorme crise econômica, que culminou na sua derrubada, sucedido por Itamar Franco, que, além de dar continuidade às privatizações, criou o plano real, cujo principal objetivo era ajustar a moeda brasileira ao dólar americano.

Por indicação de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso representou o Brasil no Ministério da Relações Exteriores (1992) e atuou como Ministro da Fazenda (1993), deixando o ministério para concorrer as eleições presidenciais assumindo a Presidência da República em 1994, por manobras políticas aprovadas pelo Congresso, governou o país por dois mandatos consecutivos, primeiro presidente reeleito pelo voto direto. Ficou reconhecido como o presidente que efetivou a política neoliberal no Brasil e, conseqüentemente, que mais privatizou empresas estatais, entre elas: Telecomunicações Brasileiras S.A (Telebrás), Companhia Vale do Rio Doce, Banco do Estado de São Paulo (BANESPA).

Em 1996, aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN 9394/94) e, pelo Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, criou os Parâmetros Curriculares Nacionais. As duas ações compreendem uma das maiores reformas educacionais brasileiras.

De forma geral, o neoliberalismo se apresenta como um “imaginário social”, (GENTILI, 1996, p. 2) cuja principal função é fazer a população acreditar em algo não concreto. Em termos gerais, “Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise”, faz-se crer que estão ocorrendo transformações e avanços.

Desde a Carta Magna assinada em 1988, defende-se, no Brasil, o direito à educação. As bandeiras erguidas pelos liberais defendem os jargões de qualidade de ensino e equalização da sociedade por meio da educação. Diversas políticas públicas implementadas pelo MEC defendem a qualidade total no ensino. Os parâmetros curriculares, as diretrizes nacionais e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular são instrumentos que visam padronizar o ensino público brasileiro.

Os currículos determinados pelo edital do PNLD materializam as políticas públicas e têm como principal objetivo padronizar o ensino. Sendo assim, os livros didáticos aparecem nos programas de governo como instrumento de universalização e equalização do ensino no país.

Entende-se que o princípio de universalização defendido na legislação educacional brasileira aproxima-se de uma padronização, cujo objetivo é alcançar uma qualidade através dos conteúdos curriculares. A universalização do conhecimento, ou a equalização do direito à educação depositados nesse instrumento didático, está carregado dos princípios de qualidade total, de cunho empresarial.

A garantia de distribuição de livros didáticos para todos aparece revestida do discurso de que o acesso a eles garante a qualidade no ensino dissociadas de outras questões importantes, como acesso, permanência, conclusão dos estudos e, principalmente, a igualdade de condições. Os livros didáticos são um dos materiais didáticos disponíveis de um arcabouço de políticas que propõem a melhoria das condições de ensino, a elevação dos níveis de alfabetização e a formalização do trabalho do professor.

Nesta seção apresentamos as políticas públicas educacionais e as diversas estratégias neoliberais propostas em defesa da equidade e universalização do ensino, assim como alguns marcos mundiais e nacionais que discutem o tema com o objetivo de compreender como as propostas neoliberais transformam a educação e os livros didáticos em mais um instrumento de adestramento intelectual.

Propomos, ainda, compreender as propostas do Programa Nacional do Livro Didático como materialização da política pública que defende a padronização dos conhecimentos por meio de conteúdos determinados pelos editais do PNLD, bem como a implementação do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD-Campo). Desta forma, buscamos identificar o papel dos manuais didáticos na padronização dos conteúdos curriculares e a falsa universalização do ensino brasileiro.

Destacamos, porém que, no momento da efetivação desta tese, a SECADI já havia sido extinta e o PNLD-Campo 2019-2021 não havia sido publicado. Assim como a SECADI, o PNLD-Campo fazia parte das políticas públicas que atendiam as reivindicações da população do campo para o ensino. Com a posse do presidente Jair Bolsonaro (2019), ocorreu uma reestruturação no Ministério da Educação e com essa reestruturação a SECADI foi extinta, o que representou a supressão da representação na estrutura do Estado, após décadas de luta por educação nas áreas rurais brasileiras. A luta continua.

3.1 Políticas públicas educacionais e os princípios neoliberais para a educação pública

De acordo com os dados apresentados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) a educação no Brasil, em comparação com outros países, tem demonstrado baixo desempenho, pouco investimento por aluno e altos índices de reprovação e evasão.

Os dados que o MEC apresenta para demonstrar o crescimento do índice de escolaridade da população, de redução da taxa de analfabetismo, ou de analfabetismo funcional, só demonstram desempenho positivo quando comparados com os dados do próprio Brasil, ou seja, continua atrasado em relação à maioria dos países. Em percentuais, o Brasil

está nos últimos lugares no ranking mundial e perde para países menos desenvolvidos do que ele.

A defesa mundial por uma educação gratuita, obrigatória e para todos começou com a proclamação da Declaração Universal do Direitos Humanos, em 1948 na Assembleia Geral das Nações Unidas:

Artigo XXVI

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948)

Inicia-se, a partir da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), as políticas educacionais que defendem o individualismo e a meritocracia como direitos universais. Surge também, globalmente, a defesa pelo acesso à educação elementar gratuita e à educação técnico-profissional, ambas necessárias para reorganizar a sociedade pós-Segunda Guerra Mundial.

Mesmo tendo sido assinada por todos os países presentes na Assembleia Geral da ONU de 1948, poucos avanços significativos puderam ser observados no Brasil, visto que é na década seguinte que se iniciam os principais debates em defesa da escola primária e da escola pública.

Na década de 1950, o Brasil vivenciou movimentações em defesa da escola pública, de acordo com Dermeval Saviani (2008, p. 289-290), “do lado da escola pública manifesta-se um expressivo número de intelectuais entre os quais se podem identificar três correntes básicas de pensamento”, a saber:

[...] a tendência socialista, teve como seu principal líder o professor Florestan Fernandes. Diferentemente seja da visão liberal-idealista¹⁹ que atribui a educação o papel de formar o indivíduo autônomo, sem considerar

¹⁹ Representada pelo Jornal O Estado de São Paulo, sob a direção de Júlio de Mesquita (SAVIANI, 2008, p. 289)

as condições sociais em que vive; seja da visão liberal-pragmatista²⁰ que entende ser o papel da educação ajustar os indivíduos à realidade social em mudança, a tendência socialista procura compreender a educação a partir de seus determinantes sociais, considerando-a um fator de transformação social provocada. (FERNANDES apud SAVIANI, 2008, p. 290).

De acordo com o autor havia diversas vertentes educacionais sendo defendidas por diferentes intelectuais brasileiros e havia também os defensores das escolas particulares. Os debates daquela década culminaram na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei n. 4.024 promulgada em 1961 e entrando em vigor em 1963, bem como o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE). Naquele momento, o PNE não tinha caráter de lei:

Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos.

A ideia de uma lei ressurgiu em 1967, novamente proposta pelo Ministério da Educação e Cultura e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, sem que a iniciativa chegasse a se concretizar.

Com a Constituição Federal de 1988, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, ressurgiu a ideia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. O art. 214 contempla esta obrigatoriedade (BRASIL/MEC, 2000).

Observa-se que alguns esforços começam a ser desenvolvidos no Brasil em busca de mudanças na educação pública. Quase meio século depois da Assembleia Geral da ONU, a Constituição Federal Brasileira de 1988 torna a educação pública “direito de todos e dever do estado e da família” (BRASIL, 1988).

Outro marco mundial com discurso de defesa da educação é a “Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, aprovada na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, também exerceu uma influência significativa no Brasil, foi nessa Conferência que se discutiu o acesso à educação de grupos excluídos da sociedade

²⁰ Destacam-se em defesa dessa corrente: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho (SAVIANI, 2008, p. 290)

[...] os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 3-4).

A Declaração e, conseqüentemente, a Conferência, representaram um avanço aos debates educacionais que ocorriam em todo o mundo. Na Declaração, a educação é defendida como “direito fundamental de todos os homens e mulheres, de todas as idades, no mundo inteiro” (ONU, 1990, p. 2).

O neoliberalismo defende que, por meio da educação, se promove o progresso pessoal e social, além do desenvolvimento da nação. Para Pablo Gentili (1995), o discurso sobre a educação tem uma perspectiva economicista de mercado, pois:

[...] a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho (GENTILI, 1995, p. 193).

Nessa perspectiva, podemos inferir que os princípios que norteiam as políticas públicas neoliberais pautados na defesa de uma escola universal, de qualidade e que seja capaz de equalizar as diferenças sociais, na verdade, camuflam a sua real finalidade de qualificar mão de obra para o mercado de trabalho. Esse é o papel que a escola pública exerce na sociedade capitalista, classista e que promove a escola para atender os interesses burgueses.

O Artigo 3º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) proclama: “universalizar o acesso à educação e promover a equidade”. Aqui, duas palavras utilizadas nas políticas educacionais nacionais e mundiais: universalizar e equalizar. Faz-se necessário compreendê-las dentro da sociedade de classes e do sistema capitalista para identificar o uso de ambas. Para Nicola Abbagnano (2007), no “Dicionário de Filosofia” equidade:

Apelo à justiça com o objetivo de corrigir a lei em que a justiça se expressa [...] A lei tem necessariamente caráter geral; por isso às vezes sua aplicação é imperfeita ou difícil, em certos casos. Nesses casos a E.(*equidade*) intervém para julgar, não com base na lei, mas com base na justiça que a própria lei deve realizar. Portanto, nota Aristóteles, o justo e o equitativo são a mesma coisa; o equitativo é superior, não ao justo em si, mas ao justo formulado em uma lei que, em virtude de sua universalidade, está sujeita ao erro (ABBAGNANO, 2007, p. 396).

As políticas públicas compensatórias e focais têm enfatizado a busca pela igualdade e conseqüentemente defendem a equidade. De acordo com Saviani (2014), alguns termos utilizados pela defesa à educação como justiça, igualdade e equidade são na realidade paradoxos e geram respostas contraditórias. Equalização ou equidade no ensino surgem como substitutos da igualdade. Problema que não se resolveu, uma vez que a educação e a escola não podem ser consideradas igualitárias se tratam com diferença os diferentes (SAVIANI, 2014, p. 90), nessa perspectiva:

[...] é exatamente o recurso ao conceito de *equidade* que vem justificar as desigualdades ao permitir a introdução de regras utilitárias de conduta que correspondem à desregulação do direito, possibilitando tratamentos diferenciados e ampliando a escala sem precedentes da margem de arbítrio dos que detém o poder de decisão (SAVIANI, 2014, p. 91)

No artigo 3º da Declaração Mundial, destacam-se:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 3).

Novamente se destacam os termos equidade e qualidade. A definição de qualidade é de tamanha abrangência que Nicola Abbagnano (2007, p. 957) assim a explica: “[...] a noção de Q.(*qualidade*) é extensíssima, não se pode reduzir a um conceito unitário. Podemos dizer que ela compreende uma família de conceitos que têm em comum a função puramente formal de servir de resposta à pergunta *qual?*”. Sobre o conceito de equidade, Freitas (2004) faz uma importante observação:

Foi criado o conceito de equidade, entendido como a responsabilidade de a escola ter que ensinar qualquer aluno, independentemente de seu nível socioeconômico. Dessa forma, descontado o nível socioeconômico, o que restava era percebido como sendo de responsabilidade da escola e de seus recursos pedagógicos. Bastava treinar (ou credenciar) os professores, mandar livros didáticos, criar parâmetros curriculares, eliminar os tempos fixos como nos ciclos ou na progressão continuada e, sobretudo, inserir avaliação externa. Este tem sido o cotidiano dos sistemas educativos sob o impacto das políticas públicas mais recentes (FREITAS, 2004, p. 148-149).

O fracasso da equidade, que não se contempla, é atribuído à escola, aos professores e à pobreza que está presente nas escolas.

Outros encontros sucederam a Conferência de Jomtien e são relevantes para os encaminhamentos da educação mundial. O discurso globalizador ganha dimensões intensas e o Brasil passa a participar de conferências sobre políticas educacionais respaldadas por organizações multilaterais que passam a determinar e financiar a educação brasileira, destacam-se entre elas o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO):

Um dos documentos que mais claramente apresentam a visão de educação considerada adequada ao atual momento histórico, e que está atrelado ao proposto nesses encontros internacionais, é o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, para a UNESCO, intitulado: *Educação: um tesouro a descobrir*, sob a organização de Jacques Delors e publicada no Brasil em parceria do MEC com a UNESCO (JACOMELI, 2004, p. 48).

Conhecido como Relatório Jacques Delors, o documento possui 281 páginas e atribui à educação o papel de “trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (BRASIL/MEC 1998, p.11). De acordo com o relatório e sua comissão, a principal missão da educação é estar a “serviço do desenvolvimento econômico e social” (BRASI, 1998, p.19).

A defesa pela educação básica para todos, pelas teorias do aprender a aprender como pilares indispensáveis à educação, são divulgados no relatório, além de justificar que a globalização é irreversível e que:

A educação constitui inegavelmente uma dessas respostas e, sem dúvida, a mais fundamental. É preciso inscrever a cooperação em matéria de educação no contexto mais geral dos esforços a serem levados a cabo pela comunidade internacional, para suscitar uma tomada de consciência do conjunto dos problemas a resolver e procurar consensos sobre questões que exigem uma ação combinada. Tal ação supõe a participação de múltiplos parceiros: organizações internacionais e intergovernamentais, governos, organizações não-governamentais, mundo da indústria e dos negócios, organizações profissionais e sindicais e, evidentemente, no domínio que nos ocupa, os atores do sistema educativo e do mundo intelectual (BRASIL/MEC, 1998, p. 195-196).

Com essa longa citação, pode-se afirmar que o discurso liberal de terceirização da educação ganha força e proporções mundialmente defendidas, os organismos multilaterais são proclamados como caminho para resolução dos problemas mundiais via educação. Há ampla defesa pela qualidade. Destaca-se que o termo aparece 110 vezes no documento, acompanhado de qualidade da educação, qualidade dos professores, qualidade dos materiais educacionais. Quanto ao termo equidade, aparece 20 vezes no documento. Apesar de não haver nenhuma citação especificamente sobre o Brasil, pode-se identificar nas bases das reformas educacionais que sucedem o relatório o atendimento às orientações nele previstas (BRASIL/MEC, 1998).

No ano de 1988, o ex-ministro da educação, Paulo Renato Costa Souza, concedeu uma entrevista à revista “Isto é” onde discutia algumas questões sobre o ensino brasileiro e afirmava: melhoria na qualidade do ensino, professores mais qualificados, redução nas taxas de retenção e aumento da taxa de matrículas. Gilberto Luiz Alves analisou as afirmações de Paulo Renato e alertou para o fato de que o ex-ministro utiliza apenas indicadores quantitativos para suas afirmações e o fazia desconectados dos aspectos que realmente levaram a tais resultados, a saber:

[...] à *qualidade do ensino*, evidencia o uso exclusivo de indicadores quantitativos para deduzir juízos qualitativos sobre a educação [...] a melhoria no índice da promoção deveu-se a subterfúgios como a promoção automática e, segundo a maior retenção foi viabilizada por essa volta sistemática de crianças e jovens à escola por que já não dispõem de qualquer outro lugar na sociedade onde possam conviver (ALVES, 2006a, p. 251).

Observa-se uma consonância entre os discursos dos representantes políticos, da imprensa e até mesmo das organizações sociais quando o assunto é melhoria da qualidade do ensino, pois ambos atribuem como medidas para alcançar tal objetivo a necessidade de mais escolas, ampliação das salas de aula, qualificação do magistério e, mais recentemente, materiais didáticos.

No Relatório Jacques Delors (BRASIL/MEC, 1998), há a expressa indicação da necessidade de materiais educativos de qualidade. A defesa pelo uso de tecnologias para melhoria do ensino, inclusive para qualificar professores e a necessidade de programas inovadores. São os chamados *meios de ensino*: “A qualidade da formação pedagógica e do ensino depende em larga medida da qualidade dos meios de ensino e, em especial, dos manuais” (BRASIL/MEC, 1998, p. 161).

O Banco Mundial, no documento “Prioridades e Estratégias Educacionais”²¹ de 1995 e no documento “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial Resumo Executivo” de 2011, destacou a importância e a necessidade dos materiais didáticos e recursos para a melhoria do ensino. Embora o segundo documento tenha buscado avançar nessa defesa, seus investimentos não têm demonstrado a eficácia que o Banco previa, a saber:

Melhorar os sistemas de educação significa ir além de fornecer simplesmente recursos. Não se duvida que proporcionar níveis adequados de recursos escolares – quer se trate de instalações escolares, professores qualificados ou livros escolares – é muito importante para o progresso educacional de um país. Na verdade, o aumento de recursos dos anos recentes tornou possível matricular milhões adicionais de crianças; este esforço deve continuar sempre que os recursos sejam ainda inadequados. Mas melhorar os sistemas exige também garantir que os recursos serão utilizados de forma mais eficaz, para acelerar a aprendizagem. Ainda que estratégias anteriores reconhecessem este objetivo, a nova estratégia dá-lhe mais ênfase, situando-o num contexto de avaliação e reforma do sistema educacional (BANCO INTERNACIONAL PARA A RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO/BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

Além de determinar os programas que precisam ser criados nos países, o BM também propõe como devem ser utilizados tais recursos, defende o aceleramento da aprendizagem, considera mais aprendizagem e menos tempo de escolarização. Quanto ao sistema de ensino, engloba todos os segmentos educacionais como públicos, privados, com ou sem fins lucrativos, destaca que todos devem ser geridos pelo mesmo sistema. Se isso não é uma forma de controlar a educação de determinado país, não se sabe qual o nome utilizar para tal interferência.

Após uma década da realização da Conferência Mundial de Educação Para todos, ocorrida em Jomtien, os compromissos lá assumidos foram ratificados e reiterados em Dakar na Conferência Mundial “Educação para todos: o compromisso de Dakar”. Dentre os objetivos firmados entre os governos participantes destaca-se mais uma vez a questão da qualidade da educação. O objetivo VI da Conferência prevê:

VI – melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição dos conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida (EDUCAÇÃO PARA TODOS O COMPROMISSO DE DAKAR, 2001, p. 9).

²¹ Priorities and Strategies for Education: a World Bank Review. (1995).

A defesa pela qualidade do ensino aparece como compromisso assumido pelos governos e apoiado por parcerias entre agências e instituições regionais e internacionais. As avaliações que antecederam a Conferência apontam para uma incidência de pobreza atrelada aos baixos níveis de desempenho.

Como bem esclarece Freitas (2004, p. 154) a década de 1990 propunha o aumento das matrículas e conseqüentemente a presença da classe trabalhadora na escola, desta maneira observou que “aumentar a cobertura é colocar a pobreza na escola. Os outros, mais ricos já estão lá”. O documento da Conferência vem referendar os apontamentos que o professor fez sobre o período.

No caso do Brasil, mais pontualmente, os menores índices estavam nos estados da região Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O que levou o governo a firmar o acordo internacional com o Banco Mundial para desenvolvimento do projeto Fundo de Desenvolvimento da Escola – FUNDESCOLA, cujo principal objetivo era:

Promover a eficácia, a eficiência e a equidade no ensino fundamental público nas três regiões por meio da oferta de serviços, produtos e assistência técnico-financeira inovadores e de qualidade. Essas ações focalizam o processo de ensino-aprendizagem e as práticas gerenciais das escolas e secretarias de Educação (BRASIL/MEC, 2005).

O projeto foi criado em 1998, tinha uma duração estimada de 10 anos e foi financiado com recursos internacionais, chamado de parcerias, que muitas vezes destinou recursos da dívida externa do Brasil para o desenvolvimento do projeto. Entre as ações do projeto estavam contempladas:

[...] planejamento estratégico das secretarias; plano de desenvolvimento das escolas; projeto de melhoria das escolas; escola ativa²²; programa de gestão e aprendizagem escolar; programa de apoio a leitura e escrita; padrões mínimos de funcionamento das escolas; microplanejamento educacional; levantamento da situação escolar; projeto de adequação do prédio escolar; espaço educativo, construção de escolas; e programa de melhoria da qualidade do mobiliário e equipamento escolar. (BRASIL/MEC, 2005).

As conferências mundiais e, sucessivamente, os relatórios delas oriundos, assim como os programas de governo, incluem os materiais didáticos como caminho para melhoria do ensino. Ao se discutir os recursos que precisam ser mobilizados para alcançar as metas da

²² Escola Ativa foi o Programa criado para formação de professores das classes multisseriadas das escolas rurais, que será discutido na seção 4.

educação, há sempre a presença dos materiais didáticos entre os itens que precisam ser disponibilizados e/ou oferecidos aos alunos. Materiais didáticos se tornam tão importantes no decorrer da história da educação brasileira que estão presentes em diversos documentos oficiais como na LDBN 9394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, em Decretos e Resoluções e há um programa para sua oferta e distribuição: Programa Nacional do Livro Didático-PNLD.

O Relatório Jacques Delors apontava, ainda, para a necessidade de reformas educacionais contemplarem a participação da comunidade, dos pais e dos alunos. Quanto ao professor, o Relatório incluía a necessidade de formação adequada. Sobre o desempenho dos professores, para o autor do relatório, há questões que vão além da formação apontando, novamente, para a necessidade de outros recursos: que “o sistema educacional disponha das ferramentas necessárias para garantir uma educação de qualidade: livros, meios de comunicação de última geração, ambiente cultural e econômico da escola...” (BRASIL/MEC, 2010a, p. 21).

Sobre os materiais didáticos, foi observada, no relatório, a necessidade de se utilizar materiais adequados que incluam a participação ativa do aluno. As concepções neoliberais de educação começaram a ser declaradas, naquele momento o documento defendia os quatro pilares da educação que precisavam ser desenvolvidos na criança: ‘Aprender a conhecer’, ‘Aprender a fazer’, ‘Aprender a conviver²³’ e ‘Aprender a ser’.

Tamanha a influência e relevância internacional sobre o uso de materiais didáticos que o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) analisa como os recursos educacionais, dentre eles os materiais didáticos, impactam na aprendizagem dos alunos. O exame realizado em 2018 apresentou a relevância de tais instrumentos na influência dos resultados de aprendizagem. Para os diretores que responderam aos questionários “a insuficiência de recursos físicos e educacionais afeta o processo de aprendizagem dos alunos” principalmente nas autarquias estaduais e municipais (BRASIL, 2019, p. 145).

Como os materiais didáticos estão atrelados aos ideais neoliberais para alcançar a qualidade do ensino, é plausível que o governo tenha mobilizado esforços para atender a reivindicação da população que vive nas áreas rurais e dentro do PNLD, criou-se o PNLD-Campo. No questionário de 2018 do PISA, de 26% a 50% das escolas rurais brasileiras, os

²³ No documento o aprender a conviver está descrito: Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros

diretores “consideram que a indisponibilidade ou inadequação da infraestrutura e dos recursos escolares afetam muito ou até certo ponto o processo de aprendizagem” (BRASIL, 2019, p. 145).

A partir dos anos de 1970, começou a se elevar o número de matrículas aumentando gradativamente nos anos seguintes o acesso à educação escolarizada em nível fundamental. A maior massificação escolar, ou seja, a expansão quantitativa crescente do número de matrículas nas escolas brasileiras ocorreu entre os anos de 1970 e 1990. Essa expansão, que para muitos representou democratização do ensino público, pouco garantiu de igualdade de condições de acesso e permanência. Como destaca Freitas (2004, p. 153) “[...] como não falar em democratização se durante a década de 1990 produzimos um aumento da cobertura no ensino fundamental (7 a 14 anos) que chega a 96,4% em 2000? Não estaríamos todos na escola, como defendíamos na década de 1980?”.

Juntamente com o elevado número de matrículas, também passou a aumentar a desigualdade social dentro da escola, visto que com o aumento de matrícula aumentou a presença dos pobres que se encontravam às margens das políticas públicas. Criando-se, portanto, políticas compensatórias para amenizar os impactos da exploração capitalista e para a permanência da classe trabalhadora na escola.

Sobre as políticas compensatórias, Freitas (2004, p. 155) já afirmava que são introduzidas “inovações pedagógicas como forma de compensar os efeitos e diferenças socioeconômicas” e completa que essas propostas “não conseguiram superar a ideia de que os recursos pedagógicos devem compensar os efeitos das condições sociais perversas que instituem os diferentes ritmos de aprendizagem”. Para o autor, não cabe à escola compensar as desigualdades sociais. Diante do fracasso apresentado pelo aumento no número de matrículas sem aumento nos índices de aprendizagem, é que o grupo do Banco Mundial propôs novas estratégias para alcançar a educação para todos.

No que se sucede à década de 1990, assim como o ensino fundamental, também houve ampliação de vagas no ensino médio e progressivamente no ensino superior. Em ambos os casos, a desigualdade entre acesso e permanência se expressa de forma muito clara. Os dados utilizados para se planejar as políticas públicas consideram sempre a questão da oferta como norteadora das propostas. Zibas (2005) apresenta essa elevação no número do matrículas:

A pressão da demanda sobre o ensino médio aumentou de forma excepcional. Basta notar que em 1994 eram pouco mais de 5 milhões de matrículas. Em 2000 estavam registrados mais de 8 milhões de alunos. Ou seja, em seis anos houve um acréscimo de mais de 50% de inscritos (ZIBAS, 2005, p. 25).

O conceito de qualidade atribuído à educação é atrelado ao conceito de qualidade industrial e de serviços oriunda do Toyotismo²⁴ “podemos salientar os mais diversos tipos de Programas de Gerenciamento pela Qualidade Total, a busca da produção just-in-time, a utilização do kan-ban, as novas formas de pagamento e de remuneração flexível, a terceirização” (ALVES, 2007, p. 159).

Assim como na indústria, na educação também se realizam programas para garantir a qualidade. Em 2004, foi criado o “Plano Nacional de Qualidade da Educação Básica” apoiado pela UNESCO, Organização dos Estados Ibero Americanos e o Banco Mundial. Nesse plano, foram contempladas duas ações como prioritárias para melhorar a qualidade da educação básica, ambas voltados para a formação de professores. De acordo com informações no site do MEC, o plano integra o Sistema Nacional de Formação de Professores (SNFP) (MEC, 2005). Observa-se que os programas de governo, independentemente do período em que são lançados, estão sempre atribuindo a ausência da qualidade para alguma instância, ora a pobreza, ora a retenção e evasão, ora a professores.

Outras reformas na década de 1990 visavam ao aumento de matrículas e expansão da oferta em outros níveis de ensino. Sobre as reformas do ensino médio, “os anos finais da década de 1990 e os anos iniciais do novo século reservaram ao ensino médio uma grande turbulência estrutural e conceitual, sem que, no entanto, fossem delineadas perspectivas concretas de melhoria da qualidade” (ZIBAS, 2005, p. 24). Quanto à expansão do ensino superior, Pina (2018) afirmou que a opção foi por:

[...] realizar esse alargamento de matrículas, abordando o problema apenas pelo prisma da oferta, por um modelo misto de oferecimento de vagas, pelos setores público e privado, mas com clara tendência à estruturação de um sistema essencialmente privado de ensino que se pauta pela tarefa de formar trabalhadores especializados (PINA, 2008, p. 41).

A crescente ampliação no número de matrículas, ocasionou outros problemas educacionais do Brasil. Revelou o elevado número de retenções e abandono escolar, os baixos

²⁴ Para Alves (2007) Toyotismo representa a inovação organizacional, seja na esfera industrial, seja na esfera de serviços, inclusive na administração pública. É a reestruturação produtiva do capital e se constitui em uma nova forma de organização.

índices de aprendizagem. Para tentar sanar a disparidade entre matrícula e aprovação, e buscando corrigir o fluxo no ensino fundamental, a LDB prevê na Seção III:

§1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL/MEC, 1996).

Os programas de progressão continuada organizam a educação em ciclos ou fases e contribuem para redução da taxa de retenção, mas elevaram o índice de analfabetos funcionais. Dessa forma, observa-se uma diminuição significativa no número de retenções, conseqüentemente no número de evasões, que na grande maioria ocorrem em razão de o aluno passa muitos anos tentando concluir o ensino sem êxito, mas, em contrapartida, os alunos estão concluindo o ensino sem os mínimos conhecimentos necessários. Como bem aponta Freitas (2004):

No cenário dos anos de 1990, era de se esperar que alterações na organização pedagógica das escolas fossem implementadas, não raramente de cima para baixo, como a progressão continuada, acoplada à recuperação paralela e à correção de fluxos, os sistemas híbridos de combinação de avaliação formativa com avaliação somativa etc. (FREITAS, 2004, p. 149).

Ainda para amenizar as evasões escolares, diversos programas foram criados para manter, principalmente, os jovens na escola. Vincularam-se os programas sociais como bolsa família à frequência escolar das crianças para o direito ao benefício. Em 2000 foi aprovada a Lei N. 10.097 do Jovem Aprendiz (BRASIL, 2000) que vincula o direito ao trabalho à frequência escolar, conforme o parágrafo 1º:

1º A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e frequência do aprendiz à escola, caso não haja concluído o ensino fundamental, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica (BRASIL, 2000).

Ocorreu, portanto, um movimento via política pública para cumprir as exigências do Banco Mundial ou mesmo da UNESCO de melhorar os índices do ensino brasileiro, com o discurso de diminuir a desigualdade. Ter a educação financiada pelas instituições internacionais não representa, na prática, mais investimento na educação, ao contrário, representa a interferência dessas instituições nas políticas públicas com o intuito de redução de gastos e agilidade nos processos, ou seja, menos investimentos e menos tempo na escola.

Em 14 de dezembro de 2018, foi homologada pelo então ministro da educação Rossieli Soares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o principal objetivo de definir as aprendizagens de todos os níveis da educação básica. Como ela é normativa, não há menção sobre livros didáticos, mas sobre as aprendizagens que devem ser oferecidas em cada fase, ano, etapa de ensino. Apesar da BNCC não ser um currículo oficial, mas o parâmetro para a construção dos currículos, observa-se que as editoras dos livros didáticos necessitaram adequar seus livros para continuar ofertando seus trabalhos ao MEC.

A BNCC reorganiza o ensino a partir das competências gerais para a educação básica, dos direitos de aprendizagem dos alunos e substitui os conteúdos por objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Na próxima seção, buscaremos compreender como essas políticas públicas agem, via materiais didáticos, na padronização dos conteúdos escolares brasileiros.

3.2 O papel dos manuais didáticos na padronização dos conteúdos curriculares no ensino brasileiro e a falsa universalização do ensino no Brasil

Como já apresentado na seção sobre políticas públicas educacionais e programas neoliberais para a equidade do ensino, os materiais didáticos são um dos itens que aparecem em todos os documentos e normatizações educacionais quando o assunto é melhoria nos índices da educação básica.

O papel da escola burguesa é formar a mão de obra para o mercado de trabalho, as propostas de educação defendem que os livros didáticos são um importante instrumento para universalizar o ensino, defende-se aqui que é um instrumento de padronização do ensino, visto que ensinar a mesma coisa a todos, longe de universalizar, padroniza.

O discurso neoliberal de formar cidadão para o exercício da cidadania e para o trabalho apareceu na Lei 5.692/1971 e na Constituição de 1988 e desde então em todas as demais leis e decretos educacionais. Formar cidadãos, na visão neoliberal, é formar cidadãos que sejam “submissos e conformados” (SAVIANI, 2014, p. 88). Nos séculos XX e XXI, presenciamos o movimento de globalização e, conseqüentemente, de padronização dos conteúdos para o mundo.

Conforme já apresentado, Freitas (2004) defende que as inovações pedagógicas, e aqui com destaque as diversas inovações atribuídas via materiais didáticos, não garantem a eficiência ou significam melhoria na qualidade do ensino. Considera-se que os conteúdos dos livros didáticos são imbuídos de ideais do aprender a aprender e do ensinar tudo a todos, com menos custos de formação de professores e maior eficácia de abrangência, atende a diversos propósitos, exceto a igualdade de direitos aos estudantes das diferentes classes sociais.

“Ensinar tudo a todos”, esse é o lema que os manuais didáticos carregam no decorrer da história, Comenius em sua *Didática Magna* propõe que se organize o ensino de forma que todos possam ter acesso ao mesmo conteúdo.

Os quatro pilares defendidos para a educação, que são chamados de pedagogias do “aprender a aprender” difundidos amplamente nos anos 2000, retiram do professor o conhecimento e transferem para o aluno. O ensino, a partir dessa perspectiva, deve partir dos conhecimentos do aluno. Nessa mesma direção, são pautados os conteúdos dos livros didáticos. Que se esvaziam de conhecimentos científicos para acumular suas páginas de culturas atuais e/ou locais e de conhecimentos para o imediatismo.

Ao se analisar livros escolares e, conseqüentemente, currículo, alguns trabalhos são referência. Pode-se destacar os estudos de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella “As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos” e de Ana Lúcia G. de Faria “Ideologia no livro didático” com sua primeira impressão em 1987, encontra-se na 17ª edição, Gilberto Luiz Alves “A produção da escola pública contemporânea”, Rosa Fátima de Souza “História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil” e a obra de Maria Elizabete Xavier, Maria Luisa Ribeiro e Olinda Maria de Noronha “História da educação: a escola no Brasil”, essa última não trata especificamente dos livros didáticos, mas ele em si, é referência de material didático para formação de professores.

Outro estudo importante para a história dos livros didáticos no Brasil foi desenvolvido na década de 1980 com o financiamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As autoras, Bárbara Freitag, Valéria Rodrigues Motta e Wanderly Ferreira Costa, mapearam o Estado da Arte do Livro Didático no Brasil, material que hoje encontra-se disponível gratuitamente na internet. De acordo com as autoras Costa,

Freitag e Motta (1978, p. 48), “praticamente todos os estudos realizados no Brasil sobre o livro didático tem como dimensão de análise o seu conteúdo, com as mais variadas ênfases”.

Atualmente, há diversos estudos acadêmicos que analisam livros didáticos. Uma busca simples no catálogo de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) encontramos, nos últimos cinco anos, mais de mil dissertações e teses que possuem na palavra chave ou título o termo “livro didático”, ao refinarmos a busca por “manual do professor” o número é bem reduzido, 152 trabalhos encontrados.

Dos trabalhos destacados, Deiró Nosella (1978) trata sobre a ideologia presente nos livros de leitura das quatro primeiras séries do antigo primeiro grau, a autora conclui que:

O objetivo real da ideologia subjacente aos textos de leitura é o de criar um mundo relativamente coerente, justo e belo, no nível da imaginação, com a função de mascarar um mundo real, que, contraditório e injusto, e necessário para os interesses da classe hegemônica (NOSELLA, 1978, p. 177).

Enquanto Faria (1987) analisou a concepção de trabalho presente nos livros didáticos para compreender como seu conceito era ensinado nas escolas, o estudo mostrou que os livros didáticos analisados ignoravam a classe operária. A autora apontou ainda que a classe operária não frequentava as escolas massivamente no período analisado, então qual o papel da escola?

Para o capitalista, ela é importante, pois, além de formar o técnico (=intelectual da produção), inculca a ideologia da classe dominante. Além disso, a máquina exige um mínimo de condições do trabalhador que a escola primária lhe dará (FARIA, 1987, p. 77).

Como já apresentado, os manuais didáticos foram as primeiras iniciativas de padronização do ensino público com diferentes enfoques e em diferentes momentos históricos. O *Ratio Studiorum* no período Jesuítico, produzido praticamente de forma manual, período em que a igreja controlava o que se ensinava. No Brasil os jesuítas tinham como missão adestrar o rudimentar que aqui habitava, evangelizar e difundir a cultura católica entre os índios.

As aulas régias do período pombalino, cujos textos eram produzidos pelos próprios professores, demorou várias décadas para chegar ao Brasil e não foram extensamente aplicadas. O método lancasteriano utilizava apenas manuais estrangeiros e era baseado no ensino da retórica, no Brasil não havia salas amplas suficientemente para que as aulas pudessem acontecer com eficácia. Os manuais de Lições das Coisas traduzidas por Rui

Barbosa foram a primeira iniciativa governamental de impressão em larga escala no Brasil, foram impressos 1500 exemplares do programa, pode-se dizer que, mesmo importado, foi uma eficaz ação de padronização do ensino. Mas qual o papel que os manuais didáticos representaram na educação brasileira em termos de padronização do ensino?

Os livros didáticos, enquanto instrumento neoliberal, têm como missão universalizar a educação burguesa, elitizada e classista. São distribuídos em massa na medida em que a burguesia necessita de instrumentos que preparem em um tempo menor e com baixos custos o maior número de pessoas para atuar na sociedade. No Brasil e nos programas externos, esse instrumento aparece como meio para sanar os problemas educacionais de séculos de fracassos na educação.

Mas qual a real função desse instrumento em uma sociedade de classes? Defende-se aqui o princípio de padronização. Considera-se que padronizar o ensino é fator determinante para controle da força de trabalho. Padronizando os conteúdos o controle do que se ensina continua nas mãos daqueles que detém o poder: a elite. Por vários séculos, era privilégio das elites ter acesso à educação formal, a oferta de educação escolar era exclusividade da elite. Os grandes senhores importavam professores para instruir seus filhos ou os enviavam ao exterior para receberem a educação de lá.

Os modelos de educação utilizados no Brasil sempre foram importados. Seja por metodologias, conteúdos ou formas de ensino. Desconsideram-se as diferentes realidades aqui vivenciadas. Consequentemente, as propostas educacionais que embasam nosso sistema educacional recebem influência de países da Europa e da América do Norte, cujo capital é plenamente desenvolvido, países que possuem altos índices de investimentos na educação, que defendem a bandeira liberal de educação como prioridade, temos que considerar que tais propostas não podem lograr pela mesma eficiência que em seus países de origem, uma vez que o Brasil é um dos países que menos investe em educação e se encontra nos mais baixos índices de qualidade e conclusão dos estudos.

A padronização do ensino ocorre globalmente, especialmente após as conferências mundiais em defesa de educação para todos. A partir desses encontros, os governos adequaram as políticas educacionais às exigências das instituições financiadoras e desenvolvem seus currículos para atender à essas exigências:

[...] as agências internacionais ditam o quê e como devem os países em desenvolvimento investir para oferecer educação básica a todos, por outro lado, as reformas curriculares aplicam-se para todos, sem distinção de países desenvolvidos ou em desenvolvimento (JACOMELI, 2004, p. 30).

Numa sociedade capitalista e classista, quem dita as regras é quem detém o capital, observa-se nos documentos das conferências internacionais a exigência por melhores índices e menos investimentos na educação. Para Jacomeli (2004, p. 30), essa padronização determinada externamente representa “a conformação de todos para uma mesma realidade, sem discordâncias, já que, segundo o discurso neoliberal, não existe mais história, não há mais a possibilidade de uma sociedade socialista”.

Para cumprir as determinações das instituições internacionais, começam a surgir as diversas formas de padronização dos conteúdos escolares: parâmetros, diretrizes ou bases da educação, que, posteriormente, tornam-se políticas públicas através da disseminação via materiais didáticos. Princípios liberais presentes na Constituição de 1988, cujo art. 214 previa:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

Assim como a Constituição de 1988, o documento Declaração Mundial sobre Educação Para Todos também determinava que os países signatários desenvolvessem seus próprios planos de ação e programas para garantir a efetivação dos princípios defendidos mundialmente. “Com o compromisso, então, de reformular a política educacional brasileira, o Ministério da Educação coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)” (JACOMELI, 2004, p. 52). O objetivo mais amplo do Plano Decenal de Educação para Todos era “assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993, p. 12).

Quanto aos livros didáticos, estes são apontados no Plano Decenal de Educação para Todos como pontos críticos e necessários de atenção, juntamente com qualidade e heterogeneidade da oferta; efetivação e relevância do ensino; magistério: formação e gestão; apoio ao educando; financiamento; integração vertical do sistema de ensino; e, por fim,

continuidade e sustentação das políticas educacionais e da gestão dos sistemas e das unidades escolares. Das propostas para melhoria dos livros didáticos:

Uma nova política do livro começa a ser formulada, a partir da definição de padrões básicos de aprendizagem que devem ser alcançados na educação fundamental. Além dos aspectos físicos do livro, passarão a ser asseguradas a qualidade do seu conteúdo (fundamentação psicopedagógica, atualidade da informação em face do avanço do conhecimento na área, adequação ao destinatário, elementos ideológicos implícitos e explícitos) e sua capacidade de ajustamento a diferentes estratégias de ensino adotadas pelos professores (BRASIL, 1993, p. 25)

O que estamos chamando de padronização, Jacomeli (2004) chamou de uniformização dos currículos nacionais, necessária para a formação do novo cidadão com conhecimento e valores que integram a atual conjuntura mundial. As reformas propostas pelo Plano de Decenal, posteriormente referendadas na LDB 9.394/1996 culminaram nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que foram organizados em 1997 em duas partes, a saber: uma comum das disciplinas convencionais e a “novidade” implementada via currículo oficial foram os temas transversais: de ética, direitos humanos, respeito ao meio ambiente, cidadania e pluralidade cultural.

Assim como o Brasil, outros países implementaram reformas educacionais voltadas para esse modelo mundial, entre eles, Chile e Espanha, este particularmente serviu de base para a implantação no Brasil. Quando da sua efetivação aqui, já se encontrava em declínio lá na sua origem (JACOMELI, 2004, p. 31-32).

Os PCNs tiveram e têm como principal objetivo padronizar os conteúdos no território nacional, além deles outros mecanismos de padronização foram sendo criados, a exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais para cada etapa da educação básica. O mecanismo mais recente é a Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2018.

Sobre a padronização do ensino fora da instância federal via material didático, o destaque aqui é para o estado de São Paulo, que criou seu próprio material didático, pensado e desenvolvido para atender a rede escolar do estado. O ensino é desenvolvido por meio de apostilas, cada disciplina do currículo oficial tem o material próprio para ser utilizado, único e exclusivamente e, no decorrer do ano letivo, os professores devem contemplar em suas aulas todo o conteúdo ali apresentado, os materiais são distribuídos para as escolas estaduais de ensino fundamental e médio.

Diversas questões precisam ser analisadas para se compreender o sistema de ensino brasileiro e porque há tantas falhas no quesito índice de aprendizagem. Considera-se falho ao observar que seus índices nunca se equiparam a outros países do mesmo hemisfério. Atribuir a formação de professores aos materiais didáticos, é definitivamente um erro. As condições sociais concretas da população em idade escolar é o principal responsável pelos baixos níveis de aprendizagem, aferidos mesmo depois de anos de escolarização.

Os livros didáticos não são neutros, ou produzidos sem intuítos específicos. Em cada momento da história da educação, eles tiveram funções e papéis distintos. Não há aqui a ingenuidade em acreditar que oferecer recursos didáticos em forma de materiais e livros possa ser o melhor caminho para corrigir os desníveis na educação pública brasileira.

Como ilustra Libâneo (2017), os organismos multilaterais, além de interferirem economicamente na forma de financiamentos e programas para a educação de países como o Brasil e outros países emergentes, “obrigam” os países a reproduzirem uma educação subordinada às determinações dos organismos, através de currículos que são disseminados nas escolas públicas, determinam índices e interferem diretamente nas políticas públicas educacionais e afirma:

Como se sabe, tais políticas têm, a ver com a adequação à globalização econômica, redução de gastos públicos no ensino, parceria entre setor público e privado, avaliação e prestação de contas em decorrência de empréstimos financeiros, níveis de competência e eficiência da escolas e professores etc (LIBÂNEO, 2017, p. 10).

Como já citamos, os livros didáticos são carregados de ideologias, conceitos como o de família, escola, pátria, ambiente, trabalho, entre outros: “os textos de leitura dos livros didáticos das quatro primeiras séries do primeiro grau transmitem uma ideologia, formulada e imposta pela classe dominante à classe dominada, como sendo a única e verdadeira visão de mundo” (NOSELLA, 1978, p. 13).

Na mesma perspectiva, Faria (1987, p. 9) analisou o conceito de trabalho presente nos livros didáticos para as primeiras séries da escolarização das escolas públicas e os define como “veículos utilizados pela escola para a transmissão da ideologia burguesa”. De acordo com a autora, as escolas que atendem às elites, ou seja, as escolas particulares de diversos estados brasileiros não adotavam os livros didáticos, pois estes não atendiam às necessidades que esse público apresentava sobre o conhecimento. Para a elite, os livros didáticos não são

necessários, a ideologia burguesa presente nos livros didáticos é a expressão da realidade vivenciada pela burguesia, dessa forma, os conhecimentos são impregnados de preconceitos e supervalorização do trabalho. Quando a autora analisa o conceito de trabalho presente nos livros didáticos, conclui que:

[...] o livro dissimula a discriminação contra o pobre, valorizando-o pelo trabalho e garantindo-lhe que, estudando, ele será alguém no futuro. Dizendo que é importante ser pedreiro, o livro tenta fazer o operário conformar-se com sua situação de exploração (o trabalho redime), contribuindo desta forma para a reprodução da classe operária (MOLLO apud FARIA, 1987, p. 71-72).

O livro didático tem algumas funções explícitas ou implícitas e propositais e, em uma sociedade capitalista, está a serviço da classe dominante. Ele pode, se usado indiscriminadamente, tirar do professor o domínio sobre o que ensinar; além da fragmentação do conhecimento por áreas ou disciplinas de forma que o aluno não tenha uma formação integral e a formação do maior número possível de alunos no menor espaço geográfico e de tempo. Como nos apresenta Klein (2000):

De fato, o manual didático realiza, no campo educacional, a objetivação do trabalho. Através do manual é possível transferir o conhecimento do preceptor para um objeto material, de modo que, mesmo na ausência daquele, é possível fazer circular o conhecimento, agora materializado na forma de textos, gravuras, etc... Assim, ampliando-se as possibilidades de veiculação do conhecimento atende-se a um duplo objetivo: é possível atender a uma demanda maior de alunos e, ao mesmo tempo, formar mais rapidamente um amplo contingente de trabalhadores da educação (KLEIN, 2000, p.3).

Os manuais didáticos possuem uma função muito clara: qualquer um munido deste instrumento é capaz de transmitir para o aluno os conhecimentos armazenados em suas páginas. Em diversas escolas públicas brasileiras tivemos e, ainda temos, a presença de pessoas que ministram aulas sem ter formação para isso. As escolas rurais são as que mais convivem com essa realidade. Nas escolas rurais de alguns estados, há, ainda nos dias de hoje, professores que não possuem nem mesmo o ensino médio completo, ensinando as crianças menores e tendo como instrumento de trabalho os livros didáticos, refugio das escolas urbanas.

O movimento Por uma Educação Básica do Campo vem defendendo as políticas públicas que privilegiam materiais específicos para o campo. Utilizando-se do conceito de manual didático para os livros didáticos que utilizamos atualmente, Alves (2006, p. 257) faz a seguinte afirmação: “quanto ao manual didático [...] emerge o reconhecimento de que ele não

poderá ser nada além do que é: um instrumento de trabalho construído para atender às condições imanentes à organização manufatureira da escola”.

É preciso ter em mente que o material didático atende ao que é proposto nos documentos oficiais, nas conferências e congressos e/ou declarações universais sobre educação: oferece o mínimo de conhecimentos à classe trabalhadora; padroniza os conteúdos e mantém nas mãos do capital a definição de quais conhecimentos são necessários para formar a mão de obra.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO: O PNLD-CAMPO

É reconhecido que há muitos brasis no interior do Brasil. Há uma imensa diversidade populacional que se diferencia pela cultura, religião, etnia por meio de questões geográficas. Não é possível explicar o Brasil como sendo um povo de determinada cultura ou língua.

A diversidade cultural do país percorre o movimento populacional. Os indígenas, primeiros habitantes do país, possuíam uma cultura que já era marcada pela diversidade entre seus povos. Com a invasão, os portugueses trouxeram consigo seus costumes e culturas. A chegada dos escravos africanos enriqueceu a cultura por onde viviam. Por fim, a colonização dos europeus e asiáticos complementa o quadro da imensa diversidade cultural que presenciamos até hoje. Para comportar tamanha diversidade, algumas políticas públicas são criadas para atender as especificidades culturais.

Para Monarcha (2009), não é tarefa fácil definir quem somos, nos debates da República que tinham como defesa a nacionalização do povo, vários aspectos sobressaltavam que impediram tal realização:

[...] floresciam as questões relativas à diversidade geográfica, ao caráter brasileiro e à psicologia do povo, e intensificavam-se os voos doutrinários sobre a ontologia do ser nacional. Invariavelmente, constatava-se a presença de populações dispersas na geografia selvagem e na natureza bruta, desprovidas de sentimento de identidade nacional (MONARCHA, 2009, p. 101).

O autor conclui sua tese apresentando uma passagem de Penna “raro o indivíduo que sabe o que é o Brasil. Piauí é uma terra. Ceará outra terra. Pernambuco outra” (PENNA apud, MONARCHA, 2009, p. 101). Atualmente, podemos afirmar que dentro de cada estado, até mesmo cidades ou bairros, temos povos e culturas muito distintas.

Pensar nas populações classificadas hoje como “do campo”, cuja diversidade se apresenta de forma tão intensa, é tão difícil quanto pensar na população brasileira classificando-a como a mesma população. Atualmente são classificados como do campo os moradores das áreas rurais, os assentados e acampados da reforma agrária, os indígenas, os povos quilombolas, os ribeirinhos, os caiçaras, as comunidades tradicionais, os povos das florestas, os povos das águas, entre outros.

Diante de tal diversidade cultural, como pensar a organização do ensino para determinada população? Citando exclusivamente as classificadas como do campo, utilizando como justificativa os conhecimentos populares e culturais de cada povo. Como compreender o movimento de defesa pela educação pública voltada para os interesses do homem do campo, sem considerar os aspectos concretos objetivos pelos quais essa população luta? O que os programas e políticas públicas para a população do campo contemplam diante de tal diversidade? Quem são os agentes interessados em financiar propostas para educação da população do campo e quais seus objetivos concretos com tais financiamentos? Essas e muitas outras indagações podem ser levantadas quando o assunto é educação do campo.

Nesta seção, são discutidas as políticas públicas educacionais para a população do campo, reconhecendo que essas políticas estão em constante transformação. Em seguida, analisamos a ação PNLD-Campo que foi desenvolvida entre os anos de 2013-2018, elaborando e distribuindo livros didáticos para as escolas do campo. Para compreender a importância da ação do PNLD-Campo, concluímos a seção apresentando a abrangência da ação, os investimentos e distribuição dos livros didáticos.

4.1 Políticas públicas educacionais para a população do campo: uma história a ser construída

A diversidade cultural existente no Brasil se intensifica quando analisada via políticas públicas. É preciso ter em mente que a necessidade de políticas públicas educacionais específicas para a população do campo se justifica pela falta de compromisso político com essa população. Para Arroyo (2007, p. 158), há no Brasil uma ideologização sobre o urbano “uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa” fazendo com que o campo seja pensado como “*outro lugar*” que não o urbano, conseqüentemente atrasado e defasado culturalmente. De acordo com o autor, a consequência dessa ideologização do urbano em detrimento do rural além de apresentar uma visão negativa do campo é constatada:

[...] na falta de políticas para o campo em todas as áreas públicas, saúde e educação de maneira particular. O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Conseqüentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo,

sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo (ARROYO, 2007, p. 158)

Ao defender a educação no campo, defende-se a garantia de educação pública gratuita em todos os níveis para toda a população que vive no campo. Que ela seja ofertada onde o aluno reside, no próprio campo, para que a criança não precise se deslocar em busca de educação, pois esse é direito constituído e declarado. Que essa educação seja gratuita e embasada pelos conhecimentos mais elaborados já produzidos pela humanidade.

Considerando que a população do campo também é a classe trabalhadora do campo, espera-se que a educação seja o caminho de emancipação e superação da alienação que a classe dominante impõe à classe dominada, portanto que ela sirva de arma na luta contra a opressão que a classe trabalhadora está submetida (SUCHODOLSKI, 1976).

É necessário compreender o caminho percorrido pelos movimentos sociais e pelas políticas públicas para a população do campo para compreender o sentido atribuído para o objeto deste estudo. Ao analisar a legislação educacional brasileira do século XX, observa-se o interesse em manter o homem do campo no campo, há alguns indícios sobre a educação para essa população. A Constituição de 1934, artigo 121, parágrafo 4, previa a fixação do homem no campo e o cuidado com a educação rural. Declarava:

§ 4º - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1934).

Mas como fixar o homem no campo se o homem não possui raiz e nem tampouco é uma planta? Diversos debates já deram conta desse equívoco, é importante destacar que o homem estabelece uma relação com a terra, na medida em que ele pode sobreviver do trabalho que desenvolve na terra, desta forma, que se mantém o homem do campo no campo.

No Capítulo sobre Educação e Cultura, no artigo 156 sobre os gastos com a educação, o parágrafo único trata dos recursos para a educação rural: “Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”(BRASIL, 1934).

O primeiro movimento em defesa da educação para a população que vive no campo no Brasil aconteceu nas décadas de 1930 e 1940. Sud Menucci (1946) organizou os debates e conferências ao longo das duas décadas, quando os ruralistas se reuniram para debater questões rurais que entendiam ser urgentes de atenção. Naquele momento, apontavam como necessidade a formação das populações do sertão e as populações dos litorais brasileiro, hoje ambas estão reconhecidas como sendo do campo.

Os educadores que participaram das conferências ruralistas defenderam a necessidade de se pensar uma legislação educacional que contemplasse a realidade da educação para a população das áreas rurais. De acordo com esses educadores, “toda nossa legislação escolar é urbanista, como urbanista tem sido até hoje todos os nossos reformadores pedagógicos” e continua a análise:

[...] a população urbana do Estado não vai além de um quinto da população total, o que demonstra que o Estado serve os seus contribuintes na proporção inversa de suas necessidades: dá 4/5 do seu aparelhamento escolar à 20% da população, isto é, as que reside nas cidades, e dá o quinto restante a 80% de almas que moram na zona rural (MENUCCI, 1946, p. 29).

O Brasil econômico e político perpassou vários séculos como agrário rural e sua extensão geográfica é o que mais contribuiu para tal fator. Apenas na década de 1920 é que começaram a surgir as populações urbanas. De acordo com Maria Luiza dos Santos Ribeiro (2003, p. 198), “o fenômeno da urbanização, como foi visto, é basicamente produto da necessidade de adaptação da sociedade brasileira aos interesses do regime capitalista internacionais”. Brito e Souza (2005, p. 48) afirmam que:

A grande expansão urbana no Brasil é relativamente recente. Seu início articula-se com um conjunto de mudanças estruturais na economia e na sociedade brasileira a partir da década de 30 do século 20, mas somente em 1970 os dados censitários revelaram uma população urbana superior à rural.

Há diversas pesquisas que analisam o histórico de oferta educacional, acesso e permanência na escola, entre outras questões voltadas para as populações rurais no Brasil. O ensino ofertado a esse público nem sempre chega com garantia de permanência ou de sucesso, quiçá de igualdade. Muitas vezes, o ensino nem chega às crianças nas áreas rurais, elas precisam se deslocar longos trajetos para chegar a uma escola e, na maioria das escolas, as condições são precárias, existem, também, aquelas crianças que se deslocam longos trajetos para estudar em uma escola urbana.

Educação rural versus educação urbana é uma dicotomia que perdura por diversas décadas, antes mesmo de se dividir ou se conceituar o território como urbano e rural já havia diferenciação no que era ofertado para a população que trabalhava no campo e aquela que trabalhava na cidade

Como mostrou Bezerra Neto (2009), algumas iniciativas não governamentais surgem como oportunidade de ensino para as populações que vivem em áreas de reforma agrária, como aquelas ofertadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que desde a década de 1990, busca alternativas para garantir educação para as populações assentadas e acampadas.

Assim como Bezerra Neto (2009), Arroyo (2007) também aponta a importância da participação dos movimentos sociais para as conquistas das políticas públicas para o campo. Para ele, foram as reivindicações dos movimentos sociais que colocaram o campo na agenda das políticas públicas.

O MST não tinha a pretensão de desenvolver propostas educacionais, fora criado para debater e lutar por questões agrárias. Ele inicia a luta por educação devido ao grande descaso vivenciado pela população rural, principalmente, nas regiões de assentamentos e acampamentos da reforma agrária. Assim como o MST, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) também teve um papel importante nas reivindicações por educação para as populações rurais.

A defesa por uma educação do campo surgiu na década de 1980 e trouxe consigo a luta das populações que vivem nas regiões rurais por uma educação que atendesse melhor a sua realidade. Nos assentamentos, não havia escolas, nem professores formados para instruir a população. Vale ressaltar que a população do campo no Brasil vai além dos assentados da reforma agrária e as reivindicações dos movimentos sociais contemplaram essa diversidade populacional. Para Arroyo (2007), os movimentos sociais são os grandes agentes responsáveis para o governo incluir na agenda as políticas públicas para as populações que vivem no campo.

Em meio aos embates por terra e melhores condições de vida aos assentados da reforma agrária, surge o Movimento em Defesa por uma Educação do Campo. As lutas encabeçadas pelos integrantes desse Movimento culminaram em políticas públicas para atender a população do campo. Destaque ao Programa Nacional de Educação na Reforma

Agrária (PRONERA), que surge dos embates desses movimentos, propõe políticas públicas para as populações rurais de assentamentos da reforma agrária que sem as mínimas condições estruturais encontravam-se sem acesso nenhum à instrução.

Em 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA). Das reivindicações apresentadas naquele ano, os colegiados presentes, entre eles representantes de universidades públicas, MST, UNESCO, UNICEF e o Conselho Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), entenderam que: “examinadas as possíveis linhas de ação, decidiu-se dar prioridade à questão do analfabetismo de jovens e adultos, sem ser excluído o apoio a outras alternativas” (INCRA, 2019).

Resultante do I ENERA, em 16 de abril de 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o extinto Ministério Extraordinário de Política Fundiária, criou, por meio da Portaria nº. 10/1998, o PRONERA, cujo Manual de Operação organizava o ensino de jovens e adultos em assentamentos da reforma agrária. Ainda em 1998, foi realizada a “Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo” que aconteceu em Luziânia/GO entre os dias 27 e 31 de julho. O objetivo da Conferência era “ajudar a recolocar o rural e a educação que a ele se vincula na agenda política do país” (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1998, p.)

Para os integrantes do Movimento, a criação do PRONERA representou um avanço para os movimentos sociais. Do ponto de vista das políticas públicas para o campo foi o primeiro passo. Porém estudos mostram que sua criação estava mais relacionada à necessidade de acalmar os “ânimos” do Movimento diante das atrocidades que estavam acontecendo no país contra os integrantes do MST e posseiros de terra. A recordar, em 1995 ocorreu o massacre em Corumbiara, estado de Rondônia, contabilizando 12 mortes e em 1996, houve o massacre em Eldorado dos Carajás, no Pará, com a morte de 21 integrantes do Movimento e muitas lesões (2015, MST).

Ao descrever as mortes nos assentamentos no período, Sonia Meire S. A. Jesus (2015, p. 171) descreve que “segundo dados da Comissão Pastoral da Terra de 2002, houve um crescimento do número de conflito por terra no campo entre os anos de 1992 a 2001 de 361 para 681. Em dez anos – final de 2001 – se somavam 341 assassinatos”. Sobre a criação do PRONERA em 1998, a autora faz a seguinte ressalva:

Nesse período, para dar resposta às denúncias realizadas pelos movimentos sociais do campo à Anistia Internacional por conta da quantidade de assassinatos nos conflitos de luta pela terra, o Governo Federal iniciou, em 1998, o primeiro Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e à época Ministério Extraordinário de Política Fundiária – MPF, tendo em vista que o Ministério da Educação – MEC estava construindo todo um caminho de educação a partir dos critérios da terceira via (entregar a educação para a responsabilidade de programas financiados pelo Banco Mundial) – do tipo Alfabetização Solidária, Educação Profissional pelo Sistema “S”, Escola Ativa, e nesse contexto, a educação nos assentamentos não era algo que devesse ter um nível de investimento como política pública. O Governo não iria investir no acesso à educação no meio rural se o projeto econômico era de continuar expulsando os trabalhadores da terra (JESUS, 2015, p. 171).

Ao debruçar-se a estudar as questões voltadas para a população rural brasileira, não há a intenção de dividi-la ou subdividi-la como nova classe, apenas destacar as diferenças que acentuam a fragmentação e a precarização das políticas, projetos, ações que se destinam à classe trabalhadora que vive na cidade e aquela que vive no campo.

Destaque a alguns pontos importantes já analisados e apresentados por Bezerra Neto (2010), as populações que vivem no campo precisam de uma educação que chegue aonde moram, que contemple seu modo de vida, que respeite a cultura, que considere os períodos de safra e entressafra para organizar o calendário escolar. Que respeite a ausência dos alunos em períodos de longas chuvas, que não obrigue o aluno a viajar horas todos os dias para chegar à escola e para retornar para sua moradia e que acima de tudo, seja uma educação gratuita, laica e que contribua para a transformação social.

De acordo com diversos autores²⁵ e até mesmo dados de pesquisas oficiais²⁶, o professor da escola rural nem sempre possui formação adequada, em muitos casos é alguém da própria comunidade que ensina as crianças, as precárias condições de trabalho, de acesso as escolas que, muitas vezes se dá por vias não convencionais, como rios, trilhas, em diversas regiões do país os professores ficam isolados em ilhas e comunidades tradicionais. São diversos os fatores que contribuem para dificultar o acesso e a permanência das populações rurais na escola e, principalmente, dificultam elevação dos índices de ensino nessas localidades.

²⁵ Listar aqui as pesquisas

²⁶ Censo escolar, estatísticas rurais

Para atender as exigências dos organismos internacionais sobre os baixos índices da educação, o governo federal criou alguns programas especialmente voltados para a população e para os profissionais das áreas rurais. Entre eles o FUNDESCOLA (1995), Escola Ativa (1997) e Escola da Terra (2013). São programas de governo de formação de professores em exercício que trabalham nas escolas rurais.

Sobre as exigências e financiamentos para os programas para o campo, destaque ao trabalho realizado por Mônica Fernanda Botiglieri Moretti (2017). Em sua pesquisa, a autora detalhou cada um dos projetos do Banco Mundial que são desenvolvidos nas áreas rurais brasileiras e demonstrou que diversos programas no Norte e Nordeste do Brasil partem dos índices de analfabetismo, qualidade da educação e condições de vida.

A pesquisa apontou que os organismos multilaterais que interferem na educação de países emergentes como o Brasil, financiam projetos para a melhoria da educação também em áreas rurais. Dos projetos apresentados pela autora, em sua grande maioria, quando o assunto é melhoria na educação, a ênfase do financiamento é para construção e reforma de escolas e materiais didáticos.

Quanto aos programas para a melhoria da educação apontados a partir dos dados internacionais, destaque para aqueles que interferem diretamente na educação como o FUNDESCOLA criado em 1995 para atender a região Norte, Nordeste e Centro-Oeste com a maior população rural em idade escolar do país e, conseqüentemente, menores índices de aprendizagem, não por ser a população rural, mas devido às condições concretas dessa população que possuía mínimas ou nenhuma condição de estudo.

Dentre as ações do FUNDESCOLA em 1997, foi implantado o Programa Escola Ativa, proposto para os estados da região Nordeste do país, sendo expandida posteriormente para a região Norte e Centro-Oeste. Importado da Colômbia, país que já desenvolvia o programa há 20 anos, o programa no Brasil tinha como proposta “implantar essa estratégia metodológica a fim de auxiliar o trabalho do educador com classes multisseriadas brasileira”

A implantação da estratégia metodológica Escola Ativa no Brasil ocorreu no ano de 1997, com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC, nos estados da Região Nordeste, com exceção, de Sergipe e Alagoas, tendo como objetivo aumentar o nível de aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas multisseriadas do Campo (BRASIL, MEC, 2010a, p.14).

Os objetivos do Programa, em sua implementação foram os seguintes:

- Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão;
- Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas;
- Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo;
- Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica (BRASIL/MEC, 2010a).

Foram fornecidos materiais didáticos para a formação dos professores e guias de aprendizagem para que fossem aplicados nas classes multisseriadas. Observa-se que, naquele momento, surgiam as iniciativas de materiais didáticos específicos para algumas escolas do campo, as do Nordeste, e, também, a elaboração de materiais didáticos com a função de reduzir os problemas educacionais daquela região, conforme o documento base acima transcrito.

O Programa era composto por uma metodologia para o trabalho em salas multisseriadas, composto por guias de aprendizagem, capacitação de professores e de técnicos, cujo principal objetivo era superar os baixos índices educacionais nas escolas em que foram implementados:

A proposta metodológica do Programa Escola Ativa estruturava-se em quatro componentes: a) Cadernos de Ensino e Aprendizagem; b) Cantinhos de Aprendizagem: espaços interdisciplinares de pesquisa. c) Escola e Comunidade; d) Colegiado Estudantil (ANDRADE, 2014, p. 18-19).

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Programa tem uma abrangência muito grande, para se ter uma ideia da amplitude do Programa “em 2010 o atendimento passou para 39.732 escolas e 1.321.833 alunos de classes multisseriadas situadas em todo território brasileiro” (BRASIL/MEC, 2010a, p. 17).

Na maior parte de sua história no Brasil, o Programa foi gerenciado pelo Fundo para o Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), porém, a partir de 2008, encerrada a parceria entre o MEC e o Banco Mundial, foi assumido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no então governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Ao final de 2011, na gestão da Presidenta Dilma Rousseff, o governo federal reuniu as políticas e os programas voltados às populações rurais no PRONACAMPO e optou pela extinção do Escola Ativa (ANDRADE, 2014, p. 18)

Para Glauciane Pinheiro Andrade (2014), o Programa Escola Ativa e sua real efetivação para a melhoria do ensino nas escolas rurais não chegou a ser avaliado adequadamente e, sem grandes justificativas, foi encerrado. Em substituição ao Programa Escola Ativa, com uma reformulação didática e pedagógica, foi criada em 2013, no governo de Dilma Rousseff, a Ação Escola da Terra através da Portaria 579 de 02 de julho. Mantendo o foco na formação dos professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, em exercício nas escolas do campo, especialmente aqueles que estavam lotados em classes multisseriadas tal qual o Programa Escola Ativa. A diferença foi a ampliação do atendimento para as comunidades quilombolas.

Art. 2º - Os objetivos da Escola da Terra são:

I - promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas; e

II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas. (BRASIL/MEC, 2013).

A Ação Escola da Terra também previa a distribuição de materiais didáticos e pedagógicos:

Art. 6º - O material didático e pedagógico será oferecido pelo MEC, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, e consiste em kits compostos por jogos, mapas, recursos para alfabetização/letramento e matemática, para uso nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades nas escolas do campo e em escolas de comunidades quilombolas (BRASIL/MEC, 2013).

Essas ações foram desenvolvidas como programas de governo para a melhoria da formação dos professores da educação básica, em particular do ensino fundamental I. A Ação Escola da Terra foi realizada em 22 estados e no Distrito Federal. Nos estados da Bahia, Amazonas e Paraná o curso foi oferecido em nível de especialização. Nos demais estados, aperfeiçoamento. Foram atendidos 24 mil professores estaduais e municipais dos quais 21500 receberam certificado. Apenas os estados do Acre, Rondônia e Mato Grosso do Sul não tiveram a ação efetivada, estava previsto o início para 2019, mas não se efetivou, pois os orçamentos empenhados para novas turmas em diversos estados não se efetivaram, foram concluídos ao longo desse ano as Ações em andamento. As discussões no interior do MEC permanecem e há expectativas para novas turmas para 2020.

Enquanto ações para as escolas rurais de ensino fundamental eram desenvolvidas, a educação infantil permanecia fora da agenda política. Até 2008 nem mesmo creches e escolas de educação infantil existiam nas áreas rurais:

Do total de crianças de até seis anos matriculadas em creches de educação infantil, 93% estão em áreas urbanas. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de crianças nessa faixa etária que moram no campo ultrapassa os três milhões de indivíduos. Destes, apenas 5% estão estudando. Dados do Ministério da Educação apontam falta de escolas especializadas para o atendimento de estudantes que residem em áreas rurais. Não por acaso, é no campo que estão os municípios e escolas com menores índices de desenvolvimento da educação básica (IDEBS) (BRASIL, 2008).

O governo utiliza a ausência de creches como um dos fatores que justificam o fracasso escolar das populações rurais, quando na verdade, o fracasso se dá pela falta de condições concretas, escolas, professores formados, condições para acesso e permanência. Até o século passado, os programas e políticas públicas educacionais não chegavam a essas populações.

Olhando para os programas de governo e as políticas públicas para a educação no campo no Brasil, é preciso compreender que o caminho para as alcançar foi via lutas e reivindicações. Alguns avanços foram observados nos últimos 20 anos, mas foram insuficientes para corrigir o descaso de décadas.

A criação da SECADI em 2004, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, representou um avanço em direção a políticas públicas voltadas a atender às necessidades das populações que vivem no campo, o objetivo da secretaria era a “promoção da equidade, valorização da diversidade e inclusão” e atendia as seguintes modalidades da educação: “Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-raciais, Educação em direitos humanos”, diferentemente das diretrizes que formam o cidadão apenas para o mercado de trabalho, uma das bandeiras da SECADI era garantir o direito de todos à educação de qualidade. A SECADI foi extinta pelo governo Jair Bolsonaro, a reestruturação das secretarias do MEC e a extinção da SECADI foi uma das primeiras ações do governo, assim que assumiu em janeiro de 2019.

A educação do campo é classificada na legislação vigente como modalidade de ensino. O PRONERA foi criado em 1998, conforme já apontado, mas é o Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010, que institui a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de

Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que organiza as ações do programa e especifica quais são os princípios dessa modalidade de ensino:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

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

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

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

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

O parágrafo IV do Decreto é utilizado para justificar a importância dos livros didáticos para o campo, os movimentos sociais e educadores que defendem a educação do campo consideram que “conteúdos curriculares e metodologia adequadas às reais necessidades dos alunos do campo” estão diretamente relacionados com o saber fazer do campo, o preparo para o trabalho na comunidade. Dessa forma, destacam o parágrafo I do Decreto: “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia”.

O princípio do trabalho educativo, discutido por Saviani, não desconsidera a importância dos conhecimentos culturais, esses precisam ser assimilados pelos indivíduos, mas os conhecimentos culturais indispensáveis à humanização dos indivíduos, a cultura humana, que vai além da cultura local, segundo Newton Duarte (2008):

Cada geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações (DUARTE, 2008, p. 30).

Outros programas para a educação no campo foram sendo lançados ou normatizados. O PNLD-Campo foi a extensão do PNLD para elaboração e distribuição de livros didáticos para as escolas de ensino fundamental I do campo.

4.2 O Programa Nacional do Livro Didático PNLD e o PNLD-Campo (2013-2018)

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado por meio do Decreto nº 9.154, de 19/08/1985, no governo de José Sarney. Sua criação significou mudanças importantes para a produção e distribuição dos livros didáticos que vinham sendo utilizados nas escolas públicas brasileiras de ensino fundamental.

O PNLD se tornou uma política pública quando passou a integrar os programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pertence ao conjunto dos programas do livro e tem como principal função padronizar o ensino público no território nacional em todos os seus níveis, através da distribuição de materiais didáticos. Para compreender a ação do PNLD precisamos compreender o papel do FNDE:

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

Para alcançar a melhoria e garantir uma educação de qualidade a todos, em especial a educação básica da rede pública, o FNDE se tornou o maior parceiro dos 26 estados, dos 5.565 municípios e do Distrito Federal. Neste contexto, os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios) (BRASIL, 2017).

O FNDE é o responsável pela compra e distribuição de diversos projetos e programas, dentre eles o livro didático. Para o Fundo, o livro didático é um dos materiais de apoio ao trabalho pedagógico, é o mais importante material de apoio e, talvez, o único utilizado em diversas escolas brasileiras.

De acordo com a necessidade ou demanda, são sancionados decretos, resoluções e portarias que normatizam as ações do PNLD. Quando o MEC lança o edital do PNLD, as editoras são convidadas a produzir materiais didáticos que são apresentados ao corpo técnico do MEC para avaliação e aprovação, podendo passar por adequações e ajustes em suas coleções para atender as cláusulas do edital e concorrer para a distribuição dos livros no território nacional.

Após a avaliação da equipe técnica do , são lançados os guias do PNLD, nele os professores e gestores encontram orientações para a escolha dos livros didáticos, bem como as coleções que foram selecionadas. Atualmente PNLD é dividido em: PNLD-Anos Iniciais do

Ensino Fundamental, PNLD-Anos Finais do Ensino fundamental, PNLD-Ensino Médio²⁷, PNLD-Literário, PNLD-EJA²⁸, nos anos de 2013 e 2016, houve a oferta do PNLD-Campo.

Em 2011, no governo de Dilma Rousseff, foi aprovada a Resolução 40/2011, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. A Resolução é de 26 de julho de 2011, logo após a aprovação da Resolução, em 09 de setembro de 2011, o MEC, o FNDE e a SECADI lançam o Edital de convocação para o processo de inscrição e seleção e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD Campo 2013.

O PNLD-Campo é destinado apenas aos alunos do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), conforme previsto no edital:

[...] o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas destinadas aos alunos de escolas públicas que estejam situadas ou mantenham turmas anexas em áreas rurais, que possuam segmentos de aprendizagem, classes multisseriadas ou turmas seriadas dos anos iniciais do ensino fundamental participantes do PNLD (BRASIL/MEC, 2011, p. 1).

A Resolução 40/2011 ainda considerou dois critérios importantes para justificar a ação do PNLD-Campo:

CONSIDERANDO a necessidade de ampliar as condições de atuação dos professores das escolas nas comunidades situadas em áreas rurais, em consonância com as políticas nacionais voltadas para a educação no campo;
CONSIDERANDO a importância de consolidar um programa nacional de distribuição de livro didático adequado às classes multisseriadas e às turmas seriadas do campo, para melhor atendimento às necessidades educacionais de públicos específicos, conforme previsto no art. 27 do Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010;

RESOLVE “AD REFERENDUM”:

Art. 1º Prover as escolas públicas de ensino fundamental que mantenham classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1º ao 5º ano em escolas do campo com livros didáticos específicos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) (BRASIL/MEC/FNDE, 2011).

Destaca-se que o motor propulsor de tal decreto foram os movimentos sociais e populações que vivem nas áreas não urbanas do país, que há anos reivindicam melhores condições de ensino para as populações que vivem no campo.

²⁷ Até 2009 recebia o nome de PNLEM – Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio

²⁸ Até 2010 recebia o nome de PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa e Matemática.

Conforme já informado, o PNLD-Campo foi uma ação do PNLD que contemplou o atendimento à Resolução nº 40 de 26 de julho de 2011 do FNDE. De acordo com as informações contidas no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), desde a criação do PNLD-Campo, foram publicados dois editais para elaboração dos livros didáticos para o campo. O Edital que compunha o PNLD Campo- 2013 e o PNLD-Campo 2016.

Para entender melhor a ação do PNLD-Campo, faz-se necessário entender como se classifica essa população. O Decreto 7.352/2010 define população do campo, escola do campo, educação do campo, dentre outros aspectos:

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

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

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

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

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

Em maio de 2011, os Movimentos Sociais cobraram do então Ministro da Educação Fernando Haddad “a implementação dos mecanismos previstos em lei e a consequente concretização das ações para o desenvolvimento da educação do campo” (FARIA, 2014, p. 17), respaldados pelo artigo 3º do Decreto 7352/2010 que tinha em seu texto:

Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo (BRASIL/MEC, 2010).

A partir de então, foi constituído um grupo de trabalho com representantes do Ministério da Educação (MEC/SECADI), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME), Confederação Nacional dos trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), Rede de

Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), Universidade Federal De Minas Gerais (UFMG), Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), Rede Centro e Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS). (FARIA, 2014).

O Guia do PNLD Campo 2013, na seção “Políticas Públicas para as escolas do campo e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo) 2013” justifica a importância da ação enquanto política pública e apresenta seus objetivos:

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

Diante do exposto, observa-se que foi declarado, pelo menos no Guia, o reconhecimento da importância da educação da população que vive no campo, via política pública, a partir da distribuição dos livros didáticos. Utilizou-se para a elaboração do PNLD-Campo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB, 2002), que orienta para a observância das especificidades do campo nas elaborações das propostas pedagógicas e dos projetos educacionais:

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

De acordo com o Guia Passo a Passo do PNLD-Campo da edição de 2013, os beneficiários dos livros da ação são:

Serão atendidas pelo PNLD Campo 2013 as escolas rurais com até 100 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental e as escolas rurais com mais de 100 alunos que não realizaram a escolha do PNLD 2013 ou que tenham optado por não receber livros naquele programa. (BRASIL/MEC/FNDE, 2013).

Se a ação do PNLD-Campo é para escolas com menos de 100 alunos e se as com mais de 100 alunos já aderiram ao PNLD geral, entende-se que a ação não contemplou todas as escolas do campo nessa primeira edição.

A equipe docente da Universidade Federal de Minas Gerais teve um papel importante na análise da primeira edição do PNLD-Campo. Sob a organização dos professores Gilcinei Teodoro Carvalho e Maria de Fátima Almeida Martins um coletivo de pesquisadores realizou a avaliação do PNLD-Campo 2013. Publicado em 2014, o estudo apresentou uma análise detalhada sobre o edital do PNLD-Campo e a equipe da “Faculdade de Educação da UFMG foi responsável pela coordenação institucional do processo de avaliação das obras inscritas no PNLD Campo 2013”, para a realização do trabalho a equipe de avaliadores passou por encontros de formação. “A avaliação constitui em três etapas: a primeira, com foco na formação da equipe e acompanhamento da análise das obras. A segunda etapa, centrada na consolidação das fichas e a terceira etapa, na produção de resenhas e ou pareceres” (CARVALHO; MARTINS, 2014, p. 10)

A análise realizada demonstrou que os livros didáticos produzidos na primeira edição do PNLD-Campo 2013 se distanciavam muito do que realmente se esperava dos mesmos. Sobre esse distanciamento, Viviane Fernandes Faria (2014) afirmou: objetivava-se que os livros aliassem os conhecimentos científicos com os saberes das comunidades e não apenas descrever conhecimentos populares nos livros.

A diversidade cultural existente no Brasil é um fator que dificulta para o atendimento a tal objetivo, tornando-se inclusive um grande problema: considerando a diversidade de povos denominados como do campo, que conhecimentos privilegiar? Quais as culturas apresentar? O que chamamos de comunidade?

Faria (2014) apresentou alguns problemas com a efetivação da política pública para a distribuição dos livros didáticos para o campo, dentre eles, o curto tempo entre a elaboração do PNLD-Campo, a avaliação dos materiais e a sua distribuição. Apontou ainda que a maior resistência foi por parte das editoras que “tiveram dificuldade em entender quais seriam as propostas específicas para o campo e de que forma deveriam organizar coleções que não seguissem a lógica da seriação” (FARIA, 2014, p. 21).

Para Molina (2014, p. 31), as discussões e determinações a serem consideradas para a produção dos livros didáticos para as escolas do campo deveriam partir das universidades que

possuem licenciaturas e especialização em educação do campo. Destaca, ainda, que “já há uma série de esforços teóricos e epistemológicos, desencadeados pelas universidades, que podem contribuir muito para a produção dos livros didáticos”. Essa proposta estava na agenda das discussões com o MEC e a SECADI para as edições futuras, porém devido às mudanças no contexto social-político não houve avanço.

Faria (2014) afirmou que os materiais distribuídos para mais de 3,2 milhões de alunos não alcançaram os objetivos propostos no Edital, e conclui:

Apesar das dificuldades enfrentadas no primeiro Edital do programa, o PNLD Campo é uma política importante para assegurar que os livros didáticos das séries iniciais das escolas do campo tenham uma concepção e proposta pedagógica adequada às características dos sujeitos do campo, mantendo coerência na opção metodológica da organização curricular e, principalmente, auxiliando na defesa do campo como espaço de cultura, produção e conhecimento, o que certamente contribui para a construção de um projeto de desenvolvimento sustentável para o país (FARIA, 2014, p. 22).

Entre os anos de 2015 e 2019, alguns trabalhos foram realizados sobre os livros didáticos para as escolas do campo. Artigos que analisavam as especificidades das diferentes disciplinas curriculares como dos livros de história²⁹, sobre alfabetização³⁰, sobre o PNLD-Campo enquanto política pública³¹. Por ordem cronológica, encontra-se na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a dissertação de mestrado profissional de Paulina Barbosa de Sousa (2015): *Análise do livro didático para educação do campo da coleção girassol: Letramento e Alfabetização*; dissertação de mestrado de Roseli Borowicc (2016): *“Processos de escolha de livros didáticos em escolas de assentamento: diálogos e tensões”*.

O primeiro trabalho sobre o PNLD-Campo foi a dissertação de mestrado de Edilaine Aparecida Vieira intitulada *“Livros didáticos para as escolas do campo: aproximações a partir do PNLD-Campo 2013”*. A autora apresenta questões relevantes para este trabalho. O Estudo demonstrou que houve uma tentativa das editoras em se apropriar do discurso dos movimentos sociais sobre as especificidades do campo, porém estiveram longe de alcançá-los, uma vez que atender às especificidades desconsiderando a qualidade do ensino, na visão da autora, pode ser mais uma forma de desvalorização dessa população.

²⁹GERMINARI, Geyso Dongley; GONÇALVES, Rita de Cassia.

³⁰SILVA, Amanda Kelly Ferreira da; COSTA-MACIEL Débora Amorim Gomes da.

³¹CARVALHO, Isabele Oliveira; MATOS, Patrícia Francisca.

As considerações finais reafirmam a tensão entre concepções diversas de Educação do Campo que permanecem circulando no espaço social brasileiro e evidenciam a necessidade de acompanhar, por meio de novas pesquisas, o desenvolvimento desse Programa Nacional de Livros Didáticos para o Campo. As especificidades desejadas, incorporadas aos documentos oficiais que se apropriam dos discursos dos movimentos sociais e da produção acadêmica, podem ser novas formas de manter distinções indesejáveis quanto à qualidade do que se ensina nas escolas públicas das áreas urbanas e as escolas das áreas rurais (VIEIRA, 2013, p. 19)

De acordo com a autora há uma tensão sobre as diferentes concepções de educação para a população do campo, uma vez que os movimentos sociais e alguns educadores defendem educação do campo com especificidades de conteúdo, valorização da cultura local como norteadora do trabalho pedagógico, enquanto outros educadores defendem uma educação no campo de qualidade para toda a população que vive nas áreas rurais e que privilegie os conhecimentos acumulados pela sociedade.

O PNLD-Campo não foi a primeira iniciativa do governo em oferecer material específico para as escolas rurais, mas foi a primeira iniciativa em distribuir para os alunos os materiais. O Programa Escola Ativa já previa a distribuição de materiais didáticos para os professores das escolas do campo.

Em 2017 duas pesquisas foram concluídas respectivamente, uma dissertação de mestrado profissional e uma dissertação de mestrado em geografia. Sendo a primeira de Licia Bonisi Negri (2017): “Coleções didáticas do PNLD-Campo 2016: um discurso em análise” e a segunda de Lair Miguel da Silva (2017): “Significados ideológicos do rural brasileiro em fotografias do programa nacional do livro didático (PNLD - campo) 2016”.

Negri (2017) realiza um estudo sobre a análise do discurso empregado nos livros distribuídos pelo PNLD-Campo 2016 para o triênio 2016-2018. Faz a análise dos títulos, das imagens das capas e das imagens utilizadas pelos autores dos livros para fazer referência ao campo e conclui seu trabalho afirmando que:

Os materiais didáticos elaborados pelo PNLD Campo 2016, permanecem com discursos que não possibilitam contemplar a multiplicidade do campo. Afirmamos isso tendo em vista que, nos textos imagéticos analisados em nossas sequências discursivas, expostas nas coleções aprovadas no PNLD Campo 2016, há uma permanência de discursos pautados nas condições de produção, nas formações discursivas, legitimado por discursos pré-construídos. [...] os dizeres acerca do campo pertencem a uma formação discursiva permeada por uma memória já institucionalizada, formulada sobre o campo e o sujeito que continua se regularizando mesmo após uma

legislação destinada especificamente a educação do e no campo (NEGRI, 2017, p. 72).

As publicações mais recentes encontradas nos bancos da CAPES são: a tese de doutorado de Ana Paula da Silva Rodrigues (2019) “Livros didáticos do PNLD campo e epistemologias campesinas” e a dissertação de mestrado profissional de Salete Aparecida Franco Miyake (2019) “Preconceito linguístico: estudo dos livros didáticos de língua portuguesa utilizados nas escolas do campo no município de Tijucas do Sul”. Não foram encontradas publicações que partissem do nosso objeto de análise, as orientações para os professores.

De acordo com o edital do PNLD-Campo, a reelaboração do PNLD-Campo 2016, para a segunda edição, corrigiu várias questões apontadas nas análises sobre a primeira edição, reelaborou alguns conceitos e avançou em alguns conteúdos, porém ainda ficou aquém das expectativas dos movimentos sociais e da população que vive no campo.

Todas essas pesquisas são relevantes para nosso objeto e para a educação do campo, considerando que as políticas públicas apontavam para uma continuidade dos livros do PNLD-Campo, as análises apresentadas pelos autores poderiam contribuir significativamente se houvesse novas edições.

As ações do PNLD são orientadas pelas diretrizes educacionais, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a partir de 2018 pela a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que reorganizou todo o sistema nacional de educação básica, desde a educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais e ensino médio.

Essa reorganização redefine o mínimo de conteúdos que deveria ser ofertado na escola. O discurso neoliberal para justificar a aprovação da BNCC se pautou nos documentos internacionais que defendem conteúdos mínimos para cada etapa do ensino. Desconsidera particularidades regionais e desmonta o PNLD-Campo completamente.

Oferecer o mínimo de conhecimento para a educação da classe trabalhadora é histórico, como já apontava Adam Smith “instrução para os trabalhadores sim, porém, em doses homeopáticas” (apud, SAVIANI, 2014, p.115-116) traduzindo para a realidade atual e as reformas da educação “significa que os trabalhadores têm de dominar aquele mínimo de

conhecimentos necessários para serem eficientes no processo produtivo, mas não devem ultrapassar esse limite” (SAVIANI, 2014, p. 116).

Analisando o Guia do PNLD-2018 para distribuição dos livros em 2019, observa-se o movimento das editoras para uma reorganização estrutural para atender às exigências da BNCC. Pela primeira vez elaborou-se o livro para o professor da educação infantil, para o professor de educação física e a proposta de algumas obras interdisciplinares, como história e geografia ou ciências, história e geografia (BRASIL/MEC/PNLD, 2019, 2018, p. 6).

Como o Guia do PNLD-2018 antecedeu a aprovação da BNCC, vários livros distribuídos continham objetivos que na versão final da BNCC foram alterados.

O calendário de atendimento da ação PNLD-Campo, anexo da resolução 40/2011, previa as ações do programa para a distribuição dos livros, como poderemos observar:

Quadro 2- Calendário de atendimento da ação PNLD-Campo

CALENDÁRIO DE ATENDIMENTO		
2012	2013	Escolha trienal e distribuição integral dos livros didáticos para todas as matrículas
2013	2014	Complementação integral dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais
2014	2015	Complementação integral dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais
2015	2016	Escolha trienal e distribuição integral dos livros didáticos para todas as matrículas
2016	2017	Complementação integral dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais
2017	2018	Complementação integral dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais
E assim, sucessiva e alternadamente, nos anos seguintes.		

Fonte: Decreto 40/2011.

Vale destacar que, de acordo com o calendário acima, o Programa do Livro Didático do Campo estava previsto para acontecer sucessivamente a cada três anos, porém, sem nenhuma justificativa publicada, o edital para o triênio 2019-2021 não foi publicado e a ação se encerrou em 2018. Sob nenhuma justificativa ou informação às populações que tanto lutaram para terem acesso aos materiais que atendessem suas realidades.

Em 2019, com a posse do novo governo Jair Bolsonaro, além da SECADI, todas as secretarias do MEC foram reestruturadas, ficando a educação do campo a cargo da secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, subdividida em três diretorias: 1. Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência, 2. Diretoria de

Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e 3. Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

Compreender o montante de investimento despendido para a ação do PNLD-Campo é necessário para valorizar a política do livro didático para as populações do campo. Na próxima seção serão apresentados os valores investidos, bem como a abrangência da ação nas duas edições.

4.3 Abrangência da Ação do PNLD-Campo, investimento e distribuição dos livros didáticos

Nesta subseção, são apresentados os valores investidos com a ação do PNLD-Campo, bem como a abrangência e a distribuição dos livros no Brasil. Compreender a abrangência da ação é importante, uma vez que ela justifica a necessidade de políticas públicas para atender a população rural. Os dados aqui apresentados foram retirados do site do FNDE e de pesquisas acadêmicas desenvolvidas no período de 2013-2018, há, porém, a necessidade de pesquisas futuras para analisar de onde vêm os recursos para essa ação. Fica aqui o convite a outros pesquisadores sobre o tema.

Foram catalogados os dados sobre distribuição, valor investido, valor do exemplar, tiragem de livros que foram distribuídos para alunos e professores. A abrangência da ação por região, quantidade de crianças atendidas por estado e no Brasil, assim como quantidade de escolas atendidas nas edições do Programa Nacional do Livro Didático Campo, tanto de 2013 quanto de 2016.

A ação do PNLD-Campo faz parte das políticas públicas que surgiram na agenda política no início do século XXI. Lembrando que a ação atendeu exclusivamente aos alunos do ensino fundamental I do 1º ao 5º ano.

Os movimentos sociais são os maiores responsáveis pelos avanços, mesmo que singelos das políticas para educação do campo. A defesa por uma educação do campo tem início na década de 1990, porém é o Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010, que organiza o PRONERA como política pública³².

³² Os desdobramentos das políticas públicas de educação do campo são tratados na seção 4.1

Os dados disponíveis no site do FNDE sobre os investimentos do PNLD são amplos, porém inconsistentes. Para cada ação do PNLD, há informações sobre: valores de aquisição por título, valores de aquisição por editora, dados estatísticos por estado, número de alunos atendidos, número de escolas atendidas. Em uma busca mais refinada, é possível encontrar os dados de cada escola que aderiu ao Programa com informações de endereço, dependências (instâncias), localização se urbana ou rural de todo o território brasileiro.

A maior dificuldade para analisar os dados é que a cada ano constam informações organizadas de forma diversificada. A saber: em 2013 há informações sobre os valores de aquisição por título, descrevendo cada um dos livros, suas respectivas tiragens para exemplares do aluno e para exemplares do professor, valor unitário e valor total, além dos valores de aquisição que agrupa os dados por editora. Nos anos seguintes, essa informação não está disponível. É possível contabilizar os dados para chegar aos resultados. No ano de 2015-2017 há informações de dados estatísticos por unidade de federação com quantidade de escolas e alunos atendidos, tiragem, valor de aquisição e distribuição e valores totais.

Essas inconsistências nas informações dificultam as análises dos dados, desta forma, foram privilegiadas as informações que podem ser analisadas e comparadas com coerência. Entre os anos de 2013, 2014 e 2015, catalogamos os dados da Ação do PNLD Fundamental 1º ao 5º ano e PNLD-Campo, os dados utilizados são do ano de atendimento (TABELA 1).

Tabela 1: Distribuição dos livros didáticos, PNLD e PNLD-Campo.

Ação/ano	Quantidade de alunos atendidos ³³	Quantidade de escolas atendidas	Exemplares distribuídos	Investimento R\$
PNLD 2013	24.304.067	47.056	91.785.372	751.725.168,04
PNLD-Campo 2013	2.136.841	63.791	4.550.603	37.992.559,91
PNLD 2014	23.452.834	46.962	103.229.007	879.828.144,04
PNLD-Campo 2014	2.073.002	61.675	4.379.376	38.171.171,21
PNLD 2015	11.032.122	47.225	25.454.102	203.899.968,88
PNLD-Campo 2015	1.950.429	58.150	3.609.379	32.467.996,65

Fonte: FNDE: Dados Estatísticos 2013-2015. Tabela elaborada pela autora.

Os dados sobre a quantidade de escolas atendidas pelo PNLD e PNLD-Campo nos três anos evidenciam a quantidade superior no número de escolas atendidas pelo PNLD-Campo nos três anos em detrimento das escolas urbanas, esses números revelam que a quantidade de escolas do campo é muito grande.

Observa-se que a quantidade de escolas rurais atendidas esteve em declínio nos anos de 2014 e 2015, em comparação com o ano de 2013. Lembrando que a adesão de 2013 era apenas para as escolas que ainda não haviam aderido ao PNLD geral.

De acordo com Silva (2015), entre os anos de 2013 e 2015, houve uma redução de 5.641 escolas do campo atendidas. Apenas no ano de 2014, mais de 4.000 escolas do campo foram fechadas. Nesse mesmo ano, Silva indica que fora sancionada a Lei 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a LDB, cujo objetivo principal da alteração era dificultar o fechamento das escolas do campo, quilombolas e indígenas. Evidentemente, que os dados sobre fechamento das escolas denunciam a não efetivação do cumprimento da lei, sobre essa questão Erivan Hilário do setor de Educação do MST faz a seguinte ponderação:

O MEC institui as portarias, as leis são sancionadas, mas, na prática, quem tem o poder de fechar as escolas é o município. Se o município alega falta de alunos e de verbas, as escolas acabam sendo fechadas, e políticas que poderiam impedir esse fato não são colocadas em prática (HILÁRIO, 2015).

Quanto ao número de alunos atendidos, só é possível comparar os dados de 2015, visto que nos demais anos as etapas de fundamental I e II estão contempladas na quantidade de

³³ Os dados referentes a quantidade de alunos atendidos e valor do investimento do PNLD de 2013 e 2014 não distingue alunos do fundamental I e II, assim como os dados sobre exemplares distribuídos em 2014.

alunos atendidos no PNLD. De um total de 12.982.551 alunos do ensino fundamental atendidos no Brasil naquele ano, 1.950.429 foram atendidos pelo PNLD-Campo, esse número representa a quantidade de alunos que receberam os livros do PNLD-Campo nas escolas do campo ou em escolas urbanas que atendem exclusivamente alunos de áreas rurais. Aproximadamente 15% da população atendida na etapa do ensino fundamental I são alunos do campo. Os dados da abrangência versus Censo escolar serão analisados ainda nesta subseção.

Esses dados não traduzem a efetiva quantidade de alunos que vivem no campo, visto que nem todos os alunos que vivem no campo estão na escola e nem todos os alunos do campo que estão em escola estão em escola do campo. Porém, os dados evidenciam a importância de uma atenção a essa população.

Sobre as coleções e tiragem produzidas ao longo da ação, temos a primeira edição do PNLD-Campo para os anos de 2013-2015, cujas editoras e coleções selecionadas para produzir e distribuir os livros didáticos foram: Editora FTD com a coleção “Girassol-Saberes e Fazeres do Campo e a Editora Moderna com a coleção “Projeto Buriti Multidisciplinar”. Nos anos de 2016-2018 as editoras e coleções selecionadas foram: Editora FTD com a reformulação de sua coleção “Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo, a Editora Global com a coleção “Campo Aberto” e o livro regional “Culturas e Regiões do Brasil” e nessa segunda edição houve ainda o acréscimo da Editora IBEP com a coleção “Tempo de Aprender Região Norte”.

Quanto à tiragem de cada coleção, só é possível realizar uma análise mais detalhada nos anos de 2013-2015, pois nos anos seguintes as descrições das informações mudaram. Os dados disponíveis na planilha do FNDE sobre valores de aquisição por título possibilitam ainda analisar várias informações: quantidade de exemplares de cada etapa, quantidade de livro do aluno e do professor, valor de cada exemplar do aluno e do professor, valor total por exemplar e valor total dos recursos destinados a ação no ano. Na tabela a seguir estão destacadas as quantidades totais por coleção de livros do aluno e manuais do professor.

Tabela 2: Livros do professor e livros do aluno distribuídos por coleção.

Ano da Ação	PNLD-Campo 2013	PNLD-Campo 2014	PNLD-Campo 2015
Projeto Buriti Multidisciplinar Livro do aluno	652.957	633.769	511.441
Projeto Buriti Multidisciplinar Manual do professor	82.982	83.521	72.371
Girassol – Saberes e Fazeres do Campo livro do aluno	3.369.332	3.215.278	2.625.732
Girassol – Saberes e Fazeres do Campo Manual do professor	445.332	446.808	399.835

Fonte: FNDE: Dados estatísticos 2013-2015. Tabela elaborada pela autora (2019).

Dos números referentes aos exemplares distribuídos entre os anos de 2013 e 2015, descritos na Tabela 2, é possível descrever dois dados: o primeiro é referente à coleção com maior distribuição. Em todos os anos a coleção da editora FTD Girassol: Saberes e Fazeres do Campo teve uma distribuição muito maior, representando uma média de 83,5% dos livros distribuídos. Outro dado refere-se à diminuição da distribuição dos exemplares dos alunos, mas aumento dos exemplares dos professores nos anos de 2013 e 2014.

A coleção Projeto Buriti possui apenas um exemplar por etapa de ensino, a soma dos exemplares distribuídos dividido pelos exemplares de professores apresenta um dado relevante, para cada 7,5 exemplares do aluno é distribuído um para o professor. Característica que pode ser atribuída a dois fatores: o número de alunos nas escolas rurais por professor é abaixo da média da escola urbana e nas classes multisseriadas um mesmo professor ensina várias etapas.

Os dados da segunda edição da ação dos anos de 2016-2018 não estão disponíveis para realizar a catalogação dos livros do aluno e dos manuais do professor, visto que essa informação está disponível apenas para 2016. Porém, com a mudança da coleção da Editora Moderna Projeto Buriti pela coleção da Editora Global Campo Aberto, é possível perceber um interesse menor pela aquisição da coleção da Editora FTD. A Tabela 3 apresenta:

Tabela 3: Dados referentes a tiragem de exemplares do PNLD-Campo por editora

Editora	PNLD-CAMPO 2016	PNLD-CAMPO 2017	PNLD-CAMPO 2018
FTD	6.283.127	4.913.698	4.772.572
GLOBAL	3.356.635	2.391.586	2.270.444
IBEP	262.043	128.539	124.772

Fonte: FNDE, Programa do Livro, dados estatísticos. Tabela elaborada pela autora.

Observa-se na Tabela 3 que os exemplares passam a ser distribuídos reduzindo a abrangência da coleção da editora FTD de 83,5% na primeira edição (2013-2015) para aproximadamente 56,5% dos livros distribuídos na segunda edição (2016-2018), ficando 43,5% para a Editora Global. O número da tiragem de exemplares anualmente também sofreu queda no decorrer dos anos. Em 2016, por exemplo, a quantidade total de exemplares foi 9.901.805, enquanto no ano de 2018 reduziu-se para 7.167.778, uma redução de mais de 2 milhões de exemplares.

A coleção da Editora IBEP são livros específicos para a região Norte. Quanto aos alunos beneficiados, número de escolas, e total de exemplares ao longo da ação observa-se uma inconsistência em números exatos, conforme se observa na Tabela 4:

Tabela 4: Dados sobre a ação do PNLD- Campo entre os anos de 2013-2017.

Ano da Ação	Escolas beneficiadas	Alunos beneficiados	Total de exemplares
PNLD-2013	63.791	2.135.841	4.550.603
PNLD-2014	61.675	2.073.002	4.379.376
PNLD-2015	58.180	1.950.211	3.609.379
PNLD-2016	59.097	2.609.633	9.901.805
PNLD-2017	56.323	2.493.522	7.617.408
PNLD-2018	55.619	2.588.165	7.167.788

Fonte: FNDE, Programa do Livro, Dados estatísticos. Tabela elaborada pela autora (2019).

A ação inicia atendendo 63.791 escolas e termina com 55.619 escolas beneficiadas. Como já apontamos, em 2014 houve o fechamento de muitas escolas do campo, mas os dados

continuam a diminuir. No ano de 2018 a quantidade de escolas atendidas foi 3.478 menor que em 2016.

Quanto ao número de alunos atendidos nos seis anos da ação, observa-se uma redução entre os anos de 2013 e 2015. Um grande aumento no ano de 2016, quase 34% a mais de alunos atendidos. Sendo este o ano que mais atendeu alunos do campo com a ação. Os dados sobre a quantidade de exemplares foram destacados para uma maior compreensão da abrangência da ação, mas a sua relação com a quantidade de alunos não pode ser aferida, visto que há coleções com mais de um exemplar por fase, há edições de exemplares regionais e estão incluídos nas quantidades os manuais do professor. Destaca-se que, no ano de 2015, a reserva técnica de exemplares era de 409 unidades. Em 2016 passa para 469.782 e em 2017 a reserva técnica é de 293.336, uma quantidade excessivamente elevada diante do número de livros distribuídos. Diante dos números de exemplares de reserva técnica, importante destacar que a maioria dos livros de reserva técnica viram descarte, um gasto elevado para não ser utilizado.

Os dados do Censo Escolar referentes ao número de matrículas no ensino fundamental I e número de escolas rurais, comparado aos dados do PNLD sobre a distribuição dos livros didáticos, apresentam algumas incoerências, a Tabela 5 permite visualizar os dados:

Tabela 5: Número de escolas e alunos de acordo com dados estatísticos da ação PNLD-Campo e do Censo Escolar

Ano	Escolas atendidas PNLD-Campo	Escolas rurais Censo Escolar	Alunos Beneficiados PNLD-Campo	Alunos matriculados nas escolas rurais públicas Censo Escolar
2013	63.791	65.016	2.135.481	2.707.265
2014	61.675	61.691	2.073.002	2.620.199
2015	58.180	58.874	1.950.211	2.529.051
2016	59.097	57.221	2.609.633	2.435.027
2017	56.323	54.745	2.493.522	2.367.285
2018	55.619	51.630	2.588.165	2.271.786

Fonte: FNDE e Censo escolar disponível no site Qedu. Tabela elaborada pela autora (2019).

Os dados do Censo Escolar referem-se às escolas públicas rurais de ensino fundamental I, a mesma etapa atendida pela ação do PNLD-Campo. Os números referentes

aos anos de 2016, 2017 e 2018 são interessantes, pois revelam que nesses anos foram atendidas mais escolas rurais que as cadastradas no Censo. Se a “quantidade de livros a serem enviados para as escolas rurais depende do número de matrículas registradas no censo escolar, que é realizado a cada ano pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)” (BRASIL, MEC, 2012), mesmo considerando-se os dados do Censo Escolar do ano anterior, a quantidade de exemplares distribuídos é sempre maior do que a demanda efetiva.

Diante do exposto ficam algumas interrogações: Há escolas sendo beneficiadas mesmo sem ter registro? Os exemplares são distribuídos sem considerar a real necessidade? Há aqui má distribuição dos exemplares? E os gastos públicos, como ficam?

Tabela 6 - Escolas e alunos beneficiados por estado da federação

UF	Alunos beneficiados 2015	Escolas beneficiadas 2015	Alunos beneficiados 2016	Escolas beneficiadas 2016	Alunos beneficiados 2017	Escolas beneficiadas 2017
AC	32.188	1.155	38.003	1.174	34.521	1.151
AL	50.916	1.219	92.628	1.415	89.742	1.338
AM	104.659	3.720	113.880	3.734	108.458	3.638
AP	14.801	414	18.484	422	16.319	410
BA	278.470	9.385	388.263	9.383	371.696	8.825
CE	106.638	2.510	175.917	2.716	163.256	2.581
DF	2.087	29	9.531	68	9.372	68
ES	30.839	1.049	35.788	1.064	35.814	1.021
GO	15.833	463	24.480	500	23.042	477
MA	229.986	7.788	278.706	7.605	275.135	7.343
MG	119.250	3.757	149.612	3.752	138.234	3.488
MS	12.429	127	28.171	206	28.314	206
MT	33.080	757	39.198	771	37.889	754
PA	266.390	7.070	334.231	7.271	318.846	7.039
PB	69.532	2.546	78.712	2.449	77.905	2.322
PE	140.466	4.031	191.413	4.115	179.481	3.789
PI	84.363	3.006	96.346	2.772	92.479	2.506
PR	38.677	903	60.271	975	55.704	939
RJ	36.092	756	74.286	935	71.538	912
RN	43.531	1.217	61.205	1.285	59.668	1.224
RO	23.447	484	43.856	522	37.869	503
RR	14.758	425	14.352	420	15.035	422
RS	74.882	2.226	79.614	2.217	77.019	2.135
SC	37.014	885	46.860	905	44.462	869
SE	37.560	864	59.769	1.004	54.614	983
SP	34.073	790	56.083	871	55.009	839
TO	18.250	569	19.974	546	22.101	541
Total	1.950.211	58.150	2.609.633	59.097	2.493.522	56.323

Fonte: FNDE. Tabela elaborada pela autora (2019).

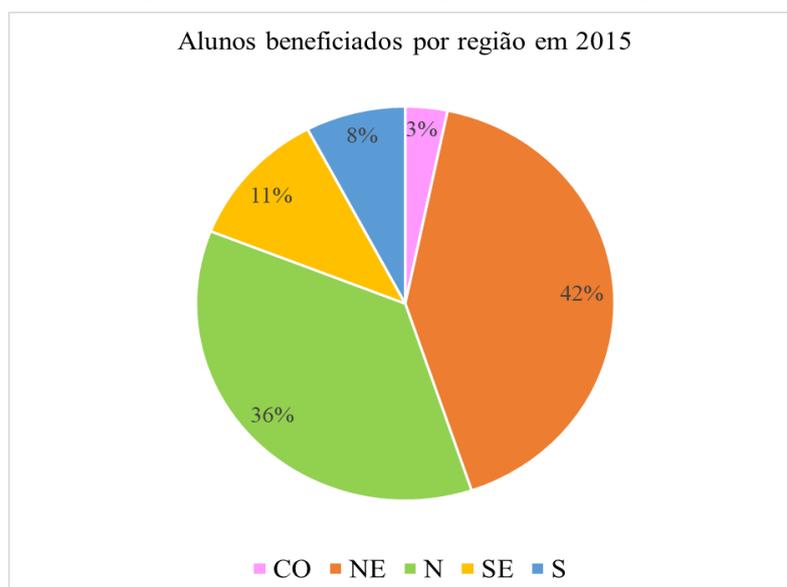
Algumas análises podem ser realizadas a partir dos dados da Tabela 6. Os estados com maior número de escolas e alunos nos três anos são sucessivamente: Bahia, Pará e Maranhão.

Os três estados atendem quase 40% do número total de alunos do campo do Brasil. A média nacional de alunos/escola passou de 34 em 2015 para 44 em 2016 e 2017. Elevou-se o número de aluno/escola nesses dois anos.

O estado com menor número aluno/escola em 2015 foi Pernambuco, com uma média de 27 alunos/escola. Em 2016 os estados de Pernambuco e Acre tiveram uma média de 32 alunos/escola, em 2017 o Acre, com a menor média 30, alunos/escola. Os valores são referentes à média dos dados, mas é sabido que há uma diversidade muito grande de uma escola rural para outra. Sabe-se que em algumas regiões há escolas com 5 ou 6 alunos, assim como há escolas com mais de 100.

Os números do Distrito Federal e Mato Grosso do Sul revelam que são os estados com maior número de aluno/escola. No ano de 2017, DF e MS apresentaram uma média de 137 alunos/escola. O que demonstra menos escolas e mais alunos por escola. A UF com o menor número de escolas nos três anos analisados foi o Distrito Federal, em 2015 havia apenas 29 escolas do campo, passando para 68 escolas em 2016 e mantendo 68 escolas em 2017. Para finalizar foram organizados gráficos por região para demonstrar geograficamente onde vivem os alunos das escolas rurais atendidos pelo PNLD-Campo, vejamos:

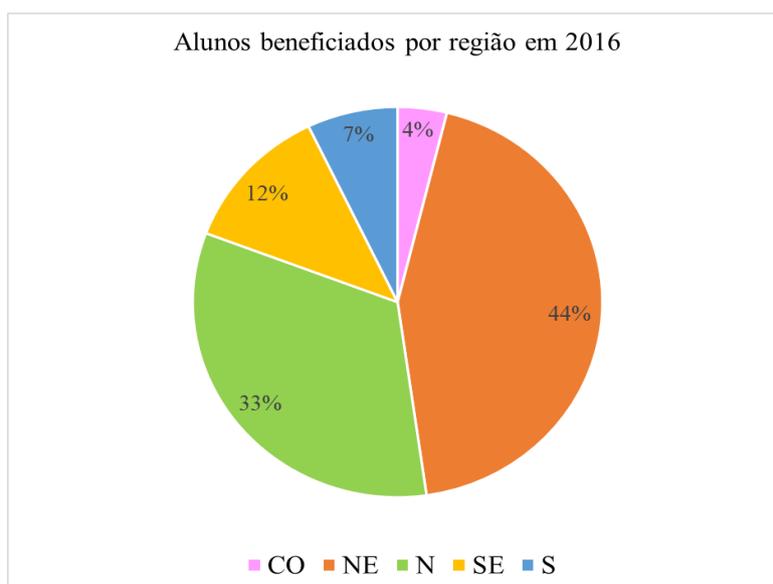
Gráfico 1 – Porcentagem de alunos atendidos pelo PNLD-Campo em 2015 por região



Fonte: FNDE, gráfico elaborado pela autora (2020).

Em 2015, a região com maior porcentagem de alunos atendidos foi a região Nordeste, seguida da região Norte. As duas regiões juntas, somam 78% dos alunos em escolas rurais atendidos pelo PNLD-Campo.

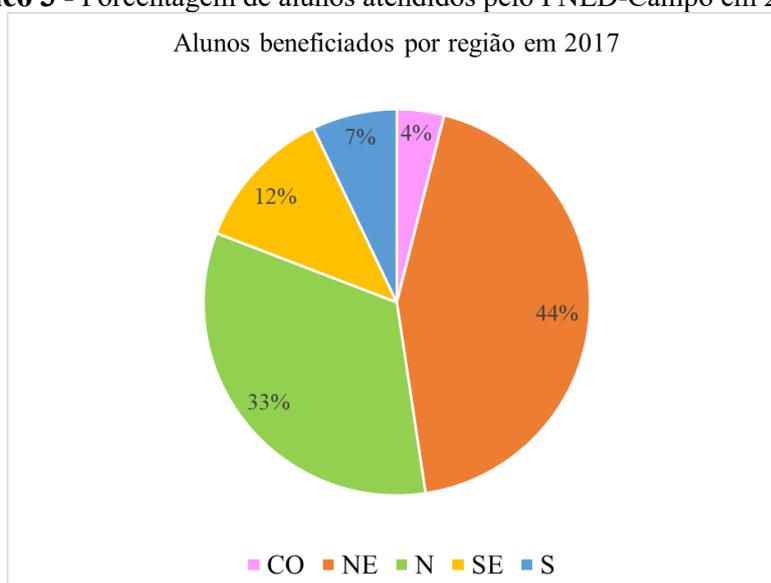
Gráfico 2 - Porcentagem de alunos atendidos pelo PNLD-Campo em 2016 por região



Fonte: FNDE, gráfico elaborado pela autora (2020).

Assim como em 2015, no ano de 2016 também houve a maior concentração de alunos atendidos nas regiões Nordeste e Norte do país. A região Centro-Oeste possui a menor porcentagem de alunos atendidos pelo Programa.

Gráfico 3 - Porcentagem de alunos atendidos pelo PNLD-Campo em 2017 por região



Fonte: FNDE, gráfico elaborado pela autora (2020).

Os gráficos demonstram que nos três anos, a maior concentração de alunos nas escolas rurais encontrava-se nas regiões Nordeste e Norte do país. O que reforça a tese da necessidade de ações e programas voltados para essas regiões. A região Centro-Oeste possui a menor porcentagem de alunos atendidos pelo Programa, seguido da região Sul que possui 8% dos alunos atendidos em todo o país.

Podemos observar que a distribuição dos alunos por região administrativa seguiu um padrão percentual durante os três anos analisados. Mantendo a porcentagem quase estável entre os anos.

Na próxima seção, são analisados os manuais do professor das coleções distribuídas pelo PNLD-Campo entre os anos de 2013-2018.

5 MANUAIS DO PROFESSOR PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

Nessa seção apresentamos o resultado da análise dos manuais do professor do PNLD-Campo das coleções que foram distribuídas entre os anos de 2013-2018 período da vigência da ação e como entendemos que a produção e distribuição dos livros do PNLD-Campo intensificam a precarização da educação para a população que vive nas áreas rurais no Brasil.

Os manuais do professor para as escolas do campo, distribuídos pelo PNLD-Campo, são mais um instrumento neoliberal de padronização dos conteúdos escolares e de captação da autonomia do professor. Os livros didáticos do PNLD-Campo foram produzidos e distribuídos para os alunos das escolas públicas rurais e para os professores que trabalham nessas escolas.

Os livros didáticos para o campo fazem parte dos recursos didáticos oficiais implementados para atender às reivindicações dos movimentos sociais em defesa por uma educação do campo, mas, também, são parte dos pacotes e das exigências das agências internacionais para a melhoria do índice da educação.

São classificados como recursos didáticos: os livros de literatura, os livros paradidáticos, os livros do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, entre outros. O arcabouço de instrumentos que chega às escolas é extenso e variado. O recurso didático mais utilizado nas escolas públicas é o livro didático.

A história da educação brasileira sempre esteve marcada pela dicotomia entre escola para a elite e escola para a classe trabalhadora. Dentro da escola para a classe trabalhadora há outra divisão: escola urbana e escola rural. Como se não bastassem tais subdivisões, observa-se a fragmentação dos conhecimentos e uma fragmentação da própria escola pública. Fragmentação esta que enfraquece a luta por uma escola pública que atenda aos interesses da classe trabalhadora, que forme a classe trabalhadora para a superação da sua alienação.

Os conteúdos determinados para os livros didáticos, que são distribuídos pelo PNLD, não privilegiam os conhecimentos universalmente produzidos e acumulados pela humanidade, como os clássicos da literatura, os conhecimentos históricos e científicos. Compreender as orientações presentes nos livros didáticos do professor para as escolas do campo se faz necessário, pois entendemos que essa divisão entre PNLD e PNLD-Campo no interior da produção didática para a escola pública, além de fragmentar os conhecimentos disseminados, pode ser uma forma de precarizar ainda mais o ensino público do país.

Aqui entendido como precarização do ensino público a diminuição e/ou fragmentação daquilo que vinha sendo ofertado, ao dizer que há uma precarização ou fragmentação no ensino público ofertado no Brasil, não estamos considerando que o ensino público ofertado para a população em geral é adequado à formação social e integral do homem. Defende-se que, ao se produzir materiais com especificidades culturais, locais ou de raça e gênero, podemos estar deixando de priorizar saberes importantes que deveriam ser a bandeira de luta da classe trabalhadora: os saberes historicamente acumulados que são acessados pelas escolas da elite, seja através de apostilas, seja através de livros da literatura clássica.

Não é possível discutir o conceito de qualidade, quando não se tem parâmetros para analisá-lo e nem para definir o que é qualidade para as escolas públicas, já que os Índices da Educação Básica (IDEB) só analisam as escolas públicas.

A história dos livros didáticos ou manuais didáticos, como foram chamados no decorrer da história da educação brasileira e mundial, já foi objeto de análise de muitas pesquisas com os mais diversos enfoques, conforme mapeado por Souza (2010):

- Políticas institucionais sobre o livro didático.
- Conteúdo.
- Didatização do conteúdo.
- Avaliação.
- Modos de uso das relações com os demais componentes do ensino
- Reflexões gerais sobre o livro didático (SOUZA, 2010, p. 124).

O manual do professor não é produzido aleatoriamente, existem exigências que são descritas nos editais de convocação para seleção de obras didáticas que especificam exatamente o que deve e o que não deve ser o manual do professor³⁴.

Primeiramente, deve constar na capa, de forma visível, que o livro é o manual do professor. Ele não deve ser a cópia do livro do aluno com exercício resolvidos, mas geralmente, os manuais do professor possuem o livro do aluno e as respostas das atividades. O que se orienta é uma superação desse modelo de manual:

3.12. O manual do professor não pode ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras

³⁴ Todos os editais do PNLD possuem as mesmas orientações. Utilizaremos como fonte os editais do PNLD-Campo 2013 e 2016 para consulta e aprofundamento, caso necessário

áreas do conhecimento; ofereça discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor (BRASIL, 2011, p. 3).

Há, no edital de convocação, as diretrizes que devem orientar as editoras quanto ao processo de elaboração dos livros didáticos, como: Constituição Federal, LDB, Estatuto da Criança e do Adolescente, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, resoluções e decretos específicas da educação. Além das diretrizes específicas para o campo:

3.20. As coleções didáticas deverão atender obrigatoriamente às diretrizes da Política de Educação do Campo, em cumprimento ao Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, Resolução CNE/CEB nº 2/2008 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (BRASIL, 2011, p. 4).

E,

(6) Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo - Resolução CNE/CEB nº 2/2008. (7) Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de educação no Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. (BRASIL, 2011, p. 33).

Parte-se da hipótese de que os livros produzidos para atender ao público da educação do campo é um importante instrumento de ensino e corrobora com a tese de que os livros didáticos cumprem com o papel de padronização do ensino para a formação da classe trabalhadora e que o PNLD-Campo é uma ação que tende a ser mais uma política pública compensatória para atender uma parcela marginalizada da sociedade e tornar-se mais um instrumento de formação da mão de obra.

5.1 Manuais do professor dos livros distribuídos pelo PNLD-Campo

Os manuais do professor dos livros distribuídos pelo PNLD-Campo possuem formatos e características próprias de cada coleção. Seguem as exigências do Edital de Convocação do PNLD-Campo, que determina que sejam livros de orientação e não apenas livro com as respostas dos exercícios.

Foram catalogados os livros disponíveis, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 3 - Lista de manuais do professor disponíveis para análise

Coleção	Editora	Ano/Série	Componente Curricular	PNLD-Campo
Projeto Buriti Multidisciplinar	Moderna	1º	Letramento e alfabetização Alfabetização matemática	2013-2015
Projeto Buriti Multidisciplinar	Moderna	3º	Letramento e alfabetização Alfabetização matemática Ciências História Geografia	2013-2015
Projeto Buriti Multidisciplinar	Moderna	4º	Língua Portuguesa Matemática Ciências História Geografia	2013-2015
Projeto Buriti Multidisciplinar	Moderna	5º	Língua Portuguesa Matemática Ciências História Geografia	2013-2015
Coleção Campo Aberto	Global	1º	Letramento e alfabetização Alfabetização matemática	2016-2018
Coleção Campo Aberto	Global	2º	Letramento e alfabetização Geografia História	2016-2018
Coleção Campo Aberto	Global	2º	Alfabetização Matemática Ciências	2016-2018
Coleção Campo Aberto	Global	3º	Letramento e alfabetização Geografia História	2016-2018
Coleção Campo Aberto	Global	3º	Alfabetização Matemática Ciências	2016-2018
Coleção Campo Aberto	Global	4º	Matemática Ciências	2016-2018
Coleção Campo Aberto	Global	5º	Língua Portuguesa Geografia História	2016-2018
Coleção Campo Aberto	Global	5º	Matemática Ciências	2016-2018
Coleção Campo Aberto	Global	1º, 2º, 3º anos	Arte	2016-2018
Culturas e Regiões do Brasil	Global	4º e 5º	Livro regional abrangendo arte, cultura, história e geografia da região	2016-2018
Coleção Tempo de Aprender Região Norte	IBEP	4º e 5º	História, Geografia, Arte e Cultura	2016-2018
Coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD	1º ano	Letramento e Alfabetização Alfabetização Matemática	2016-2018
Coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD	3º ano	Letramento e Alfabetização Geografia e História	2016-2018

Coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD	3º ano	Alfabetização Matemática Ciência	2016-2018
Coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD	4º ano	Matemática Ciências	2016-2018
Coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD	5º ano	Língua Portuguesa Geografia e História	2016-2018
Coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD	5º ano	Matemática Ciências	2016-2018
Coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD	1º, 2º, 3º anos	Arte	2016-2018
Coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo	FTD	4º e 5º ano	Arte	2016-2018

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2019).

Pode-se observar, no Quadro 3, que a quantidade de manual do professor disponível para análise é bem extensa, o que torna a análise ampla. A princípio, pode parecer pretensão realizar a análise de tantos exemplares, mas as orientações para o professor estão concentradas em poucas páginas de cada um dos manuais e nessa concentração de páginas, há partes repetidas em todos os manuais como será demonstrado a seguir.

Os livros foram editados de acordo com a formatação dos editais de convocação do PNLD-Campo. No edital de 2013, as coleções foram classificadas em quatro categorias: multisseriada interdisciplinar temática; seriada multidisciplinar integrada; seriada multidisciplinar por área; multisseriada multidisciplinar por área.

Para a edição de 2016, as categorias foram: seriada interdisciplinar; multisseriada interdisciplinar; multisseriada interdisciplinar temática; livro regional. Os editais previam o número de exemplares por segmento, além da quantidade máxima de páginas para o exemplar do aluno e para o exemplar do professor, a saber, todos os exemplares, independentemente da categoria, tinham reservados no edital um total máximo de 100 páginas para o manual do professor. As coleções seguiram as orientações curriculares presentes no PNLD, portanto todas estão divididas nas mesmas áreas de conhecimento. O que as diferencia é a forma como cada uma trabalha a integração entre essas áreas em um mesmo livro.

Todos os livros das coleções recebem o nome de manual do professor, conforme já apontado, para atender às exigências do Edital de Convocação do PNLD. As coleções

“Tempo de Aprender da Região Norte”, “Campo Aberto” e “Culturas Regionais do Brasil”, nomeiam a seção de orientações para o professor de Manual do Professor, na coleção “Projeto Buriti Multidisciplinar” a seção recebe o nome de: Orientações e subsídios ao professor, na coleção “Novo Girassol, Saberes e Fazeres do Campo”, Orientações para o educador.

Percebe-se o interesse das editoras, que vivem das vendas dos livros didáticos, em atender às exigências do Edital de Convocação do PNLD-Campo:

Para o PNLD Campo/2013, em sua primeira versão, 18 obras foram inscritas em atendimento ao edital de convocação, pelas Editoras. A distribuição por tipo de composição foi a seguinte: 4 coleções para o Tipo I - Multisseriada Interdisciplinar Temática; 4 coleções para o Tipo II - Seriada Multidisciplinar Integrada; 6 coleções para o Tipo III - Seriada Multidisciplinar por Área; e 4 coleções para o Tipo IV - Multisseriada Multidisciplinar por Área. Do conjunto de 16 coleções avaliadas no PNLD Campo 2013, 14 (87%) foram excluídas e 02 (13%) foram aprovadas (BRASIL/MEC. 2012, p. 16).

Observa-se que nenhuma coleção multisseriada foi aprovada, apesar de 4 terem sido apresentadas. Essa adequação das editoras em produzir material para atender ao Edital de Convocação do PNLD-Campo não durou muito. Para a edição de 2016, foram reduzidas em quase 50% o número de obras inscritas em relação a 2013:

Para o PNLD Campo 2016, dez (10) obras foram inscritas em atendimento ao Edital de convocação. A distribuição por tipo de composição foi a seguinte: uma (01) coleção para o Tipo I - Multisseriada Interdisciplinar Temática; três (03) coleções para o Tipo II - Seriada Multidisciplinar por Área; seis (06) livros regionais. Do conjunto de 4 coleções avaliadas no PNLD Campo 2016, 02 (50%) foram excluídas e 02 (50%) foram aprovadas. E dos livros regionais, 02 (33,33%) obras foram aprovadas e 04 (66,66%) reprovadas (BRASIL/MEC, 2015, p. 17).

Em ambos os guias, a justificativa para a quantidade de obras reprovada se apresenta por falta de investimentos na produção de materiais para as escolas do campo e por falta de propostas pedagógicas que efetivamente atendam às necessidades da população do campo.

Diante do exposto, pode-se inferir que as obras selecionadas nos dois editais atenderam, mesmo que minimamente, as reivindicações para os materiais didáticos para as escolas do campo. Tanto no Guia do PNLD-2013, como no Guia do PNLD-2016, foram apresentados os pontos fortes e fracos, destaques, programação do ensino e manual do professor.

A seguir apresentamos como cada coleção foi organizada, como se fundamenta a educação do campo em cada coleção, as orientações para o professor e quais contradições conceituais puderam ser observadas.

5.1.1 Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar – Editora Moderna: Alguns apontamentos

A coleção “Projeto Buriti Multidisciplinar” foi a única coleção da categoria seriada, multidisciplinar, integrada. Organizadora: Editora Moderna, obra concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Essa coleção foi selecionada para o período de 2013-2015.

No quadro a seguir, estão detalhados como se organizaram as orientações e subsídios para os professores dos manuais da coleção Projeto Buriti Multidisciplinar da editora Moderna:

Quadro 4 - Estrutura do sumário das orientações dos manuais do professor da coleção Projeto Buriti Multidisciplinar – Editora Moderna

Ano	Componente Curricular	Seções	Número de páginas
1º	Letramento e Alfabetização Alfabetização Matemática	Orientações gerais Orientações específicas para letramento e alfabetização Orientações específicas para alfabetização matemática	96 p.
2º	Não disponível		
3º	Letramento e Alfabetização Alfabetização Matemática Ciências História Geografia	Orientações gerais Orientações específicas para letramento e alfabetização Orientações específicas para alfabetização matemática Orientações específicas para ciências Orientações específicas para história Orientações específicas para geografia	96 p.
4º	Língua Portuguesa Matemática Ciências História Geografia	Orientações gerais Orientações específicas para letramento e alfabetização Orientações específicas para alfabetização matemática Orientações específicas para ciências Orientações específicas para história Orientações específicas para geografia	96 p.
5º	Língua Portuguesa Matemática Ciências História Geografia	Orientações gerais Orientações específicas para letramento e alfabetização Orientações específicas para alfabetização matemática Orientações específicas para ciências Orientações específicas para história Orientações específicas para geografia	96 p.

Fonte: manuais do professor da coleção Projeto Buriti Multidisciplinar. Quadro elaborado pela autora, a partir do sumário dos manuais do professor (2019).

Algumas observações há de se destacar referentes à estrutura dos manuais do professor da coleção “Projeto Buriti Multidisciplinar”: mesmo sendo um material integrado, ou seja, contempla todas as disciplinas do currículo e possui um número de páginas de atividades elevado no mesmo livro, a quantidade de páginas nas orientações do professor não ultrapassa 100 páginas, essa quantidade era o máximo de páginas exigido pelo Edital de Convocação; as

orientações gerais para as cinco fases do ensino fundamental, apesar de parecerem iguais nos sumários, são diferentes entre si. A seção de orientações gerais de cada coleção, apresenta estrutura, textos e orientações diversas.

No exemplar do 1º ano, a seção de orientações gerais é subdividida em: Educação do Campo como modalidade de ensino da educação básica; a diversidade cultural como elemento da prática alfabetizadora; a transversalidade; o processo de alfabetização; as oportunidades de leitura para a inserção da criança na escrita; a alfabetização e os espaços e tempos; as práticas avaliativas no processo de alfabetização; como se aprende a ler e escrever (subdividido em: o que é ler e escrever. Compreensão do sistema alfabético de escrita: o primeiro ano de escolaridade e o ensino da língua); o processo de alfabetização matemática; ensinar e aprender matemática (subdividido em: sobre o sujeito que aprende; objeto de ensino e suas representações; conhecimentos distintos para resolver problemas; jogos nas aulas de matemática) e por fim amplie seus conhecimentos.

A divisão das orientações gerais do 3º anos são: Educação do Campo como modalidade de ensino da educação básica; a diversidade cultural como elemento da prática alfabetizadora; a transversalidade; a educação em valores; o domínio da linguagem; como se aprende a ler e escrever (subdividido em: o que é ler e escrever); os gêneros textuais (subdividido em: habilidades leitoras); os gêneros orais; ensinar e aprender matemática (subdividido em: objeto de ensino e suas representações; conhecimentos distintos para resolver problemas; jogos nas aulas de matemática); o ensino de ciências, o ensino de história; o ensino de geográfica e amplie seus conhecimentos.

Para o 4º e 5º anos as orientações gerais são as mesmas, conforme a subdivisão: Educação do Campo como modalidade de ensino da educação básica; a educação em valores; o domínio da linguagem; a leitura e a escrita; os propósitos leitores (subdividido em: ler por prazer; ler para se informar; ler para aprender); os gêneros textuais (subdividido em: habilidades leitoras); os gêneros orais; ensinar e aprender matemática (subdividido em: conhecimentos distintos para resolver problemas); o ensino de ciências, o ensino de história; o ensino de geografia e amplie seus conhecimentos.

Alguns dados não apresentados no Quadro 4 sobre organização, editores e autores, faz-se necessário destacar: todos os manuais da coleção estão sob a responsabilidade da editora Marisa Martins Sanchez, a organizadora da coleção é a Editora Moderna que faz a

seguinte apresentação: Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Na página dos dados internacionais de catalogação, encontramos acima dos dados uma descrição que faz referência à “elaboração de originais” e descreve o nome de diversos profissionais, alguns participam das quatro obras, outros apenas de uma ou outra. Mas essa equipe não é apresentada como editores ou autores ou colaboradores. A editora responsável Marisa Martins Sanches está presente na elaboração de originais de todas as obras.

O Edital de Convocação do PNLD-Campo prevê como requisito que os autores, coautores, colaboradores que participarem das obras tenham no mínimo graduação ou pós-graduação comprovada por diploma ou declaração. Sobre a área de formação da equipe não há nenhuma exigência explicitada no edital.

Sobre a contextualização de Educação do Campo como modalidade da educação básica, os livros apresentam uma redação bem parecida, apenas o exemplar do primeiro ano traz acrescido no texto os objetivos da formação básica de acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos.

A bibliografia utilizada para fundamentar a concepção de educação do Campo é composta de: Resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010; Relatório Jacques Delors; Educação do Campo: um olhar panorâmico³⁵. Obras de outros autores importantes para o debate da educação do campo como Roseli Caldart e Maria Isabel Antunes-Rocha aparecem na indicação bibliográfica da parte “amplie seus conhecimentos”. Pode-se perceber que não há aprofundamento para os debates sobre o tema, visto que todo o conceito sobre educação do campo se resume em duas ou três páginas do manual.

Sobre o tema: A diversidade cultural como elemento da prática alfabetizadora, há destaque para a importância da diversidade cultural para o processo de aprendizagem, bem como a valorização da singularidade dos povos, que chamou, de tradicionais do campo, destaca a importância do papel do professor na construção do conhecimento e na valorização da cultura de cada indivíduo, assim também, há destaque para o tema transversalidade:

A diversidade que precisa ser reconhecida em sala de aula na Educação do Campo deve possibilitar que o professor valorize cada jeito e sua cultura; que constantemente motive a participação efetiva na sala de aula a partir de sua experiência e de seus saberes, demonstrando ao aluno que ele é sujeito

³⁵ ROCHA, E. N.; PASSOS, J.C.; CARVALHO, R.A.

do processo pedagógico e que é sujeito ativo da própria prática vivenciada nos ambientes sociais nos quais convive. (PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR, 2012, p. 5).

Há, ainda, uma seção exclusiva sobre o tema: orientações específicas para letramento e alfabetização, destacando como está organizado o trabalho e em seguida comentários das unidades. Nesta parte, são classificadas cada uma das unidades do livro do aluno, organizando cada unidade com a seguinte divisão: objetivos específicos, habilidades leitoras, orientações gerais, conteúdos da unidade, tema, avaliação de cada unidade, orientações didáticas importantes, ouvir e escrever.

As orientações sobre cada unidade são organizadas em: objetivos; comentários e sugestões e a descrição de cada um dos conteúdos, o trabalho está organizado em jogos, atividades e problemas variados, gráficos e tabelas. E, encerrando a seção de orientações gerais, destaque à parte “amplie seus conhecimentos”, em que são apresentadas sugestões de livros sobre educação do campo, letramento e alfabetização e alfabetização matemática.

As referências bibliográficas utilizadas como fontes para a escrita dos manuais, são apresentadas como uma nota em cada página, conforme a sua citação. Há ainda as referências bibliográficas que acompanham a parte do livro do aluno, que antecede o Manual do Professor. A maioria dos autores utilizados para a escrita dos livros não é a mesma utilizada no Manual do Professor, salvo algumas exceções.

Sobre a organização e estrutura dos livros didáticos da coleção “Projeto Buriti: Multidisciplinar” destacam-se, ainda: o projeto que possui o título de multidisciplinar³⁶, tem sua composição como um aglomerado de livros subdivididos em seu interior por áreas de conhecimento ou componente curricular. Essa forma de organização multidisciplinar dos conteúdos é considerada, pelas pedagogias pós-modernas, como uma forma de organização ultrapassada, cartesiana, tradicional. Os educadores neoliberais das pedagogias do “aprender a aprender³⁷”, defendem a transdisciplinaridade, interdisciplinaridade e pluridisciplinaridade como forma de organização de conteúdos mais modernos.

Para o espanhol Antoni Zabala (1998), defensor de uma das mais difundidas teorias do “aprender a aprender”, o Construtivismo, ao se referir à organização das disciplinas, sejam

³⁶ Multidisciplinar: que envolve ou estabelece relações entre várias disciplinas ou áreas de conhecimento. (Michaelis, on-line).

³⁷ Termo analisado e explicado por Dermeval Saviani (2008a, 2008b) e Newton Duarte (2011, 2016)

elas na perspectiva da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, conclui que:

[...] estas classificações partem das disciplinas e as diferenças entre elas provêm do grau e do tipo de relações que se estabelecem, o que pode dar lugar a formas de organizar os conteúdos, conforme o critério, que corresponda a uma só disciplina – no caso da multidisciplinaridade – ou a duas ou mais – no caso da interdisciplinaridade (ZABALA, 1998, p. 144).

Um número considerável de escolas do campo possui classes multisseriadas³⁸ (alunos de diversas etapas do ensino na mesma classe), dessa forma, a maior dificuldade apresentada ao trabalho docente é ensinar a todos os níveis ao mesmo tempo, conteúdos diversos. Sobre as salas multisseriadas, há apenas uma referência sobre elas para justificar o compromisso da escola:

Mesmo que a organização das turmas seja seriada ou ciclada, se o atendimento for seriado ou multisseriado, a escola precisa tomar decisões de ordem pedagógica e metodológica para melhor atender às necessidades dos seus grupos de alunos, uma vez que esse critério interfere sobremaneira nas situações didáticas e na qualificação das aprendizagens que são promovidas na escola (PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR, 2012, p.9).

Materiais didáticos para classes multisseriadas foram defendidos desde que se iniciou o movimento em defesa pela educação do campo. Um dificultador do trabalho nas escolas rurais é a multisseriação e a unidocência³⁹. Se as classes seriadas que, hipoteticamente deveriam ser homogêneas, já possuem uma heterogeneidade muito grande, as crianças não acompanham no mesmo ritmo de ensino os componentes curriculares que são trabalhados e os professores necessitam pensar o fazer pedagógico de forma a atender a diversidade existente, ocorre que todos estão tendo acesso ao mesmo conteúdo. O professor das classes multisseriadas trabalha além da diversidade de aprendizagem dos alunos, com diferentes níveis de maturação bio-psíquicas, ou seja, diferenças consideráveis de idade.

Ao realizar a leitura dos manuais do professor da coleção Projeto Buriti Multidisciplinar, observou-se que havia referências no texto que remetiam a uma interpretação de que o material partiria para orientação mais progressista, voltada aos

³⁸ Os dados estão bem desatualizados, foram encontrados apenas no Censo de 2011 o número das escolas multisseriadas e chegavam a 45.716 escolas no Brasil -Veja mais em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/01/15/brasil-tem-mais-de-45-mil-escolas-com-turmas-multisseriadas-educadores-veem-vantagens-no-modelo.htm?cmpid=copiaecola>

³⁹ Unidocência é quando o mesmo professor ministra aula para todos os conteúdos e níveis de ensino, também é utilizado para justificar a presença exclusiva do professor na escola, desempenhando todas as funções: docente, cozinheiro, secretário de escola, enfim, única pessoa que trabalha naquela dependência escolar.

princípios da Pedagogia Histórico Crítica (PHC) visto que os autores destacam o lema defendido por Saviani sobre intenção de “permitir à criança total e irrestrito acesso ao conhecimento historicamente produzido pela sociedade” (SANCHEZ, 2014, p.4). No entanto, não fora encontrada nenhuma referência ao autor do lema ou pesquisas na perspectiva da PHC, nem mesmo é citado na bibliografia ou nas leituras complementares.

Outro trecho das orientações, sem fundamentação teórica, remete à Psicologia Histórico Cultural com fundamentos vygotskyanos:

[...] é importante reforçar que a concepção de que a aprendizagem não depende apenas da estrutura e maturação biológicas do indivíduo, mas também do meio, da qualidade dos estímulos recebidos desde a infância e do respeito à história pessoal e única de cada um (PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR, 2014, p. 5)

Os textos das orientações sobre o processo de alfabetização e avaliação estão respaldados por autores construtivistas que defendem as pedagogias das competências como: Telma Weiz, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Philippe Perrenoud, entre outros. São autores, em sua maioria, que partem da teoria de Piaget para desenvolver suas pesquisas e defendem as pedagogias das competências como teoria de aprendizagem. Apesar da concepção de aprendizagem não estar declarada nos manuais, a base referencial remete à afirmação de que se trata de uma concepção construtivista de aprendizagem.

5.1.2 Coleção Campo Aberto – Editora Global: alguns apontamentos

A coleção Campo Aberto da Editora Global foi selecionada na 2ª Edição do PNLD-Campo 2016-2018. O material apresenta na ficha catalográfica a referência à 2ª edição da obra. Exceto na ficha do livro regional e no livro de arte que é 1ª edição.

Os livros da coleção possuem a organização interdisciplinar. Os livros são integrados e há correlação entre os conteúdos de cada exemplar.

Os sumários dos manuais do professor possuem diversas seções elas foram destacadas no quadro abaixo:

Quadro 5: Estrutura do Sumário das orientações dos manuais do professor da coleção Campo Aberto - Editora Global

Ano	Componente Curricular	Seções	Número de páginas
Todos , exceto, Culturas Regionais	Parte Geral	A especificidade da educação do campo Estrutura e funcionamento do livro do aluno Painel demonstrativo da obra Os sentidos da aprendizagem: a pesquisa e o letramento em uma perspectiva sociointeracionista Letramento, letramentos e aprendizagem na escola A abordagem interdisciplinar: o desafio da prática Pressupostos da avaliação do ensino fundamental I Textos complementares Comentários Gerais dos capítulos Textos complementares Glossário Referências bibliográficas	
1º	Letramento e Alfabetização Alfabetização Matemática	Fundamentos da área	72
2º	Letramento e Alfabetização Geografia História	Fundamentos da área	72
2º	Alfabetização Matemática Ciências	Fundamentos das áreas de Matemática e Ciências Naturais	80
3º	Letramento e Alfabetização Geografia História	Fundamentos da área	70
3º	Alfabetização Matemática Ciências	Fundamentos das áreas de Matemática e Ciências Naturais	69
1º, 2º e 3º	Arte	Fundamentos da área	80
4º	Matemática Ciências	Fundamentos das áreas de Matemática e Ciências Naturais	81
5º	Língua Portuguesa Geografia História	Fundamentos da área	63
5º	Matemática Ciências	Fundamentos das áreas de Matemática e Ciências Naturais	63
4º e 5º	Livro regional abrangendo Arte, Cultura, História e Geografia da região	Educação do Campo Estrutura e funcionamento do livro Pressupostos Metodológicos Comentários gerais dos capítulos Proposta de projeto Textos Complementares Referências bibliográficas	39

Fonte: Sumário dos manuais do professor dos livros da Coleção Campo Aberto – Editora Global, quadro elaborado pela autora (2019).

Observando o Quadro 5, pareceu, inicialmente, que os sumários eram elaborados com uma amplitude de informações, fundamentado, com orientações, pressupostos. Na medida em que se aprofundou a leitura, foi possível observar que há pouca diferença entre as informações dos diferentes manuais e que a quantidade de páginas não permitia um aprofundamento dos temas elencados. Pode-se observar, ainda, que todos os manuais possuem o mesmo texto para as orientações gerais. Nas seções de orientações gerais há também muitas partes (subseções).

As orientações gerais de cada componente curricular nos diferentes anos é a mesma, não há mudança de objetivos ou orientações específicas para cada ano escolar. Identificam-se ainda as mesmas orientações, as mesmas sugestões e os mesmos objetivos para todos os anos do Ensino Fundamental I. Há uma diferenciação apenas nas orientações de Língua Portuguesa nos manuais de 4º e 5º anos, quanto à Geografia e História, percebe-se a ausência de trechos do manual das séries iniciais para as séries finais, parecendo ser mais um erro que uma intenção teórica a ausência dos mesmos, um recorte no texto.

No quadro síntese dos conteúdos para cada componente curricular também há um padrão para todos os anos. Em todos os manuais há informações dos conceitos e noções tratados em todos os anos. Em seguida, pode-se encontrar as orientações gerais para o professor, essas orientações estão na parte: Comentários gerais de cada capítulo. Nessa parte, estão descritos o tema por capítulo com introdução, objetivos, conceitos, orientações para o professor, ao final de cada capítulo indicação de livros, vídeos e sites.

Sobre a estrutura do livro do aluno, apresentada no manual do professor, observa-se a divisão por categorias para a organização do trabalho didático: roda de conversa, por dentro da escrita, aprender brincando, ler, dialogando sobre a leitura, pensando sobre a escrita, pensando sobre o gênero, pensando sobre (matemática: figuras geométricas, medidas, gráficos, o sistema de numeração, formas de calcular, operações / Alfa e LP: gênero), resolver problemas, pesquisar, você é o autor, trocando ideias, experimentar, hora de desenhar, pensando sobre o que aprendemos, glossário, aprendendo mais e veja também.

O manual de Arte, assim como os demais, possui os mesmos textos, as mesmas orientações gerais, quanto aos fundamentos da área há uma análise diferente dos demais manuais que até então não trataram desse componente curricular.

Os exemplares da coleção estão organizados de forma interdisciplinar. A organização dos conteúdos não é fragmentada por áreas de conhecimento ou componente curricular. Por

exemplo, ao mesmo tempo em que os autores trabalham a Língua Portuguesa, trabalham também a História e a Geografia interligando os temas e as atividades.

Apesar dos manuais do professor da Coleção Campo Aberto terem sido escritos por diferentes autores, as orientações gerais de todos os manuais possuem os mesmos textos, a mesma fundamentação teórica e as mesmas orientações diversas. Não há diferenciação nos textos entre os anos e nem entre os componentes curriculares, compreende-se aqui, que os manuais foram todos escritos coletivamente, sem diferenciação das obras. Nesse caso, estavam mais relacionados ao cumprimento da determinação dos editais em organizar um material para o professor com fundamentação dos princípios da educação do campo, que necessariamente discutir em cada exemplar as suas especificidades.

A fundamentação da educação no campo nos manuais do professor da coleção Campo Aberto, assim como na coleção Projeto Buriti, resume-se a três páginas. Destaque à referência a autores diretamente relacionados às demandas do campo como Monica Molina, Miguel Arroyo e documentos oficiais. Os textos complementares são os que mais se aproximam dos debates da educação do campo. São parte ou recorte de textos que não foram produzidos especificamente para os manuais. Esses recortes não aprofundam o debate e nem ajudam o professor a compreender a amplitude do movimento em defesa da educação do campo.

Um detalhe peculiar sobre a coleção. Ela foi impressa na gráfica da Editora FTD, que aparentemente, foi sua concorrente direta para a produção das obras do PNLD-Campo 2016. Vale ressaltar, que, em se tratando de um mercado editorial, o parque gráfico da Editora FTD é reconhecido na mídia e nas plataformas digitais como um dos maiores e mais modernos parques gráficos da América Latina.

Quadro 6: Autores da coleção Campo Aberto e teoria de aprendizagem de acordo com o componente curricular

Ano	Componente Curricular	Autores dos manuais	Teoria de aprendizagem/documentos referência para o manual do professor
1º	Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática	Jordana Lima de Moura Thadei Laura Inês Breda de Figueiredo Ligia Baptista Gomes Sonia Maria Pereira Vidigal	Sociointeracionismo Metodologia investigativa Parâmetros Curriculares Nacionais Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
2º	Alfabetização Matemática e Ciências	Ligia Baptista Gomes Maria Cecília Guedes Condeixa Maria Teresinha Figueiredo Sonia Maria Pereira Vidigal	Sociointeracionismo Metodologia investigativa Parâmetros Curriculares Nacionais
2º	Letramento e Alfabetização	Jordana Lima de Moura Thadei Judith Nuria Maida	Sociointeracionismo Metodologia investigativa

	Geografia e História	Laura Inês Breda de Figueiredo Roberto Catelli Jr.	Parâmetros Curriculares Nacionais Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
3º	Alfabetização Matemática e Ciências	Ligia Baptista Gomes Maria Cecília Guedes Condeixa Maria Teresinha Figueiredo Sonia Maria Pereira Vidigal	Sociointeracionismo Metodologia investigativa Parâmetros Curriculares Nacionais
3º	Letramento e Alfabetização Geografia e História	Aparecida Moreira da Silva Biruel Jordana Lima de Moura Thadei Judith Nuria Maida Maria da Conceição Carneiro Oliveria Roberto Catelli Jr.	Sociointeracionismo Metodologia investigativa Parâmetros Curriculares Nacionais Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
4º	Matemática e Ciências	Ligia Baptista Gomes Maria Cecília Guedes Condeixa Maria Teresinha Figueiredo Sonia Maria Pereira Vidigal	Sociointeracionismo Metodologia investigativa Parâmetros Curriculares Nacionais
5º	Matemática e Ciências	Ligia Baptista Gomes Maria Cecília Guedes Condeixa Maria Teresinha Figueiredo Sonia Maria Pereira Vidigal	Sociointeracionismo Metodologia investigativa Parâmetros Curriculares Nacionais
5º	Língua Portuguesa História e Geografia	Andréa Gomes de Alencar Denise Mendes Judith Nuria Maida Márcia Rodrigues de Souza Mendonça Maria da Conceição Carneiro Oliveira Marianka de S. G. Santa Barbara	Sociointeracionismo Metodologia investigativa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
1º, 2º e 3º	Arte	Rosane Acedo Vieira	Sociointeracionismo Metodologia investigativa
4º e 5º	Culturas e Regiões do Brasil	Kátia da Silva Santos Lívia Lima Paiva Roberto Brait Jr.	Não foi apresentado

Fonte: Manuais do professor da coleção Campo Aberto, quadro elaborado pela autora (2020).

No Quadro 6, é possível observar os autores de cada componente curricular de acordo com o ano, observa-se que nos componentes de matemática e ciências o corpo de editores são os mesmo em todos os anos. Já alfabetização e letramento e história e geografia há alterações entre alguns autores. Já no sumário da coleção, é declarada a teoria de aprendizagem utilizada para a coleção: Teoria Sociointeracionista. Os autores utilizam além da teoria de aprendizagem o método de ensino a metodologia investigativa.

O sociointeracionismo como teoria vem constantemente sendo atribuída a uma junção das teorias de Piaget que considera o desenvolvimento interacional e a teoria de Vygotsky que considera o desenvolvimento social e recebe o nome de Psicologia Histórico-cultural. Esta

junção produz, no cerne da escola, uma confusão pedagógica. Diferentes nomenclaturas são utilizadas para chegar à mesma definição:

Além das denominações “sócio-construtivismo”, “sóciointeracionismo” e “sócio-interacionismo-construtivista”, a Escola de Vigotski foi chamada no Brasil também de “construtivismo pós-piagetiano” (GROSSI; BORDIN apud, DUARTE, 1998, p. 8).

Duarte (2011, p. 334) afirma que nenhuma dessas denominações foi utilizada por Vygotsky ou qualquer outro membro da Escola de Vygotsky e, em outro estudo mais aprofundado, afirma que “interacionismo está presente em Piaget e nos métodos escolanovistas ou, ao menos, em alguns deles. Sendo assim, a apropriação indevida da Pedagogia Histórico-Cultural é uma estratégia ideológica:

[...] a aproximação entre as ideias vigotskianas e as ideias neoliberais e pós-modernas não pode ser efetuada sem um grande esforço por descaracterizar a psicologia desse autor soviético, desvinculando-a do universo filosófico marxista e do universo político socialista (DUARTE, 2011, p. 2).

Feitas as devidas explicações sobre o equívoco do uso sociointeracionista e retornando ao manual do professor, ao analisar mais detalhadamente as orientações dessa parte especificamente, os autores não fazem nenhuma referência no texto a Piaget, nem a Vygotsky, mas apresentam uma outra teoria pedagógica para o trabalho na escola: a pesquisa ou Pedagogia da Pesquisa:

Esse material toma a pesquisa como método para aprender e ensinar, por meio da organização dos conteúdos e da proposição de aproximações e exercícios de coleta, sistematização e comunicação de informações e reflexões (VIDIGAL⁴⁰ et. al, 2016, p. 207).

Na perspectiva da “Pedagogia da Pesquisa”, é defendida a autonomia do aluno e os conhecimentos que ele já possui:

Tomar a pesquisa como metodologia de ensino significa percorrer os caminhos estruturados pela pesquisa científica, ou seja: delimitar um problema, localizar as informações disponíveis do problema, coletar dados e informações em variadas fontes (livros, internet, relatos pessoais, experimentos), descrever o que se sabe, interpretar, inferir, analisar, produzir um registro reflexivo e crítico sobre o que aprendeu e comunicar o que se sabe (VIDIGAL et. al., 2014, p. 207).

Os autores realizam também críticas contra o modelo de educação que defende a escolha dos conteúdos científicos, para eles, “o conhecimento é produzido na interação entre

⁴⁰ Livro de Matemática e ciências do 4º ano.

as pessoas, no interesse e na mobilização individual e na conexão com saberes anteriores que só pode se dar na declaração de sentidos” (VIDIGAL et. al., p. 208).

O manual do livro “Culturas e regiões do Brasil: livro regional abrangendo Arte, Cultura, História e Geografia da região”, tem uma forma de organização diferenciada das demais. Apenas a seção Educação do Campo possui o mesmo texto. Quanto à estrutura do livro do aluno, há algumas alterações nas categorias utilizadas nos demais livros: roda de conversa, aprender brincando, ler, hora de desenhar, pensando sobre o que aprendemos, glossário, trocando ideias, aprendendo mais, você é o autor, veja também e experimentar, podemos observar que há pouca diferença em relação à estrutura dos demais livros.

Os autores do livro são: Kátia da Silva Santos graduada em Educação Artística; Livia Lima Paiva Bacharel em Geografia; Roberto Brait Jr. Bacharel em Ciências Sociais. O livro é destinado a alunos de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, em dois anos de escolarização, os alunos terão acesso aos conteúdos selecionados pelos autores, que na apresentação da obra informam: ‘nesta obra vamos conhecer muito mais do Brasil, do modo de vida das crianças que vivem de jeitos muitos diferentes’ (BRAIT JR; PAIVA; SANTOS, 2014) e conclui a apresentação:

Esperamos que, desse modo, seja possível reconhecer a diversidade cultural do país. Esperamos também pensar sobre a maneira como olhamos para o nosso próprio lugar de vida. Um dos temas bastante presente na obra está relacionado à questão ambiental, sobre a qual todos temos de aprender com aqueles que possuem estratégias sustentáveis de produção e exploração de recursos naturais. Algumas das comunidades tradicionais aqui estudadas tem muito a dizer sobre o tema (BRAIT JR; PAIVA; SANTOS, 2014, p. 3-4)

Uma observação pertinente sobre o livro de ‘Culturas e regiões do Brasil: livro regional abrangendo Arte, Cultura, História e Geografia da região’, o título do livro nos remete à compreensão de que serão tratadas as diferentes regiões do Brasil assim como a arte, cultura, história e geografia de cada região. Porém são tratadas a arte, cultura, história e geografia dos diferentes povos, dentro das diversas culturas trabalhadas são apresentadas as regiões em que vivem e as suas características:

Quadro 7: Organização dos capítulos do livro do aluno de Culturas e regiões do Brasil

Capítulo 1	Quilombolas do Vale do Ribeira
Capítulo 2	Povos indígenas do Parque Indígena do Xingu
Capítulo 3	Sertão Nordestino: um espaço de brava gente
Capítulo 4	Povos do Litoral brasileiro: caiçaras e jangadeiros
Capítulo 5	Do caipira à agricultura familiar

Capítulo 6	Populações ribeirinhas da Amazônia
Referências	

Fonte: Sumário do livro Culturas e regiões do Brasil, quadro elaborado pela autora (2019).

A organização dos temas do livro parecem ter como orientação as populações do campo descritas nos documentos oficiais. Percebe-se a intenção dos autores em abordar a diversidade de povos classificados como do campo, o desconhecimento por parte dos professores dessa diversidade, ao utilizar o material, pode levar a uma interpretação equivocada sobre cultura e história do Brasil, visto que os conteúdos trabalhados nesse livro não contemplam a diversidade existente entre os povos que recebem a mesma denominação.

Os autores informam que utilizam como fonte “a proposta do geógrafo Pedro Pinchas Geiger, que divide o Brasil em três complexos regionais: Amazônia, o Nordeste e o Centro-Sul. Essa divisão se baseia em aspectos históricos, econômicos e culturais” e, sobre os critérios de escolha das regiões:

[...] escolhemos algumas regiões e culturas como objeto de estudo nesta obra. Tivemos em vista a possibilidade de reconhecimento das semelhanças e diferenças entre essas diversas realidades, refletindo sobre a necessidade de recuperação das tradições ou mudanças e adaptações como formas de sobrevivência das comunidades em questão (BRAIT JUNIOR; PAIVA; SANTOS, 2014, p. 225-226).

Explicam que fazem uso do termo região como um conceito geográfico, para delimitar uma área de um determinado território, uma divisão dos espaços com diferentes critérios. Utilizam ainda, o conceito de região como espaço de identidade e de pertencimento.

Os autores organizam os conteúdos nos manuais com objetivos, conceitos e orientações para o professor. Textos complementares para cada conteúdo trabalhado. Exploram a importância da agricultura familiar em contrapartida os prejuízos causados pelo agronegócio, que concentra 45% das terras brasileira e devasta extensas vegetações. Trabalham com alguns aspectos da desigualdade social, relacionados à agricultura familiar e ao agronegócio. Os autores preocuparam-se em trazer nos textos as questões culturais, danças, costumes, alimentos, brincadeiras, músicas, entre outros. Essa opção de organização do livro vai ao encontro da perspectiva defendida pelos movimentos sociais. Porém há ausência dos embates políticos, econômicos e sociais que os povos destacados nos livros passaram para a conquista de suas terras, de alguns direitos e as lutas com que muitos povos vivem até hoje para que possam garantir condições mínimas de sobrevivência. Este livro didático é, sem

dúvidas, o que mais se aproxima das comunidades do campo. O que justifica a sua escolha por diversas escolas.

Considerar que há grandes diferenças entre as diversas populações que recebem a mesma denominação é imprescindível para respeitar a diversidade cultural entre os povos. Uma comunidade indígena não é igual a outra, os costumes, línguas, culturas são completamente diferentes. No livro do aluno há a referência sobre a quantidade de povos indígenas e de línguas, mas sem aprofundamento. O mesmo acontece nos textos sobre os ribeirinhos, quilombolas, caiçaras e demais “povos” trabalhados no livro.

5.1.3 Coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo – Editora FTD: alguns apontamentos

A coleção “Novo Girassol: saberes e fazeres do campo” está organizada por componente curricular. A distribuição dos conteúdos é por área de conhecimento, ou seja, multidisciplinar. As Orientações para o educador seguem a mesma dinâmica das demais coleções, parte da fundamentação teórica do que é a educação do campo.

Conforme apresentado na seção sobre a abrangência da ação do PNLD-Campo, a coleção “Novo Girassol: saberes e fazeres do campo” foi a coleção com a maior tiragem em todos os níveis de ensino, chegando a quase três vezes o número de livros distribuídos pela FTD da coleção “Campo Aberto”. E mais de dez vezes a quantidade distribuída pela Editora Moderna com a coleção “Projeto Buriti: Multidisciplinar”.

Os autores dos livros são os mesmos por componente curricular em todos os anos. São bacharéis e licenciados em áreas correlatas ao componente curricular que produzem. Dentre os 11 autores da coleção há 1 especialista, um doutorando e uma doutora, que também é professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Abaixo o quadro do sumário da primeira parte das orientações para o professor da coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo.

Quadro 8: Estrutura do sumário da primeira parte das orientações dos manuais do professor da coleção Novo girassol: saberes e fazeres do campo

Ano	Componente Curricular	Seções	Número de páginas
1º	Letramento e Alfabetização Alfabetização Matemática	A Educação do Campo Letramento e Alfabetização Alfabetização Matemática	79

2º		Exemplar não localizado	
3º	Letramento e Alfabetização Geografia História	A Educação do Campo Letramento e Alfabetização Geografia História	92
3º	Alfabetização Matemática Ciências	A Educação do Campo Alfabetização Matemática Ciências	95
1º, 2º e 3º	Arte	A Educação do Campo Arte	63
4º	Língua Portuguesa Geografia História	Exemplar não localizado	
4º	Matemática Ciências	A Educação do Campo Matemática Ciências	95
5º	Língua Portuguesa Geografia História	A Educação do Campo Letramento e Alfabetização Geografia História	95
5º	Matemática Ciências	A Educação do Campo Matemática Ciências	94
4º e 5º	Arte	A Educação do Campo Arte	63

Fonte: Sumários dos manuais do professor da Coleção Novo Girassol saberes e fazeres do campo, quadro elaborado pela autora (2019).

Como pode ser observado no Quadro 8, há a ausência de manuais de 2º ano de todos os componentes curriculares e do 4º ano de Língua Portuguesa, Geografia e História. As orientações para o educador, assim é chamado o manual do professor da coleção, é subdividida como se fossem livros de orientação isolados. A exemplo: a primeira parte é geral para todos, chamada de educação do campo, como demonstrado no Quadro 8. Em seguida há partes com sumários em cada componente curricular. Português possui um sumário, geografia outro sumário, história e assim cada componente curricular.

Nas partes específicas de cada componente curricular, há textos que se repetem nos primeiros e terceiros anos, outros são diferentes. Nas orientações dos componentes curriculares dos quartos e quintos anos os textos são iguais, veja no anexo 1, cada um dos sumários dessa coleção.

Observando os sumários, podemos perceber que alguns componentes curriculares trabalham de forma mais geral, como matemática e língua portuguesa, ou alfabetização e letramento; já os componentes curriculares de geografia, ciências e história, retomam as

discussões das especificidades de conteúdos e de orientações para o educador, além de metodologias específicas para cada componente curricular.

A forma como os livros do aluno e os manuais do professor foram organizados pressupõe que houve um grande esforço editorial para atender às exigências de organização do Edital de Convocação. Porém, há tantas especificidades teóricas e conceituais para cada componente curricular, que serão privilegiadas aqui as que melhor respondem à hipótese desta tese.

A seção sobre “A Educação do Campo” está subdividida em: Da escola rural à escola do campo; Como surgiu a escola do campo; Bases legais da educação do campo; O educador do campo; Nossa coleção; Estrutura da coleção; Sugestões de leitura. Os manuais possuem ainda: sugestões de leituras complementares (voltado para cada componente curricular), sugestões de sites, referência bibliográfica.

Os autores iniciam o manual do professor com uma apresentação sobre a coleção e o momento histórico “vivenciamos um momento em que podemos considerar emancipatório e produtivo para a Educação do Campo: a oportunidade de construir um projeto para os anos iniciais do Ensino Fundamental para as escolas do campo” (CARPANEDA et. al., 2014, p. 195).

Convocam os educadores a se empenharem para implementar os conteúdos e afirmam que “sua atuação, comprometida com os princípios da Educação do Campo, certamente possibilitará a construção de um novo projeto de escola [...]” (CARPANEDA et. al., 2014, p. 195), essa afirmação remete o leitor a inferir que, para os autores desses manuais, o professor das escolas rurais não são comprometidos com o projeto de escola do campo que temos hoje.

Em seguida apresentam sua visão de educador para as escolas do campo, que esse seja “comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e sustentável, em que”:

[...] os saberes técnicos, humanos e ambientais contribuam para o desenvolvimento rural e sustentável;
se fortaleçam novos valores de respeito, igualdade e dignidade entre as diferentes gerações e etnias, estimulando o amor pela terra como fonte geradora de vida;
as especificidades de grupos humanos como assalariados, agricultores, ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas sejam consideradas na elaboração dos planos de ensino e de aula;

se valorize os saberes dos diferentes sujeitos, como crianças, jovens, adultos, idosos, enfim, homens e mulheres que lutam por uma educação de qualidade e igualitária (CARPANEDA et. al., 2014, p. 199).

Afirmam também que as escolas do campo precisam de educadores:

[...] dinamizador das discussões e orientador das aprendizagens; canalizador das potencialidades individuais e coletivas; conhecedor das particularidades culturais, sociais, econômicas e políticas do campo (CARPANEDA et. al., 2014, p. 199).

E, encerram, retomando o discurso da necessidade do educador do campo ser comprometido com a formação humana dos alunos. Sobre a escola rural, os autores apontam os principais pontos que, na visão dos mesmos, precisam ser superados:

Ensino centrado na figura do professor, como único detentor do saber.
 Currículo sustentado em pedagogias tradicionais, que supervalorizam a instrução e a técnica, deixando de lado a produção do conhecimento.
 Calendário escolar que desrespeita os ciclos de produção, as manifestações culturais da localidade e as questões climáticas do local.
 Conteúdos trabalhados alheios à realidade do aluno.
 Atividades e conteúdos que fortalecem o individualismo.
 Material didático predominantemente urbano e que valoriza a cultura urbano-industrial.
 Inexistência de práticas integradoras entre a escola e a comunidade.
 Relação professor-aluno marcada pela passividade didática, na qual o aluno é um mero receptor de conhecimentos.
 Predominância da avaliação quantitativa como instrumento de verificação e mensuração da aprendizagem dos alunos, elegendo “melhores” e desclassificando os que não obtiveram as notas desejáveis (CARPANEDA et. al., 2014, p.197)

A descrição dos pontos que precisam ser superados na escola rural são pontos a serem superados nas escolas públicas de forma geral. Os argumentos apresentados pouco se aproximam do que realmente se espera da educação do campo. Lembramos que os materiais didáticos de todas as escolas públicas são deficitários de conteúdos que sejam realmente importantes para a formação integral do sujeito, seja no campo ou na cidade.

O discurso dos autores, tanto do educador do campo quanto das características da escola rural, foi utilizado em diversos trabalhos de conclusão de curso, trabalhos que não apresentam fonte ou fundamentação teórica para utilização.

Quadro 9: Autores da coleção Novo Girassol: Saberes e fazeres do campo e teoria de aprendizagem dos autores de acordo com o componente curricular

Ano	Componente Curricular	Autores dos manuais	Teoria de aprendizagem/documentos referência para o manual	Autores utilizados nas orientações gerais para o professor

			do professor	
1º, 2º, 3 4º e 5º	Letramento e Alfabetização Língua Portuguesa	Isabella Carpaneda Angiolina Bragança	Documentos e programas oficiais: Parâmetros Curriculares, Pró-Letramento	Emília Ferreiro Ana Teberosky Telma Weiss Delia Lerner Antoni Zabala Roxane Rojo
1º, 3º 4º e 5º	Alfabetização Matemática Matemática	José Roberto Bonjorno Regina Azenha Tânia Gusmão	Parâmetros Curriculares	
3º, 4º e 5º	Geografia História	Tânia Moraes Suely Almeida	Metodologia de três tempos Pedagogias Progressistas	
3º, 4º e 5º	Ciências	Demétrio Gowdak Eduardo Martins	Conteúdos conceituais Conteúdos atitudinais Conteúdos procedimentais Metodologia dos três tempos	Antoni Zabala Cesar Coll
1º, 2º e 3º; 4º e 5º	Arte	Arleide Dias Vanessa Oliveira	Metodologia de três tempos	

Fonte: Manuais do professor da coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo, quadro elaborado pela autora (2020).

No Quadro 9, observa-se que há uma estabilidade no corpo de autores, ou seja, cada componente curricular mantém os mesmos autores em todos os anos. Os autores dos manuais de Letramento e Alfabetização e Língua Portuguesa utilizam como fonte os documentos e programas oficiais como legislações, Parâmetros Curriculares, Pró-letramento e autores diversos. As principais referências utilizadas para fundamentar as propostas didáticas são: Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Telma Weiss, Delia Lerner, Antoni Zabala, Roxane Rojo, autores que trabalham com o mesmo viés teórico, o construtivismo, fazem defesa e uso da teoria nos processos de ensino-aprendizagem, valorizam o trabalho com foco no aluno e o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Os Manuais de Geografia e História buscam proximidade com exigências do edital do PNLD-Campo e dos movimentos sociais em particular. Contemplam os conteúdos com especificidade para as questões do campo. Buscam relacionar as diferenças entre campo e cidade, as transformações no campo, os diferentes povos classificados como do campo, enfim, dentro do limite de um livro didático, buscam oferecer um material que atende as exigências dos movimentos sociais. A metodologia utilizada é nomeada de metodologia de três tempos: primeiro tempo apresentação e identificação do tema, segundo tempo problematização e aprofundamento conceitual e terceiro tempo socialização dos saberes. Uma estrutura que se

aproxima muito a um jogo de futebol com prorrogação. Não foram encontradas fontes para um maior aprofundamento da metodologia. Nos manuais, em que essa metodologia é trabalhada, ela é assim justificada:

Ao propormos o uso da Metodologia de Três Tempo para turmas seriadas ou multisseriadas do campo, acreditamos que os tempos e os espaços de aprendizagem poderão ser otimizados pelo professor, possibilitando:

1. uma aprendizagem mais significativa por parte dos alunos;
2. maior interação entre escola-família-comunidade;
3. maior dinamismo nas atividades;
4. ênfase na produção individual e coletiva do conhecimento;
5. o desenvolvimento da autonomia do sujeito que aprende e do sujeito que ensina (CARPANEDA et. al., 2014, p. 247).

Há também declaração de fundamentos pedagógicos e metodológicos “ancorados nas pedagogias de tendências progressistas, voltadas para a autonomia do sujeito que aprende e ensina. Procurando estabelecer um diálogo entre as pedagogias, da terra, do trabalho, da libertação e da alternância” (CARPANEDA et. al., 2014, p. 249). Essas “pedagogias” descritas pelos autores, possuem diferentes interpretações para o mesmo conceito.

O conceito de Pedagogia da Terra, por exemplo, nos movimentos sociais está relacionado à formação dos professores das escolas dos assentamentos da reforma agrária. É um curso de graduação, financiado pelo INCRA.

Nos estudos realizados e defendidos por Moacyr Gadotti (2005), pedagogia da terra ou ecopedagogia está relacionado a um movimento pedagógico que defende a educação para a cidadania planetária e a importância de um conjunto de ações que contemplem: movimento pedagógico, movimento social e político e uma reestruturação curricular. Conjunto de ações que busquem atingir um objetivo global “a salvação do planeta”. Para o autor é um equívoco utilizar aleatoriamente os termos de pedagogia da terra ou ecopedagogia:

Educar para a cidadania planetária implica muito mais do que uma filosofia educacional, do que o enunciado de seus princípios. A educação para a cidadania planetária implica uma revisão dos nossos currículos, uma reorientação de nossa visão de mundo, da educação como espaço de inserção do indivíduo, não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo (GADOTTI, 2005, p.23).

Quanto à Pedagogia da Alternância, em sua origem, refere-se à formação profissional. Inicialmente foi implementada para atender jovens no ensino informal, passando a integrar em seguida o ensino médio e fundamental II. Nos estudos apresentados por Paolo Nosella (2014),

não foi encontrada relação do ensino por alternância para o Ensino Fundamental I, fase para qual foram criados os livros do PNLD-Campo.

A proposta da Pedagogia da Alternância “resumidamente [...] se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola” (SAVIANI, 2012, p, 29). Não foi encontrado nos livros didáticos que destacam a Pedagogia da Alternância nenhuma orientação sobre trabalhos a serem desenvolvido no tempo comunidade, o que a coleção propõe é um mural de vivências para apresentar à comunidade as atividades realizadas durante o trimestre, semestre.

No manual do professor de ciências, os conteúdos são classificados: Conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, tal qual orienta César Coll, revelando a consonância dos autores com a pedagogia das competências.

As autoras dos livros de Arte do 1º, 2º e 3º anos e o livro de arte do 4º e 5º ano são licenciadas em artes visuais. Assim como os demais livros da coleção, o manual do professor possui uma parte geral, já descrita anteriormente, e um parte específica para artes, subdivida em: Apresentação; Por que ensinar e aprender arte na escola; O ensino de arte nas escolas do campo; Eixos articuladores no ensino e aprendizagem de arte; Metodologias e avaliação no ensino de arte; Estrutura dos volumes. As demais partes tratam das especificidades de cada livro. Nas orientações do 1º, 2º e 3º anos também é utilizada a metodologia de três tempo e no final do livro do aluno há uma seção intitulada “vamos comemorar?” é uma seleção de desenhos para pintura das datas comemorativas. Não foi possível localizar nem no manual do professor e nem no livro do aluno indicação para o uso desses desenhos.

5.1.4 Coleção Tempo de Aprender: região norte” 4º e 5º ano, componentes curriculares História, Geografia, Arte e Cultura - Editora IBEP

A coleção “Tempo de Aprender: região norte” 4º e 5º ano, componentes curriculares História, Geografia, Arte e Cultura” da Editora IBEP é composta por um livro. A obra foi elaborada por Márica Cristina Hipólide graduada em História, com formação em Psicanálise e por Mirian Gaspar graduada em Fonoaudiologia e Pedagogia. Pela formação, unicamente, não é possível compreender a relação das autoras com os componentes curriculares e tão pouco com o movimento por uma educação do campo.

O manual do professor da coleção “Tempo de Aprender: região norte” 4º e 5º ano, componentes curriculares História, Geografia, Arte e Cultura” está organizado em:

Quadro 10: Sumário do Manual do Professor da coleção "Tempo de Aprender: região norte" 4º e 5º ano, componentes curriculares História, Geografia, Arte e Cultura" da Editora IBEP

Ano	Componente Curricular	Seções	Número de páginas
4º e 5º	Arte Cultura História Geografia da Região	Apresentação Orientações Gerais Orientações específicas	70

Fonte: Sumário do Manual do Professor da coleção "Tempo de Aprender: região norte" 4º e 5º ano, componentes curriculares História, Geografia, Arte e Cultura" da Editora IBEP elaborado pela autora

No quadro 10, foram apresentados, de forma geral, as seções do manual, as orientações gerais estão subdivididas em: introdução; o que entendemos por educação do campo; integração; conteúdo como meio; avaliação; estrutura do livro; textos de algumas leis e estatutos incorporados à Constituição de 1988; estatutos e direitos. A seção de orientações específicas está subdividida em: Unidade 1- O seu lugar; Unidade 2 – Brasil, diversidade desde o início; Conteúdo digital em DVD (esse material não tivemos acesso) e Referências bibliográficas.

O livro foi distribuído exclusivamente para a região Norte, na apresentação as autoras fazem a defesa pela educação do campo, a valorização cultural do povos do campo, dão ênfase à importância da valorização dos povos tradicionais “consideramos que o país tem muito o que aprender com os povos tradicionais da região norte” (HIPÓLIDE; GASPAS, 2014, p. 259), a afirmação das autoras remete à seguinte questão: Como o Brasil irá conhecer e aprender com os povos tradicionais da região Norte se os livros são distribuídos exclusivamente para essa população?

A proposta do livro é a integração entre os conhecimentos de geografia, história, arte e cultura. Os componentes curriculares são organizados de forma interdisciplinar, sem destaque para a área do conhecimento ficando todos os componentes interligados no decorrer das atividades. Para as autoras, a integração dos conteúdos é necessária por razões conceituais e práticas, as “conceituais estão ligadas diretamente aos desafios do ser humano globalizado” (HIPÓLIDE; GASPAS, 2014, p. 265).

As autoras procuram integrar, nas unidades do livro, as riquezas, culturas e diversidades da Região Norte do País, sem deixar de trabalhar com as demais regiões, com o

objetivo de apresentar as principais diferenças entre elas. Conceituaram a educação do campo e a defesa pelo resgate da identidade dos alunos do campo.

Realizam a contextualização histórica, geográfica, artística e cultural relacionados com o campo. Trabalham algumas especificidades de cada povo, de acordo com os conteúdos selecionados. Para as autoras, o objetivo que buscam alcançar com a produção de tal material é que as populações do campo possam:

Orgulhar-se de ser cidadão do campo, aprender a valorizar os saberes tradicionais e ir além deles em benefício de sua própria comunidade, consciente de seu valor para o país, inserido no mesmo patamar de igualdade diante de todos os outros brasileiros, independentemente da região em que mora, envolvido com a cultura de paz do campo na perspectiva de uma sociedade socioambiental (HIPÓLIDE; GASPAS, 2014, p. 264).

As orientações e objetivos buscam valorizar o homem do campo, sua cultura, diversidade. Em alguns trechos do manual, as autoras defendem que o direito é algo a ser conquistado, por meio de lutas e que, tolerância, diversidade e cidadania são conquistas que não devem ser ensinadas a partir de uma lista de definições e regras:

Não conseguimos conceber que seja possível “ensinar” cidadania com base em uma lista de deveres e direitos. Na visão desse livro, cidadania é um espaço que se conquista permanentemente. Por isso, direitos e deveres devem ser entendidos como elementos mutáveis (HIPÓLIDE; GASPAS, 2014, p. 266)

As autoras orientam o professor que algumas leis e decretos são importantes conquistas das lutas sociais, dentre eles Estatuto de Igualdade Racial, Estatuto do Portador de Deficiência, Estatuto do Idoso, Estatuto da Criança e do Adolescente.

A concepção de educação em destaque em todo o manual condiz com a teoria construtivista. É a concepção que coloca o aluno como centro do processo de ensino aprendizagem, novamente a pedagogia do “aprender a aprender”, salientam que “um dos aspectos mais valorizados no livro é o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos, entendido por nós como algo essencial que valoriza outros conhecimentos que eles têm sobre temas e conteúdos” (HIPÓLIDE; GASPAS, 2014, p. 269). Ao trabalhar o conceito de diversidade as autoras o relacionam ao discurso de diversidade de pessoas, diversidade de paisagens, diversidade natural.

Em todos os capítulos são utilizadas imagens para introduzir os temas e para levantar os conhecimentos prévios dos alunos nos momentos que chamam de roda de conversa e na

seção o que sabemos. Sempre defendendo que os conhecimentos prévios “é um dos princípios de respeito ao conhecimento que cada aluno traz de sua família e de outras vivências da sua vida social, ambiental e cultural” (HIPPOLIDE; GASPAR, 2014, p. 273).

As imagens recebem importante tratamento e é uma das ferramentas para avaliação sugerida pelas autoras “numa leitura de imagens, o aluno poderá reconhecer elementos que fazem parte de seu cotidiano e dar a eles outro significado, entendendo o contexto do qual faz parte” (HIPÓLIDE; GASPAR, 2014, p. 271).

5.2 A intensificação da precarização da educação para a população que vive nas áreas rurais e as contradições conceituais dos manuais do professor do PNLD-Campo

Buscamos ao longo desta subseção discutir em que medida as contradições conceituais presentes nos manuais do professor do PNLD-Campo desvalorizam e precarizam o ensino público brasileiro ofertado para a população que vive no e do campo.

A pertinência dessa análise se dá na relação entre a oferta dos materiais didáticos específicos para o campo e o momento histórico e político em que ocorre essa oferta. O atendimento às reivindicações dos movimentos sociais por educação de qualidade para a população que vive no campo se contradiz ao passo em que a materialização dessa oferta acontece via política pública.

Compreender as orientações para o professor presentes nos manuais do professor do PNLD-Campo pode contribuir para aferir a tese de que os livros produzidos para atender à população que vive no campo garante os conhecimentos necessários para reprodução da força de trabalho no campo, precariza o ensino público brasileiro distanciando do ensino ofertado nas escolas urbanas. Dessa forma, afirma-se ser mais uma política pública compensatória para atender uma parcela marginalizada da sociedade: a população que vive em áreas rurais e torna-se mais um instrumento neoliberal de formação da mão de obra.

Choppin (2002) orienta sobre questões importantes que devem ser consideradas ao realizar a análise dos livros didáticos:

O manual é, realmente, um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente despercebidas aos olhos dos contemporâneos. É

fascinante – até mesmo inquietante – constatar que cada um de nós tem um olhar parcial e parcializado do manual (CHOPPIN, 2002, p. 13).

A intenção com este trabalho é contribuir para os debates que se instauram sobre a educação do campo e sobre os livros didáticos do PNLD-Campo, sem a pretensão de esgotar o assunto, apenas demonstrar o lugar de onde olhamos para o objeto.

Os trabalhadores rurais são parte integrante da classe trabalhadora, não são outra classe, mas a mesma. Dessa forma, para o liberalismo e o capitalismo a divisão entre classe trabalhadora rural e classe trabalhadora urbana não é ruim, visto que a divisão da sociedade desintegra a classe trabalhadora que perde força na luta por seus direitos e a escola é um dos instrumentos para essa divisão. Sobre esse propósito, Pablo Gentili explica que:

[...] veremos intensificar-se, tragicamente, as desigualdades sociais, a exclusão, os privilégios das minorias e, acima de tudo, a violência que implica em desintegrar a sociedade mediante a imposição da lógica do mercado em todas as esferas da vida humana. As nossas são sociedades estruturalmente divididas. E assim continuarão sendo por muito mais tempo ainda, caso triunfem as políticas antidemocráticas levadas a cabo pelas atuais administrações governamentais dos nossos países. Para esta tarefa contam com a aprovação complacente de uma elite intelectual que, comodamente, tem aceito o dogma pragmático dos novos tempos: "se não consegues (nem queres) vencê-los, une-te a eles" (GENTILI, 1997, p. 200).

Como explica Giovanni Alves, entre os anos de 1985 e 2005, o Brasil passou por uma reestruturação produtiva que chegou com impulso nas áreas rurais:

Nos últimos vinte anos, isto é, de 1985-2005, o contingente de proletários estáveis no Brasil cresceu cerca de 43% como atestam os dados da RAIS/PNAD. Apesar da crise do desenvolvimento capitalista no País, o modo de produção de mercadorias, inclusive da mercadoria-força de trabalho, se ampliou bastante. Seu maior crescimento ocorreu no setor agropecuário. A variação do proletariado estável neste setor atingiu cerca de 295%, principalmente em decorrência do crescimento do agronegócio na última década. O desenvolvimento do capitalismo no campo, a partir de uma estrutura fundiária concentrada, baseou-se no crescimento dos grandes empreendimentos agropecuários, voltados para a exportação (ALVES, 2007, p. 264).

Na mesma direção do crescimento do agronegócio, surgem as políticas públicas para as populações que vivem no campo. Melhorar os índices de educação e capacitar a população do campo. As reivindicações dos movimentos sociais passam a ser atendidas na medida em que ocorre a expansão do agronegócio e com essa expansão surge a necessidade de se formar a classe trabalhadora que vive nas áreas rurais para operarem as máquinas das grandes indústrias que exploram as terras brasileiras.

Não cabe a ingenuidade em acreditar que as Ações e Programas para a educação da população do campo estão relacionadas a melhorias de condições de vida ou benefícios para a classe trabalhadora que vive no campo. Bodgan Suchodolski (1976) afirma que a educação não está a serviço da classe trabalhadora, ela está a serviço do capital e da ideologia burguesa:

A Educação é um instrumento nas mãos da classe dominante que determina o seu carácter de acordo com seus interesses de classe, assim como o âmbito que engloba o ensino para a sua própria classe e para as classes oprimidas. Mas como a burguesia apresenta o capitalismo como sendo a realização completa da ordem de vida “natural e racional”, o sistema de ensino e o sistema educativo, que na realidade são um instrumento dos seus interesses, embelezam-se com bonitas palavras acerca da liberdade e das possibilidades de desenvolvimento (SUCHODOLKI, 1976, p. 10)

Se a educação está a serviço da classe dominante, os conteúdos transmitidos através dos livros didáticos servem aos ensejos dessa classe. A especificidade dos conteúdos tratada nos livros do PNLD-Campo possui uma relação direta com a fragmentação dos conteúdos universalmente produzidos e, conseqüentemente, a precarização do ensino ofertado para a classe trabalhadora que vive no campo, visto que:

Em uma lógica mais especificamente econômica, os manuais⁴¹ constituem um produto cultural claramente identificado e se inscreve em um mercado que pode apresentar, segundo o país, características diversas, até mesmo ser um monopólio do Estado (CHOPPIN, 2002, p. 15).

É preciso compreender a finalidade dos livros didáticos para as escolas do campo. A flexibilização e a reestruturação produtiva que chega ao campo exige que o trabalhador seja mais flexível para as novas exigências do mercado de trabalho no campo.

Para José Claudinei Lombardi (2010), atender as necessidades sociais é necessário para o capital. O autor considera que “a necessidade de uma educação flexível foi uma decorrência do desenvolvimento da indústria. Foi o colossal desenvolvimento da indústria que determinou a transformação de todo o aparato escolar, até então dominado pela educação familiar, gremial e religiosa” (LOMBARDI, 2010, p. 336). Portanto atender as reivindicações dos movimentos sociais do campo é também necessário para o capital.

Os livros didáticos do PNLD-Campo foram estruturados seguindo as determinações do “Edital de Convocação 05/2011 – CGPLI” e do “Edital de Convocação 04/2014 – CGPLI” a

⁴¹ Choppin utiliza-se do termo manual quando se refere aos livros didáticos em sua forma mais ampla.

análise dos editais demonstram que a autonomia das editoras e seus autores é uma autonomia controlada por um determinado documento. Para ter o livro avaliado é necessário atender a uma lista de critérios pré-estabelecidos.

Para compreender as contradições do manual do professor é preciso olhar para o documento que o regulamenta, os Editais de Convocação. Observa-se que as contradições estão presentes nos objetivos e princípios dos editais e se materializam nos livros e nos manuais do professor. Pode-se iniciar pelo anexo II “Princípios e Critérios para a Avaliação das Obras Didáticas” dos dois Editais de Convocação na parte da justificativa:

Com essa iniciativa, o Ministério da Educação busca fomentar a produção de obras didáticas que superem o quadro atual das produções existentes caracterizadas para o ensino seriado, fragmentado, orientado pela lógica da oposição entre o urbano e o rural, muitas vezes, inadequadas à perspectiva didática e pedagógica, pois alheias às diretrizes operacionais formuladas para a educação básica das escolas do campo (BRASIL/MEC, 2011, p. 27).

A superação da seriação apontada na justificativa do Edital de Convocação está presente na opção de segmento das obras no mesmo documento, se superar a seriação é uma das necessidades básicas das escolas do campo multisseriadas por que não se exige que as obras sejam multisseriadas?

Os Editais de Convocação do PNLD-Campo descrevem alguns princípios gerais para a avaliação das obras que precisam ser discutidos:

A educação deve organizar-se de acordo com a legislação em vigor, de forma a respeitar o princípio de liberdade e os ideais de solidariedade humana, visando, assim, ao pleno desenvolvimento do educando, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. De acordo com a Constituição Federal, o ensino escolar será respaldado pelo (a): (a) igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; (b) liberdade de aprender e ensinar; (c) pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; (d) gratuidade do ensino público; (e) gestão democrática; e (f) garantia de um padrão de qualidade (BRASIL/MEC, 2013, p. 27).

O princípio de garantia da qualidade já foi discutido anteriormente, não será necessário se debruçar sobre ele agora. São destacados para uma melhor compreensão os princípios: a) igualdade; b) liberdade; c) pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

O princípio de igualdade carrega em si uma grande contradição conceitual, a saber, a sociedade capitalista não comporta igualdade. A igualdade não pode ser contemplada em uma

sociedade de classes uma vez que a desigualdade é a principal ferramenta utilizada pelo capital como moeda de troca.

Potyara Pereira (2013), ao analisar o princípio de igualdade e liberdade em Marx, explica que é pela desigualdade que se justificam as políticas sociais da burguesia que fazem uso do discurso de igualdade para justificá-las. A igualdade apregoada nas políticas públicas e, conseqüentemente, nos manuais do professor para as escolas do campo, aproximam-se, ousamos dizer que está diretamente relacionada à conformidade social e não ao princípio de igualdade. Para Pereira (2013), o princípio de igualdade em Marx é:

[...] um conceito que desloca a discussão da igualdade do âmbito do Estado (uma instituição prioritariamente comprometida com a classe dominante) para o âmbito da sociedade sem classes (o lócus onde estarão ausentes diferenças e condições que podem produzir desigual posição social dos homens). Desse modo, a postura de Marx no que tange à igualdade não indica uma defesa da igualação de todos no terreno das suas necessidades pessoais; mas a defesa da supressão das classes sociais e, por conseguinte, da igualação de todos no terreno das suas posições socioeconômicas. Isso equivale a dizer que somente com a socialização dos meios de produção e, conseqüentemente, com a eliminação da propriedade privada e da exploração do trabalho, inerentes às sociedades de classe, todos poderão contar com igual oportunidade de trabalho e com salários compatíveis com a produção de cada um. Portanto, para Marx, a igualdade não se confunde com a uniformidade de direitos, tal como entende a ideologia liberal, e nem tampouco com a supressão de toda e qualquer posse pessoal, como entendia a visão socialista vulgar e a do comunismo primitivo (PEREIRA, 2013, p. 40).

O princípio de liberdade também é contraditório ao ser confrontado com o modelo de sociedade capitalista. Liberdade para o liberalismo está relacionada ao individualismo, à meritocracia, a liberdade é controlada e exercida sob coação. Para Marx, a liberdade na sociedade capitalista é considerada do ponto de vista do empregador, que faz seu operário acreditar que algumas formas de salário lhe concedem liberdade, mas, na verdade, o aprisiona e desarticula enquanto força para lutar contra as condições de escravidão a que é submetido pelo capital, “escravidão que a burguesia impõe ao proletariado revela-se em toda a sua evidência no regime fabril. Aqui, de direito e de fato, cessa toda liberdade” (MARX, 2013, p. 496).

Quanto ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, é preciso considerar que é o liberalismo que determina as condições concretas de trabalho nas escolas que, efetivadas por meio da legislação, geram a falsa convicção de que o professor é detentor do saber e tem autonomia para seu trabalho. Os princípios de pluralismo de ideias e de concepções

pedagógicas são defendidos na Constituição Federal, na LDB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, desta forma, faz-se entender que estão garantidos por lei.

Sobre o conceito de pluralismo defendido nos dispositivos legais em defesa da “sociedade perfeita, capaz de harmonizar os diferentes e conflitantes valores humanos,” Abbagnano (2007) descreve que:

O pluralismo com a quantidade de liberdade ‘negativa’ que comporta, parece-me mais verdadeiro e mais humano que os objetivos perseguidos que buscam nas grandes estruturas autoritárias e disciplinadas o ideal de domínio do ‘si positivo’ por parte das classes, dos povos ou da humanidade inteira. É mais verdadeiro porque pelo menos reconhece que os objetivos humanos são múltiplos, não todos comensuráveis entre si e estão em perpétua rivalidade uns com os outros (FELTRINELLI apud ABBAGNANO, 2007, p. 893).

A partir desse entendimento, o pluralismo de ideias é na verdade um instrumento de conformação das diferenças. Ao pluralismo de concepções pedagógicas fluem na mesma direção do pluralismo em geral. As concepções pedagógicas que são defendidas nos manuais dos livros do PNLD-Campo, conformam entre si as pedagogias do aprender a aprender.

O sociointeracionismo presente na coleção Campo Aberto, a educação em valores e a transversalidade da coleção Projeto Buriti e a Pedagogia de Três Tempos e as de tendências progressistas defendidas na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo demonstra um pluralismo de concepções pedagógicas e metodologias de ensino calcados no mesmo ideário das pedagogias pós-modernas.

Essas teorias alteram o sentido da escola, na medida em que se empenham para o desenvolvimento de competências imediatistas, esvaziando os conteúdos históricos e científicos, dando lugar ao saber fazer. Como nos lembra Lígia Márcia Martins (2010, p. 14), “nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte”, não se pode compreender o processo educativo na sociedade de classes sem compreender as lutas de classe.

As teorias pós-modernas como o construtivismo defendem a educação com foco no aluno. Assim como na pedagogia tradicional, o que muda é o discurso, pois se supervaloriza o fracasso escolar, enquanto no construtivismo se supervaloriza os avanços individuais, a meritocracia.

Nereide Saviani (2010) nos alerta sobre questões a se considerar nos métodos de ensino-aprendizagem, também denominados de perspectivas pedagógicas, correntes pedagógicas e teorias pedagógicas:

Do ponto de vista da didática, a definição de método de ensino-aprendizagem deve levar em conta aspectos lógico-psicológicos e socioculturais da organização da atividade cognoscitiva e do processo de apropriação do conhecimento sem perder de vista o arcabouço conceitual, a estrutura das disciplinas escolares, ou seja, a *dimensão curricular* do processo pedagógico (SAVIANI, 2010, p. 13).

Para a autora, essa busca por diferentes teorias educacionais é uma alternativa encontrada pelos educadores para tentar solucionar os problemas educacionais. O que leva os educadores, em muitos casos, a realizar as junções de teorias, sem se dar conta dos riscos teóricos que tais junções acabam por provocar no ambiente escolar, na própria elaboração dos conteúdos e principalmente na vida escolar dos alunos.

As teorias educacionais neoliberais acompanham as adequações do discurso de que a escola necessita formar o cidadão para atuar na sociedade democrática. Segundo Jacomeli (2012, p. 135), o currículo pensado para tal objetivo depositado na escola com essa perspectiva de formação visa privilegiar conteúdos relacionados aos temas transversais tão disseminados hoje, além de ser “prescrito diretamente por organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO.

Os movimentos sociais e educadores do campo defendem uma educação pública voltada aos saberes do campo em detrimento da luta pela educação universal. É preciso compreender que, ao atender a demanda por políticas públicas e educacionais voltadas para satisfazer as necessidades da população do campo, o estado está, na verdade, sendo o mediador entre os movimentos sociais e o capital, fragmentando a classe trabalhadora e o conhecimento sistematizado. Nessa perspectiva de análise, o ensino voltado para as questões da cultura local, história dos povos e condições de vida e trabalho numa sociedade de classes é uma estratégia também de cunho ideológico, pois desapropria o educando de conhecimentos que possam contribuir com sua formação integral e instrumentalizá-lo para a superação de sua condição de explorado.

Jacomeli (2012) nos alerta que, para não perder o controle, o Estado Capitalista passa a criar políticas públicas que atendam à classe trabalhadora, neste caso em particular, que

atenda aos trabalhadores que vivem no campo, dessa forma ele conforma as reivindicações sociais da população do campo e reduz as lutas dos movimentos sociais.

Ao se fragmentar a escola rural com conhecimentos específicos, o estado está, na verdade, acentuando a dualidade já existente entre a escola rural e a urbana. “A escola deve ser única, eliminando o caráter dualista da escola atual, garantindo o acesso de todos aos conhecimentos historicamente sistematizados, aos quais cabe a essa instituição sistematizar e transmitir” (BEZERRA NETO, 2013, p. 49).

A defesa pela educação universal e pelos conhecimentos historicamente produzidos são os pilares da Pedagogia Histórico-Crítica, teoria que vem sendo elaborada e difundida desde o final dos anos de 1970 pelo educador Dermeval Saviani, a PHC é o parâmetro para compreender que o esvaziamento dos conteúdos escolares está diretamente relacionado ao que Lígia Márcia Martins (2012) chamou de secundarização do ensino, pois:

A afirmação da potencialidade desenvolvimentista e equalizadora dos conhecimentos que devam caracterizar a educação escolar reside no cerne da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, determinando a radical oposição à secundarização do ensino dos conhecimentos sistematizados historicamente e consolidados pela prática social da humanidade (MARTINS, 2012, p. 12)

Na tentativa de atender as lutas dos movimentos sociais, o MEC, através da SECADI abraçou a defesa pelos materiais didáticos específicos para as escolas do campo e produziram-se, assim, os livros didáticos, dentre outros materiais já apresentados neste trabalho, que não deram conta nem da especificidade do campo e tão pouco da articulação dos conhecimentos historicamente acumulados.

O processo educativo, tal qual é oferecido para a população em geral e à classe trabalhadora em particular, é revestido de um caráter ideológico. Para Duarte (2010, p. 34), as teorias do aprender a aprender “estão em sintonia com o universo ideológico contemporâneo”, para o autor, a principal característica dessas teorias é a conformação da sociedade como tal, desta forma a ausência da “perspectiva de superação da sociedade capitalista”. Na mesma direção, Lombardi (2010) aponta para a necessidade de superação entre trabalho intelectual e trabalho manual presentes na sociedade capitalista

As competências e a autonomia a serem desenvolvidas nos alunos baseadas em conhecimentos, habilidades e valores que perpassam todas as teorias de aprendizagem pós-

modernas relacionam-se com a necessidade do capital em formar o novo perfil do trabalhador para que esse se adeque ao mercado de trabalho, com a valorização do individualismo e da meritocracia, que levam a qualificação para o mercado de trabalho, portanto:

Para a reprodução do capital, torna-se hoje necessária (...)uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termo de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo (DUARTE, 2011, p. 55).

Considerar os interesses populares na perspectiva de Saviani (2010, p. 5) é “dotar as massas populares dos instrumentos necessários à sua efetiva participação social”. Não é possível que um material pedagógico elaborado via estado cumpra o papel de auxiliar na participação efetiva da classe trabalhadora, ou seja, da sua emancipação. Em detrimento disso, “como legitimadora, a escola cumpre o papel de mascaramento das desigualdades, veiculando ideias que façam parecer natural e justo o sistema econômico-social vigente” (SAVIANI, 2010, p. 49).

A concepção de educação, disseminada nas orientações dos manuais do professor dos livros didáticos para as escolas do campo, é a concepção de educação dualista, a supervalorização dos conhecimentos populares e culturais em detrimento dos conhecimentos científicos e históricos, uma escola que acolhe saberes e experiências dos alunos e que considera o aluno sujeito do processo pedagógico, deixando de valorizar devidamente o conhecimento sistematizado.

No manual da coleção Campo Aberto, há inclusive a afirmação de que os conteúdos escolares devem fazer sentido. “Sentidos que são atribuídos por cada sujeito em ação e não estão submetidos às escolhas dos conteúdos validados pelas ciências, embora sejam desencadeados por eles” (VIDIGAL et. al., 2014, p. 208). E com essa afirmação encerra a seção sobre: Os sentidos da aprendizagem: a pesquisa e o letramento em uma perspectiva sociointeracionista.

O papel do professor, nas teorias do aprender a aprender, está fundamentado no papel de mediador da aprendizagem. A crítica ao papel do professor na Pedagogia Tradicional como detentor do conhecimento, levou à superação do saber do professor, não mais necessário,

visto que os instrumentos didáticos transcrevem o passo a passo das atividades a serem desenvolvidas.

Os manuais analisados, em sua totalidade, trazem determinações para a atuação do professor em sala de aula. Na coleção Campo Aberto, os autores propõem que “o professor seja o condutor do percurso dos alunos”, defendem que na coleção “buscou-se garantir a autoria do professor e dos estudantes” (VIDIGAL et. al., 2014, p. 208).

Contraditoriamente à autoria do professor declarada no trecho acima, nas orientações dos capítulos, há comandos para os professores que iniciam com ordens, como: disponibilize aos alunos, escreva na lousa, promova reflexões, converse com os alunos, reúna-os em grupo, enfim, orientações de como fazer em cada um dos capítulos, desapropriando o professor da autonomia para organizar a sua aula.

Na seção de Português da coleção Projeto Buriti Multidisciplinar, as ordens ao fazer do professor aparecem de forma mais sucinta, ele é induzido a ampliar as discussões apresentadas nos capítulos. Destaque a uma orientação pontual no livro do 5º ano, que desconsidera o conhecimento do professor para ensinar a criança a ler, ensinando o que ele deve fazer passo por passo, o texto é “Atlântida, a eterna busca”:

Texto 2:

Propósito leitor

Ler para aprender

Antes da leitura do texto expositivo, pergunte aos alunos o que gostariam de saber sobre a Atlântida. Liste as perguntas no quadro de giz.

Depois, apresente o texto que traz informações sobre o assunto: leia o título e verifique se eles acreditam na existência da Atlântica. Aguarde as respostas e justificativas.

Após o término da leitura, volte às hipóteses iniciais apresentadas pelos alunos para ver se elas se confirmam.

Ao final da leitura, recupere com os alunos as características do gênero proposto. Você pode pedir que levem para a sala de aula outros textos expositivos sobre o mesmo tema (PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR, 2012, p. 28).

Nos demais componentes curriculares da coleção Projeto Buriti Multidisciplinar, as “ordens” voltam a aparecer nas orientações dos conteúdos: explore, explique, apresente, oriente, ajude, faça, incentive, entre outros.

A mesma orientação ao professor, com sequência de determinações pelos autores, aparece na coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo, com destaque ao papel do

educador do campo que é sistematicamente apresentado em todos os manuais, como apresentado na subseção sobre a coleção.

Nas orientações da coleção Tempo de Aprender; Região Norte, observa-se um discurso de submissão do professor às orientações prescritas no manual, em uma das seções as autoras declaram: “sugerimos que para essa seção você siga a sequência didática proposta no livro para desenvolver os conteúdos” (HIPÓLIDE; GASPAR, 2014, p. 306). E a autonomia do professor para pesquisar e desenvolver o conteúdo que, muitas vezes, ele domina muito mais que os manuais didáticos?

Diante de orientações tão detalhadas e de tantas determinações para o professor presentes nos manuais, fica a seguinte questão: Quem é o professor do campo na visão dos autores que produzem os livros didáticos do PNLD-Campo? Para os autores da coleção Projeto Buriti Multidisciplinar:

[...] os professores do campo devem se afinar com os propósitos dessa modalidade de ensino e relacioná-los ao conhecimento escolar, na perspectiva de alcançar objetivos que atendam aos interesses das atuais normatizações para a educação do campo no Brasil. (PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR, 2012, p. 3 do manual do professor).

No manual da Coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo, após conceituar o atraso da escola rural, o ensino centrado na figura do professor, as pedagogias tradicionais, “relação professor-aluno marcada pela passividade didática, na qual o aluno é um mero receptor” (PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR, 2012, p. 197-198), define o que o professor precisa ser:

O projeto educativo da escola do campo também passa pela mudança de perfil do professor que não poderá mais ser um professor-instrutor, que se preocupa apenas em repassar uma série de conteúdos desvinculados das demandas do campo e que valoriza a técnica e a erudição (PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR, 2012, p. 197-198).

Não será despendido tempo para analisar esses trechos, considerando que por si só já demonstram a ignorância e desconhecimento da realidade dos professores das escolas do campo. Não são exclusividades dos manuais do PNLD-Campo essa forma de orientar e guiar as atividades do professor. Elas fazem parte do contexto histórico que retira do professor o controle do seu fazer e transfere para os instrumentos neoliberais de padronização do ensino.

A população que vive nas áreas rurais são populações historicamente marginalizadas e de acordo com o sistema político brasileiro, desprovidas de direitos constitucionais. A necessidade de legislação específica para atender essa população confirma que os direitos declarados na Constituição não chegam a todos.

A partir da leitura dos manuais do professor, pode-se aferir que em todos eles há um esforço para explicar e conceituar a educação do campo, utilizando autores que defendem essa bandeira e legislação que embasa as políticas para a educação do campo, porém, também é fato que se distanciam muito da realidade e da multiplicidade do que é o campo.

As políticas públicas educacionais colocam todas as populações que vivem fora das margens urbanas em uma consonância de interesses. Não são consideradas as próprias contradições existentes no campo. Há diferentes conflitos de interesse ambientais, rurais, agrários, indígenas, quilombolas, entre outros. Essas diferenças não são representadas nos livros didáticos.

Organizar um material didático diante de tais contradições sem considerá-las é mais uma forma de modelar a sociedade “uniformizar o livro era potencializar a modelação cultural, escolar para-escolar, com implicações na simetria e na paritarização social” (MAGALHÃES, 2011, p. 64). Ao fragmentar os conhecimentos sistematizados para atender às demandas dos movimentos sociais por uma educação do campo se precariza a educação pública ofertada a essa modalidade de ensino.

Mesmo com o interesse comercial das editoras, observa-se que precisaram se reinventar para apresentar propostas de educação do campo, com as particularidades exigidas nos editais do PNLD-Campo, e segundo Viviane Fernandes Faria, houve muita resistência por parte das editoras. Considerando que o objetivo principal das editoras é obter lucros, os manuais para as escolas do campo estavam destinados a um público muito definido, o que justifica tal resistência em dispendar tempo para produzir um material que não seria amplamente comercializado e nem havia garantias de sua efetivação por um longo período.

Os movimentos sociais do campo defendem uma proposta pedagógica própria para o campo como caminho para a valorização dessa população. É preciso considerar que há especificidades importantes que precisam ser consideradas para a população que vive e trabalha no campo, mas ela não deve ser apenas de conteúdo. A defesa nessa tese é que essa valorização aconteça nas condições concretas de vida e existência e que para a educação elas

devem estar relacionadas à necessidade de uma educação que chegue às localidades onde vivem, que contemple seu modo de vida, que respeite a cultura, que considere os períodos de safra e entressafra para organizar o calendário escolar, que respeite a ausência dos alunos em períodos de longas chuvas, que não obrigue o aluno a viajar horas todos os dias para chegar à escola e para retornar para sua moradia e que acima de tudo, seja uma educação de qualidade, universal, gratuita, laica e contribua para a formação humana integral (BEZERRA NETO, 2009).

Como apresenta Freitas (2014):

A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial (FREITAS, 2014, p. 1092).

Quanto à concepção de trabalho, os autores dos livros não discutem o papel que o trabalho desempenha em uma sociedade capitalista, não discutem que a tecnologia amplia a exploração da força de trabalho, tampouco, que o que o trabalhador produz gere riquezas apenas para o capitalista através da exploração de mão de obra.

A história do homem atual é o processo de objetivação do trabalho, que tem origem nas primeiras manifestações da divisão do trabalho. Estudar a divisão é estudar a história da sociedade, a história das lutas e classe. [...] No entanto, o livro didático não leva nada disso em consideração. Quando ele explica o trabalho da mesma forma, tanto para o homem quanto para os animais e as plantas revela a ignorância do processo histórico (FARIA, 1987, p. 21)

A ausência nos livros didáticos sobre o processo de objetivação do trabalho, da alienação, da exploração e expropriação do trabalhador, não se dá por ignorância do processo histórico, mas revela um ato intencional. É preciso considerar que quem discute e determina os conteúdos escolares é a burguesia através de seus líderes políticos. Acreditar que não conhecem o processo histórico é o mesmo que crer que a produção dos livros didáticos para o campo foi para atender qualitativamente a população que vive no campo.

Todas as coleções buscaram relacionar os saberes do campo com os conteúdos escolares, mas acabaram tratando superficialmente dos temas. É possível observar que são utilizados elementos que se relacionam com algumas culturas do campo, atividades com ovos, frutas, canteiros, travessias de rios, festas típicas.

Dois exemplos sobre conteúdos escolares demonstram o quão difícil é elaborar um material com especificidade dos saberes do campo. O primeiro é sobre o livro de Matemática e Ciências da coleção Campo Aberto – Editora Global. Na utilização de elementos da terra, os autores fazem algumas junções que acabam não tendo nenhuma relação entre si. Por exemplo, o livro do 4º ano, da “Coleção Campo Aberto” dos componentes curriculares de matemática e ciências. O primeiro capítulo é “Nosso corpo por dentro”, e inicia assim: “Como é nosso corpo por dentro? É parecido com de outros animais, por exemplo, uma galinha? Nesse capítulo você terá a oportunidade de fazer essa comparação” (VIDIGAL et.al., 2014, p.7).

Inicia a atividade com a roda de conversa falando sobre galinheiro, questões relacionadas a ovos, galinhas, criação de animais. Em nenhum momento é considerada a possibilidade de não conhecerem um galinheiro, as perguntas que orientam a roda de conversa direcionam o tema a criação de animais. São realizadas adição, multiplicação, subtração com ovos. Retomam a foto de uma galinha e explicam a semelhança com nosso corpo. Em seguida, relacionam a moela da galinha aos dentes dos alunos. Ficamos imaginando, a associação da galinha com o ser humano (VIDIGAL et. al., 2014, p. 10-11).

Duas distinções que são ensinadas desde os primeiros anos de escolarização são desconsideradas no exemplo acima: homens são racionais, animais irracionais; homens são mamíferos, galinhas são aves. Mas se há semelhanças e podemos explorar algo que é do campo, por que não utilizar? Uma questão importante a ser destacada é que muitas famílias que vivem nas áreas rurais, não cultivam galinhas, nem cultivam gado ou qualquer outro animal.

Outro exemplo que precisa ser destacado, e esse demonstra o total desconhecimento da realidade da população que vive no campo, é observado no livro de português do 5º ano da coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo da Editora FTD. A primeira unidade do livro traz uma atividade sobre diário e no segundo capítulo da unidade o tema é “No mundo do *blog*”. As orientações para o professor iniciam orientando para que conversem com os alunos sobre os conhecimentos do computador e pede que se realize uma pesquisa na internet.

Uma pesquisa simples no Google apresentaria dados aos autores que mais de 50% da população que vivem em áreas rurais não têm acesso à internet. Se a pesquisa fosse sobre o Censo Escolar, teriam ainda mais parâmetros para entender que esse tipo de atividade ao invés

de incluir exclui a criança do processo de ensino aprendizagem. Entende-se ser relevante apresentar os dados sobre a tecnologia nas escolas para fundamentar a afirmação acima:

Tabela 7: Infraestrutura das escolas de ensino fundamental quanto ao acesso à tecnologia

Ano analisado	Porcentagem de escolas com internet	Porcentagem de escolas com banda larga
2014	16%	8%
2015	24%	13%
2016	30%	17%
2017	32%	19%
2018	34%	21%

Fonte: Qedu dados sobre infraestrutura nas escolas rurais de ensino fundamental, tabela elaborada pela autora (2020).

Os dados da Tabela 7 demonstram que até 2016 menos de 30% das escolas possuíam internet, dessas menos de 20% era banda larga. Em 2018 o acesso à internet chegou à 30% das escolas, dessas apenas 21% possuíam banda larga. Propor uma atividade que requer o uso de internet é inviável e desconsidera as condições objetivas para o trabalho na escola. Na sequência das orientações, as autoras sugerem aos alunos que criem seus próprios *blogs*.

Todas as coleções possuem orientações para uso de internet. Para os alunos são sugeridas pesquisas, aos professores são sugeridas, além das pesquisas, sites e links para aprofundar os temas dos manuais do professor.

Os livros didáticos para as escolas do campo distribuídos pelo PNLD-Campo conformaram uma política pública para a população do campo de curto prazo. Apesar das Diretrizes Operacionais determinarem o uso dos livros didáticos, sua duração foi de duas edições entre os anos de 2013-2018, assim como outras ações e programas educacionais que são desenvolvidos para a população do campo, a ação do PNLD-Campo não teve tempo de se consolidar, corrigir eventuais erros, reformular concepções e princípios.

A concepção de homem que os manuais tentam transmitir, tanto nas orientações para o professor, quanto nas atividades dos alunos é revestida do trabalho que os dignificam. Para compreendermos a concepção de homem utilizada, precisamos primeiramente compreender a

natureza humana. Partimos do entendimento de que todos os indivíduos possuem características em comum, biológicas, sociológicas e psicológicas. Bottomore (2001, p. 278-279) analisa a natureza humana em suas diversas ideologias e define que para o marxismo o que define o homem na realidade é a práxis. “O homem é essencialmente um ser da práxis”, ou seja:

[...] a atividade livre, universal, criativa, e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico a si mesmo; atividade específica ao homem que o torna basicamente diferente de todos os outros seres (BOTTOMORE, 2001, p. 292).

Por exemplo, no livro do 5º ano da “Coleção Campo Aberto” os autores ilustram a pesca artesanal e a pesca industrial. Sobre a artesanal a legenda da imagem informa que os pescadores lançam as redes e devolvem ao mar os peixes que estão fora do tamanho ideal, ótima oportunidade para se discutir sustentabilidade. Na imagem referente a pesca industrial a legenda se limita a “são usados barcos que permitem a pesca mais afastada da costa e a captura de mais pescados que a pesca artesanal” (VIDIGAL et.al., 2014, p. 8). O texto a seguir informa sobre a pesca no Brasil, a quantidade de espécies de peixes ameaçadas, sem no entanto, informar ao aluno que essa está ameaçada pela pesca industrial, que explora desordenadamente os recursos da natureza.

O manual da coleção Tempo de Aprender, de forma geral, buscou conceituar a educação do campo. É clara na defesa pelo resgate da identidade dos alunos do campo. Sobre a concepção de homem, este direciona para o homem que se conforme com sua condição social e um mundo que valorize a cultura de paz e o cuidado com a natureza. Não é possível esgotar as análises dos manuais do professor, nem tão pouco, apontar todas as contradições existentes, considerando que há diversos olhares, perspectivas, conceitos.

Neste trabalho, procurou-se destacar as contradições que entendemos estar diretamente relacionados à precarização do ensino nas áreas rurais a partir das especificidades de conteúdos e as contradições conceituais utilizadas nas orientações aos professores e nos livros do aluno. Como demonstrado ao longo da seção, os livros didáticos para as escolas do campo serviram de instrumento de padronização e modelação de ensino para as diferentes populações do campo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história dos manuais didáticos demonstra que esse instrumento foi criado para servir de apoio ao professor. Com a escola moderna ele passa de apoio à instrumento indispensável ao trabalho didático. Ao iniciar esta tese, nos propusemos ao seguinte objetivo geral: analisar os conceitos presentes no manual do professor dos livros didáticos do PNLD-Campo de 2013-2018 em relação à concepção de aprendizagem e metodologia aplicada, concepção de conteúdo, concepção de professor e concepção de trabalho.

Sobre o nosso objeto de análise, podemos destacar que, quanto ao tipo de composição, componentes curriculares mínimos, número de páginas e conteúdo, os manuais do professor dos livros didáticos do PNLD-Campo partem das determinações dos editais de convocação para sua elaboração. Elaboram a seção teórica como exigência dos editais. Independentemente do autor que elabora os conteúdos do livro do aluno, as seções específicas de todas as coleções analisadas possuem o mesmo conteúdo e a mesma orientação teórica, ficando diversificado apenas o que se refere às orientações sobre os diferentes componentes curriculares.

Em relação ao primeiro objetivo específico “compreender o processo de produção e distribuição dos manuais didáticos”, constatamos que houve diversas transformações ao longo da história do manual didático. Inicialmente, sua produção era voltada para apoiar o trabalho do professor, sua produção era praticamente artesanal. No Brasil, durante anos, os manuais didáticos eram importados. Ao serem incorporados nas políticas públicas, os manuais passam a instrumentalizar e padronizar o trabalho docente. No liberalismo, o manual didático passa a ser ofertado nas escolas públicas gratuitamente por meio de políticas públicas que defendem a melhoria da qualidade do ensino.

Juntamente com as bandeiras neoliberais de melhoria da qualidade e igualdade, os manuais didáticos passam a configurar um arcabouço de excelência para a padronização dos conteúdos escolares e para a modelação do ensino. Como todos os manuais produzidos e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático seguem as determinações declaradas nos editais de convocação, as editoras e seus autores não podem conceber um material que tenha funções diversas das já declaradas.

O segundo objetivo específico descrito como “analisar as políticas públicas educacionais e as diversas estratégias neoliberais propostas em defesa da equidade do ensino e da universalização, assim como principais marcos mundiais e nacionais que discutem o tema, buscando compreender como as propostas neoliberais transformam a educação e os livros didáticos em mais um instrumento de adestramento intelectual padronizando os conteúdos”, nos mostrou que em uma sociedade capitalista, cujo objetivo da escola é formar a mão de obra, o livro cumpre sua função na medida em que se apropria do discurso de que sua utilização pode melhorar a qualidade e garantir a equidade do ensino.

As políticas públicas educacionais são direcionadas a superar os baixos índices de ensino, que numa sociedade de desigualdades declaradas serve de ferramenta para negociações políticas. Os baixos índices se apresentam por diversos fatores, o principal é a condição social concreta de vida dos estudantes que para apresentar resultados qualitativos melhores precisa superar sua condição de explorado.

O terceiro objetivo específico “apresentar o Programa Nacional do Livro Didático como materialização da política pública e a implementação da Ação do Programa Nacional do Livro Didático do Campo e sua abrangência” demonstrou que ocorreram diversas transformações nos órgãos oficiais até os manuais didáticos adquirirem o formato que conhecemos atualmente. Os manuais didáticos elaborados pelo PNLD-Campo e distribuídos para as escolas rurais entre os anos de 2013-2018 foram resultado de lutas e reivindicações dos movimentos sociais que defendem uma educação do campo que tenha relação com a vida campesina. Eles foram produzidos para atender as crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental das escolas públicas rurais. Os objetivos, ora declarados para justificar sua produção, foram suprimidos pelos editais de convocação que conformaram os livros nas mesmas diretrizes neoliberais dos livros didáticos em geral.

A abrangência da distribuição e a quantidade de alunos atendidos pela ação do PNLD-Campo entre os anos de 2013-2018 são dados importantes para justificar a necessidade de políticas públicas pensadas para a realidade da população que vive no campo. Apenas com dados oficiais não é possível mensurar a efetividade do uso desse instrumento em sala. A efetividade da ação poderá ser discutida em novas pesquisas.

O último objetivo específico “apresentar os manuais do professor do PNLD-Campo e analisar a sua relação com a intensificação da precarização da educação para a população que

vive nas áreas rurais” a partir das análises realizadas nos manuais do professor constatamos que os manuais utilizam as pedagogias do “aprender a aprender”, declaram a multiplicidade de teorias, mas defendem as teorias neoliberais. Os autores declaram a importância da autonomia do professor e do aluno, que pode ser efetivada quando determinam o que e como ensinar cada conteúdo, além de não favorecer a autonomia acabam suprimindo os conhecimentos do professor em detrimento dos conhecimentos selecionados para cada etapa de ensino.

Quanto ao professor das escolas do campo, enfatizam a sua desqualificação profissional, destacando a necessidade do compromisso dos professores das escolas rurais para a superação do modelo “rural” para o modelo “do campo” de escola. Desconsideram a diversidade de culturas ao privilegiar determinados conteúdos sobre as populações do campo e ignoram as condições concretas de vida desses povos ao propor atividades que os alunos não possuem recursos para desenvolver como a utilização de internet, quando em diversos lugares essa tecnologia nem é disponível.

Ao estabelecermos a análise, podemos concluir que os manuais produzidos com conteúdos descontextualizados acabaram por fragmentar o ensino público intensificando a dicotomia urbano e rural, precarizaram o ensino ofertado nas escolas rurais, que já era ruim nos moldes normais, e esvaziaram a escola rural dos conteúdos sistematizados. Enquanto política pública num estado capitalista se configurou como mais um instrumento de formação da mão de obra para trabalhar no campo. Os manuais do professor do PNLD-Campo não contemplaram as necessidades das classes multisseriadas e a realidade da unidocência. Eles permaneceram com a mesma configuração que os demais livros distribuídos para as escolas urbanas seriadas.

Os livros didáticos elaborados e distribuídos para a população do campo representaram um avanço e um retrocesso ao mesmo tempo. Avanço, pois, pela primeira vez as crianças do campo tiveram acesso a materiais didáticos produzidos com a intenção de atender a sua realidade, deixando de receber as migalhas das escolas urbanas. Retrocesso por dois fatores, da mesma forma apressada em que se elaborou a ação de PNLD-Campo se encerrou. A elaboração não considerou as diversas culturas e necessidades de cada povo e de cada região do País, uma vez que não viabilizou condições de uma discussão mais aprofundada juntamente com as editoras do que os movimentos sociais chamam de especificidades e de relação com a realidade do campo. O PNLD-Campo foi encerrado sem

nenhuma explicação ou justificativa, novamente sem uma discussão sobre a interrupção da ação.

A ausência de programas que atendam efetivamente as reivindicações das populações do campo é real. Todas as ações e/ou programas educacionais desenvolvidos e aplicados junto a essa população não são contínuos. Três exemplos que comprovam tal afirmação, o PNLD-Campo, o Programa Escola Ativa e a Ação Escola da Terra, esta última não se deu por encerrada, mas no ano de 2019 não foi ofertada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 5ª ed. 2007, Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006ª.

_____. As reformas pombalinas da instrução pública no Brasil colônia: mapeamento prévio para a produção do estado da arte em história da educação. In: **Navegando na história da educação brasileira**. 2006b, disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_043.html, acesso em 01/11/2018

ALVES, Gilberto Luiz, CENTENO, Carla Villamaina. A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n.42, p.469-487, set/dez 2009,

_____. .. Compêndios de história do Brasil no Colégio Pedro II: Império e primeira metade do século XX. IN: ALVES, Gilberto Luiz. **Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015, p.61-113, (Coleção memória da educação).

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2ª ed. Londrina, Praxis; Bauru, Canal 6, 2007.

ANDRADE, Glauciane Pinheiro. **O programa escola ativa e os desafios da proposta de gestão Democrática em escolas do campo no Rio Grande do Norte**. Natal, 2014, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/25802/1/Programaescolaativa_Andrade_2014.pdf acesso em 20/01/2020

AURAS, Gladys Mary Teive. Manual de lições de coisas de Norman Calkins: produzindo Professores para tecer a república em Santa Catarina. In: **III Congresso Brasileiro de História da Educação: A Educação Escolar em Perspectiva Histórica**. SBHE, PUC-PR, 2004. disponível em <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo5/368.pdf> acesso em 15/10/2019.

BÁEZ, Fernando. História Universal da Destruição dos Livros: das Tábuas Sumérias à Guerra do Iraque. Ediouro, 2004, Tradução Léo Schlafman. Disponível em: <http://www.uel.br/cc/dap/wp-content/uploads/2017/05/Hist%C3%B3ria-Universal-da-Destruic%C3%A7%C3%A3o-dos-Livros-Fernando-Baez.pdf> acesso em 03/01/2020

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001

BEZERRA NETO, Luiz. A Educação Rural no contexto das lutas do MST. In: Alves, Gilberto Luiz . **Educação no campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea).

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? In: **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.38, p. 150-168, jun.2010.

_____. A difícil, mas necessária relação entre os movimentos sociais e a universidade: “educação e movimentos sociais: práticas pedagógicas, desafios e novos rumos”. In: BEZERRA

NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; LEITE NETO, José (orgs). **Na luta pela terra, a conquista do conhecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf> acesso em 04/11/2019

BONJORNO, José Roberto, et al. **Novo girassol: saberes e fazeres do campo: Alfabetização Matemática e Ciências 3º ano**. São Paulo, FTD, 2014 (Coleção novo girassol saberes e fazeres do campo).

_____. **Novo girassol: saberes e fazeres do campo: Matemática e Ciências 4º ano**. São Paulo, FTD, 2014 (Coleção novo girassol saberes e fazeres do campo).

_____. **Novo girassol: saberes e fazeres do campo: Matemática e Ciências 5º ano**. São Paulo, FTD, 2014 (Coleção novo girassol saberes e fazeres do campo).

BRAIT JUNIOR, Roberto; PAIVA, Livia Lima; SANTOS, Kátia da Silva. **Culturas e regiões do Brasil 4º e 5º anos**. 1ªed, São Paulo: Global, 2014.

BRASIL, [Constituição (1934)]. **Constituição de República dos Estados Unidos do Brasil**, Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm acesso em 20/07/2017

BRASIL, **Lei nº 5.537**, de 21 de novembro de 1968, Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 872**, de 15 de setembro de 1969, Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação

BRASIL, [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Presidência da República, Casa Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao compilado.htm acesso em 20/07/2017.

BRASIL, **Lei nº 10.097**, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm acesso em 20/07/2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm acesso em 20/03/2018

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Rio de Janeiro: Cortez, UNESCO, MEC- Ministério da Educação e do Desporto, Impresso no Brasil em 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf acesso em 02/01/2020

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Educação Básica. **Relatório Brasil no Pisa 2018: Versão Preliminar**. Brasília, Inep/MEC, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, **Plano Nacional de Educação**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> acesso em 02/01/2020

BRASIL, Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

BRASIL, Ministério da Educação, **Não Existem Creches na zona rural**. 2008. disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/10970-sp-1321443252> acesso 30/01/2019

BRASIL, Ministério da Educação, **Decreto 7.352** de 04 de novembro de 2010 que institui a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Brasília, 4 de novembro de 2010.

BRASIL, Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, **Edital de convocação 05/2011 – CGPLI**, Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo PNLD-campo 2013. Brasília, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, **Edital de convocação 04/2014 – CGPLI**, Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo PNLD-campo 2016. Brasília, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Escola Ativa: Projeto base**. 2ª ed. Brasília, DF. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192 acesso em 24/01/2020

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, **Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013: Guia de Livros**, Brasília, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Guia PNLD-Campo 2016**. Educação no campo: ensino fundamental, Brasília, 2015

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação **PNLD 2019: Apresentação - guia de livros didáticos - Ministério da Educação -**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria Executiva, Secretaria de Educação Básica Nacional de Educação **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**, Conselho, 2018.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001, tradução Waltensir Dutra.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. et al. **Novo girassol saberes e fazeres do campo: Letramento e Alfabetização; Alfabetização Matemática 1º ano**. São Paulo, FTD, 2014 (Coleção novo girassol saberes e fazeres do campo).

_____. **Novo girassol saberes e fazeres do campo: Letramento e alfabetização; Geografia e História 3º ano**. São Paulo, FTD, 2014 (Coleção novo girassol saberes e fazeres do campo).

_____. **Novo girassol saberes e fazeres do campo: Língua Portuguesa, Geografia e História 5º ano**. São Paulo, FTD, 2014 (Coleção novo girassol saberes e fazeres do campo).

CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (orgs). **Livro didático e educação do campo**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

CHOPPIN, Alan. O historiador e o livro escolar. In: **História da educação** ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (11): abr. 2002, p.5-24, disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596> acesso 04/10/2018.

_____. História dos livros e das edições didáticas; sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set/dez 2004, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. acesso 04/10/2018

_____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. In: **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29026/pdf> acesso em 04/10/2018.

CONFERÊNCIA NACIONAL: Por uma educação básica do campo. 27 a 31 de julho de 1998. **Luiziânia, GO**. CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UnB. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/conferencia-nacional-por-uma-educacao-basica-do.pdf/view> acesso em 20/07/2017

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM. In: **Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. In: **Assembleia Geral da ONU**, Resolução 217-A (III) de 10 de dezembro de 1948:, Paris, 1948.

DIAS, Arleide; OLIVEIRA, Vanessa **Novo Girassol saberes e fazeres do campo: arte 1º, 2º e 3º anos**. São Paulo: FTD, 2014 (Coleção Novo Girassol saberes e fazeres do campo).

_____. **Novo Girassol saberes e fazeres do campo: arte 4º e 5º anos**. São Paulo: FTD, 2014 (Coleção Novo Girassol saberes e fazeres do campo).

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. In: **Caderno Cedes**, Campinas, v.19, n.44, p. 1-15, abr. 1998. Disponível em <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2085.pdf> acesso em 20/07/2020.

_____. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, Autores Associados, 2008 1ª edição, 1ª reimpressão (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 86).

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª ed. ver, Campinas, SP: Autores Associados, 2011, (coleção educação contemporânea).

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016 (Coleção educação contemporânea).

DIAS, Arleide; OLIVEIRA, Vanessa. **Novo girassol saberes e fazeres do campo: arte, 1º ao 3ºano**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2014 (Coleção novo girassol saberes e fazeres do campo).

_____. **Novo girassol saberes e fazeres do campo: arte, 4ºe 5ºanos**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2014 (Coleção novo girassol saberes e fazeres do campo).

EDUCAÇÃO PARA TODOS: O compromisso de Dakar. In: **Fórum mundial de educação**. Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. Brasília: UNESCO/CONSED, 2001. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf acesso em 20/03/2019.

FALCON, Francisco José Calazans. **Época pombalina: política econômica e monarquia ilustrada**. São Paulo: Ática, 1982 (Coleção Ensaios, v.83).

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. SP, Cortez Editora e Autores Associados, 1987 (coleção Polêmicas do nosso tempo).

FARIA, Viviane Fernandes. Concepção e objetivos do PNLD Campo. In: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (orgs). **Livro didático e educação do campo**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, p. 17-23, 2014.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valeria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília, 1987, INEP, REDUC,

FREITAS, Luiz Carlos de. A Avaliação e as reforma dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n.86, p.133-170. Abr. 2004.

GATTI JUNIOR, Décio. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. In: **História da educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (2): p.29-55, set. 1997, disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30663>, acesso em 07/09/2017.

_____. Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990). In: **Caderno Cedes: ensino de história: novos horizontes**. Campinas, v.25, n. 67, p.365-377, set/dez. 2005, disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/263> acesso em 05/09/2017.

_____. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GADOTTI, Moacir Pedagogia da terra, In: **Revista Lusófona de Educação**, v. 6, p.15-29, 2005, disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n6/n6a02.pdf> acesso em 10/07/2019.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? neoliberalismo, trabalho e educação. In: **Educação e Realidade**, v.20 (1), p. 191-202, jan/jun 1995.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49, disponível em: <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4002523.pdf> acesso em 20/12/2019

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. A instrução popular no Brasil, antes da República. In: BREJON, Moyses (org). **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus: leituras**. São Paulo: Pioneira, 11ªed. p.39-56, 1978.

HIPÓLIDE, Márcia Cristina; GASPARG, Mirian. **História, geografia, arte e cultura** 4º e 5º anos. 1ª ed. São Paulo: IBEP, 2014. (Tempo de aprender Região Norte).

JACOMELI, Mara Regina Martins. **Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971- 2000)** Campinas, SP: 2004. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252806> acesso em 02/01/2020.

_____. Possibilidades para a educação do século XXI: contribuições para os debates sobre currículo escolar. In: FERREIRA JUNIOR, Amarílio; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; LOMBARDI, José Claudinei. **A educação brasileira no século XX e as perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 119-146, 2012.

JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 167-186, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00167.pdf> acesso em 03/01/2020

KLEIN, Lígia Regina. O manual didático: contexto histórico de emergência e implicações na organização da escola moderna. In: **I Congresso Brasileiro de História da Educação: Educação no Brasil: História e Historiografia**, realizado de 06 a 09 de novembro de 2000. disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/084_ligia.pdf acesso 08/08/2018

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora, 6ª ed. rev. e ampl. 2017.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP, 2010. Tese (livre docência).

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A pedagogia de Rui Barbosa**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. 4ª Ed. Rev. e Ampl. Disponível em http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/a-j/FCRB_ManoelBergstrom_Pedagogia_de_Rui_Barbosa.pdf acesso em 28/10/2019

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa: Pensamento e ação: uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro, RJ: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002. (Coleção educação contemporânea).

MAGALHÃES, Justino. **O mural do tempo: manuais escolares em Portugal**. Lisboa, Edições Colibri, 2011 (Investigações em Educação: 4).

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/FORMA%C3%87%C3%83O-DE-PROFESSORES-LIMITES-CONTEMPORANEOS.pdf> acesso em 20/01/2020

_____. **Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica**. p.1-13, 2012, Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Ligia%20Martins.pdf

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza, et al. **Língua Portuguesa, geografia e história 5º ano**. São Paulo: Global, 2014, 2ª ed. (Campo Aberto).

MENUCCI, Sud. **Discursos e conferências ruralistas**. São Paulo, 1946. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/sud-menucci/discursos-e-conferencias-ruralistas.pdf/view> acesso em 21/12/2018

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2º volume, Brasileira volume 87, 1937. (Reformas do ensino).

MOLINA, Mônica Castanho. Políticas públicas em educação do campo: avanços e desafios do PNLD Campo. In: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (orgs). **Livro didático e educação do campo**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014, p. 25-33

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920 e 1930**. SP, Editora Unesp, 2009

MORETTI, Monica Fernanda Botiglieri. **O Banco Mundial, o neoliberalismo e a educação do campo no Brasil**. São Carlos, SP: 2017. Tese (Doutorado em educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2017, 212f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9302/TeseMFBM.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acesso em 01/02/2019

NEGRI, Lícia Bonsi. **Coleções didáticas do PNLD Campo 2016: um discurso em análise**. Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, Dissertação de Mestrado, São Carlos, SP, 2017, 78.p Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8874?show=full> acesso em 19/11/2018

NEVES, Fátima Maria. **O Método Lancasteriano e a formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. Assis, SP: [s.n.], 2003. Tese (doutorado em história) - Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis. Universidade Estadual Paulista, 2003, 293f. disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103191/neves_fm_dr_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y acesso em 01/11/2018

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 12ª Edição. SP, Editora Moraes, 1978.

PAIVA, José Maria de. **Colonização e catequese**. São Paulo: Arké, 2006.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. História do Material didático, 2009. p.1-30, disponível em: <http://www.veramenezes.com/historia.pdf> acesso em 10/08/2018

PANIAGO, Maria Lúcia. A utilização do livro didático na sociedade do Capital. In: **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas, n.60, p.95-114, dez 2014. disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640550/8109> acesso em 02/01/2020.

PEREIRA, Potyara A. P. O sentido de igualdade e bem-estar em Marx. In: R. Katál., Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 37-46, jan./jun. 2013, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v16n1/v16n1a05.pdf> acesso em 10/01/2020

PINA, Kleber Vieira. Massificar sem democratizar: o excesso que oprime. In: **Revista Educação e sociedade**. Vol.38, n. 142, p. 39-53, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v39n142/1678-4626-es-es0101-73302017101664.pdf> acesso em 08/11/2019.

PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR. Organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: Editora Responsável Marisa Martins Sanchez, São Paulo: Moderna, 2012, 1º ed. (Obra em 5 volumes para os anos do 1º ao 5º ano). (vol.1)

PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR. Organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: Editora Responsável Marisa Martins Sanchez, São Paulo: Moderna, 2012, 1º ed. (Obra em 5 volumes para os anos do 1º ao 5º ano). (vol.3)

PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR. Organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: Editora Responsável Marisa Martins Sanchez, São Paulo: Moderna, 2012, 1º ed. (Obra em 5 volumes para os anos do 1º ao 5º ano). (vol.4)

PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR. Organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: Editora Responsável Marisa Martins Sanchez, São Paulo: Moderna, 2012, 1º ed. (Obra em 5 volumes para os anos do 1º ao 5º ano). (vol.5)

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2ª ed., 2008 (Coleção memória da educação).

_____. Prefácio. In: NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**, Vitória: EDUFES, 2012. 2ª reimpressão – (Educação do campo. Diálogos interculturais)

_____. **O lunar de sapê: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**, 6ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2010. Revista. (Coleção Educação Contemporânea).

SECO, Ana Paula e AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Marquês de pombal e a reforma educacional brasileira. In: **Navegando na história da educação brasileira**. 2006, disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html#_ftn4 acesso em 01/11/2018

SILVA, Paula. Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014. In: **MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**., disponível em: <https://mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014/> acesso em 07/01/2020.

SOARES, Gisele de Oliveira. **O Terceiro Setor e o Transindividualismo: proposta de uma teoria geral**. São Paulo, SP, 2008, Dissertação (Mestrado em Direito), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp062698.pdf> acesso em 23/09/2020;

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho. Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de. et al. (orgs). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010 (Coleção memória da educação), p. 121-145

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista da educação**. Lisboa, Estampa, 1976. Tradução de José Magalhães

THADEI, Jordana Lima de Moura. et al. **Letramento e alfabetização e alfabetização matemática** 1º ano. São Paulo: Global, 2014, 2ªed. (Campo Aberto)

_____. **Letramento e alfabetização, geografia e história** 2º ano. São Paulo: Global, 2014, 2ªed. (Campo Aberto)

_____. **Letramento e alfabetização, geografia e história** 3º ano. São Paulo: Global, 2014, 2ªed. (Campo Aberto)

VIEIRA, Rosane Acedo. **Arte** 1, 2 e 3 anos. São Paulo: Global, 2014 (Campo Aberto)

VIDIGAL, Sonia Maria Pereira. et al. **Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática** 1ºano. São Paulo: Global, 2014, 2ªed. (campo aberto)

_____. **Alfabetização Matemática e Ciências** 2ºano. São Paulo: Global, 2014, 2ªed. (campo aberto)

_____. **Alfabetização Matemática e Ciências** 3ºano. São Paulo: Global, 2014, 2ªed. (campo aberto)

_____. **Matemática e Ciências** 4ºano. São Paulo: Global, 2014, 2ªed. (campo aberto)

_____. **Matemática e Ciências** 5ºano. São Paulo: Global, 2014, 2ªed. (campo aberto)

VIEIRA, Edilaine Aparecida. **Livros didáticos para escolas do campo: aproximações a partir do PNL D campo-2013**. Curitiba, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. 156 f. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/32098/R%20-%20D%20-%20EDILAINE%20APARECIDA%20VIEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acesso em mar/2017

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita**. Vitória da Conquista: BA, 2017. Tese (doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 197p. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2017/09/Tese-Zeneide-Paiva-Pereira-Vieira.pdf> acesso 05/01/2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n. 28, p. 24-37. Jan/Fev/Mar/Abr 2005. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100003 acesso em 05/08/2018.

ANEXO A - Sumários dos manuais do professor dos livros didáticos da Coleção novo girassol saberes e fazeres do campo

SUMÁRIO	
A EDUCAÇÃO DO CAMPO	197
1 DA ESCOLA RURAL À ESCOLA DO CAMPO	
• Como surgiu a escola do campo?	198
2 BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	
3 O EDUCADOR DO CAMPO	199
4 NOSSA COLEÇÃO	199
5 ESTRUTURA DA COLEÇÃO	200
6 SUGESTÕES DE LEITURAS	201

Fonte: Sumário padrão para todos os livros

SUMÁRIO	SUMÁRIO
COMEÇO DE CONVERSA 205	APRESENTAÇÃO 237
PARTINDO DA TEORIA 205	O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO 238
Alfabetização e letramento 207	CONCEITOS NORTEADORES DO TRABALHO PEDAGÓGICO 238
O sistema de escrita 207	ESTRUTURA DOS VOLUMES DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA 239
A prática de produção de textos 208	Seções dos capítulos 239
A prática de leitura 209	TEXTOS PARA REFLEXÃO 240
A prática da oralidade 210	Processos mentais para a aprendizagem da Matemática 240
Avaliação 211	Como uma criança deve registrar o que aprendeu, principalmente se ainda não consegue escrever? 241
SUGESTÕES DE LEITURAS 212	Como trabalhar os conhecimentos prévios? 241
ESTRUTURA DOS VOLUMES DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO 213	Como utilizar o jogo ou outro material pedagógico em sala de aula? 242
O LIVRO DO 1º ANO 218	Avaliação formativa e conhecimento metacognitivo 243
Unidade 1 – Quem sou eu? 218	Avaliação: passado versus presente 245
Unidade 2 – Tempo de brincar 224	Seleção de fichas de
Unidade 3 – Jeitos de morar 228	A MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL 247
Unidade 4 – Viva a natureza! 231	Objetivos gerais 247
	O ensino de Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental 248
	O LIVRO DO 1º ANO 249
	Unidade 1 – A Matemática no dia a dia 249
	Unidade 2 – Geometria 258
	Unidade 3 – Os números de 0 (zero) a 10 262
	Unidade 4 – Adição e subtração com números de 0 (zero) a 10 267
	BIBLIOGRAFIA POR TEMA 271
	Educação matemática e Avaliação 271
	Jogos, resolução de problemas e Literatura Infantil 271
	Documentos oficiais 272

Fonte: Sumários do manual do professor do livro de 1º ano

SUMÁRIO	
APRESENTAÇÃO	205
O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO	206
CONCEITOS NORTEADORES DO TRABALHO PEDAGÓGICO	206
ESTRUTURA DOS VOLUMES DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA	207
Seções dos capítulos	207
TEXTOS PARA REFLEXÃO	208
Como trabalhar os conhecimentos prévios?	208
Como utilizar o jogo ou outro material pedagógico em sala de aula?	208
A Língua e a Literatura na Matemática	209
O trabalho com cálculo mental e calculadora na sala de aula	210
Avaliação	211
A MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL	216
Objetivos gerais	216
O ensino de Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental	216
O LIVRO DO 3º ANO	217
Unidade 1 – Medidas	217
Unidade 2 – Geometria	223
Unidade 3 – Sistemas de numeração	231
Unidade 4 – Operações	237
BIBLIOGRAFIA POR TEMAS	248
Jogos e resoluções de problemas	248
Educação em Matemática	248
História da Matemática	249
Sugestões de materiais didáticos para o trabalho com Matemática	249
Avaliação	249
Documentos oficiais	250

SUMÁRIO	
O ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	253
Conteúdos conceituais	254
Conteúdos procedimentais	254
Conteúdos atitudinais	254
Como ensinar	255
O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS ESCOLAS DO CAMPO	255
AVALIAÇÃO	256
METODOLOGIAS	257
A METODOLOGIA DE TRÊS TEMPOS	257
Apresentação e identificação do tema ou conteúdos	258
Aprofundamento teórico e problematização	258
Socialização dos saberes	259
DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS	259
Observação	259
Experimentação	260
Pesquisa ou investigação	260
Entrevista	261
Conversa e debate	261
Desenho	262
Leitura de texto	262
ALGUNS TEMAS IMPORTANTES	263
Educação ambiental	263
Saúde	263
Orientação sexual	263
BIBLIOGRAFIA	264
O LIVRO DO 3º ANO	265
QUADRO CONCEITUAL	266
SUGESTÕES E ORIENTAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DOS CAPÍTULOS	268
Unidade 1 – Meu corpo, minha vida	269
Unidade 2 – Percebendo o mundo	271
Unidade 3 – Planeta Terra e ambiente	273
Unidade 4 – Ecologia	275
TEXTOS COMPLEMENTARES	277
SUGESTÕES DE LEITURAS COMPLEMENTARES	285
SUGESTÕES DE SITES	288

SUMÁRIO	
COMEÇO DE CONVERSA	205
PARTINDO DA TEORIA	205
Alfabetização e letramento	207
O sistema de escrita	207
A prática de produção de textos	208
A prática de leitura	209
A prática da oralidade	210
Avaliação	211
SUGESTÕES DE LEITURAS	212
ESTRUTURA DOS VOLUMES DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	213
O LIVRO DO 3º ANO	218
Unidade 1 – Um planeta de todos	218
Unidade 2 – Reduzir, reutilizar, reciclar	220
Unidade 3 – Perto da natureza	226
Unidade 4 – Brasil, uma terra fértil	229
BIBLIOGRAFIA	232

SUMÁRIO	
EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO, PRINCÍPIOS E BASE LEGAL	237
Princípios da educação do campo	237
Bases Legais da educação do campo	238
O educador do campo	239
O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DO CAMPO: FUNDAMENTOS, METODOLOGIA E AVALIAÇÃO	239
Quais metodologias empregar no ensino de Geografia?	241
NOSSA COLEÇÃO	244
Fundamentos pedagógicos e metodológicos	244
Desenho didático-pedagógico: estrutura do livro de Geografia	245
Desenho conceitual dos PCN de Geografia	246
Desenho conceitual dos Direitos de Aprendizagem	247
ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS	248
O LIVRO DO 3º ANO	249
Quadros das unidades temáticas (objetivos e conteúdos)	249
Unidade 1 – O campo: meu lugar	249
Unidade 2 – As riquezas da terra	251
Unidade 3 – Comunidades camponesas	252
Unidade 4 – Entre o campo e a cidade	253
Atividades complementares	254
Atividades integradoras	257
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	259

SUMÁRIO	
O ensino de História nas escolas do campo: fundamentos, metodologia e avaliação	263
O trabalho com imagens	264
A comunidade em foco	264
Que metodologias empregar no ensino de História?	264
A metodologia de Três Tempos	264
Estrutura da coleção	267
Desenho didático-pedagógico	267
Diálogos entre texto e contexto	268
Desenho conceitual dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História	269
Desenho conceitual dos Direitos de Aprendizagem de História	270
Orientações didático-pedagógicas	275
O LIVRO DO 3º ANO	276
Quadro das unidades temáticas (objetivos e conteúdos)	276
Atividades complementares	280
Bibliografia	284

Fonte: Sumários do manual do professor do livro 3º ano

SUMÁRIO	
APRESENTAÇÃO 205	A MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL 214
O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO 206	Objetivos gerais 214
CONCEITOS NORTEADORES DO TRABALHO PEDAGÓGICO 206	Objetivos de Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental 214
ESTRUTURA DOS VOLUMES DE MATEMÁTICA 206	O LIVRO DO 4º ANO 216
Seções dos capítulos 207	Unidade 1 – Vamos medir? 216
TEXTOS PARA REFLEXÃO 208	Unidade 2 – Geometria 224
Como trabalhar os conhecimentos prévios? 208	Unidade 3 – Sistema de numeração decimal 232
Como utilizar o jogo ou outro material pedagógico em sala de aula? 208	Unidade 4 – Operações, frações e forma decimal 236
O trabalho com cálculo mental e calculadora na sala de aula 209	BIBLIOGRAFIA POR TEMAS 251
Avaliação 211	

SUMÁRIO	
O ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL 255	Desenho 264
Conteúdos conceituais 256	Leitura de texto 264
Conteúdos procedimentais 256	ALGUNS TEMAS IMPORTANTES 265
Conteúdos atitudinais 256	Educação ambiental 265
Como ensinar 257	Saúde 265
O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS ESCOLAS DO CAMPO 257	Orientação sexual 265
AValiação 258	BIBLIOGRAFIA 266
METODOLOGIAS 259	O LIVRO DO 4º ANO 267
A METODOLOGIA DE TRÊS TEMPOS 259	QUADRO CONCEITUAL 268
Apresentação e identificação do tema ou conteúdos 260	SUGESTÕES E ORIENTAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DOS CAPÍTULOS 272
Aprofundamento teórico e problematização 260	Unidade 1 – Corpo humano 272
Socialização dos saberes 261	Unidade 2 – Corpo e saúde 275
DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS 261	Unidade 3 – Ambiente e vida 276
Observação 261	Unidade 4 – Planeta Terra e ambiente 278
Experimentação 262	TEXTOS COMPLEMENTARES 280
Pesquisa ou investigação 262	SUGESTÕES DE LEITURAS COMPLEMENTARES 286
Entrevista 263	SUGESTÕES DE SITES 288
Conversa e debate 263	

Fonte: Sumários do manual do professor do livro do 4º ano

SUMÁRIO	
APRESENTAÇÃO 205	O LIVRO DO 5º ANO 216
O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO 206	Unidade 1 – As medidas do dia a dia 216
CONCEITOS NORTEADORES DO TRABALHO PEDAGÓGICO 206	Unidade 2 – Geometria 222
ESTRUTURA DOS VOLUMES DE MATEMÁTICA 206	Unidade 3 – Sistema de numeração decimal 229
<ul style="list-style-type: none"> Seções dos capítulos 207 	Unidade 4 – Operações, frações e formas decimais 232
TEXTOS PARA REFLEXÃO 208	BIBLIOGRAFIA POR TEMAS 249
<ul style="list-style-type: none"> Como trabalhar os conhecimentos prévios? 208 Como utilizar o jogo ou outro material pedagógico em sala de aula? 208 O trabalho com cálculo mental e calculadora na sala de aula 209 Avaliação 211 	
A MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL 214	
<ul style="list-style-type: none"> Objetivos gerais 214 Objetivos de Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental 214 	

O ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL 254	ALGUNS TEMAS IMPORTANTES 264
Conteúdos conceituais 255	Educação ambiental 264
Conteúdos procedimentais 255	Saúde 264
Conteúdos atitudinais 255	Orientação sexual 264
Como ensinar 256	BIBLIOGRAFIA 265
O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS ESCOLAS DO CAMPO 256	O LIVRO DO 5º ANO 266
AVALIAÇÃO 257	QUADRO CONCEITUAL 268
METODOLOGIAS 258	SUGESTÕES E ORIENTAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DOS CAPÍTULOS 271
A METODOLOGIA DE TRÊS TEMPOS 258	Unidade 1 – Corpo humano 272
1. Apresentação e identificação do tema ou conteúdos 259	Unidade 2 – Saúde 273
2. Aprofundamento teórico e problematização 259	Unidade 3 – Planeta Terra e ambiente 275
3. Socialização dos saberes 260	Unidade 4 – Fenômenos naturais 277
DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS 260	TEXTOS COMPLEMENTARES 279
Observação 260	SUGESTÕES DE LEITURAS COMPLEMENTARES 285
Experimentação 261	SUGESTÕES DE SITES 287
Pesquisa ou investigação 261	
Entrevista 262	
Conversa e debate 262	
Desenho 263	
Leitura de texto 263	

SUMÁRIO	
APRESENTAÇÃO 205	O LIVRO DO 5º ANO 216
O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO 206	Unidade 1 – As medidas do dia a dia 216
CONCEITOS NORTEADORES DO TRABALHO PEDAGÓGICO 206	Unidade 2 – Geometria 222
ESTRUTURA DOS VOLUMES DE MATEMÁTICA 206	Unidade 3 – Sistema de numeração decimal 229
<ul style="list-style-type: none"> Seções dos capítulos 207 	Unidade 4 – Operações, frações e formas decimais 232
TEXTOS PARA REFLEXÃO 208	BIBLIOGRAFIA POR TEMAS 249
<ul style="list-style-type: none"> Como trabalhar os conhecimentos prévios? 208 Como utilizar o jogo ou outro material pedagógico em sala de aula? 208 O trabalho com cálculo mental e calculadora na sala de aula 209 Avaliação 211 	
A MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL 214	
<ul style="list-style-type: none"> Objetivos gerais 214 Objetivos de Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental 214 	

SUMÁRIO	
EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO, PRINCÍPIOS E BASE LEGAL 242	Desenho conceitual dos PCN de Geografia 251
Princípios da educação do campo 242	Desenho conceitual dos Direitos de Aprendizagem 252
Bases Legais da educação do campo 243	ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS 253
O educador do campo 243	Quadros das unidades temáticas (objetivos e conteúdos) 254
O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DO CAMPO: FUNDAMENTOS, METODOLOGIA E AVALIAÇÃO 244	Unidade 1 – Lugares e paisagens 254
Quais metodologias empregar no ensino de Geografia? 246	Unidade 2 – Terra, trabalho e renda 255
NOSSA COLEÇÃO 249	Unidade 3 – As populações do campo 256
Fundamentos pedagógicos e metodológicos 249	Unidade 4 – O município: território do campo e da cidade 257
Desenho didático-pedagógico: estrutura do livro de Geografia 250	Atividades complementares 258
	Atividades integradoras 261
	Referências bibliográficas 263

Fonte: Sumários dos manuais didáticos dos livros do 5º ano