

Ana Paula da Silva Rodrigues

**LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD CAMPO E EPISTEMOLOGIAS
CAMPESINAS**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2019

Ana Paula da Silva Rodrigues

**LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD CAMPO E EPISTEMOLOGIAS
CAMPELINAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem
Orientadora: Prof^a. Maria Zélia Versiani Machado
Co-orientador: Prof. Gilcinei Teodoro Carvalho

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG

2019

R696l
T Rodrigues, Ana Paula da Silva, 1985-
Livros didáticos do PNLD campo e epistemologias camponesas
[manuscrito] / Ana Paula da Silva Rodrigues. - Belo Horizonte, 2019.
278 f., enc., il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientadora: Maria Zélia Versiani Machado.
Coorientador: Gilcinei Teodoro Carvalho.
Bibliografia: f. 263-275.
Apêndices: f. 276-278.

1. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil) -- Teses.
2. Educação -- Teses. 3. Educação do campo -- Teses. 4. Educação
intercultural -- Teses. 5. Livros didáticos -- Avaliação -- Teses.
I. Título. II. Machado, Maria Zélia Versiani, 1958-. III. Carvalho,
Gilcinei Teodoro. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade
de Educação.

CDD- 370.19346

Catálogo da Fonte[§] : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário[†]: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma
e na diagramação gráfica da ficha catalográfica[‡].)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA ANA PAULA DA SILVA RODRIGUES

Realizou-se, no dia 14 de fevereiro de 2019, às 14:00 horas, 402, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 667ª defesa de tese, intitulada *Livros Didáticos do PNLDCampo e Epistemologias Campesinas*, apresentada por ANA PAULA DA SILVA RODRIGUES, número de registro 2015659425, graduada no curso de LETRAS/NOTURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Maria Zélia Versiani Machado - Orientador (UFMG), Prof(a). Gilcinei Teodoro Carvalho (UFMG), Prof(a). Maria Lucia Castanheira (UFMG), Prof(a). Maria Gorete Neto (UFMG), Prof(a). Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE), Prof(a). Maria de Lourdes Santos Ferreira (UFVJM).

A Comissão considerou a tese: APROVADA, destacando a relevância do tema e a consistência teórico-metodológica com que ele foi desenvolvido, bem como o domínio apresentado na defesa.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título de tese para: _____

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 14 de fevereiro de 2019.


Rosemary da Silva Madeira - Secretário(a)


Prof(a). Maria Zélia Versiani Machado (Doutora)


Prof(a). Gilcinei Teodoro Carvalho (Doutor)


Prof(a). Maria Lucia Castanheira (Doutora)


Prof(a). Maria Gorete Neto (Doutora)


Prof(a). Eliana Borges Correia de Albuquerque (Doutora)


Prof(a). Maria de Lourdes Santos Ferreira (Doutora)

*Para Marildes Marinho, sempre presente nas minhas divagações.
Para o meu pai, que tão cedo nos deixou, mas não sem antes apoiar
carinhosamente as escolhas que me trouxeram até aqui.*

AGRADECIMENTOS

*Deus nos dá pessoas e coisas,
para aprendermos a alegria...
Depois, retoma coisas e pessoas
para ver se já somos capazes da alegria
sozinhos...
Essa... a alegria que ele quer
(Guimarães Rosa)*

Agradeço:

À minha orientadora Maria Zélia Versiani Machado, por ter acolhido o meu projeto de doutorado e pela cautela que me ajudou a ter diante de ideias por vezes tão imbricadas de uma subjetividade que tornava as minhas análises parciais.

A Gilcinei Teodoro Carvalho, pela co-orientação que tanto potencializou as discussões empreendidas aqui e por todo conhecimento que tem me ajudado a construir nesses anos de convivência acadêmica.

Às professoras da banca da qualificação, que também estarão na defesa, Lulu e Eliana, pelas contribuições tão pertinentes que fortaleceram as análises que empreendi nesta tese.

À minha mãe, Carmozina, minha inspiração, minha incentivadora, com quem sei que posso contar em qualquer situação.

Ao meu pai, José Ângelo (*sempre presente*), de quem sinto tanta saudade e para quem dedico esta tese.

Ao meu marido Uenerson, que acompanhou todo esse processo de forma paciente e carinhosa, relevando toda a ausência decorrente da minha dedicação à pesquisa.

À minha querida amiga Carlanne, primeiro pela nossa amizade, que se fortalece mesmo a distância; segundo pela ajuda com a revisão desta tese.

Aos docentes e técnico-administrativos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG, pela dedicação com que tornam esse Programa tão reconhecido.

Aos colegas do LeCampo, professores e monitores, pelos momentos de convivência e aprendizado.

Aos queridos alunos da LAL 2014, do curso de Licenciatura em Educação do Campo, turma que pude acompanhar do início até a formatura e para a qual ministrei as aulas de duas disciplinas do meu Estágio Docente.

Aos meus professores dos Ensinos Fundamental e Médio, que me deram uma boa base para prosseguir com os estudos.

Às professoras das escolas municipais de Jaboticatubas, que colaboraram na coleta de dados para esta pesquisa.

Aos familiares e amigos que estavam sempre presentes e que me tiravam um pouco da imersão na pesquisa que me tomava tanto o tempo de convivência com eles.

Aos colegas do IFMG, que fazem, de maneira especial, parte dessa minha trajetória de pesquisadora.

À Capes, que financiou parte desta pesquisa, permitindo também o meu aperfeiçoamento docente.

Enfim, a todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho.

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo (LARROSA; KOHAN, 2002, p. 5¹).

¹ LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, Jaques. *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a Emancipação Intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 1- 38.

LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD CAMPO E EPISTEMOLOGIAS CAMPESINAS

Resumo: A criação do PNLD Campo surge, no Brasil, como uma iniciativa que tem como propósito contemplar, em livros didáticos, as especificidades de alunos que estudam em escolas do campo. Com base em referenciais teóricos sobre Educação do Campo (ANTUNES-ROCHA, 2009; ARROYO, 1999 e 2010; CALDART, 2009), sobre Livros Didáticos (APPLE, 1995 e 2001; BITTENCOURT, 2009; CHOPPIN, 2004; BATISTA & ROJO, 2005; SOARES, 1996) e sobre Interculturalidade Crítica (SANTOS & MENESES, 2010; MAHER, 2007), esta pesquisa analisa como é representada a especificidade campestre nos livros didáticos do PNLD Campo. De maneira mais específica, buscamos descrever e analisar o contexto de surgimento e de interrupção do PNLD Campo; verificar como/se esses livros concretizam os objetivos do PNLD Campo na abordagem dos conteúdos e atividades; e descrever e analisar um contexto de recepção docente das coleções aprovadas. Para se alcançarem os objetivos elencados, foi proposta uma pesquisa de abordagem qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 1994) e se efetivou um Estudo de Caso (ANDRÉ, 2008) em um município da Região Metropolitana de Minas Gerais. A pesquisa recolheu dados em *corpus* composto por documentos oficiais, coleções aprovadas nas duas edições do PNLD Campo, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas feitas com professoras de escolas do campo do município pesquisado. Para a análise dos dados, orientamo-nos por perspectivas da Análise Documental (LUDKE; ANDRÉ, 1986), Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010) e Análise do Discurso (FAIRCLOUGH, 2012). Os resultados apontam que, embora tenhamos percebido um esforço por partes das editoras de contemplar a especificidade esperada para o PNLD Campo, os volumes analisados ainda carecem de uma maior pluralidade que seja capaz de retratar a diversidade e a interculturalidade. Por outro lado, essa não é uma limitação apenas do PNLD Campo, mas do Programa Nacional do Livro Didático como um todo, o qual, ao universalizar conceitos, concepções e representações sobre os sujeitos e seus modos de vida, silenciam epistemologias que fogem do padrão euro-urbano-cêntrico.

Palavras-chave: Educação do Campo; Interculturalidade, Livros Didáticos; PNLD Campo.

LIBROS DIDÁCTICOS DEL PNLD CAMPO² Y EPISTEMOLOGÍAS CAMPESINAS

Resumen: La creación del PNLD Campo surge, en Brasil, como una iniciativa que tiene como propósito contemplar, en libros didácticos, las especificidades de alumnos que estudian en escuelas del campo. En el marco de las referencias teóricas sobre Educación del Campo (ANTUNES-ROCHA, 2009, ARROYO, 1999 y 2010, CALDART, 2009), sobre Libros Didácticos (APPLE, 1995 y 2001; BITTENCOURT, 2009; CHOPPIN, 2004; BATISTA & ROJO, 2005; SANTOS & MENESES, 2010, MAHER, 2007), esta investigación analiza cómo se representa la especificidad campesina en los libros didácticos del PNLD Campo. De manera más específica, buscamos describir y analizar el contexto de surgimiento y de interrupción del PNLD Campo; verificar cómo / si esos libros concretan los objetivos del PNLD Campo en el abordaje de los contenidos y actividades; y describir y analizar un contexto de recepción docente de las colecciones aprobadas. Para alcanzar los objetivos señalados, se propuso una investigación de abordaje cualitativo (BOGDAN & BIKLEN, 1994) y se realizó un Estudio de Caso (ANDRÉ, 2008) en un municipio de la Región Metropolitana de Minas Gerais. La investigación recolectó datos en corpus compuesto por documentos oficiales, colecciones aprobadas en las dos ediciones del PNLD Campo, aplicación de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas hechas con profesoras de escuelas del campo del municipio investigado. Para el análisis de los datos, nos orientamos por perspectivas del Análisis Documental (LUDKE, ANDRÉ, 1986), Análisis de Contenido (BARDIN, 2010) y Análisis del Discurso (FAIRCLOUGH, 2012). Los resultados apuntan que, aunque hemos percibido un esfuerzo por parte de las editoriales de contemplar la especificidad esperada para el PNLD Campo, los volúmenes analizados todavía carecen de una mayor pluralidad que sea capaz de retratar la diversidad y la interculturalidad. Por otro lado, esa no es una limitación sólo del PNLD Campo, sino del Programa Nacional del Libro Didáctico como un todo, el cual, al universalizar conceptos, concepciones y representaciones sobre los sujetos y sus modos de vida, silencian epistemologías que huyen del patrón euro-urbano-céntrica.

Palabras clave: Educación del Campo; Interculturalidad, Libros Didácticos; PNLD Campo.

² El PNLD Campo es un programa del gobierno federal de Brasil que pretende ofrecer a los estudiantes y profesores de las escuelas públicas de educación básica y secundaria, sin ningún costo, libros didácticos que intend a retratar las especificidades de la vida en las zonas rurales del país.

***PNLD CAMPO* TEXTBOOKS AND RURAL EPISTEMOLOGIES**

Abstract: The creation of *PNLD Campo*³ occurs in Brazil as an initiative whose purpose is to contemplate, in textbooks, the specificities of students who study in rural schools. Based on theoretical references on Rural Education (ANTUNES-ROCHA, 2009, ARROYO, 1999 and 2010; CALDART, 2009) on TextBooks (APPLE, 1995 and 2001; BITTENCOURT, 2009; CHOPPIN, 2004; BATISTA & ROJO, 2005, SOARES, 1996), and also on Critical Interculturality (SANTOS & MENESES, 2010; MAHER, 2007), this research analyzes how the matter of rural specificity is represented in the pedagogical material of *PNLD Campo*. More specifically, it is sought to describe and analyze the context of emergence and interruption of the *PNLD Campo*; to verify how or if these books materialize the objectives of the *PNLD Campo* in its approach to contents and activities; and, finally, to describe and analyze a context of teachers' response to the approved collections. In order to reach the objectives listed above, a qualitative approach was proposed (BOGDAN & BIKLEN, 1994) and a Case Study (ANDRÉ, 2008) was carried out in a municipality of the Metropolitan Region of Minas Gerais, Brazil. The research collected data in a corpus composed of official documents, collections approved in the two editions of *PNLD Campo*, application of questionnaires and semi-structured interviews with school teachers from the rural area of the municipality surveyed. For the analysis of the data, we opted for Documentary Analysis (LUDKE and ANDRE, 1986), Content Analysis (BARDIN, 2010), and Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2012). The results show that, although it has been noticed an effort from the publishers to contemplate the specificities expected for *PNLD Campo*, the volumes analyzed still lack a greater plurality that would be capable of portraying diversity and interculturality. On the other hand, this is not considered a limitation only of the *PNLD Campo*, but also of the National Program of Text Books as a whole, which, by universalizing concepts, conceptions, and representations about those subjects and their lifestyles, silence epistemologies that deviate from the euro-urban-centric standard.

Keywords: Rural Education; Interculturality; Textbooks; *PNLD Campo*.

³ *PNLD Campo* is a program of the Brazilian federal government that aims to offer students and teachers of public schools of basic and secondary education, without any cost, textbooks that intend to portray the specificities of the life in rural areas of the country.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1:	Representação do <i>continnum</i> rural-urbano	45
Figura 2:	Trecho do LD “Na Fazenda” (1946)	94
Figura 3:	Capas dos volumes analisados da coleção “(Novo) Girassol: saberes e fazeres do campo”	115
Figura 4:	Sumário de volume da coleção (Novo)Girassol: saberes e fazeres do campo	116
Figura 5:	Apresentação da coleção “(Novo)Girassol: saberes e fazeres do campo”	118
Figura 6:	Apresentação das “Orientações ao Educador”	119
Figura 7:	Sumário das “Orientações ao Educador”	120
Figura 8:	Personagens da coleção “(Novo) Girassol: saberes e fazeres do campo”	121
Figura 9:	Quadro Esquemático de avaliação da coleção “Girassol: saberes e fazeres do campo”	123
Figura 10:	Capas dos volumes analisados da coleção “Projeto Buriti”	126
Figura 11:	Contracapas dos volumes analisados da coleção “Projeto Buriti”	127
Figura 12:	Equipe de autores da coleção “Projeto Buriti”	128
Figura 13:	Quadro Esquemático de avaliação da coleção “Projeto Buriti”	130
Figura 14:	Capas dos volumes analisados da coleção “Campo Aberto”	132
Figura 15:	Sumário de volumes da coleção “Campo Aberto”	133
Figura 16:	Equipe de autores dos volumes analisados coleção “Campo Aberto”	134
Figura 17:	Quadro Esquemático de avaliação da coleção “Campo Aberto” ..	138
Figura 18:	Capas de volumes da coleção Girassol (2013)	142
Figura 19:	Sequência de imagens sobre modelos de produção do campo	143
Figura 20:	Texto e imagem sobre sustentabilidade em volume da coleção Girassol (2013)	145
Figura 21:	Texto e imagem sobre colheita mecanizada em volume da coleção Campo Aberto (2016)	146
Figura 22:	Texto e imagem sobre Massacre de Canudos em volume da coleção “Projeto Buriti” (2013)	150

Figura 23:	Texto e imagem sobre Ligas Camponesas em volume da coleção “Projeto Buriti” (2013)	151
Figura 24:	Texto e imagem sobre posse de terra em volume da coleção “Girassol” (2013)	152
Figura 25:	Imagem de manifestação do MST em volume da coleção “Girassol” (2013)	154
Figura 26:	Casos de (não) desapropriação de terras	154
Figura 27:	Atividade de júri simulado na coleção “Girassol” (2013)	155
Figura 28:	Imagem de manifestação do MST em volume da coleção “Novo Girassol” (2016)	156
Figura 29:	Reportagem sobre os sem-terrinha na coleção “Campo Aberto” ..	157
Figura 30:	Questões a partir do texto sem-terrinha na coleção “Campo Aberto”	157
Figura 31:	Atividade de debate sobre reivindicações dos sem-terrinha na coleção “Campo Aberto”	159
Figura 32:	Tirinha do Chico Bento na coleção “Girassol”	160
Figura 33:	Sequência de imagens com representações dos indígenas	162
Figura 34:	Foto de indígenas na coleção “Projeto Buriti”	163
Figura 35:	Fotos de indígenas que remetem à pluralidade	164
Figura 36:	Atividade sobre a “conquista” do Brasil na coleção “Campo Aberto”	166
Figura 37:	Texto e imagem sobre o indígena na coleção “Projeto Buriti”	168
Figura 38:	Texto e imagem sobre período colonial na coleção “Projeto Buriti”	169
Figura 39:	Texto e imagens sobre escravização indígena na coleção “(Novo) Girassol”	170
Figura 40:	Imagens das Capas dos volumes de 4º e 5º anos da coleção “Novo Girassol”	171
Figura 41:	Imagens do campo na coleção “Projeto Buriti”	171
Figura 42:	Sequência de representações sobre o campo	172
Figura 43:	Reportagem sobre EFA na coleção “Novo Girassol”	177
Figura 44:	Mapa de Jaboticatubas	184
Figura 45:	E. M. Henrique Ângelo Nogueira, comunidade Fazenda de	

	Baixo	192
Figura 46:	E. M. Ovídio César de Araújo, comunidade do Açudinho	192
Figura 47:	Flyer 1 de divulgação do condomínio Reserva Real	201
Figura 48:	Flyer 2 de divulgação do condomínio Reserva Real	201
Figura 49:	Flyer 3 de divulgação do condomínio Reserva Real	202
Figura 50:	Obras no condomínio Reserva Real	203
Figura 51:	Prospecção de uma casa em Biovilla no condomínio Reserva Real	204
Figura 52:	Página das Diretrizes Curriculares do município de Jaboticatubas	216
Figura 53:	Capas de volumes da coleção “Porta Aberta”	237

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Síntese dos marcos das quatro fases da Educação do Campo no Brasil	67
Quadro 2:	Síntese dos principais marcos legais das políticas do livro didático no Brasil	91
Quadro 3:	Composição das coleções das duas edições do PNLD Campo	103
Quadro 4:	Gêneros textuais disponíveis no componente de Língua Portuguesa da coleção “Projeto Buriti”	174
Quadro 5:	Gêneros textuais disponíveis no componente de Língua Portuguesa da coleção “Novo Girassol”	176
Quadro 6:	Gêneros textuais disponíveis no componente de Língua Portuguesa da coleção “Campo Aberto”	178
Quadro 7:	Dados demográficos e geográficos de Jaboticatubas	185
Quadro 8:	Coleções adotadas antes do PNLD Campo	212
Quadro 9:	Comparação entre conteúdos da coleção “Campo Aberto” e Diretriz curricular do município	223
Quadro 10:	Gêneros textuais disponíveis no componente de Língua Portuguesa da coleção “Porta Aberta”	239
Quadro 11:	Sugestões de leitura disponíveis no componente de Língua Portuguesa da coleção “Novo Girassol”	240
Quadro 12:	Sugestões de leitura disponíveis no componente de Língua Portuguesa da coleção “Porta Aberta”	240
Quadro 13:	Atividades relacionadas à oralidade nas coleções “Novo Girassol” e “Porta Aberta”	241
Quadro 14:	Atividades relacionadas à escrita nas coleções “Novo Girassol” e “Porta Aberta”	241
Quadro 15:	Conteúdos linguísticos dos volumes de 4º e 5º anos da coleção “Novo Girassol”	242
Quadro 16:	Conteúdos linguísticos dos volumes de 4º e 5º anos da coleção “Porta Aberta”	242

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC:	Base Nacional Comum Curricular
AC:	Análise de Conteúdo
ACD:	Análise Crítica do Discurso
CEALE:	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CELD:	Comissões Estaduais do Livro Didático
CGEC:	Coordenação Geral de Educação do Campo
CGEC:	Coordenação Geral de Educação do Campo
CNE:	Conselho Nacional de Educação
CNER:	Campanha Nacional de Educação Rural
CNLD:	Comissão Nacional do Livro Didático
CNPq:	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLTED:	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CONSED:	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG:	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CVN:	Ciências da Vida e da Natureza
DCN:	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA:	Educação de Jovens e Adultos
ENERA:	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FA:	Ficha de Avaliação
FAE:	Fundação de Assistência ao Estudante
FaE:	Faculdade de Educação
FAPEMIG:	Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais
FENAME:	Fundação Nacional do Material Escolar
FHC:	Fernando Henrique Cardoso
FIEI:	Formação Intercultural para Educadores Indígenas
FNDE:	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNEP:	Fundo Nacional do Ensino Primário
FONEC:	Fórum Nacional de Educação do Campo
GPT:	Grupo Permanente de Trabalho
INL:	Instituto Nacional do Livro

LAL:	Língua, Arte e Literatura
LD:	Livro Didático
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lecampo:	Licenciatura em Educação do Campo
MEC:	Ministério da Educação
MST:	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NTIC:	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
ONG:	Organização Não Governamental
PARFOR:	Plano Nacional de Formação de Professores
PBA:	Programa Brasil Alfabetizado
PCN:	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE:	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEA:	Programa Escola Ativa
PLIDEF:	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNAIC:	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE:	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE:	Plano Nacional de Educação
PNLA:	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD:	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD:	Programa Nacional do Livro e do Material Didático (a partir de 2017)
PNLD Campo:	Programa Nacional do Livro Didático para Escolas do Campo
PNLD EJA:	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PNLEM:	Programa Nacional do Livro de Ensino Médio
PROCAMPO:	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
ProJovem Campo:	Programa Nacional de Educação de Jovens
PRONACAMPO:	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA:	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
P-Terra:	Pedagogia da Terra
REUNI:	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RMBH:	Região Metropolitana de Belo Horizonte

SECAD:	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI:	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESu:	Secretaria de Educação Superior
UAB:	Universidade Aberta do Brasil
UFBA:	Universidade Federal da Bahia
UFMG:	Universidade Federal de Minas Gerais
UFS:	Universidade Federal do Sergipe
UnB:	Universidade de Brasília
UNDIME:	União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO:	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID:	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
INTRODUÇÃO	24
CAPÍTULO 1: INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO	37
1.1 Intercultura e Educação	37
1.1.1 Interculturalidade	39
1.1.2 Decolonialidade	41
1.1.3 Glocalidade	43
1.1.4 Currículo Decolonial	45
1.2 Educação do Campo	49
1.2.1 O Paradigma da Educação Rural	49
1.2.2 O Paradigma da Educação do Campo	52
1.2.2.1 Primeira fase: Mobilização	54
1.2.2.2 Segunda fase: Conquistas	57
1.2.2.3 Terceira Fase: Tendência à consolidação das conquistas	59
1.2.2.3.1 Projeto de Campo e de Sociedade	61
1.2.2.3.2 Protagonismo dos Sujeitos do Campo	61
1.2.2.3.3 Escola de Direitos	62
1.2.2.3 Quarta fase: perda de direitos	65
CAPÍTULO 2: O PNLD CAMPO: CONTEXTUALIZAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS ESPECÍFICOS PARA AS ESCOLAS DO CAMPO	69
2.1 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): percurso histórico	69
2.1.1 Primeira Fase (de 1808 a 1937)	70
2.1.2 Segunda Fase (de 1937 a 1985)	72
2.1.3 Terceira Fase (de 1985 a 1995)	76
2.1.4 Quarta Fase (de 1996 a 2016)	78
2.1.5 Quinta Fase (a partir de 2017)	85
2.2 O PNLD Campo	92
2.2.1 Análise dos documentos oficiais	99
2.2.1.1 Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011	100
2.2.1.2 Edital de Convocação 05/2011 (PNLD 2013) e Edital de Convocação 04/2014 (PNLD 2016)	101
2.2.1.3 Guia do PNLD Campo 2013 e Guia do PNLD Campo 2016	107
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DAS COLEÇÕES APROVADAS NOS PNLD CAMPO 2013 E 2016	113
3.1 Coleção “(Novo) Girassol: saberes e fazeres do Campo”	114
3.1.1 Descrição geral da coleção “(Novo) Girassol” e dos volumes analisados	115
3.1.2 O que dizem os Guias (2013 e 2016) sobre a coleção “(Novo) Girassol”	122
3.2 Coleção “Projeto Buriti”	125
3.2.1 Descrição geral da coleção “Projeto Buriti” e dos volumes analisados	126
3.2.2 O que diz o Guia do PNLD 2013 sobre a coleção “Projeto Buriti”	130
3.3 Coleção “Campo Aberto”	131

3.3.1 Descrição geral da coleção “Campo Aberto” e dos volumes analisados	132
3.3.2 O que diz o Guia do PNLD 2016 sobre a coleção “Campo Aberto”	137
3.4 Análise temática das coleções didáticas do PNLD Campo	139
3.4.1 Modelos de produção do campo	139
3.4.2 A questão da posse de terra	148
3.4.3 Representações do campo e de seus sujeitos	159
3.4.4 Língua Portuguesa e PNLD Campo	174
CAPÍTULO 4: ENTRE O RURAL E O URBANO: AS CONTRADIÇÕES DO MUNICÍPIO PESQUISADO	184
CAPÍTULO 5: A RECEPÇÃO DOCENTE DE COLEÇÕES DO PNLD CAMPO	210
5.1 Análise dos dados dos questionários	210
5.2 Análise dos dados das entrevistas	216
5.2.1 O processo de escolha dos livros do PNLD Campo	217
5.2.2 Avaliações sobre os conteúdos dos LD	220
5.2.3 Interdisciplinaridade nos livros didáticos do PNLD Campo	226
5.2.4 Procedimentos de avaliação e PNLD Campo	228
5.2.5 O trabalho com classes multisseriadas	230
5.2.6 Opiniões sobre a política pública do PNLD Campo	233
5.3 Coleção “Novo Girassol: saberes e fazeres do campo” <i>versus</i> Coleção “Porta Aberta”	236
CONSIDERAÇÕES FINAIS	257
REFERÊNCIAS	263
APÊNDICES	276
Apêndice 1: Questionário aplicado a professores de Jaboticatubas	276
Apêndice 2: Roteiro de entrevista semiestruturada	278

APRESENTAÇÃO

Antes de passar à introdução desta tese, gostaria de falar sobre a origem do meu interesse pela temática da pesquisa, apresentando-me brevemente ao leitor, delineando o meu percurso acadêmico na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais nos últimos anos e, conseqüentemente, o meu envolvimento com a Educação do Campo – Movimento de Luta e Área do Conhecimento que será historicizado mais adiante.

Iniciei a graduação em Letras na UFMG em 2003 e o meu vínculo com a Educação do Campo começou em 2006, quando fui aprovada em um processo seletivo para ser bolsista de graduação de uma professora da Faculdade de Educação da UFMG – Marildes Marinho – que viria a se tornar minha orientadora no mestrado. Minha tarefa era acompanhar duas das disciplinas que ela ministrava na graduação – Leitura e Produção de Textos (disciplina ministrada a alunos de Pedagogia) e Práticas de Ensino de Língua Portuguesa (disciplina ministrada a estudantes da Licenciatura em Letras-Português) –, ajudando-a a planejar as aulas, a organizar e disponibilizar os textos de leitura prévia, a receber, armazenar e contabilizar as atividades entregues pelos alunos, entre outras atividades relativas ao andamento das duas disciplinas.

Na época, uma turma de licenciatura muito especial iniciava o segundo período de curso na UFMG, era a turma do “Pedagogia da Terra”, curso de Licenciatura em Educação do Campo que formava professores para atuarem em escolas do campo⁴ (ou escolas da cidade que recebem alunos do campo). O P-Terra, como era conhecido, foi realizado em regime de alternância⁵ de 2005 a 2010 e considerado pioneiro no país no contexto da formação de professores para atuação no campo, servindo como referência para a criação, em 2006, do PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. Esse projeto objetiva estimular, nas universidades públicas, a criação de projetos de

⁴ Nesta tese, a palavra “campo” será sempre utilizada para se referir a “rural”. Nos casos de outras acepções da mesma palavra (como: área do conhecimento, domínio, temática), optamos pelo uso de sinônimos ou palavras equivalentes para não gerar ambigüidades ou equívocos de leitura. Mais adiante, problematizaremos o uso de “do campo” ao invés de “rural”.

⁵ Regime de alternância se refere à metodologia da Pedagogia da Alternância, por meio da qual se intercala um período de aulas presenciais na unidade de oferta do curso (Tempo Escola) com outro tempo de estudo na comunidade de origem (Tempo Comunidade).

ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de educadores para atuação no âmbito da educação básica, com as populações que trabalham e vivem no campo.

Eu não participava diretamente das atividades do P-Terra, mas a Professora Marildes coordenava a área de Línguas, Arte e Literatura (LAL)⁶ e eu percebia o quanto ela era envolvida com esse projeto, o quanto o admirava. Por meio dela, passei a integrar outros projetos da FAE, como os do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) e da extinta Revista Língua Escrita. Terminei a Licenciatura em Letras (Português e Espanhol) em 2007 e iniciei a continuidade de estudos no Bacharelado, mantendo o meu vínculo como bolsista.

Em 2008, duas novas turmas ingressaram na Licenciatura em Educação do Campo da FaE, uma da área de LAL (Língua, Artes e Literatura) e outra da área de CVN (Ciências da Vida e da Natureza). A Professora Marildes, então, me convidou para ser bolsista da LAL, auxiliando-a nos trabalhos de coordenação de área. Com isso, aproximei-me mais das turmas e das discussões que envolviam a Educação do Campo. Em 2009, fui aprovada no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão da FaE/UFMG e, em 2010, iniciei as atividades no mestrado. Por isso, me desvinculei do estágio no nível de graduação e passei a ser bolsista Reuni⁷.

O meu projeto de mestrado propunha uma análise das práticas de escrita acadêmica dos alunos do Lecampo (Licenciatura em Educação do Campo) e a turma objeto de minha análise foi a LAL 2008⁸. Durante o mestrado e o trabalho no Lecampo como bolsista, tive a oportunidade de ler muito sobre as bases legais e os princípios da Educação do Campo; estreitei relações com os alunos, com os professores, com os movimentos sociais do campo e

⁶ A área da LAL do Pedagogia da Terra formava professores para atuarem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas disciplinas de Literatura, Língua Portuguesa, Inglês, Espanhol e Arte. Além dessa área, o curso de Licenciatura em Educação do Campo também forma professores da área de Ciências das Vida e da Natureza (CVN), Ciências Sociais e Humanidades (CSH) e Matemática (MAT).

⁷ O REUNI foi um Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007. Esse programa criou bolsas de aperfeiçoamento docente para alunos de Mestrado e Doutorado, os quais deveriam atuar por até 12 horas semanais em cursos de graduação sob a orientação de professores do quadro docente da universidade.

⁸ Essa pesquisa originou a dissertação de mestrado “Escrita acadêmica em contexto de formação de professores do campo”, defendida em 2012. O arquivo da dissertação está disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-966FHY/disserta_o_rodrigues_ana_paula_da_silva.pdf?sequence=1>. Acesso em: 9 fev. 2018.

vi o curso se tornar regular⁹. Infelizmente, a minha orientadora Marildes Marinho faleceu em 2011, no auge de sua produção acadêmica e atuação em dois cursos muito importantes para a Faculdade de Educação da UFMG e para a Educação em nosso país – o Lecampo e o FIEI (Formação Intercultural para Educadores Indígenas)¹⁰. Mas a Professora Marildes deixou muito bem encaminhado o envolvimento de outros professores da área da linguagem com esses dois cursos. Esses professores deram prosseguimento às suas ideias e ao trabalho iniciado por ela junto ao LeCampo e FIEI na FaE. Sua atuação foi decisiva para que esses cursos fossem implantados e se consolidassem na UFMG.

Então, passei a ser orientada pelo Professor Gilcinei Teodoro Carvalho, que também assumiu a coordenação da LAL. Com o Professor Gilcinei, aprendi (e sigo aprendendo) muito. Suas orientações me permitiram construir discussões muito produtivas na minha dissertação que tematizou a relação de alunos da Licenciatura em Educação do Campo com a escrita acadêmica, buscando-se discutir e compreender as condições de produção do texto escrito na universidade e a construção de um lugar de autoria e de pertencimento à comunidade acadêmica por parte dos alunos desse curso. Para isso, foi proposta a análise de dois gêneros acadêmicos produzidos pelos alunos-sujeitos: o memorial – pelo fato de esse gênero aparecer no início e, em nova versão, no final do curso, permitindo uma análise processual – e a monografia – que é um gênero acadêmico institucionalmente muito valorizado nos cursos de graduação que o exigem. Os resultados obtidos na dissertação apontaram que as práticas centradas no modelo de Letramentos Acadêmicos, proposto por Lea e Street (1998), ainda são tímidas. Persiste uma forte tendência de se privilegiar os modelos das habilidades e da socialização acadêmica em detrimento de práticas que favoreçam a compreensão pelos alunos das relações de poder que permeiam a universidade, compreensão que permitiria uma maior inserção nas práticas de letramento acadêmico. Essas discussões empreendidas na dissertação me impulsionaram a prosseguir nas leituras e inquietações que, mais tarde, originariam o meu projeto de doutorado.

⁹ Em 2009, o curso de Licenciatura em Educação do Campo tornou-se regular na UFMG por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e desenvolve-se, atualmente, em 33 instituições públicas de Ensino Superior no território nacional.

¹⁰ Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas. O FIEI tem como referência a interculturalidade e o multilinguismo, considerando as várias opções do uso da língua pelas comunidades indígenas, a especificidade de cada povo indígena e a relação entre conhecimento tradicional indígena e conhecimento acadêmico. O se organiza em etapas intensivas, na UFMG, e etapas intermediárias em área indígena, e se organiza em quatro áreas de conhecimento: Ciências da Vida e da Natureza; Matemática; Ciências Sociais e Humanidades; Línguas, Arte e Literatura.

Na minha defesa de mestrado, tive em minha banca a Professora Maria Zélia Versiani Machado, que trouxe excelentes contribuições para o meu trabalho. Ela também integrava o corpo docente da LAL e, mais tarde, viria a se tornar a orientadora desta pesquisa de doutorado. Depois da minha defesa no mestrado, não perdi o meu vínculo com os projetos do setor de Educação do Campo, que, àquela altura, já tinha um núcleo consolidado, sob a coordenação da Professora Maria Isabel Antunes-Rocha, com quem também tive a oportunidade de conviver e de aprender.

Em 2013, fui professora do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, ofertado na modalidade à distância, tendo trabalhado nos polos das cidades de Jaboticatubas e Ipanema de Minas. Esse curso, com carga-horária de 180 horas, tinha por objetivo ampliar o acesso à formação continuada para profissionais com atuação na Educação do Campo, com ou sem vínculo direto com a escola.

A convite da professora Maria Zélia, em 2013, passei a integrar a equipe de pesquisadores de um projeto coordenado por ela e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG). O projeto intitulava-se “Letramentos em contextos do campo: práticas escolares e não escolares em comunidades rurais”. Também faziam parte do projeto os professores Carlos Augusto Novais e Gilcinei Teodoro Carvalho. Durante as atividades desse projeto, buscamos compreender as práticas de letramento em comunidades do campo, com foco especial nas práticas escolares, mas também com interesse voltado para práticas de leitura e escrita que ocorrem fora desse ambiente. Essa pesquisa se encerrou em 2015, e os resultados foram divulgados em congressos e no artigo “Leituras de jovens de camadas populares: letramentos escolares e não escolares no campo”, publicado na Revista Educação e Contemporaneidade¹¹.

Em 2014, em função do meu envolvimento com a temática, integrei, como avaliadora, duas bancas de defesa de monografia do LeCampo, área da LAL¹². Naquele mesmo ano, o

¹¹ NOVAIS, Carlos Augusto; CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MACHADO, Maria Zélia Versiani. Leituras de jovens de camadas populares: letramentos escolares e não escolares no campo. Revista da FAEEBA – *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 24, n. 43, p. 199-209, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1327>>. Acesso em: 9 fev. 2018.

¹² “As variações linguísticas no ensino da língua portuguesa nas escolas do campo”, da aluna Madalena Maria dos Santos, e “Educação do Campo em uma abordagem interdisciplinar: articulação entre os saberes no ensino de Língua Portuguesa”, da aluna Angélica de Cássia Nunes Coutinho Guimarães.

Professor Gilcinei me convidou para compor a equipe de avaliação dos livros didáticos inscritos na segunda edição do Programa Nacional de Livros Didáticos do Campo (PNLD Campo), na função de apoio técnico. Com isso, pude compreender a logística do PNLD, os critérios e processos de avaliação, os fluxos de trabalho e as expectativas da academia e dos movimentos sociais sobre as representações de Educação do Campo que apareceriam nas coleções. Esse trabalho instigou o meu interesse pela temática, originando o meu projeto de doutorado, submetido em 2014 ao Programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG e aprovado.

Em março de 2015, iniciei as atividades no doutorado e voltei a ser bolsista do Lecampo, acompanhando, até julho de 2018, a turma LAL com entrada em 2014. Como bolsista, auxiliava o Professor Gilcinei nas atividades de coordenação de área e, esporadicamente, ministrava aulas e oficinas. As duas disciplinas do meu Estágio Docente¹³, por exemplo, foram realizadas na turma LAL 2014. Em janeiro de 2016, ministrei a disciplina “As condições de produção de gêneros orais e escritos na escola”, sob a coordenação do professor Carlos Augusto Novais e, em janeiro de 2017, a disciplina “Análise da Prática Pedagógica VI”, sob coordenação da minha orientadora Maria Zélia Versiani Machado.

Durante todo o primeiro ano do doutorado, fui aperfeiçoando e delineando melhor o meu projeto para, em 2016, iniciar efetivamente a pesquisa. Também em 2015, tivemos um projeto de pesquisa aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob coordenação da minha orientadora, Professora Zélia. A pesquisa buscava identificar as diferentes práticas de letramento, evidenciando-se as digitais, que pouco a pouco são incorporadas pelos jovens do campo, ampliando os conceitos de leitura e de escrita na perspectiva da multimodalidade da linguagem. Esse projeto foi finalizado no final de 2017 e os resultados foram divulgados em congressos e no artigo¹⁴.

Paralelamente, em 2015-2016, fui professora da primeira edição do projeto Escola da Terra (curso de aperfeiçoamento de 180 horas que busca promover a formação continuada de

¹³ O Estágio Docente é parte integrante da formação de mestrandos e doutorandos. Instituído pela Portaria CAPES 181 de dezembro de 2012, objetiva a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação, sendo obrigatório a todos os beneficiários de bolsas da CAPES e do CNPq.

¹⁴ CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MACHADO, Maria Zélia Versiani; NOVAIS, Carlos Augusto; RODRIGUES, Ana Paula da Silva. Práticas de Letramento de jovens do campo. *Educação em Revista*. 2019. No prelo.

professores de escolas do campo), tendo acompanhado mais de perto o município de Jaboticatubas, onde realizei o Estudo de Caso.

Em 2017, atuei novamente como professora do Escola da Terra, agora em sua segunda edição. Elaborei o material didático da área de Língua Portuguesa e participei de formações realizadas com tutores e professores-cursistas nas cidades de Belo Horizonte, Coração de Jesus e Caratinga.

No Lecampo, também tive a oportunidade de orientar duas alunas da Turma LAL 2014 na escrita de suas monografias¹⁵, as quais foram defendidas em julho de 2018.

Portanto, a minha trajetória na FaE/UFMG e o meu envolvimento com as questões da Educação do Campo revelaram para mim a complexidade da temática, sob vários aspectos, e me permitiram discutir o tema desta tese: os livros didáticos para a Educação do Campo.

¹⁵ SILVA, Geisiane Aparecida Dias. *Receita Culinária: estudo do gênero textual e de práticas de compartilhamento de receitas na comunidade geraizeira Monte Alegre, Rio Pardo de Minas/MG*. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas, Belo Horizonte, 2018.

PINTO, Taciane da Silva. *Processos de escolarização da literatura infantil em um livro didático do 5º ano aprovado no PNLD Campo 2016*. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas, Belo Horizonte, 2018.

INTRODUÇÃO

Esta tese resulta da análise da/o presença/ausência/silenciamento de epistemologias campesinas em livros didáticos produzidos especificamente para escolas do campo.

Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias (SANTOS; MENESES, 2010, p. 15).

A chave para compreendermos esse conceito de ‘epistemologia’ está na necessária distinção que se deve fazer entre este termo e ‘conhecimento’. Conhecimentos são vários, mas epistemologias são apenas os conhecimentos tidos como válidos. E a validação de um conhecimento pode se dar de várias formas, mas, majoritariamente, por meio da descrição científica de sua trajetória evolutiva. Ou seja, um conhecimento é válido se puder ser comprovado cientificamente. E os materiais didáticos distribuídos para as escolas de todo o país validam conhecimentos e disseminam epistemologias.

Mas essa forma de validar um conhecimento subalterniza conhecimentos tidos como “populares”, aqueles que, embora não comprovados cientificamente, são amplamente divulgados e repassados entre gerações. E entre esses conhecimentos tidos, do ponto de vista euro-urbano-cêntrico, como “populares” estão os conhecimentos dos povos do campo.

Com o advento do Paradigma de Educação do Campo (a ser descrito no primeiro capítulo desta tese) a hegemonia das epistemologias euro-urbano-cêntricas passou a ser questionada no sentido de criar espaço para que “epistemologias do sul” (SANTOS; MENESES, 2010) também figurem entre os conhecimentos válidos e, portanto, entre os conteúdos de materiais didáticos. Um dos resultados desse questionamento foi a criação do PNLD Campo – Programa Nacional do Livro Didático que avalia e distribui livros didáticos específicos para as escolas do campo – que instaurou uma nova problemática nas discussões sobre currículo, livro didático e universalização da educação no Brasil.

Ao longo dos anos, embora muitos professores não o utilizem ou não o utilizem integralmente, o LD se transformou em um objeto importante na sala de aula, que auxilia

no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais (BATISTA; ROJO, 2005, p. 15).

O tema “livros didáticos” é uma área de pesquisa que tem levantado inúmeros questionamentos. Apple (1995), por exemplo, destaca que os livros didáticos fornecem grande parte das condições materiais do processo de ensino-aprendizagem na escola e definem a cultura legítima a ser transmitida. Para o referido autor, o livro didático distribuído pelo governo tem uma função importante, pois garante acesso a conteúdos curriculares de forma facilitada. Porém, ressalta que esse mesmo programa de distribuição de livros pode ser interpretado como um forte instrumento de controle do trabalho docente.

Além disso, é preciso levar em conta, também, o processo de escolha dos conteúdos contemplados nos livros. Choppin (2004, p. 553), considera que o livro didático se constitui como um “suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações”. Nesse sentido, o referido autor destaca o quanto um livro didático é responsável pela representação da imagem de sociedade, já que ele seleciona ou exclui determinados conteúdos:

a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam que ela fosse, do que como ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada (...). (CHOPPIN, 2004, p. 557)

Nesse caso, para Choppin (2004), o livro didático é capaz de propor um ideal de sociedade, privilegiando determinados lugares sociais em detrimento de outros.

O conhecimento veiculado pelos livros didáticos resulta de uma “tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo” (APPLE, 2001, p. 53):

Muitas das razões pelas quais os textos e outros materiais, que estão disponíveis para o uso da escola, têm o aspecto que têm, estão profundamente relacionados não somente com as características de classe, mas com o gênero (e raça) do grupo de pessoas que de fato publicam os materiais, assim como com as características de classe e gênero dos/as docentes para os quais materiais curriculares e os livros são feitos (APPLE, 1995, p. 10).

Logo, há muito ainda que se pesquisar sobre os impactos de um programa como o PNLD sobre a educação do nosso país. E, mais especificamente, sobre o impacto do PNLD Campo para a educação e para a vida de pessoas que vivem em comunidades rurais.

Há variadas pesquisas sobre o ensino-aprendizagem mediado pelos livros didáticos, mas um número insuficiente de produção científica que analise, especificamente, os livros didáticos produzidos para serem utilizados em escolas do campo, as representações da especificidade campesina presente nesses materiais e os impactos dessa política pública para a Educação do Campo no Brasil, o que é nosso intento nesta pesquisa. Aqui nos interessa saber o que muda (ou se essa mudança ocorre de fato) no livro didático do PNLD Campo em relação ao PNLD convencional e como é representada a especificidade campesina nesses materiais.

A partir da instauração do PNLD Campo, pela Resolução nº 40/2011, algumas perguntas problematizadoras surgiram e, para efeito de organização, nós as elencamos em três eixos: 1) Eixo da Política Pública, 2) Eixo da Produção, 3) Eixo da recepção docente.

As questões do primeiro eixo dizem respeito à política pública em si e às condições sociais mais amplas que levaram à sua implementação: 1) Quais os objetivos e os significados da edição de livros didáticos específicos para escolas do Campo? 2) Quais são as peculiaridades das escolas do campo e de seus sujeitos que levam à necessidade de um material didático específico? 3) Qual a trajetória do PNLD no contexto de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo? 4) As coleções contemplam as conquistas de movimentos sociais de luta pela terra, de luta pelo protagonismo dos povos do campo e da agricultura familiar? 5) Os conteúdos selecionados relacionam-se com as discussões acadêmicas sobre a Educação do Campo?

O segundo eixo traz questões sobre aspectos relativos ao material didático, considerando a sua produção: 1) Como se constrói a autoria dos livros didáticos para as escolas do campo? 2)

Como se configura a especificidade campesina nos livros didáticos do PNLD Campo? 3) Que projeções sobre os sujeitos do campo se materializam no livro didático?

Já o eixo da recepção docente apresenta questões relativas à recepção e à escolha dos livros didáticos pelos professores¹⁶: 1) Como tem sido a recepção, pelos professores de escolas do campo, das coleções escolhidas? 2) Como se dá o processo de escolha? A partir de que bases de formação teórico-conceitual?

A partir das questões levantadas durante a elaboração do projeto de pesquisa (e esquematizadas acima), definimos que a tese apresentaria a análise do contexto de surgimento do PNLD Campo, as coleções aprovadas, o processo de escolha das coleções e a opinião das professoras colaboradoras desta pesquisa sobre os LD desse programa. Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar como é representada a especificidade campesina nos livros didáticos do PNLD Campo. Em busca desse objetivo geral, algumas metas mais específicas foram traçadas. São elas: descrever e analisar o contexto de surgimento e de interrupção do PNLD Campo; verificar como/se esses livros se apropriam dos conceitos e de concepções da Educação do Campo na abordagem dos conteúdos e atividades; descrever e analisar um contexto de recepção docente das coleções aprovadas.

Para se alcançarem os objetivos elencados, foi proposta uma pesquisa de abordagem qualitativa caracterizada, segundo Bogdan e Biklen (1994), como um termo genérico que agrupa diferentes estratégias de investigação que partilham determinadas características. A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (1994, p. 21),

se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificada, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

As pesquisas qualitativas utilizam múltiplos procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Sendo assim, esta pesquisa pretendeu recolher dados em *corpus* composto por documentos oficiais, coleções aprovadas nas duas edições do PNLD Campo, registro em notas de campo, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e,

¹⁶ Destacamos que não foi objetivo desta pesquisa analisar os usos em sala de aula das coleções do PNLD Campo.

posteriormente, transcritas. Para a análise dos dados, buscamos apoio teórico-metodológico em pressupostos da Análise Documental, da Análise de Conteúdo e da Análise do Discurso.

Para a pesquisa referente aos documentos oficiais selecionados para a análise do contexto de instituição do PNLD Campo, foi escolhida a metodologia da Análise Documental, que diz respeito ao estudo pormenorizado de documentos diversos com o objetivo de compreender as circunstâncias sociais (e, também, políticas, econômicas, culturais) que os circunscrevem (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A intenção é elucidar o conteúdo expresso nos documentos escolhidos para o *corpus* da pesquisa. Por meio desse procedimento, o pesquisador coleta, trata e descreve suas fontes informacionais.

A Análise Documental considera o contexto do documento analisado (incluindo a autoria, a autenticidade, o gênero textual, os conceitos-chave, a estrutura) na busca por um entendimento mais profundo do material. Por isso, a Análise Documental foi considerada ideal para a análise dos documentos oficiais apresentada no Capítulo 2, a saber (Resolução nº. 40/2011, Edital 05/2011, Edital 04/2014 – referentes às duas edições do PNLD Campo – Guia de Livros Didáticos do PNLD Campo 2013 e Guia de Livros Didáticos do PNLD Campo 2016). A análise desses documentos no permitiu delinear o contexto de produção, avaliação, escolha e distribuição dos livros didáticos do PNLD Campo.

Segundo Ludke; André (1986), a Análise Documental é um método que não deve ser utilizado isoladamente, sendo, na maior parte das vezes, apenas uma etapa do processo da análise propriamente dita. No caso desta pesquisa, a Análise Documental foi favorável para a descrição dos documentos oficiais citados acima, sendo complementada com a Análise de Conteúdo e a Análise Crítica do Discurso quando se pretendeu um estudo mais debruçado sobre as entrelinhas e implícitos dos dados coletados.

Na Análise de Conteúdo (AC), segundo Bardin (2010), parte-se da “leitura flutuante” do material empírico disponível, fazendo emergirem critérios que permitam uma escolha entre esses materiais, selecionando os mais adequados para os objetivos da pesquisa. Em seguida, nova leitura dos materiais privilegiados é feita e há a formulação de hipóteses ou afirmações provisórias, das quais decorrem a definição de categorias para a estruturação da análise. Ou

seja, a partir das hipóteses levantadas, são construídos núcleos de sentido suscetíveis à análise, por meio dos quais podemos fazer nossas interpretações e inferências.

A AC compreende “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2010, p. 44). Além disso, além de descrever os conteúdos das mensagens “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2010, p. 44). Nessa direção, o pesquisador, por meio de um trabalho inventivo, busca ultrapassar o que está na superfície dos textos, buscando inferências sobre os dados. Isso é feito por meio de três fases: pré-análise, exploração do material e inferências.

Nesta pesquisa, a pré-análise foi efetivada por meio da seleção dos LD e realização de leituras flutuantes, no intuito de identificar e selecionar textos, imagens e atividades a serem analisados. A exploração do material ocorreu através da apreciação das imagens e leitura dos textos com o intuito de categorizá-los de acordo com os objetivos da pesquisa e organizar as primeiras inferências que emergissem.

Durante a leitura flutuante dos LD das coleções do PNLD Campo (2013 e 2016), observamos a recorrência de algumas imagens sobre os povos do campo que mereciam ser analisadas. Dessa forma, foi necessário buscar um apoio teórico-metodológico que embasasse a análise iconográfica que faríamos. Encontramos em Belmiro (2000), o aporte sobre análise de imagens em livros didáticos de Língua Portuguesa que nos pareceu adequado e suficiente para os objetivos desta pesquisa.

Segundo Belmiro (2000), a sociabilidade é engendrada pelas imagens produzidas ‘no’ e ‘pelo’ cotidiano social. Tais imagens permitem a construção de uma realidade coletiva e múltipla que “abre espaços diferenciados para experiências singulares, individuais e únicas. Mas essa é uma via de mão dupla, em que as individualidades se aproximam ou se distanciam na constituição de processos de ressignificação de mundo” (BELMIRO, 2000, p. 13).

Ainda segundo a referida autora,

o que se vê é tradução de um modo de organização do olhar, que, de tempos em tempos, sofre influências das revoluções técnicas e cria novas formas de apropriação do visível, uma lógica sempre precária, porque presa a um conjunto de fatores históricos, sociais, científicos. Dessa forma, a imagem, por sua própria natureza, é mediática e, portanto, é representação (BELMIRO, 2000, p. 16).

Dessa forma, aspectos como enquadramento, distância, ângulo, corte, cor, textura etc. são importantes para se avaliar o uso das imagens em livros didáticos, já que

a imagem tem a importância de ajudar na visualização agradável da página. Se há textos muito longos, ela serve para quebrar o ritmo cansativo da leitura. Além disso, ela pode sugerir leituras, apoiá-las do ponto de vista do enredo, construir formas, personagens, cenários, enfim, compor, junto com o texto verbal, um horizonte de leitura. (BELMIRO, 2000, p. 23)

Embora, em muitos casos, a ilustração ultrapasse, atrapalhe o texto ou, mesmo, nada lhe acrescente, as imagens, nos livros didáticos, são muito utilizadas como prova da existência de um fato, para ampliar o alcance do texto escrito ou para uma melhor aproximação entre conteúdos e projeto pedagógico do livro. Portanto, partindo do pressuposto de que as imagens presentes nos LD das coleções analisadas trariam uma representação sobre os sujeitos do campo e seus territórios, a análise de alguns agrupamentos de imagens se mostrou produtiva.

Ainda com relação à AC, ela também foi utilizada na análise das transcrições das entrevistas. Após uma leitura flutuante e seleção de trechos a serem relidos, estes foram categorizados em núcleos afins que permitissem a realização das primeiras inferências.

Paralelamente, também nos apoiamos na Análise Crítica do Discurso (ACD), que, segundo Fairclough (2012), é mais do que um método, é uma perspectiva teórica sobre a língua que nos permite fazer reflexões mais amplas e complexas sobre a linguagem como prática social. Nessa perspectiva, os discursos são as várias representações da vida social, as quais se concretizam em práticas sociais que, inter-relacionadas de maneira particular, constituem a ordem social e a ordem do discurso.

Uma ordem de discurso é uma estruturação social da diferença semiótica, uma ordenação social particular das relações entre os vários modos de construir sentido, isto é, os diversos discursos e gênero. Um aspecto dessa ordenação é a dominância: algumas maneiras de construir sentido são dominantes ou estão em voga para certas ordens de discurso; outras são marginais, subversivas, alternativas (FAIRCLOUGH, 2012, p. 310).

Nesse sentido, para o referido autor, há discursos dominantes e discursos marginais, a depender da esfera de comunicação e, principalmente, das relações de poder imbricadas nas práticas sociais que os originam. Esse autor destaca, também, que, em períodos de crise, o discurso dominante (decorrente da ordem social dominante) será sempre contestado em maior ou menor proporção. Essa constatação nos remete ao contexto de origem da Educação do Campo, que surgiu de uma ordem social marginal (dos movimentos sociais de luta pela terra) que contestava uma ordem social dominante (capitalismo, agronegócio, educação rural), por isso consideramos que a perspectiva da ACD é adequada para a análise dos dados desta pesquisa.

A ACD é uma forma de ciência social crítica, projetada para mostrar problemas enfrentados pelas pessoas em razão das formas particulares de vida social, fornecendo recursos para que se chegue a uma solução. É claro que isso leva a uma pergunta: um problema para quem? Na condição de ciência social crítica, a ACD tem objetivos emancipatórios e focaliza os chamados “perdedores” dentro de certas formas de vida social – os pobres, os excluídos socialmente, aqueles que estão sujeitos a relações opressivas de raça e sexo, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2012, p. 312).

A ACD, portanto, focaliza o problema tentando compreender o ponto de vista dos atores da ordem social marginal sem desconsiderar, é claro, elementos que constituem o discurso dominante. Trazendo essa questão para o contexto desta pesquisa, podemos afirmar que a ACD contribui para que as análises aqui empreendidas esclareçam nuances do discurso marginal (dos sujeitos da Educação do Campo) em relação ao discurso dominante (elites urbanas, produção científica, documentos governamentais).

Os discursos que envolvem o PNLD Campo, desde a sua implantação até os usos (ou o não uso) dos livros didáticos distribuídos pelo programa, estão em constante embate (discurso de quem instituiu a política pública, discurso de quem lutou pela instituição da política pública, discurso de quem produz os materiais didáticos, discurso de quem avalia a política pública, discurso de quem recebe os efeitos/produtos da política pública). Consideramos, portanto, que as práticas sociais que envolvem o contexto de implantação, instituição e efeito do PNLD Campo moldam os discursos ou são moldadas por ele, geram discursos que “não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as constituem [...], e são esses efeitos sociais do discurso que são focalizados na análise” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 22).

Considerando que os processos de mudança histórica são moldados pela luta entre as forças sociais e que o discurso contribui tanto para a reprodução como para a transformação das sociedades (FAIRCLOUGH, 2016), a ACD interessa não apenas as relações de poder no discurso, mas também, e principalmente, a forma como “as relações de poder e a luta de poder moldam e transformam as práticas discursivas de uma sociedade ou instituição” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 61-62). Isto é, da mesma forma que o discurso pode ser modificado pelas mudanças sociais, ele pode provocar uma mudança social. Nesse sentido, nesta pesquisa, a ACD foi escolhida por nos permitir investigar impactos e mudanças sociais constituintes ou constitutivas do PNLD Campo.

O esquema de análise proposto por Fairclough (2016) envolve três dimensões: 1) Análise das práticas discursivas (a microanálise que focaliza as interações); 2) Análise dos textos (a microanálise que focaliza a gramática e outros elementos linguísticos do discurso); 3) Análise da prática social (que focaliza os efeitos ideológicos do discurso sobre as relações sociais).

Esse esquema tridimensional é detidamente pormenorizado por Fairclough (2016), mas convém dizer que não o seguimos à risca, conforme orientações do próprio autor. Segundo ele “não há procedimento fixo para fazer análise de discurso; as pessoas abordam-na de diferentes maneiras, de acordo com a natureza específica do projeto e conforme suas respectivas visões de discurso” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 287). Portanto, tomamos o esquema de procedimentos de Fairclough como uma diretriz geral para a análise dos dados desta pesquisa específica.

É importante destacar por que optamos por usar procedimentos tanto da Análise de Conteúdo quanto da Análise Crítica do Discurso. A Análise de Conteúdo foca na leitura flutuante dos LD e das entrevistas que formam o *corpus* desta pesquisa com o intuito de selecionar os trechos mais adequados aos objetivos da pesquisa, formular hipóteses e elencar categorias de análise. Já os métodos da Análise Crítica do Discurso impedem que essa escolha leve a conclusões precitadas, ou seja, condicionada por considerações do senso comum. ACD, *a priori*, não abre mão de categorias de análise, mas problematiza a eleição prévia dessas categorias, porque elas podem forçar os dados a se enquadrarem.

Nesse sentido, a AC nos ajuda a organizar e categorizar o material a ser analisado e a ACD nos ajuda a compreender os discursos e as relações de poder imbricados nas relações sociais,

sem julgamento prévio, por meio de observação e comparação, descrevendo os elementos que caracterizam a prática social pesquisada. Por meio da ACD, portanto, é possível desnaturalizar a realidade e alcançar as entrelinhas, o oculto, o silenciado.

Las prácticas discursivas pueden tener efectos ideológicos de peso, es decir, pueden ayudar a producir y reproducir relaciones de poder desiguales entre (por ejemplo) las clases sociales, las mujeres y los hombres, las mayorías e las minorías culturales o étnicas, por medio de la manera como representan los objetos y sitúan a las personas. (FAIRGLOUGH; WODAK, 2000, p. 368).

Todo discurso está impregnado de relações de poder, dominação e ideologias. O uso desse discurso impregnado pode servir para regular a sociedade, pois regula o conhecimento disponível. Nesse sentido, a ACD enfoca a desigualdade social e as formas pelas quais a linguagem é usada para reproduzir e legitimar o discurso de grupos e instituições dominantes. Além disso, a ACD considera o caráter semiótico dos textos, ou seja, a linguagem verbal ou não verbal é analisada em seu componente linguístico e extralinguístico – o que pode ser de grande importância para a análise de livros didáticos.

Em resumo, a análise dos documentos, das coleções didáticas e das entrevistas conjuga duas perspectivas analíticas: uma que consiste na organização por categorias que representam núcleos temáticos, segundo pressupostos da Análise de Conteúdo; e outra que se orienta pela Análise Crítica do Discurso de textos identificados por temáticas. Com base nessas escolhas metodológicas de análise, mas sem pretensões ortodoxas, identificamos e analisamos documentos oficiais antecedentes e decorrentes da implantação do PNLD Campo (Resoluções, Editais e Guias); escolhemos algumas escolas onde seriam aplicados questionários e feitas entrevistas com o corpo docente sobre a escolha e o uso das coleções; descrevemos o contexto dessas escolas (comunidades rurais); analisamos o conteúdo dos LD, seja por meio de coletâneas de textos, de imagens ou de proposições de atividades, buscando identificar como se concretizou a especificidade campesina nos livros didáticos do PNLD Campo; e analisamos o conteúdo das entrevistas concedidas pelas professoras colaboradoras desta pesquisa com o intuito de identificar a opinião delas sobre os LD do PNLD Campo e sobre essa política pública de materiais didáticos.

O Estudo de Caso foi realizado no município de Jaboticatubas (região metropolitana de Belo Horizonte) e teve por objetivo descrever um contexto de escolas do campo que receberam livros didáticos de coleções do PNLD Campo. A referida cidade foi escolhida em razão do

meu trabalho como professora no curso Escola da Terra, de setembro de 2015 a abril de 2016. O Projeto Escola da Terra se configura como uma das ações do Pronacampo, Programa lançado pelo Governo Federal em 20 de março de 2012, Portaria nº 86 de 02 de fevereiro de 2013, que define ações específicas de apoio quanto à efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombolas, considerando as reivindicações históricas oriundas dessas populações. O referido curso é uma ação constante do Eixo nº 1 do Pronacampo e busca promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades. Jaboticatubas é um dos 17 municípios mineiros participantes da primeira oferta do Escola da Terra, sendo o município que acompanhei mais de perto e, portanto, escolhido para o Estudo de Caso.

Recolhi dados sobre o município, sobre a organização de suas escolas do campo, sobre o seu corpo docente e fiz uma primeira sondagem sobre o uso dos livros didáticos do PNLD Campo, por meio da aplicação de um questionário e de observações informais. O questionário foi aplicado a algumas professoras cursistas e o objetivo foi recolher algumas informações preliminares sobre o uso dos livros didáticos e, a partir da análise das respostas, criar um roteiro de questões para as entrevistas semiestruturadas que foram realizadas posteriormente.

Todas as professoras em exercício em todas as turmas do 1º ao 5º ano das cinco escolas rurais do município nos concederam entrevistas do tipo semiestruturado, também denominado “entrevista focalizada”, que tem como característica a formulação de perguntas específicas, mas que também oferece a oportunidade de o entrevistado responder em seus próprios termos.

Como pesquisamos um contexto particular que nos ofereceria dados específicos sobre outras possíveis situações convergentes, a investigação se caracteriza como um Estudo de Caso (ANDRÉ, 2008), ou seja, uma investigação da particularidade e da complexidade de um caso singular. Nesse sentido, o estudo de um caso específico nos ajuda a compreender uma problemática mais ampla: o alcance de uma política pública na área da Educação do Campo.

Como referencial teórico, elegemos as teorias do Pensamento Decolonial (SANTOS; MENESES, 2010) que surgem da necessidade de afirmação política, social, cultural e epistêmica dos povos historicamente silenciados e subalternizados, dentre eles os povos do

campo. O Pensamento Decolonial nos ajuda a construir uma via de análise que extrapola tanto as epistemologias convencionais (Teorias Liberais) quanto as alternativas (Romantismo e o Marxismo), buscando romper tanto com o pensamento hegemônico “do norte”, que silencia as práticas e os conhecimentos dos povos do campo, quanto com o pensamento romântico/marxista, que idealiza as práticas campesinas e a própria Educação do Campo.

Nessa mesma direção, também nos embasamos em Maher (2007), que defende uma educação intercultural, ou seja, aquela em que a relação entre as culturas é o que importa; e em Rosa; Ferreira (2013), cuja discussão sobre o conceito de *continuum* nos ajuda a entender as relações campo-cidade.

Esse aporte teórico foi desenvolvido no primeiro capítulo, intitulado Interculturalidade e Educação do Campo, o qual nos ajudou a construir uma análise que escapasse do maniqueísmo, que não se limitasse à polarização rural/urbano.

O segundo capítulo – O PNLD Campo: contextualização de uma política pública de distribuição de livros didáticos específicos para as escolas do campo – traça o percurso histórico do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) enquanto política pública de Estado e do PNLD Campo enquanto política pública de avaliação e distribuição de livros didáticos específicos para as escolas do campo brasileiras, instituída pela Resolução 40, de 26 de julho de 2011.

O capítulo 3 – Análise das coleções aprovadas nos PNLD Campo 2013 e 2016 – traz uma análise dos volumes que contêm os componentes de Língua Portuguesa, História e Geografia do 4º e 5º anos das coleções aprovadas nas duas edições do PNLD. Primeiramente, foi feita uma descrição geral das coleções seguida da interpretação de elementos presentes nos Guias de Avaliação. Depois, foi feita uma análise organizada nas categorias: 1) Modelos de produção do campo, 2) A questão da posse de terra, 3) Representação do campo e de seus sujeitos e 4) Língua Portuguesa e PNLD Campo. Tais categorias emergiram de recorrências observadas em uma leitura flutuante (BARDIN, 2010) feita das coleções.

Com o quarto capítulo – Entre o rural e o urbano: as contradições do município pesquisado – iniciamos a apresentação e análise dos dados da pesquisa feita em um município da Região

Metropolitana de Belo Horizonte, onde há cinco escolas do campo com classes multisseriadas que receberam livros das duas edições do PNLD Campo. A descrição do município e de suas contradições identitárias enquanto cidade pequena, com ampla zona rural, integrante de uma metrópole (RMBH) foi fundamental para percebermos, no capítulo 5 – A recepção docente de coleções do PNLD Campo – como essas contradições se reproduzem no interior das escolas e na opinião das professoras sobre o PNLD Campo.

Consideramos que esta pesquisa sobre o PNLD Campo e sua recepção docente levanta questionamentos acerca dos limites e das possibilidades de uma Educação do Campo com o viés da “Interculturalidade Crítica” (TUBINO, 2012). Tais questionamentos que ficam ainda mais latentes no cenário político atual, marcado por retrocessos em todos os níveis, em especial, na área da educação.

CAPÍTULO 1

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO

1.1 Intercultura e Educação

O relativamente recente processo de urbanização do Brasil tem gerado a subalternização dos povos do campo contra a qual surgiram movimentos sociais de luta (pela terra e pela valorização das culturas e epistemologias campesinas) que buscam romper com a lógica urbanocêntrica de dominação. Para entender a complexidade dessas relações de poder que envolvem o histórico da Educação do Campo, recorreremos a alguns conceitos do Pensamento Decolonial (ou Estudos Pós-coloniais), corrente teórica que permite um posicionamento crítico diante da histórica negação do direito à diferença – a qual naturalizou as formas excludentes e violentas de dominação – e descortina as práticas que negam e subalternizam identidades, povos, culturas e territórios.

Mesmo após a América deixar de ser colônia, o padrão mundial de poder eurocêntrico/colonial/moderno/patriarcal/capitalista permanece, uma vez que encontra novas formas de travestir-se para conservar a sua dominação. Dessa maneira, o colonialismo deixa como herança a colonialidade, que seria a imposição de uma classificação global para toda a população mundial, um “padrão” que opera em todas as dimensões, materiais e subjetivas, da nossa existência social (QUIJANO, 2000). Assim, o Pensamento Decolonial reivindica a valorização das identidades, dos povos, das culturas e dos territórios que historicamente foram negados e subalternizados pelo processo de colonialismo e colonização, questionando a versão eurocêntrica de história (MIGNOLO, 1996).

Quando nos referimos a “culturas”, estamos nos apropriando do conceito segundo o qual “a cultura é um processo ativo de construção de significado” (STREET, 1993, p. 25), conceito este que enfatiza o seu aspecto mutável, flexível e fluido. Nesse sentido, o conceito de cultura é contrário à fixidez e à naturalização, uma vez que a cultura não é meramente uma herança, ela é uma abstração, não é algo ou uma coisa, ela é um verbo (STREET, 1993), ou seja, uma ação, um processo.

Nessa mesma direção, Maher (2007) define cultura como “um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos” (MAHER, 2007, p. 261).

O grande desafio não é descrever as crenças e os comportamentos de um dado grupo cultural; é entender a lógica por detrás dessas crenças e comportamentos (...). Diante de qualquer mudança produzida por forças externas, todos os agrupamentos humanos irão, inevitavelmente, avaliar seus esquemas de significação e, se julgarem conveniente, transformá-los (MAHER, 2007, p. 262).

A cultura, sendo um processo, permite aos grupos tanto adaptarem-se ao meio no qual estão inseridos, quanto adaptarem o meio de acordo com suas necessidades. Além disso, “a cultura não é automaticamente partilhada por todos os seus membros: a cultura não forma um todo homogêneo, integrado e coerente” (MAHER, 2007, p. 262). Portanto, as culturas estão sempre em processo de (re)construção de si mesmas e são sempre atravessadas, penetradas e influenciadas por outras culturas. O que não quer dizer que essa influência ocorra de forma simétrica ou absoluta; pelo contrário, as influências externas são sempre reelaboradas pelos membros internos que as ressignificam para adaptá-las ao seu próprio sistema de significação (SAHLINS¹⁷, 1990, *apud* MAHER, 2007).

Dessa forma, as culturas não podem ser hierarquizadas, porque isso levaria a uma comparação entre elas com base em padrões externos a uma delas e, conseqüentemente, à dominação de uma sobre a outra, como historicamente tem acontecido com relação aos conhecimentos tidos como válidos e, portanto, hegemônicos.

O problema do encontro e do conflito entre culturas é antigo. E tem sido enfrentado e resolvido geralmente valendo-se de perspectivas etnocêntricas, que pretendem impor o próprio ponto de vista como o único válido. De modo particular, no mundo ocidental a cultura europeia tem sido considerada natural e racional, erigindo-se como modelo da cultura universal. Desse ponto de vista, todas as outras culturas são consideradas inferiores, menos evoluídas, justificando-se, assim, o processo de colonização cultural. A doutrinação, nesta perspectiva, era interpretada como uma forma de ajuda que os povos “desenvolvidos” dirigem aos “subdesenvolvidos” para favorecer o seu crescimento (FLEURI, 2003, p. 18).

Em oposição a esse modelo hierarquizador de epistemologias, uma educação que valorize o caráter dinâmico e híbrido das culturas preza por uma educação que “vá muito além da mera celebração ou tolerância das diferenças” (MAHER, 2007, p. 264).

¹⁷ SAHLINS, M. *Ilhas de história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade (SILVA, 2010, p. 88).

Nesse sentido, mais do que toleradas e respeitadas, as culturas, para serem entendidas, devem ser permanentemente colocadas em questão, em um exame que problematize as causas das diferenças e das hierarquizações, sem tentar escamoteá-las. E melhor será esse exame se estiver pautado no conceito de Interculturalidade, o qual valoriza a relação entre as culturas sem desconsiderar a grande tensão presente nessa relação (MAHER, 2007).

A seguir, fazemos uma síntese do conceito de Interculturalidade e de outros conceitos do Pensamento Decolonial que se mostram produtivos para as análises empreendidas nesta tese.

1.1.1 Interculturalidade

A noção de Interculturalidade surge na América Latina na década de 1970, no contexto de desenvolvimento da educação escolar indígena em sua modalidade bilíngue (MOYA, 2007, p. 247) e não se confunde com Multiculturalismo, conforme aponta Maher (2007) e autores do Pensamento Decolonial, como Quijano, (2000) e Santos (2010a). Enquanto este “pressupõe a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde domina”, aquela “pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 16).

Nessa perspectiva, a intercultural vem se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero e de ação social (FLEURI, 2003, p. 23).

O conceito de Interculturalidade tem se mostrado uma importante ferramenta no diálogo conflitivo de reivindicação do direito à diferença, porque os adeptos dessa concepção plural de sociedade reivindicam do Estado desdobramentos legais que garantam a representatividade das diferenças. No Brasil, as políticas de Ações Afirmativas¹⁸ são exemplos de uma educação

¹⁸ Ações Afirmativas são atos ou medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo estado, espontânea ou compulsoriamente, com os objetivos de eliminar desigualdades historicamente acumuladas,

articulada ao conceito de Interculturalidade. Entre essas políticas, podemos citar as cotas para negros nas universidades, a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 (que alteram a Lei 9.394/1996 e incluem no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”, ressaltando a importância das culturas indígena e negra na formação da sociedade brasileira) e o próprio PNLD Campo – Programa Nacional do Livro Didático para o campo. Contudo, o Estado reage às reivindicações de forma limitada, atendendo parte das demandas sem transformar a lógica da colonialidade, apenas na tentativa de “domesticar” as diferenças no interior do neoliberalismo, burocratizando-as. Com isso, o que vemos é uma limitação do termo, a chamada Interculturalidade Funcional, que parte da oficialização das diferenças e promove uma inclusão pacífica das culturas subalternizadas nas demandas do capitalismo globalizado (TUBINO, 2012).

Nesse contexto, “as lutas culturais surgem como slogan de reconhecimento e afirmação; no entanto, a oficialização de suas demandas se enquadra nas estruturas de poder já estabelecidas. A inclusão das culturas marginalizadas, neste contexto, é geradora potencial de lucro” (SILVA, 2015, p. 85-86) e aparece nas agendas estatais apenas como forma de propaganda do politicamente correto. Ou seja, a “onda” de valorização da diferença se apropria do discurso da Interculturalidade de maneira propositalmente equivocada, transformando-a em uma ferramenta de silenciamento das demandas sociais dos grupos subalternizados com o objetivo de amenizar os conflitos sociais e promover uma “igualdade social” que mais se assemelha a um adorno, por ser apenas paliativa. Assim, ao invés de promover uma verdadeira emancipação social, a interculturalidade funcional apenas reproduz e camufla os estereótipos geradores das desigualdades, gerando uma burocratização da diferença dentro da lógica assistencialista de controle social (WALSH, 2008).

O reconhecimento e o respeito pela diversidade cultural se convertem em nova estratégia de dominação por meio da retórica do multiculturalismo, que prega a “inclusão” das diferenças. Essa estratégia não busca a criação de uma sociedade mais equitativa, mas o controle do conflito e a conservação da estabilidade social para que continuem a perpetuar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista (WALSH, 2008).

garantir a igualdade de oportunidades e tratamento, compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Em suma, são ações que visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (FANTINI, 2012).

Portanto, o que ocorre é apenas uma apropriação funcional dos conflitos por parte do Estado, como forma de apaziguar as lutas dos subalternizados, reforçando os discursos sobre o multiculturalismo que não alteram as estruturas de poder (TUBINO, 2012). A Interculturalidade Funcional garante que as culturas colonizadas “existam”, mas limita o seu funcionamento apenas no que for conveniente à matriz colonial de poder, ou seja, sem alterar as hierarquias epistêmicas. É o que acontece, por exemplo, nos livros didáticos (LD), em que “os povos do campo estão presentes como exemplos a serem superados”, impossibilitando que sua episteme seja “considerada em possíveis diálogos horizontais com os povos que habitam os territórios urbanos” (SILVA, 2015, p. 86).

Com isso, urge a necessidade de resgatar as demandas das culturas marginalizadas a partir do conceito de Interculturalidade Crítica, concepção que torna possível efetivar o diálogo entre as culturas para o rompimento com as estruturas de poder e a construção de outras formas de produção de conhecimento, valorizando os modos de vida das diferentes sociedades e questionando “a subalternização dos grupos, das classes, dos gêneros e das racionalidades a fim de estabelecer condições de legitimidade para formas outras de relacionar-se como o mundo” (SILVA, 2015, p. 87). A Interculturalidade Crítica propõe a refundação do Estado e a construção de uma outra ideia de “nacional”, uma vez que existem povos que estão fora do conjunto de produtores de conhecimentos tidos como válidos (TUBINO, 2012). Com isso, ela assinala a urgência da coexistência de sujeitos, conhecimentos, modos de vida e sociedades plurais que possam estabelecer um diálogo conflitivo, sem que um exclua ou subalternize o outro.

Uma educação crítica intercultural, nessa direção, propõe a construção de outros referenciais epistemológicos e uma convivência democrática e dialógica entre os diferentes grupos culturais que supere a indiferente tolerância do outro (FLEURI, 2003).

1.1.2 Decolonialidade

Os povos subalternizados, ao reivindicarem o direito de construir sua própria legitimidade acadêmica e social, estão construindo suas Epistemologias do Sul. A referência de legitimidade, então, passa a ser os povos historicamente silenciados pela

modernidade/colonialidade, os povos do Territórios Abya Yala¹⁹, ou seja, aqueles pertencentes ao Sul do mundo, em oposição ao Norte (Estados Unidos e Canadá) e à Europa. Dessa forma, as Epistemologias do Sul se referem ao conhecimento produzido por esses povos que, mesmo pertencentes a lugares geográficos distintos, dialogam a partir de lugares epistemológicos próximos, ou seja, lugares aproximados por terem sido subalternizados pela modernidade/colonialidade hegemônica (MIGNOLO, 2007). O Sul, portanto, refere-se à parte explorada e invisível aos olhos da modernidade eurocêntrica.

Das Epistemologias do Sul surge o Pensamento Decolonial (ou Estudos Pós-Coloniais), em oposição ao pensamento hegemônico. O Pensamento Decolonial problematiza o fato de a ciência produzida no norte global ter sido tomada como a única ciência válida produzida no mundo, tornando-se hegemônica (hegemonizada/universalizada) a ponto de se tornar o modelo a ser fielmente seguido (SANTOS, 2010a). O Pensamento Decolonial nasce, então, da “necessidade de afirmação política, social, cultural e epistêmica dos povos historicamente silenciados pela modernidade-colonial, dentre eles os povos camponeses” (SILVA, 2015, p. 48), construindo uma terceira via (SANTOS, 2010a) de pensamento que extrapola as epistemologias convencionais, ligadas às Teorias Liberais e às epistemologias alternativas, cujas principais expressões são o Romantismo e o Marxismo.

O Romantismo propõe uma busca radical pela identidade e por uma nova relação com a natureza. Isto ocorre por meio da valorização do irracional, do mítico, do individual que se distancia do aspecto estatal-legal. Já o Marxismo volta suas análises para as relações sociais de produção, na ideia de concretude dos sujeitos e das práticas sociais e suas relações assimétricas com o Estado (SILVA, 2015, p. 49).

Para compreender/referenciar as epistemologias dos povos do campo, optamos por uma análise decolonial, que permite tanto romper com o pensamento hegemônico “do norte” quanto com o pensamento romântico/marxista que idealiza as práticas dos povos e a própria Educação do Campo. Nesse sentido, aqui buscamos enfatizar que a produção e a circulação do conhecimento tido como válido são historicamente condicionadas, o que significa que, no seu interior, há embates e tensões. O Pensamento Decolonial não nega as contribuições da episteme eurocêntrica, mas as recontextualiza e difunde outros conhecimentos e práticas,

¹⁹ Abya Yala, na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. Essa expressão vem sendo usada como uma autodesignação dos povos originários da América Latina em oposição aos EUA e à Europa. Muito embora os diferentes povos originários que habitavam o continente atribuíssem nomes próprios às regiões que ocupavam – Tawantinsuyu, Anauhuac, Pindorama –, a expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais usada por esses povos, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento (PORTO-GONÇALVES, 2009).

possibilitando o diálogo entre conhecimentos eurocêntricos, urbanocêntricos e conhecimentos outros.

A decolonialidade desafia as estruturas da colonialidade (sejam elas sociais, políticas, econômicas, culturais ou epistêmicas), as quais mantêm padrões de poder enraizados na racionalização do conhecimento eurocêntrico e na inferiorização/desumanização do que foge desse padrão (WALSH, 2008).

1.1.3 Glocalidade

Historicamente, a Europa se auto instituiu como civilização moderna, atribuindo a si a primazia do pensamento cientificamente válido. Segundo Quijano (2005), o conceito de modernidade europeu se relaciona ao conceito de racionalidade científica e às oposições moderno/primitivo e global/local. Essa oposição tem como critério legitimador o eurocentrismo e foi constituída em uma relação de universalidade e globalidade. Nesse sentido, enquanto a localidade da Europa universalizada firmava sua hegemonia, também se apropriava da capacidade de designar-se como global e designar os outros territórios como locais. Nessa lógica universalizante, quem é local tende ao desaparecimento (SANTOS, 2009), assim como os povos e territórios campestres, vistos por esse prisma como realidades indesejáveis frente ao capitalismo urbano e industrial. Assim, pela lógica dominante, os povos do campo estariam aprisionados em sua “localidade” limitada, também considerada rústica e atrasada, não podendo ser referência para uma alternativa global.

A cultura das elites, que representa o mais alto poder, ao ser copiada pela classe média, homogeneizou-se e tornou-se cultura de massa, que é indiferente à ecologia social e “responde afirmativamente à vontade de uniformização e indiferenciação” (SANTOS, 2010b, p. 596). A isso também se deve a “desterritorialização” e a “desculturização” (SANTOS, 2010b, p. 597), que tornam o campo contemporâneo um lugar global.

O rural tradicional, pelo menos até a década de 1960, no Brasil, era percebido a partir de relações locais (local-local), já o rural contemporâneo é permeado de relações locais-globais. Hoje, temos uma nova relação com o mundo, mediada por meio da otimização dos meios de transporte (que garantem uma mobilidade facilitada) e por meio das relações virtuais

possibilitada pelo desenvolvimento das tecnologias, de forma que “todos os lugares são virtualmente mundiais” (SOUZA²⁰, 1995, p. 65 *apud* SANTOS, 2010b, 585). Contudo, “cada lugar, irremediavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais. A uma maior globalidade corresponde uma maior localidade”, fenômeno denominado de “glocalidade” por Georges Benko²¹ (1990 *apud* SANTOS, 2010b, p. 585).

Essa noção de “glocalidade” (SANTOS, 2010b, p. 585) afeta as novas relações sociais que se estabelecem no campo contemporâneo, possibilitando uma nova perspectiva do campo (rural) brasileiro e projetando uma redescoberta da dimensão local. Dessa forma, a cultura camponesa não está restrita a um espaço geográfico específico denominado de rural, mas se constitui por elementos da cultura urbana, historicamente hegemônica, graças à presença das novas tecnologias de comunicação e informação. A cultura camponesa não é só constituída por elementos da cultura urbana como também passa a constituir o espaço urbano. É uma via de mão dupla, em que as fronteiras se confundem, o cotidiano se enriquece de novas dimensões e todos os lugares se mundializam (SANTOS, 2010b).

Relacionado ao conceito de glocalidade também há o conceito de *continuum* que destaca a interdependência entre rural e urbano em detrimento de suas diferenças (ROSA; FERREIRA, 2013). Segundo esse conceito, as formas de vida e de trabalho rurais e urbanas estão interligadas e, portanto, “partilhar da ideia de que o urbano estaria moldando à sua maneira os espaços e as populações rurais” seria “perder de vista a fluidez que sempre existiu entre campo e cidade” (ROSA; FERREIRA, 2013, p. 194).

Com a intensificação das atividades capitalistas e com uma maior integração entre esses espaços [rural e urbano], as articulações e os fluxos passaram a ser cada vez mais frequentes e ícones do urbano e do rural, a indústria e o trabalhador rural, respectivamente, tornaram-se presenças marcantes no campo e na cidade (ROSA; FERREIRA, 2013, p. 188).

Nesse sentido a comparação/contraposição entre rural e urbano levaria a uma artificial homogeneização desses territórios, que são plurais e interligados.

²⁰ SOUZA, Maria Adélia A. de. Razão global/ Razão local/ Razão clandestina/ Razão migrante: reflexões sobre a cidadania e o migrante: relendo (sempre) e homenageando Milton Santos, *Boletim Gaúcho de Geografia*, 20, p. 64-67, 1995.

²¹ BENKO, Georges B. Local versus Global in Social Analysis: Some Reflections. In: KUKLINSKI, Antoni (Org.). *Globality Versus Locality*. Warsaw: Institute of Space Economic, University of Warsaw, 1990, p. 63-66.

O rural e o urbano são polos opostos de um mesmo “continuum” em cujo seio podem constatar-se, empiricamente, situações completamente diferentes e matizadas, mas que no fim das contas possuem em comum traços essenciais: situam-se todas nesse “continuum” e evoluem todas do rural para o urbano (CASTELLS²², 1975, p. 62, *apud* ROSA; FERREIRA, 2013, p. 195).

O *continuum* a que se refere Castells (1975, *apud* ROSA; FERREIRA, 2013) pode ser representado da seguinte forma:

Figura 1: Representação do *continuum* rural-urbano



Fonte: Produzido pela autora.

Essa representação do *continuum* evidencia que o rural e o urbano “essenciais” estão presentes apenas na ponta das extremidades, sendo, portanto, uma virtualidade. Contudo, não raras vezes, a ponta das extremidades, embora virtuais e não representativas da realidade, são mais valorizadas e propagadas, o que acaba por tomar as exceções como regra, estereotipando tanto os povos do campo quanto os povos citadinos.

No nosso entendimento, embora tenhamos observado que urbano e rural não se influenciam na mesma proporção, o conceito de *continuum* ajuda a minimizar o efeito negativo da polarização urbano/rural e a enxergar a potencialidade do “conceito de urbano para definir populações rurais com razoável integração com a cultura urbana e populações urbanas com razoável preservação de seus antecedentes rurais” (BORTONI-RICARDO, 2004).

1.1.4 Currículo Decolonial

Quando pensamos em currículo, o conceito mais simples que nos vem à cabeça é o de um guia curricular, um conjunto de ementas e programas de disciplinas, planos de ensino dos professores, experiências propostas e vivenciadas pelos estudantes (LOPES; MACEDO,

²² CASTELLS, M. *Problemas de investigação em Sociologia Urbana*. Tradução Lemos de Azevedo. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

2011). Esse parece ser o conceito mais condizente com as considerações do senso comum e mais comumente difundido entre os professores da educação básica. Contudo, muitos estudos sobre o currículo, não raramente, indicam a dificuldade de se definir um conceito (LOPES; MACEDO, 2011; PACHECO, 2005). Tais estudos apontam distintas perspectivas conceituais articuladas às diversas demandas sociais, culturais, políticas, ideológicas, técnicas, estéticas, epistemológicas e econômicas de determinada sociedade e em determinado momento da história moderna. Aqui, destacamos três dessas perspectivas, a saber: tradicional, crítica e pós-crítica.

A perspectiva tradicional refere-se ao modelo curricular proposto por Ralph Tyler em “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”, de 1949 (LOPES; MACEDO, 2011) e centra-se na organização linear do currículo por meio de quatro etapas: “definições dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25). Nessa perspectiva, “o conhecimento relevante a ser ensinado na escola deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74). Ou seja, o conhecimento é tido como neutro, estático, objetivo, aplicável e é ensinado por meio de uma educação tecnicista a um sujeito universal, sem saber e passivo, em uma sociedade urbana e capitalista. Os livros didáticos produzidos sob essa perspectiva tradicional do currículo caracterizariam-se, portanto, por serem um instrumento de controle ideológico e de prescrição pedagógica que deslegitimaria as diferentes culturas e as subalternizariam.

Na perspectiva crítica, as relações de poder que interferem nos processos educativos são questionadas e responsabilizadas pelas desigualdades e injustiças sociais, colocando-se a necessidade de desenvolvimento de um currículo que revele a função emancipatória da escola na formação escolarizada de cidadãos críticos (SILVA, 2010). O marxismo e a Escola de Frankfurt são as principais bases teóricas dessa perspectiva, que, embora não considerasse os aspectos relacionados às desigualdades de gênero, de raça, de território e de sexualidade, contribuiu significativamente para desvelar as relações de poder que engessam os currículos, denunciando a reprodução de desigualdades da sociedade capitalista. Nesse sentido, haveria uma forte relação entre como a economia e a política estão organizadas e como o currículo

está organizado. Os livros didáticos dessa perspectiva seriam aqueles que visam à formação de cidadãos críticos, mas ainda comprometidos com uma sociedade eurocêntrica e urbana, negligenciando culturas não hegemônicas e práticas camponesas.

Por fim, a perspectiva pós-crítica evidencia que as desigualdades não podem ser explicadas apenas por fatores econômicos e políticos, pois elas refletem aspectos socioculturais de território, raça, gênero e sexualidade. Nesse contexto, passa-se a questionar os alicerces que legitimam e validam o que deve ser ensinado e para quem deve ser ensinado nos currículos escolares (SILVA, 2000), invocando uma acepção de currículo que privilegie “a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de cultura, de estilos, de modo de vida” (SILVA, 2010, p.114). Essa perspectiva de currículo relaciona-se com as teorias Pós-Colonialistas adotadas nesta pesquisa, as quais problematizam questões de ordem epistemológica sobre o que deve ser ensinado na escola. Os livros didáticos dessa perspectiva adotariam um currículo intercultural e assumiriam os temas da diferença cultural e territorial, colocando os sujeitos do campo também como enunciadores de práticas epistêmicas a serem legitimadas.

Para os fins desta tese, de forma sintética, entendemos o currículo como um conjunto de conteúdos originados em práticas imbricadas de relações de poder. A eleição desses conteúdos toma por referência uma determinada cultura em detrimento de outras, ou seja, o currículo é um recorte de uma dada cultura, seleciona aquilo que tem importância de ser ensinado e, por isso, não é neutro. Dessa forma, entendemos que o currículo é instituído (por) e institui práticas políticas, sociais, culturais e epistemológicas permeadas por tensões e conflitos em busca de uma dada legitimação cultural.

Essa breve explanação sobre Currículo é importante porque, ao longo da história do PNLD, os livros didáticos foram produzidos com a intenção de materializar um currículo padrão nacional aos moldes eurocêntricos de sujeito, de cultura e de conhecimento. Com o passar dos anos, foram incorporados ao PNLD critérios de avaliação que buscam identificar traços que não seriam desejáveis em um livro didático. A presença de estereótipos, por exemplo, é um critério eliminatório e foi uma conquista política importante para diversos grupos, como negros, indígenas e povos do campo. Contudo, conforme veremos no capítulo 3, embora tenha havido a produção e distribuição de livros didáticos para a diversidade em edições especiais do PNLD (como o PNLD Campo e o PNLD EJA) e a incorporação de critérios

relacionados a Ações Afirmativas (como a lei 10.639/03) nas avaliações dos livros, essas são tentativas ainda pontuais que, apesar de colocarem a estereotipização como critério eliminatório de um livro didático, não garantem que diversas formas de reprodução de desigualdades continuem a aparecer nesses materiais, mesmo que de forma menos ofensiva ou explícita.

Segundo Bittencourt,

O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. Nesse processo, ele cria padrões linguísticos e formas de comunicação específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações, fazendo resumos etc. (BITTENCOURT, 2009, p. 72).

Nesse sentido, os livros didáticos continuam sendo agentes da concretização de um currículo padrão, mas não neutro. Os LD têm, por isso, um papel determinante no controle da prática pedagógica (SACRISTÁN, 2000) e tornam-se um campo de disputas pelo fato de materializarem recortes epistêmicos que legitimam ‘o que’ e ‘como’ ensinar.

O currículo dos livros didáticos veicula, portanto, disputas históricas, políticas, econômicas e culturais que refletem conflitos mais amplos de poder. Sendo uma das formas de materialização do currículo, os LD participam da criação do que a sociedade reconhece como legítimo e verdadeiro, cânones e referências de cultura, crenças e moral (APPLE, 1995). E isso significa legitimar determinadas epistemologias, descredenciar outras, influenciar a construção identitária dos alunos e reproduzir ideologias e relações de poder.

Assim, podemos dizer que um currículo pós-colonial e intercultural visa à decolonização dos conhecimentos escolares. Acreditamos com isso que as discussões curriculares no contexto da Educação do Campo, se mediadas pela perspectiva da Interculturalidade Crítica, podem colocar em evidência os conteúdos próprios das populações camponesas e garantir que haja não apenas o reconhecimento, mas a defesa de um diálogo epistêmico entre os diferentes povos, possibilitando, por exemplo, que os povos do campo sejam protagonistas da elaboração curricular a ser trabalhada nos livros didáticos.

Por agora, cabe destacar que ‘possibilidade não é certeza’. É relevante a existência de um programa de produção e distribuição de livros didáticos específicos para as escolas do campo,

mas a investigação proposta nesta tese não ignora as limitações dessa política pública. Um LD sempre trará escolhas que certamente poderão ser questionadas a partir de algum contexto. Há limitações inerentes a um material como o livro didático, que pretende responder a uma política de universalização do ensino. Isso porque da mesma forma que o PNLD convencional universaliza os contextos educacionais brasileiros, o PNLD Campo universaliza o contexto educacional das escolas do campo brasileiras. Nesse sentido, pretendemos avaliar os livros didáticos do PNLD Campo em função daquilo que eles alcançam promover nessa expectativa de trazer a ‘especificidade’ de um lugar social, mas sempre considerando que a política de LD está inserida em uma construção discursiva mais ampla que envolve, inclusive, a própria legitimação de cursos de formação de professores com tal especificidade.

1.2 Educação do Campo

Um marco importante do percurso histórico da Educação do Campo no Brasil ocorreu no início na década de 1980, quando a ampliação de ocupações e assentamentos protagonizados por movimentos sociais de luta pela posse de terra, em especial o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – trouxe à tona questões educacionais dos camponeses e trabalhadores rurais e conquistou um considerável espaço nas discussões políticas do país. Mas, para melhor situarmos esse percurso, é necessário voltar um pouco mais na história, sintetizar o que ficou conhecido como Paradigma da Educação Rural e o contexto que originou o que conhecemos hoje como Educação do Campo.

1.2.1 O Paradigma da Educação Rural

A restrição do voto ao analfabeto, incorporada pela constituição de 1891, impulsionou um movimento de luta contra o analfabetismo cujo objetivo não era a construção de uma sociedade mais justa e instruída, mas a expansão das bases eleitorais. Com isso, surgiram as primeiras iniciativas em favor do ensino rural, tentando levar ao campo os valores industriais-urbanos e angariar votos que eram do interesse das elites agrárias (PAIVA, 2003, p. 105).

Já na década de 1920, com a expansão industrial, aumentou a necessidade de ampliação dos mercados e da modernização da agricultura. O modelo capitalista industrial de economia demandava sujeitos com habilidades para lidar com as novas formas de trabalho e de cultivo

das terras, o que fez surgir um modelo de educação instrumental para a criação de uma força de trabalho considerada adequada para o novo modelo de produção agrícola em larga escala. (BORGES, 2012). Paralelamente, uma grande quantidade de pessoas passou a migrar para os grandes centros urbanos, causando os primeiros inchaços populacionais. O êxodo rural também passou a ser motivo de preocupação dos governantes, uma vez que nem todo esse contingente populacional poderia ser aproveitado como mão de obra nas indústrias.

Nesse contexto, a educação ofertada nos espaços rurais deveria contribuir, também, com a diminuição do êxodo rural, garantindo a fixação de homens e mulheres em seus locais de origem. Essa estratégia educacional foi denominada de “Ruralismo Pedagógico” (PAIVA, 2003), movimento elaborado por educadores, políticos e religiosos (apoiados pelos setores agrário e industrial), que incentivou a criação, em quase todos os estados brasileiros, de grupos, missões, núcleos e associações em defesa da escola rural (ANTUNES-ROCHA; CARVALHO; SILVA, 2015). O Ruralismo Pedagógico aplica-se a um modelo de sociedade que considera que os sujeitos residentes no campo e a própria natureza são apenas meios para a consolidação de uma monocultura capitalista (SANTOS, 2010a). A ordem era educar mínima e precariamente dentro de uma lógica colonial que expropria os sujeitos camponeses de sua condição epistêmica. Em outras palavras, “era preciso educar o povo sem formar descontentes que pudessem construir ameaça ao progresso e à harmonia social” (PAIVA, 2003, p. 103).

Esse modelo de educação consolidou-se, no Brasil, ao longo da década de 30, servindo às “agendas governamentais que precisavam de pessoas competentes com os novos maquinários de produção, para fortalecerem o aumento da produção e viverem de acordo com as normas deste modelo societal” (SILVA, 2015, p. 97). Havia, então, uma descontextualização das práticas educativas nas escolas rurais por meio de uma educação redutora que servia como instrumento de controle e instrução mínima. Muitas dessas iniciativas do Paradigma da Educação Rural eram tidas como “missões” porque ofertavam serviços assistencialistas com o intuito de “salvar” os povos do campo, os quais precisavam ser “redimidos” de sua própria incapacidade social, epistêmica e educacional.

Por outro lado, a criação, em 1937, da Sociedade Brasileira de Educação Rural, refletiu um fenômeno europeu que buscava preservar as artes populares e enraizá-las em seus territórios,

pois, nas grandes cidades, segundo os integrantes dessa organização, os hábitos de vida e os padrões culturais dos povos do campo levavam à decadência das artes urbanas (PAIVA, 2003, p. 140). Dessa forma, a entrada dos povos do campo nas cidades não era desejável porque eles representavam uma ameaça de “contaminação”, da chamada *alta cultura*. Com isso, intensificou-se no Brasil uma demanda, proveniente do movimento modernista, que, por um lado, buscava preservar a tradição folclórica – equiparando a produção cultural dos povos do campo ao primitivo, rústico, folclórico e condenando-a a pertencer ao passado (ANTUNES-ROCHA, 2011) – e, por outro, ao tentar explicitar uma identidade nacional, acabou por implodir fronteiras entre o erudito e o popular.

Em 1942, com a instituição pelo Governo Federal do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), definiu-se que as escolas rurais seriam de competência dos municípios e ofertariam apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa época estavam sendo

Implantadas as políticas “modernizadoras” da agricultura. A concentração de terras, o crédito para grandes empreendimentos, a mecanização das práticas agropecuárias ampliava seus índices na mesma medida em que se configurava o cenário de precariedade física, administrativa e pedagógica das escolas rurais (ANTUNES-ROCHA; CARVALHO; SILVA, 2015, p. 17).

Nesse sentido, o funcionamento de escolas rurais dependia, em muitos casos, da ação de fazendeiros e párocos.

O fazendeiro cedia espaço, mobiliário em sua residência ou o terreno para construir uma edificação. Em outras situações o padre reivindicava do poder municipal ou estadual e garantia seu funcionamento nas dependências das igrejas. Existem alguns relatos de escolas solicitadas por moradores com baixo poder aquisitivo por meio de abaixo-assinados dirigidos aos prefeitos. Na maioria dessas situações, o Poder Público custeava as despesas com o pagamento da professora. Mas, em situações de conflitos políticos e partidários, o pagamento era suspenso ou sofria atraso em alguns casos, de anos (ANTUNES-ROCHA; CARVALHO; SILVA, 2015, p. 17).

Na década de 1950, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) pretendia contribuir com “o processo evolutivo do homem rural, nele despertando o espírito comunitário, a ideia de valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade” (PAIVA, 2003, p. 65). A proposta, na verdade, objetivava capacitar os trabalhadores rurais para lidar com as tecnologias que estavam sendo empregadas no campo, além de “evitar as endemias, o analfabetismo, a subalimentação, as superstições e as crendices rurais” (SILVA, 2015, p. 101).

Já ao final da década de 1970, com a avaliação das políticas de desenvolvimento rural, os números alarmantes de analfabetismo impressionaram e, com isso, surgem estudos e publicações sobre a precariedade das escolas rurais (MARTINS, 1975; MAIA, 1982; FUNDEP, 1983; CENAFOR, 1985). Tais pesquisas impulsionaram a criação de projetos de formação docente, mas os resultados foram inócuos (ANTUNES-ROCHA; CARVALHO; SILVA, 2015).

É preciso destacar que o processo de escolarização em contextos urbanos também apresentava problemas. A democratização do acesso à educação no Brasil é relativamente recente, tendo se iniciado nos anos sessenta e se intensificado nos anos 80. Mas traços que constituem historicamente a educação brasileira como um todo parecem se intensificar em contextos rurais, como a precarização do trabalho docente e a baixa infraestrutura física das escolas. Como vimos, até a década de 70, a educação ofertada nas áreas rurais não era suficiente para atender toda sua população e era utilizada como instrumento de manutenção de uma ordem hegemônica que continua, até o presente momento, a atuar na intensificação de desigualdades sociais e espaciais. Nesse modelo educacional, denominado Educação Rural, o campo era sinônimo de atraso e visto como um espaço de formação de mão de obra para grandes latifundiários ou para as cidades, que representavam o desenvolvimento e a modernidade. As relações de produção e trabalho no campo foram sendo modificadas para a consolidação dessa modernização que atendia aos interesses das elites. Durante esse processo de modernização, a introdução do capital e suas relações de trabalho no campo foram cada vez mais intensificadas. Nessas condições, a natureza desse capital, de (re)produzir desigualdades, provocou a intensificação da concentração de terras e o êxodo rural entre a população camponesa. Além disso, a própria diversidade cultural camponesa foi suprimida por um modelo de educação que depreciava essa cultura, apontando-a como inferior à cultura urbana. E os conhecimentos dos povos camponeses não atendiam aos critérios de cientificidade exigidos pela sociedade capitalista (ANTUNES-ROCHA, 2011), sendo considerados uma expressão de tradições superadas, de significação folclórica, exótica, bucólica e romantizada.

1.2.2 O Paradigma da Educação do Campo

Ainda no contexto do Paradigma da Educação Rural, movimentos populares do campo passaram a questionar a imagem inferiorizada dos povos camponeses e de suas práticas,

criando o que chamamos de Educação Popular, movimento de educação não formal que buscava o “resgate da função social da Educação por meio de um novo projeto de sociedade” (COSTA, 2012, p. 121).

Um dos grandes teóricos da Educação Popular no Brasil foi Paulo Freire, que enfatizava a indissociabilidade entre política e educação, advertindo sobre os processos de alienação das práticas educacionais vigentes, que precisavam ser combatidos por um movimento radical de transformação social (FREIRE, 2005). Outra importante contribuição de Freire para a Educação Popular foi a proposta de educação intermediada em temas geradores (FREIRE, 2005), por meio da qual os temas de interesse coletivo é que devem constituir o currículo e o diálogo.

Dessa forma, a Educação Popular, fortemente influenciada pelo pensamento freiriano, construiu bases teóricas marxistas que pregavam uma educação contra-hegemônica como direito das classes marginalizadas, entre elas os povos camponeses, que foram expropriados de suas terras e forçados a vender a sua força de trabalho em função da acumulação de capital (SILVA, 2015).

Nesse contexto, a Educação Popular destacou-se como caminho possível para a construção de uma educação transformadora no Brasil e, diante disso, passam a ser construídas as bases para uma sociedade redemocratizada e para um Paradigma da Educação do Campo.

O Paradigma da Educação do Campo se caracteriza pela sua vinculação às lutas de classe, particularmente direcionadas à construção da Reforma Agrária no Brasil. Suas expressões advêm dos ambientes educacionais não-formais que priorizam em suas práticas formas diferenciadas do fazer pedagógico baseadas nas vivências comunitárias de coletivos sociais marginalizados no modelo de sociedade hegemônico (SILVA, 2015, p. 104).

Com isso, coloca-se em evidência a epistemologia dos saberes populares que se confronta com a matriz moderna colonial de conhecimento (SILVA, 2015).

É importante destacar aqui a importância do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) entre os movimentos que buscavam a redemocratização do Brasil e o atendimento das demandas dos povos do campo. O MST, oficialmente criado em 1984, tem como eixo de luta a denúncia da apropriação capitalista da terra e a construção da Reforma Agrária no Brasil.

Na década de 1980, o MST passou a questionar o número reduzido de escolas rurais e a incoerência dos conteúdos trabalhados nessas poucas escolas, os quais se pautavam na ideologia industrial e capitalista. Essas constatações “fizeram com que o movimento social iniciasse novas experiências e produzisse documentos mostrando as necessidades e as possibilidades na construção de uma política pública de Educação do Campo” (SOUZA, 2008, p. 1094).

Compreendendo um pouco melhor esses interesses, os povos do campo passaram a reivindicar melhores condições de vida, trabalho e educação nas comunidades. A Educação do Campo surgiu dessas reivindicações e se opõe à Educação Rural como uma tentativa de superação do Paradigma da Educação Rural.

Para Antunes-Rocha, Carvalho e Silva (2015), os marcos históricos e as bases legais da Educação do Campo podem ser divididos em três fases, caracterizadas, principalmente, por 1) Mobilização, 2) Conquistas, 3) Consolidação, as quais serão abordadas a seguir.

1.2.2.1 Primeira fase: Mobilização

Na segunda metade da década de 1990, um novo modelo de educação passa a ser concebido para as escolas das áreas rurais. Nessa época, os movimentos sociais do campo compreenderam a intencionalidade da privação de direitos à população rural e passaram a se organizar em lutas pela melhoria das condições de acesso, permanência e sucesso escolar dos estudantes do campo. Assim, em 1996, o MST e a CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura), em parceria com outros movimentos sociais, universidades, organizações não governamentais e igreja, criam o “Movimento por uma Educação do Campo”,

o qual reivindica a criação de políticas públicas que priorizem a superação da situação precária das escolas, bem como implantem um sistema escolar que atenda aos interesses da população. Uma educação específica e diferenciada, voltada aos interesses da vida no campo, mas alicerçada numa concepção de educação como formação humana e comprometida com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo. Ressalta-se que a utilização do termo campo tem uma preocupação com o resgate do conceito de camponês. Isso porque esse conceito, por ser genérico, pode representar a diversidade de formas de ser e estar dos trabalhadores do campo (ANTUNES-ROCHA; CARVALHO; SILVA, 2015, p. 20).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394), em seu artigo 28, afirmou a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural, flexibilizando-se a organização e adequando-se o calendário escolar:

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

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Embora discreta, esta foi a primeira grande conquista legislativa da Educação do Campo e influenciou as políticas posteriores de educação para os povos do campo. A partir disso, os gestores municipais (agora responsáveis pelas escolas rurais e urbanas do Ensino Fundamental) tiveram que investir em formação docente, criar cargos, concursos e planos de carreira. Contudo, ainda que a LDB/1996 contemplasse a educação rural,

Os dados da precarização, produzidos na década anterior fundamentaram a criação de políticas públicas que incentivavam a desativação da escola rural com a consequente implantação do transporte escolar e nucleação como forma de garantir uma escola de qualidade (ANTUNES-ROCHA; CARVALHO; SILVA, 2015, p. 18).

Em 1997, o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) e, em 1998, a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo contribuíram para o acúmulo de experiências que culminaram na elaboração, ainda em 1998, do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Segundo Souza (2008), o lançamento do PRONERA demonstrava o fortalecimento da Educação do Campo na política educacional e a força dos movimentos sociais.

Durante a “I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998, em Luziânia, Goiás, os movimentos sociais que lutam pela democratização da terra passaram a usar oficialmente a expressão Educação do Campo ao invés de Educação Rural. Segundo autores como Souza (2008), Kolling; Cerioli; Caldart (2002) e Arroyo; Fernandes (1999), a justificativa é que a palavra *rural* nos remete à dicotomia *rural / urbano* e perpetua a visão predominante de que o urbano é avançado e o rural, atrasado, subordinando o campo aos interesses do agronegócio. Segundo Antunes-Rocha (2009)

Há um consenso entre os educadores, os pesquisadores e os movimentos sociais envolvidos nessa luta de que a educação rural nomeia um modelo de escola que não queremos mais, que é o da escola precária, desvinculada da realidade e cheio de ideários depreciativos. O MEC já assumiu a nomenclatura “Educação do Campo” e não usa mais educação rural (ANTUNES-ROCHA, 2009, p. 11).

Dessa forma, a substituição de termos não se reduz a uma simples mudança de nomenclatura, mas, sim, indica transformações sociais, teóricas e pedagógicas. Para Souza,

Em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de Educação do Campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável (SOUZA, 2008, p. 1090).

Mudando-se, então, a expressão, objetiva-se destacar essa incompatibilidade entre os interesses do agronegócio e a Educação do Campo. Enquanto aquele representa a exclusão e a morte do campesinato, esta se relaciona à valorização da existência humana, da agricultura familiar e da agroecologia popular.

Também é importante destacar a publicação, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a instauração do Movimento da Educação do Campo pelo Grupo Permanente de Trabalho no Ministério da Educação (MEC), em 2003. Essa instância organizou, em novembro de 2003, um seminário que visava debater com movimentos sociais, universidades e representantes dos órgãos públicos, a exemplo, da UNDIME (União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação) e da CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), as referências para uma Política Pública de Educação do Campo no Brasil (ANTUNES-ROCHA; CARVALHO; SILVA, 2015).

Essa primeira fase da Educação do Campo (da década de 1980 a 2003) é caracterizada, portanto, pela mobilização em torno da luta pelo direito à educação dos sujeitos do campo em seu espaço de moradia, pela ampliação das parcerias e pelo fato de os movimentos sociais do campo colocarem este paradigma na agenda dos estados e dos municípios através de seminários, encontros e publicações (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 66). Foi uma fase importante para os delineamentos do projeto de Educação do Campo, em que o “envolvimento dos povos do campo em relação ao direito à educação começou a ganhar contornos mais nítidos e específicos sobre que educação seria construída com os povos camponeses, e não mais os tendo como destinatários” (SILVA, 2015, p. 108).

1.2.2.2 Segunda fase: Conquistas

Em 2004, o Ministério de Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)²³, na qual existe uma coordenação de Educação do Campo, que organiza o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) sobre Educação do Campo e elaborou o documento intitulado “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo”. E, ainda em 2004, realiza-se a II Conferência Por uma Educação Básica do Campo.

Os seminários, encontros e conferências geraram inquietações que culminaram em parcerias na educação básica, de jovens e adultos, superior e na formação continuada, evidenciando um contexto de abertura do governo para o diálogo com os sujeitos do campo. Desse modo, percebe-se que a Educação do Campo se fortalece por meio de uma rede de sujeitos coletivos: Organizações Não Governamentais (ONG’s), universidades, secretarias estaduais e municipais de educação, movimentos sindicais, movimentos e organizações sociais, centros familiares de formação de alternância, etc.

A partir dessas mobilizações nacionais, emerge um discurso que tenta dar uma nova visão de mundo sobre o contexto rural. Esse novo discurso favorece que o campo seja visto não como um lugar subalternizado e de atraso, mas como um território que produz suas próprias epistemologias. Nesse sentido, rompe-se com “o Paradigma da Educação Rural, que tem como referência o produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 10).

Em 2005, o Ministério do Desenvolvimento Agrário – por intermédio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – e o Ministério da Educação – por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – promoveram, em Brasília, o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Segundo Molina (2006, p.9), o encontro foi importante para

²³ Com o Decreto Presidencial nº. 7.480, de 16 de maio de 2011, houve uma reestruturação na ex-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), à qual se acrescentou o eixo da inclusão. A sigla passou a ser SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Em janeiro de 2019, já no governo Bolsonaro, essa secretaria foi extinta.

a elaboração de subsídios às políticas públicas interministeriais que possam contribuir na promoção do desenvolvimento e da educação nos territórios rurais, como, também, possibilitar a ampliação das articulações interinstitucionais, construindo agenda comum de pesquisa na área.

Ainda segundo Molina (2006), o encontro mapeou dados importantes, como: quem são os pesquisadores da Educação do Campo, quais os temas pesquisados e quais questões deveriam ser priorizadas nas novas investigações.

O segundo encontro, realizado em 2008, teve por objetivo promover o debate sobre os paradigmas construídos até então, avaliar e articular as pesquisas e reunir subsídios para a elaboração de políticas públicas (MOLINA, 2010). Já o terceiro Encontro, realizado em 2010, socializou pesquisas e promoveu debates sobre os paradigmas da Educação do Campo no âmbito da pesquisa.

Voltamos a 2005 para destacar que, nesse ano, foi criado o ProJovem Campo – Saberes da Terra (Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores Familiares) com o objetivo de ampliar o acesso e a qualidade da educação para essa parcela da população, além de elevar a escolaridade com conclusão do Ensino Fundamental na modalidade educação de jovens e adultos (EJA), formação e qualificação inicial profissional.

Em 2006, foi criado o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. Esse projeto objetivava estimular, nas universidades públicas, a criação de projetos de ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de educadores para atuação no âmbito da educação básica, junto às populações que trabalham e vivem ‘no’ e ‘do’ campo.

Essa proposta, elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), foi construída tomando como referência o projeto do curso de Licenciatura Pedagogia da Terra (P-Terra), realizado de 2005 a 2010 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Esse curso foi considerado pioneiro e tomado como uma experiência inovadora no contexto da formação de professores para atuação no campo. Como um desdobramento do P-Terra, a convite do MEC/SESu/SECAD,

quatro universidades iniciaram, em 2008, as turmas piloto de graduação em Licenciatura em Educação do Campo, sendo elas: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Sergipe (UFS). Em 2009, o curso de Licenciatura em Educação do Campo tornou-se regular na UFMG e em outras 32 instituições públicas de Ensino Superior²⁴ no território nacional por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Essa segunda fase da Educação do Campo é marcada, portanto, pela ampliação dos processos de mobilização e por conquistas de importantes políticas públicas. Nesse período vão surgindo diversos núcleos de pesquisas em Educação do Campo nas universidades de todo o país e, a partir de 2010, visualizou-se um terceiro momento da Educação do Campo no Brasil.

1.2.2.3 Terceira Fase: Tendência²⁵ à consolidação das conquistas

A fase de consolidação das políticas públicas de Educação do Campo tem como marco inicial a assinatura do Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). No mesmo ano, houve a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, universidades, institutos federais de educação reunidos na sede da CONTAG, em Brasília, decidiram constituir o Fórum após uma análise da situação do campo e da Educação do Campo no país. O FONEC caracteriza-se como uma articulação dos sujeitos sociais coletivos que o compõem, pautados pelo princípio da autonomia em relação ao Estado. Não obstante, essa autonomia não impede que participem como membros efetivos do Fórum: institutos de educação e universidades públicas e outros movimentos/entidades que atuem na Educação do Campo, bem como, na condição de convidados, órgãos governamentais cuja função seja pertinente à Educação do Campo (FONEC, 2010, p. 2)

²⁴ Atualmente, muitos desses cursos foram descontinuados ou tiveram suas vagas diminuídas. A lista das 33 instituições está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=673&id=12395&option=com_content&view=article>. Acesso: 09 fev. 2018.

²⁵ Tendência porque, como veremos adiante, essas conquistas dos povos do campo não foram exatamente consolidadas, uma vez que, a partir de 2016, rearranjos no governo federal impactaram as políticas públicas de Educação do Campo.

A assinatura do Decreto supramencionado, que institui o PRONERA, abriu espaço para a elaboração de um Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) para dar materialidade às ações nele previstas e institui-se, em 2012, outro Grupo de Trabalho, que também contou com a participação de membros dos movimentos sociais e sindicais, para conceber as ações que integrariam o referido Programa. O PRONACAMPO estabelece como meta para três anos formar 45 mil educadores do campo, quantitativo que deveria ser distribuído entre três estratégias de formação que ocorreriam simultaneamente: os cursos do Programa Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), os cursos desenvolvidos através da Plataforma Freire via Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e os cursos ofertados a distância, via Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Já o PDDE Escola do Campo (Programa Dinheiro Direto na Escola), uma das ações previstas pelo PRONACAMPO, teve o objetivo de promover ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas das redes municipais, estaduais e distritais que possuam alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental em classes multisseriadas localizadas no campo. O PDDE Escola do Campo consiste no repasse financeiro por meio de transferência de recursos, nas categorias econômicas de custeio e capital, para contratação de mão de obra e outras despesas necessárias à manutenção, conservação e pequenos reparos em suas instalações, bem como aquisição de mobiliário escolar e outras ações de apoio com vistas à realização de atividades educativas e pedagógicas coletivas requeridas pela oferta de turmas organizadas sob a forma de multisseriação (RESOLUÇÃO CD/FNDE nº. 28, 2011).

Em 2011, dentro das ações previstas pelo PRONACAMPO, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo), que objetiva adquirir livros didáticos específicos para os alunos de escolas do campo, o qual teve duas edições, 2013 e 2016.

Também cabe destacar a criação do projeto Escola da Terra (curso de aperfeiçoamento de 180 horas que busca promover a formação continuada de professores de escolas do campo), que teve sua primeira edição em 2015 e sua segunda edição em 2017.

A terceira fase da Educação do Campo é caracterizada, portanto, por uma tendência de consolidação de políticas públicas. O Paradigma da Educação do Campo e os seus princípios passam a ser mais detalhados e explicitados em documentos, estudos e práticas educativas. O

atendimento a esses princípios é fundamental para que uma ação seja considerada como uma ação da Educação do Campo. Entre eles, Antunes-Rocha, Carvalho e Silva (2015) elegeram três princípios como imprescindíveis: Projeto de campo e de sociedade, Protagonismo dos sujeitos do campo e Escola de direito.

1.2.2.3.1 Projeto de Campo e de Sociedade

Esse princípio da Educação do Campo parte do pressuposto de que a escola do campo é um projeto demandado pelos movimentos sociais e sindicais que vai além da perspectiva tradicional de escola. É uma escola que articula projetos sociais, ambientais e econômicos do campo, estabelecendo uma conexão direta entre formação escolar e trabalho no campo, entre educação e engajamento político. Uma escola que reconhece e legitima os saberes do campo, aqueles construídos a partir de suas experiências de vida e de suas próprias formas de aprendizagem. Um projeto de campo pressupõe um projeto de sociedade que esteja vinculado a diversas dimensões da vida, sendo a escola apenas uma dessas dimensões.

A educação, nessa perspectiva, é uma ferramenta necessária para contribuir nos processos de organização de uma nova sociedade. Uma educação capaz de produzir aprendizagem de teorias e práticas que auxiliem na construção de novos sujeitos, uma nova escola e uma nova sociedade. Portanto, a escola do campo demandada pelos movimentos sociais e sindicais vai além da escola das primeiras letras, da escola das palavras, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político (ANTUNES-ROCHA; CARVALHO; SILVA, 2015). Assim, segundo esse princípio, a construção de um projeto educacional alternativo que contemple a realidade camponesa demanda não somente a transformação desse espaço, mas as próprias estruturas sociais.

1.2.2.3.2 Protagonismo dos Sujeitos do Campo

Uma das principais características das políticas públicas de Educação Campo pautadas pelos movimentos sociais e sindicais refere-se ao protagonismo de seus sujeitos na concepção e na elaboração de tais políticas.

Para Caldart (2015),

Defender este protagonismo não significa secundarizar ou menosprezar a participação dos intelectuais ou de outros trabalhadores que não sejam vinculados diretamente ao campo. Ao contrário, é essa composição diversa que traz ainda mais potencialidades à Educação do Campo, no sentido de afastá-la de lutas excessivamente corporativas ou particularistas, de ampliar os horizontes de interesse dos trabalhadores do campo e inserir suas lutas específicas na luta de classes mais ampla. Mas é fato que é esse protagonismo das organizações camponesas o que pode garantir hoje a radicalidade política da EdoC, sem que perca sua especificidade, pelos vínculos com lutas essenciais da classe trabalhadora e com processos educativos enraizados nessas lutas que trabalham com necessidades formativas de mais longo prazo (CALDART, 2015, p. 112).

Esse princípio denota, portanto, o empoderamento e a autonomia dos povos do campo, os quais assumem suas convicções e agem no processo, ou seja, não só participam como protagonizam a consolidação da concepção e a elaboração de políticas públicas.

1.2.2.3.3 Escola de Direitos

Segundo Antunes-Rocha; Carvalho; Silva (2015), a escola como direito deve apresentar uma proposta que garanta e amplie as formas e as condições assentadas especialmente na oferta de modalidades do ensino, na melhoria da infraestrutura dos estabelecimentos escolares, na formação de professores, capacitando-os para atuação em contextos de desigualdade e diversidade. Dessa forma, segundo esse princípio, necessário se faz que a escola atenda a todos os níveis de ensino da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Para Molina (2009), a Educação do Campo:

Almeja promover mudanças para dentro da escola de Educação Básica no meio rural. Essas mudanças têm como horizonte a construção de uma escola capaz de contribuir com a promoção da autonomia dos educandos. Uma escola que garanta o direito das crianças e jovens do campo ao acesso ao conhecimento universalmente produzido, entendendo-o como produto histórico-social, e que, simultaneamente, possibilite e promova uma visão crítica dessa produção, instrumentalizando-os para seu uso e manuseio contextualizadamente (MOLINA, 2009, p. 32).

A título de exemplo, podemos retomar o já citado artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nele vemos que é um direito, amparado por lei, a construção, por exemplo, de um calendário específico para as escolas rurais, mas a maioria continua a funcionar em tempos padronizados. Além disso, esse artigo foi alterado pela Lei nº 12.960, de 2014, especificamente criada para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Contudo, o fechamento arbitrário de escolas continua a ocorrer, conforme retomaremos no capítulo 4, o que significa que o direito garantido na LDB não se efetiva senão pelas ações e mediações concretas dos sujeitos em seus diferentes âmbitos de atuação.

Esse terceiro princípio da Educação do Campo se relaciona, portanto, com a ampliação de oferta de modalidades de ensino. Uma escola do campo preza pela constante melhoria de sua infraestrutura, pela formação de seus professores e pela atuação engajada em contextos de desigualdade, consolidando-se como uma escola que ofereça escolhas e construa possibilidades.

A síntese desses princípios revela que o Paradigma da Educação do Campo se contrapõe ao Paradigma da Educação Rural não por ser um projeto de fixação do homem no campo ou de combate ao êxodo rural, mas por ser um projeto de luta pela qualidade e coerência da educação para os sujeitos que vivem e trabalham no campo, para que estes possam viver com qualidade nesse ambiente ou tenham a escolha de viver e trabalhar nas cidades, caso optem por isso.

Com a descrição dessas três fases, vimos que a Educação do Campo não se refere a uma mera noção de espaço geográfico, que reforçaria a dicotomia rural *versus* urbano, mas a uma educação que compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral das pessoas que vivem no campo, as quais têm direito a uma educação diferenciada em relação àquela oferecida a quem vive nas cidades. Essa concepção do que é Educação do

Campo é recente, inovadora e objetiva oferecer aos povos do campo uma educação adequada ao seu modo de viver, pensar e produzir.

Segundo Caldart (2009), uma escola de direito para os povos do campo, é, portanto, uma escola *do e no* campo. Essas preposições são importantes porque não é uma escola *para, por* ou *com*, mas *do e no*, isto é, com vínculos de pertencimento político e cultural. A educação rural não tem os sujeitos do campo como protagonistas e, portanto, suas ações são pensadas por terceiros e seus conteúdos são adaptados (mal adaptados) para as escolas rurais, sempre tendo o urbano como referência. Já na Educação do Campo, os seus sujeitos são protagonistas de todo o processo, concebendo, portanto, uma escola pensada por eles mesmos, situada geograficamente no campo e com conteúdos do campo, contextualizados e referenciados no próprio campo.

Assim, o Paradigma da Educação do Campo pode ser caracterizado como uma concepção que prega uma educação diferenciada e específica que contrasta com o modelo hegemônico de educação urbanocêntrico e incorpora as especificidades dos territórios camponeses que demandam formas plurais de educação.

Este paradigma se contrapõe ao Paradigma da Educação Rural, na medida em que a educação nos territórios camponeses, além de ser pensada a partir das referências camponesas, adota como base a articulação entre os diferentes projetos de sociedade das diferentes populações dos territórios camponeses. Desta forma, Diferenças Coloniais camponesas desafiam a Colonialidade, em seus variados eixos, em função de uma educação específica e diferenciada alternativa ou contra-hegemônica (SILVA, 2015, p. 110).

É importante destacar que, durante a segunda e a terceira fase da Educação do Campo, pelo menos até o ano de 2015, podemos afirmar que o poder público dialogou com os sujeitos do campo e os movimentos sociais, atendendo a diversas demandas da agenda política da Educação do Campo. Contudo, a partir de 2016, projetos e programas ligados à Educação do Campo sofreram muitos cortes orçamentários. Por exemplo, as Licenciaturas em Educação do Campo de muitas universidades foram descontinuadas e as que permanecem enfrentam dificuldades para se manterem. Além disso, o próprio PNLDC também está suspenso sem previsão de abertura de novo edital de inscrição de coleções didáticas. Parece, portanto, se delinear uma quarta fase, agora de incertezas e perda de direitos.

1.2.2.4 Quarta fase: perda de direitos

A partir desse breve estudo sobre o histórico da Educação do Campo e analisando-o com base nas teorias do Pensamento Decolonial, observamos o delineamento de uma quarta fase: a fase das perdas de direitos. Essa fase atual da Educação do Campo tem sido marcada pelas recentes perdas com relação à interrupção de políticas públicas (como é o caso do PNLDCampo) ou aos cortes de recursos (como é o caso das Licenciaturas em Educação do Campo). Com isso, observa-se que não houve uma consolidação do Paradigma da Educação do Campo, mas apenas uma apropriação “funcional” de seus princípios pelo neoliberalismo²⁶.

Como já mencionado, o conceito de Interculturalidade foi apropriado e desconstruído pelo neoliberalismo com vista a manter a ordem vigente, qual seja, a colonialidade. Com isso, o Estado cria uma Interculturalidade Funcional, que reage às reivindicações dos povos subalternizados de forma limitada. Isso parece ocorrer com todas as políticas de Ações Afirmativas no Brasil e não é diferente com a Educação do Campo.

Com base no conceito de Interculturalidade Funcional, Silva (2015) analisa os desdobramentos das conquistas da Educação do Campo e cria o conceito de Paradigma Funcional de Educação do Campo:

O Neoliberalismo reestrutura o trato com as diferenças culturais empregado pelo Liberalismo, todavia o faz de modo a não apenas assimilar e contemplar estas diferenças na esfera legal, senão a reestruturar os interesses capitalistas mediante a oficialização das diferenças e sua utilização funcional aos interesses do Sistema Mundo Moderno Colonial (SILVA, 2015, p. 110).

²⁶ O neoliberalismo brasileiro se baseia no liberalismo dos EUA, sendo um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do Estado na economia, o livre comércio, a privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais internacionais, a ênfase na globalização e a abertura da economia para a entrada de multinacionais, a redução de preços e salários, o aumento da produtividade, entre outras medidas contra o protecionismo econômico. Os desdobramentos do neoliberalismo na educação têm efeitos fulcrais como: qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, produtividade. De acordo com a vertente neoliberal, a educação não é incluída no campo social e político, passando a ser integrada no mercado. Assim, alguns dos problemas econômicos, sociais, culturais e políticos abordados pela educação são muitas vezes transformados em problemas administrativos e técnicos. O aluno passa a ser um mero consumidor do ensino, enquanto o professor fica conhecido como um funcionário treinado para capacitar os seus alunos a se integrarem no mercado de trabalho (Informação disponível em <<https://www.significados.com.br/neoliberalismo/>>. Acesso em 27 dez. 2018. Adaptado).

Com a apropriação funcional da Educação do Campo, formas de produção capitalistas continuam a dominar os territórios rurais, como a implantação de grandes empresas internacionais, a prática da biopirataria, a transformação de biomas, a construção de hidrelétricas, o agronegócio, a engenharia genética etc. (JESUS; JESUS, 2011, p. 150). Esse modelo atende apenas às elites agrárias e confronta com as formas de produção da vida e relação com a terra das comunidades camponesas.

Assim, reestrutura-se a lógica da Colonialidade que expropria os habitantes dos territórios camponeses dos seus territórios sociais, políticos, epistêmicos e produtivos em função de um modelo de produção que os coloca, juntamente à natureza, como elementos necessários de apropriação indiscriminada visando o lucro. O trabalho no campo, neste contexto, se desvincula da sua dimensão territorial para se tornar instrumento de negação das diferenças territoriais (SILVA, 2015, p. 112).

É válido ressaltar que a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para o campesinato. A imposição do modelo industrial do agronegócio, sob o discurso de valorização do campo brasileiro, reforça a Colonialidade. Os precursores do Paradigma Funcional da Educação do Campo (bancadas ruralistas e elite política brasileira) são os protagonistas nessa ação. Esses protagonistas consideram que a única alternativa em voga seria a modernização do campo e, para isso, propõe uma educação desvinculada das bandeiras de lutas sociais levantadas pelos movimentos sociais camponeses. Assim, mesmo que esta educação seja orientada “para o campo” e aconteça “no campo”, ela não é propriamente “do campo”.

No Paradigma Funcional de Educação do Campo, o sentimento de inferioridade atribuído aos povos do campo se reedita com o Estado se apropriando das diferenças culturais para subalternizá-las. Desta forma, ainda que a educação se desenvolva no campo, como lugar geográfico, ela pode não se desenvolver no campo como lugar epistêmico (MIGNOLO, 2007).

No quadro a seguir, apresentamos uma síntese dos marcos das quatro fases da Educação do Campo no Brasil.

Quadro 1: Síntese dos marcos das quatro fases da Educação do Campo no Brasil

FASE	ANO	MARCO
Primeira Fase (Mobilização)	1980	Criação oficial do MST
	1996	Criação do “Movimento por uma Educação do Campo”
	1996	Publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394), que, em seu artigo 28, afirmou a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural; flexibilizando-se a organização e adequando-se o calendário escolar.
	1997	Realização I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA)
	1998	Realização da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo
	1998	Criação do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA)
	2002	Publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a instauração do Movimento da Educação do Campo
	2003	Instauração do Movimento da Educação do Campo pelo Grupo Permanente de Trabalho no Ministério da Educação
Segunda Fase (Conquistas)	2004	Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)
	2004	Publicação dos “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo”, elaborado pelo Grupo Permanente de Trabalho (GPT) sobre Educação do Campo da SECAD.
	2004	Realização da II Conferência Por uma Educação Básica do Campo
	2005	Realização do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo
	2005	Início do curso Pedagogia da Terra na UFMG
	2005	Criação do ProJovem Campo – Saberes da Terra (Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores Familiares)
	2006	Criação do PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
	2008	II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo
	2008	Início do curso de Licenciatura em Educação do Campo (turmas piloto) em quatro universidades brasileiras.
	2009	Regularização do curso de Licenciatura em Educação do Campo por meio do REUNI em 33 instituições brasileiras de ensino superior.
2010	III I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo	
Terceira Fase (Tendência à consolidação das conquistas)	2010	Assinatura do Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)
	2010	Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)
	2011	Criação do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo)
	2011	Publicação do Edital do PNLD Campo 2013
	2012	Criação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)
	2014	Publicação do Edital do PNLD Campo 2014
2015	Criação do Escola da Terra	
Quarta Fase (Perda de direitos)	2016	Cortes no repasse do governo para as Licenciaturas em Educação do Campo.
	2017	Não publicação do Edital do PNLD Campo 2019, conforme era esperado.
	2019	Extinção da SECADI, secretaria do MEC que abrigava a Coordenação de Políticas de Educação do Campo.

Fonte: Construído pela autora.

Neste capítulo, vimos que a noção de interculturalidade assume grande relevância em todos os contextos educativos relacionados a Ações Afirmativas. A partir dela é possível conceber a diferença cultural não apenas por meio do reconhecimento da coexistência de diferentes

grupos étnicos e culturais, mas também por meio de interações dialógicas, por vezes tensas, mas sempre respeitosas, entre esses grupos.

A opção por esse pressuposto teórico justifica-se pela necessidade de colocar os subalternizados como interlocutores na enunciação epistêmica, o que torna possível uma visão não europeia do contexto das lutas sociais travadas pelos povos do campo por uma educação diferenciada. Por esse prisma, os povos do campo são lócus de enunciação diferenciais (MIGNOLO, 2005), produtores de formas próprias de políticas sociais, epistêmicas e educacionais que também são legítimas.

Vimos, também, que a Educação do Campo é marcada por quatro fases. A primeira (da década de 1990 a 2003), distingue-se pela mobilização e luta por políticas públicas para os povos do campo; a segunda (de 2004 a 2010) marcada por conquistas e consolidação da produção do conhecimento e de práticas; a terceira (de 2010 a 2015) caracterizada pela ampliação de políticas públicas; e a quarta fase, inaugurada pelo contexto político atual (a partir de 2016), se caracteriza pela estagnação ou perda de direitos conquistados. É o que vemos, por exemplo, na não continuidade do PNLDCampo.

Essa perda de direitos está relacionada ao que Silva (2015) chamou de Paradigma Funcional da Educação do Campo, no qual as diferentes populações camponesas são passíveis de serem reconhecidas e contempladas no seu direito à diferença, mas de forma limitada, isto é, os povos do campo são vistos como populações locais que precisam ser “ajudadas”, “redimidas pelo progresso”, afinal seriam inferiores e não poderiam oferecer alguma alternativa legítima que se contraponha ao modelo capitalista.

Os livros didáticos seriam territórios curriculares possíveis da decolonialidade, por serem um instrumento privilegiado para a produção de atitudes decoloniais. Nesse contexto, o PNLDCampo afirmar-se-ia como uma ação condizente com o Paradigma da Educação do Campo, mas também corre o risco de contribuir para reproduzir concepções do Paradigma de Educação Rural. No capítulo seguinte, veremos como o PNLDCampo se insere em um contexto de políticas educacionais universalizantes para, depois, analisar, empiricamente, como esse programa específico de LD se materializou e como foi avaliado pelas professoras de escolas do campo que colaboraram com esta pesquisa.

CAPÍTULO 2

O PNLD Campo: contextualização de uma política pública de distribuição de livros didáticos específicos para as escolas do campo

O Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) é uma política pública de avaliação e distribuição de livros didáticos específicos para as escolas do campo brasileiras instituída pela Resolução 40, de 26 de julho de 2011. O programa surgiu a partir de várias demandas de grupos organizados (movimentos sindicais e sociais, universidades e entidades governamentais) em torno das discussões propostas pelo Paradigma da Educação do Campo. Mas, antes de descrevermos mais detidamente essa política pública, é necessário que apresentemos o percurso histórico do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A historicização desse percurso é importante para entendermos as origens e desdobramentos de uma importante política pública que se consolidou ao longo da história da educação do Brasil, tornando-se uma política de Estado. Dessa forma, neste capítulo apresentamos, primeiramente, o PNLD e, em seguida, o PNLD Campo.

2.1 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): percurso histórico

A política pública de distribuição de livros didáticos para as escolas públicas brasileiras surge e se desenvolve à medida que a nossa legislação educacional se consolida (com avanços e retrocessos) por meio de decretos, leis, resoluções e outras ações governamentais ligadas à educação.

Um olhar sócio-histórico sobre o livro didático no Brasil pode levar-nos a uma história de nosso ensino, das práticas escolares, da transformação das disciplinas ao longo do tempo, tudo isso determinado e explicado pela evolução de políticas culturais, sociais e, conseqüentemente, educacionais (SOARES, 1996, p. 56).

Nesse sentido, a história do livro didático no Brasil se confunde com a história da nossa educação.

Para a apresentação do contexto de desenvolvimento das políticas do livro didático no Brasil, dividimos esse percurso histórico em cinco fases²⁷: A primeira fase (de 1808 a 1937) é marcada pelas primeiras iniciativas de distribuição de materiais didáticos para algumas escolas, desde o Brasil Império até o início do Estado Novo. A segunda fase compreende as medidas empreendidas entre 1937 (marco inicial das políticas oficiais de distribuição de livros didáticos no Brasil) e 1985 (ano do fim da ditadura militar). A terceira fase vai de 1985 a 1995, quando houve a redemocratização do país e a instauração do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. A quarta fase teve início em 1996 e apresenta as medidas que marcaram a consolidação do PNLD enquanto política pública de distribuição de livros didáticos de forma gratuita e universal para todos os segmentos da educação básica. Por fim, a quinta fase, com início no ano de 2017, inaugura novas medidas no processo de execução do PNLD com a publicação do decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que, além de fundir o PNLD com o PNBE, criando o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, altera a forma de execução do processo de distribuição de livros didáticos e literários.

2.1.1 Primeira Fase (de 1808 a 1937)

Antes de se firmar como política pública, a produção de LD no Brasil já acontecia desde que a família real portuguesa instaurou, em 1808, a Imprensa Régia, que importava livros didáticos da Europa, em especial, da França e da Alemanha (BITTENCOURT, 2009), nações que produziam os conhecimentos tidos como referência escolar naquele momento histórico.

Existia o interesse de formar uma elite dirigente e, ao mesmo tempo, moldar a massa populacional, estabelecendo mecanismos de controle, pois o intuito era ordenar, civilizar e instruir, isto é, assegurar a ordem e propagar a almejada civilização eram condições essenciais para se manter o *status quo* (MARIANO, 2008, p. 2).

Todavia “muitas críticas foram feitas pela carência de obras nacionais. Como os manuais eram de autoria estrangeira, sentia-se falta de obras redigidas no Brasil, livros que fizessem com que o país se reconhecesse histórica e geograficamente” (MARIANO, 2008, p. 3). Nesse contexto, em 1822, com o fim do monopólio da Imprensa Régia, editoras privadas passaram a produzir compêndios e cartilhas que se submetiam a uma espécie de aprovação institucional antes de chegarem às escolas. Vale destacar que os autores desses primeiros materiais

²⁷ Parte dos dados referentes ao percurso do PNLD foi coletada no site do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em 15 jan. 2017. A periodização em fases foi construída pela autora.

didáticos nacionais eram professores do Colégio Pedro II²⁸, no Rio de Janeiro, uma vez que eles dificilmente teriam seus nomes vetados pelos conselhos educacionais que avaliavam as obras didáticas, já que tinham papel relevante na orientação do ensino brasileiro. No entanto, a produção desses materiais em língua portuguesa, muitas vezes, limitava-se à tradução dos originais em francês.

O Estado, então, já a essa época, se firma como o principal consumidor do mercado editorial, além de ser quem estabelece as condições de produção, seleção e avaliação das obras didáticas. Segundo Lajolo e Zilberman (1998, p. 128),

Imprensa e livro didático nascem do abrigo do Estado e sujeitam-se a ele. As duas imagens-uma, vinculando imprensa e livro didático e, em vista da produção em massa deste, reforçando sua parceria com o capitalismo; outra, fazendo-a dependente do apadrinhamento do Estado, que, conforme o caso atua como mecenas, padrao ou pai, balizam as contradições entre as quais oscilam leituras e leitores.

Apesar dessa pequena abertura à produção nacional de materiais didáticos, a compra de livros didáticos de editoras estrangeiras continuou até que a crise resultante da queda da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, provocasse o encarecimento dos produtos editoriais e estimulasse o aumento da produção de livros didáticos de autores brasileiros (SILVA, 2012).

De qualquer maneira, até 1937, início do Estado Novo, não havia uma clareza sobre os critérios de seleção dos materiais didáticos que chegavam às escolas. Além disso, já a essa época, percebe-se

Uma formação discursiva que coloca o rural num lugar de precariedade (...) e ações concretas que produzem esta desigualdade em vários sentidos: pelo apagamento do rural no urbano, pela inexistência de materiais e formações específicas para atuação no campo e pela invisibilidade do campo na construção de políticas e especialmente de materiais didáticos (FRADE, 2014, p. 119).

As ações do governo, portanto, priorizavam as escolas urbanas na distribuição dos materiais didáticos, produzindo uma diferenciação histórica entre as escolas urbanas e rurais, que reforçava uma visão de educação em que a ideia de progresso passava por uma alteração da imagem de país rural.

²⁸ Criado no Rio de Janeiro, em 1837, o Colégio Pedro II servia apenas às classes economicamente privilegiadas e tinha como referência de educação e cultura a Europa e, em particular, a sociedade francesa. O colégio tornou-se o modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil.

2.1.2 Segunda Fase (de 1937 a 1985)

O marco inicial da construção de uma política oficial de distribuição de livros didáticos no Brasil ocorreu em 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), pelo Decreto nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Entre as atribuições do INL estavam a edição de obras literárias, a elaboração de enciclopédias, dicionários nacionais e a expansão do número de bibliotecas públicas pelo país.

Um ano depois, em dezembro de 1938, por meio do Decreto nº 1.006, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), constituída por sete membros indicados pelo Presidente para avaliar e sugerir os livros que pudessem ser produzidos (traduzidos) e enviados às escolas (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989), sendo esta uma função mais de controle político e ideológico do que didático-metodológica.

Por meio do Decreto Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, a CNLD criou a primeira política de legislação e controle de produção e circulação de livros didáticos no país. Também por meio desse decreto, surgiu, no Brasil, a primeira definição oficial do termo “livro didático”:

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares (...) livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (BRASIL, 1938).

Como resultado da instituição da CNLD e após discussões sobre a circulação de livros didáticos no país, por meio do Decreto nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, foi instaurada a legislação sobre condições de produção, importação e utilização do livro didático, além do incentivo à descentralização por meio das CELD (Comissões Estaduais do Livro Didático).

Isso se deu na Era Vargas, mais precisamente durante o Estado Novo, quando era grande a preocupação do governo em construir uma imagem de nação unificada, fortalecendo a identidade nacional por meio do incentivo ao patriotismo. Entre as medidas empreendidas estava a padronização da educação e a exaltação do espírito nacional por meio de campanhas na imprensa e até mesmo nos livros didáticos, que se tornaram um importante instrumento de controle ideológico, passando por um rígido controle editorial. A concepção defendida era a

de que um texto didático deveria estar alinhado ao plano de poder constituído, articulado com outros discursos que definiam o saber escolar (BITTENCOURT, 2009).

Já durante a Ditadura Militar, em 1966, o governo fechou um acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e criou a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição de livros didáticos. A partir desse acordo, foram distribuídos 51 milhões de livros durante três anos. Além do livro didático, o programa incluía a criação de bibliotecas e cursos de capacitação docente.

Contudo, eram fortes as críticas e denúncias de monopólio editorial e censura de conteúdos, além do fato de a distribuição gratuita de livros seguir, na verdade, interesses do capital internacional. Segundo Romanelli (1978), o MEC tinha apenas a responsabilidade de execução, enquanto aos técnicos da USAID cabia todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro até detalhes de editoração, distribuição e orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos de autores e editores americanos.

Nesse contexto, o controle da produção científica brasileira, que, no Brasil, até o momento, tinha como referência a Europa, passa a ser dos Estados Unidos, um país desenvolvido em busca de expansão de mercado consumidor para seus produtos. Travestido de “ajuda” a um país pouco desenvolvido, o interesse dos EUA estava na ampliação de sua hegemonia e os dispositivos educacionais (como o livro didático) apresentavam-se como um campo fértil para isso, especialmente porque

a educação constituiu-se em veículo privilegiado para introdução de novos valores e modelagem de condutas, sobretudo com base nos mecanismos prescritivos no campo do currículo e do material instrucional, dentre os quais o livro didático emergia como peça ideológica fundamental, que desempenha importante papel estratégico na difusão dos valores apregoados pelo regime (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 125).

Os livros didáticos eram vistos, pelo governo ditatorial, como importantes meios de difusão de valores morais e civis, o que contribuiu para que eles se tornassem valiosos portadores de ideologias e eficientes instrumentos de propagação e controle ideológico.

Em 1970, a Portaria nº 35, de 11 de março/70, do Ministério da Educação, implementou o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL). Em decorrência dessa ação, em 1971, o INL passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições da COLTED, que foi extinta. Com o término do acordo com a USAID, foi necessária contrapartida financeira das unidades federadas (estados e municípios), criando, assim, o Fundo do Livro Didático.

Em 1976, após a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático, tendo o objetivo de

definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; formular programa editorial; cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns (FREITAG *et al*, 1993, p. 15).

Embora o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passe a ser a principal fonte financeira e ainda haja uma pequena contrapartida das unidades federadas, os recursos foram insuficientes e, com isso, a grande maioria das escolas municipais foi excluída do programa.

Durante a década de 1970, portanto, o LD assume um papel fundamental na escolarização da população brasileira, sendo um dos principais portadores do conhecimento eleito para ser ensinado. Em decorrência da importância que o LD assume na cultura escolar, ampliam-se parcerias com o setor privado e a venda de LD torna-se um negócio extremamente lucrativo, o que permanece até os dias atuais (BITTENCOURT, 2009).

Alguns anos depois, em 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) – em substituição à FENAME –, que incorpora o PLIDEF e todos os programas relacionados ao LD. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do Ensino Fundamental, já que, até então, o programa só atendia até a antiga 4ª série. Com isso, o programa de avaliação e distribuição de livros didáticos passou a atender mais escolas, gerando um significativo desenvolvimento da

indústria editorial no país. Contudo, segundo Freitag *et al* (1993), a qualidade dos livros que chegavam às escolas ainda deixava a desejar.

A centralização das deliberações e o caráter assistencialista da FAE provocaram críticas à Fundação, tais como o favorecimento de algumas editoras e o autoritarismo na escolha dos LD. Em decorrência disso, foi criado, em 1984, o Comitê de Consultores para a Área Didático-Pedagógica cujas observações pouco foram consideradas pela FAE, a não ser algumas sugestões que foram parcialmente integradas em 1985, por ordem do decreto Lei nº 91.542, entre elas a de o professor poder escolher o LD. Em seguida o Comitê foi desativado (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

Nessa segunda fase de construção de uma política do livro didático no Brasil, o objetivo maior era atender interesses de uma elite política e econômica, não sendo, portanto, *a priori*, uma política pública de ampliação de direitos educacionais, mas uma medida impositiva (FREITAG *et al.*, 1993), como tantas outras ocorridas durante a Ditadura Militar (1964-1985). Nesse contexto, as

instituições que lidam com a cultura e a educação, a biblioteca e a escola, por exemplo, são diretamente atingidas e os profissionais que nelas atuam, ao assumirem uma atitude de concordância com os modos de transmissão do saber ou censurar o que deve ser posto à mão do leitor, contribuem sem dúvida para a reprodução do regime estabelecido (CASTRO, 2005, p. 99-100).

Sendo um período de forte autoritarismo político, a avaliação dos livros didáticos era centralizadora e buscava garantir uma certa identidade que favorecesse o controle de conteúdos. Ou seja, os aspectos político-ideológicos eram valorizados na avaliação dos livros em detrimento de critérios didáticos e metodológicos. Nesse sentido, as políticas do livro didático passaram por diversas formas de controle estatal, seja na produção, na circulação ou no uso dos livros (CASSIANO, 2013). Esse controle visava ampliar a possibilidade de uniformizar o que era ensinado nas escolas, padronizando o currículo tido como “ideal” por certa parcela da população.

Como podemos perceber, até o momento não havia espaço nas políticas do LD para a inclusão de temáticas camponesas. A escola no Brasil era um projeto de educação formal para poucos, no qual se negavam as identidades dos sujeitos do campo a favor da criação de uma

identidade nacional vinculada a uma imagem de desenvolvimento que prestigiava valores urbanos.

2.1.3 Terceira Fase (de 1985 a 1995)

Após a Ditadura Militar, como uma das medidas de redemocratização do país, o governo Sarney criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD foi instituído pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, e apresentou grandes modificações em relação ao programa que vigorava até então, o PLIDEF. Essa nova política do livro didático continuava a atender apenas ao Ensino Fundamental, mas, segundo Cassiano (2013), trouxe consigo princípios inéditos de aquisição e distribuição de LD. Esta, por sua vez, segundo o decreto, seria universal e gratuita. Ou seja, todos os alunos da rede pública (municipal, estadual e federal), de 1ª a 8ª séries (antiga nomenclatura), passariam a receber os livros didáticos gratuitamente. Além disso, mais do que prescrições, os direcionamentos do PNLD “continham determinada visão do educando, da escola e, especialmente, implicavam um projeto de nação a ser empreendida na redemocratização do país, visto que políticas educacionais sempre se circunscrevem em contextos de políticas mais gerais” (CASSIANO, 2013, p.53).

A FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) continuou a gerir a aquisição e distribuição dos livros didáticos e a compra passou a ser feita com recursos exclusivamente federais. Já a produção editorial ficou a cargo das editoras, que, cumprindo alguns requisitos, poderiam inscrever suas obras e oferecê-las aos professores, que passam a ser os responsáveis pela escolha.

Contudo, apesar da promessa de universalidade e gratuidade, dados apontam que a distribuição não chegou a ser universal nem apresentava regularidade (CASSIANO, 2013). Além disso, de acordo com Carmagnani (1999, p. 47), muitos dos livros indicados apresentavam erros de conteúdo e inadequações que revelavam a falta de rigor na elaboração e avaliação dos LD. Além disso, a centralização da execução do PNLD pela FAE e a relativa autonomia das editoras com relação à produção acarretou problemas como o *lobby* editorial e o autoritarismo das secretarias de educação na escolha do LD (FREITAG *et al.*, 1993), tornando o LD um produto comercial qualquer.

Diante das críticas a esse modelo de produção e distribuição de LD, iniciaram-se discussões, no âmbito governamental, sobre a qualidade destes materiais adquiridos até então e, em 1993, paralelamente à implantação do Plano Decenal de Educação para Todos, o governo do então presidente Itamar Franco constituiu uma comissão

com a finalidade de analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e os aspectos pedagógico-metodológicos de livros adequados às séries iniciais do ensino fundamental, usualmente adotados em Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Para essa análise, foram apontados os dez títulos mais solicitados pelos professores em 1991, em cada área, representando cerca de 94% das aquisições feitas pela FAE (BRASIL, 1994, p. 8).

Os resultados dos trabalhos dessa comissão foram apresentados no ano de 1994 por meio do documento “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” (MEC/FAE/UNESCO). Além de apresentar as conclusões a que havia chegado sobre a avaliação das obras, a comissão apresentou critérios para a avaliação de livros didáticos e sugeriu um redirecionamento na produção, oferecendo às editoras o tempo necessário para que novos livros didáticos fossem inscritos (BRASIL, 1994).

Esse grupo de trabalho instituído pelo governo “tomou consciência, por um lado, da gravidade da situação, por outro, das forças que se interpõem a qualquer mudança” (BRASIL, 1994, p.103). Foi feita uma avaliação rigorosa das dez obras escolhidas para análise (estrutura, aspectos gráficos, aspectos metodológicos, aspectos socioculturais, concepções, atividades, material do professor etc.) e chegou-se à conclusão de que as obras apresentavam formas de discriminação, inadequações conceituais, metodológicas e editoriais. Para a comissão, as obras analisadas expressavam uma visão retrógrada da escola e o professor era colocado

como um mero repassador de informações estratificadas, obsoletas e errôneas, imune à concepção de que um mundo em mudanças vertiginosas de valores, da ciência e da tecnologia exige, acima de tudo, indivíduos com capacidade de resolver problemas novos para sobreviver, portanto, de pensá-los (BRASIL, 1994, p. 103).

Além disso, os resultados apontaram para o problema do *marketing* e da publicidade das editoras, que apostaram em fatura de imagens (na maior parte das vezes, descontextualizadas), cores, *layout* atrativo e atividades mecânicas (que ocupam os alunos e deixam o professor ocioso) como forma de conquistar o professor que escolheria as obras.

Vimos que o PNLD, em sua terceira fase, embora estivesse teoricamente sintonizado com o contexto de redemocratização do país, sofreu duras críticas quanto aos critérios de seleção e distribuição de LD. Isso porque as ações concretas nem sempre correspondiam ao que era preconizado. Assim, a distribuição de livros didáticos não chegou a ser universal nem regular, além de os materiais disponíveis apresentarem problemas, como erros conceituais que deixavam transparecer certa falta de rigor na execução do programa. Contudo, essa fase foi importante para que as medidas em execução até então fossem reavaliadas e substituídas por medidas mais condizentes com um projeto de educação adequado à redemocratização do país e ao desenvolvimento da educação básica.

2.1.4 Quarta Fase (de 1996 a 2016)

A partir da publicação do documento “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” (MEC/FAE/UNESCO), o PNLD sofreu muitas alterações até que, em 1996, instituiu-se que os livros didáticos inscritos pelas editoras deveriam passar por uma avaliação prévia rígida antes de serem submetidos à escolha pelos professores.

Essa reconfiguração do PNLD recebeu um grande investimento financeiro e político do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que ampliou o atendimento do programa e deu início ao processo de universalização da distribuição de livros didáticos. Segundo Cassiano (2007), nessa época, o PNLD adquiriu *status* de política de governo e, com a consolidação do programa, sua continuidade e afirmação enquanto política pública, tornou-se uma política de Estado²⁹.

Em 1996, para a avaliação das obras didáticas que chegariam às escolas em 1997, foram definidos alguns critérios e parâmetros de seleção dos LD. Além dos critérios específicos de cada disciplina, os livros didáticos do novo PNLD deveriam, segundo, Batista e Rojo (2005):

- ser não-consumíveis³⁰;
- apresentar qualidade gráfico-editorial;
- corresponder a apenas uma disciplina do Ensino Fundamental (cada volume);

²⁹ Entende-se por Política de Governo aquela criada por um governo específico que, não necessariamente, terá continuidade do governo posterior. Já uma Política de Estado é aquela que adquiriu *status* de política permanente e será mantida independente de quem assuma o governo.

³⁰ Aqueles livros que devem ser devolvidos ao final do ano letivo para uso de outro aluno no ano subsequente.

- estar desvinculados da compra de materiais complementares;
- não expressar discriminação ou preconceito de qualquer espécie;
- ser isentos de erros ou de indução a erros.

Para isso, o governo delegou a avaliação dos livros a universidades públicas, as quais indicariam os especialistas das diversas áreas para a tarefa. A partir desse momento, a aquisição dos livros didáticos ficou condicionada à inscrição das obras pelas editoras e à avaliação prévia segundo regras estipuladas em edital próprio. A distribuição de livros didáticos para o Ensino Fundamental pelo PNLD passa a ser universal e regular, tornando o governo o maior comprador de livros do país (CASSIANO, 2013).

Em 1997, com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental público.

Importante destacar que essa mudança no PNLD ocorria paralelamente à implementação da LDB (Lei Federal 9.394/96), que reestruturou o ensino no país, e de uma reforma curricular regulada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), documentos que passaram a nortear a avaliação dos livros didáticos adquiridos pelo governo federal. Com isso, além de representar um controle sobre a produção editorial, a avaliação prévia dos livros didáticos a serem submetidos à escolha pelos professores também representava, e ainda representa, mais uma estratégia de controle e de intervenção no currículo (BATISTA; COSTA VAL, 2004), o que também ocorria na fase das primeiras políticas do livro didático, principalmente na época da ditadura militar, conforme já pontuado acima.

Não podemos deixar de citar, também, o início da política pública de promoção à leitura, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), executado pelo FNDE em parceria com a Secretaria de Educação Básica do MEC. Esse programa foi instituído por meio da Portaria nº. 584, de 28 de abril de 1997, com o “objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à

leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (BRASIL, 1997). Assim como o PNLD, o PNBE vinha se consolidando enquanto política pública de Estado e expandido os segmentos da educação atendidos.

Vale destacar que, além da distribuição de livros didáticos para as disciplinas regulares do Ensino Fundamental por meio do PNLD, no ano de 2000, foi inserida a distribuição de dicionários da Língua Portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série e, em 2001, passa a ser ampliado, de forma gradativa, o atendimento aos alunos com deficiência visual e auditiva.

Outra política que impactou a ampliação do PNLD foi a introduzida pela lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE definiu como uma de suas metas a universalização do Ensino Fundamental no prazo de cinco anos, garantindo, desse modo, o acesso e a permanência de todas as crianças na escola. Outra meta importante foi a ampliação da duração do Ensino Fundamental obrigatório para nove anos, com início aos seis anos de idade. Essas metas foram concretizadas com a Resolução nº. 03/2005, do Conselho Nacional de Educação – que orienta a organização da Educação Infantil (crianças até 5 anos) e do Ensino Fundamental de nove anos (crianças de 6 a 14 anos) – e com a aprovação da Lei nº. 11.274, de fevereiro de 2006, que instituiu, definitivamente, o Ensino Fundamental de nove anos para todos os sistemas, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, o que deveria ser cumprido até o ano de 2010. Com a ampliação do Ensino Fundamental, o PNLD passou por novas alterações, como a eleição de eixos principais, como o Letramento, a Alfabetização e a Alfabetização Matemática (SILVA; CAFIERO, 2011). Além disso, em 2010, visando incrementar a aprendizagem no ciclo de alfabetização, foram adquiridas, pela primeira vez, Acervos Complementares³¹ para os alunos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Outro marco na história do PNLD foi a sua expansão para o Ensino Médio. Em 2003, já no Governo Lula, o MEC instituiu o PNLEM – Programa Nacional do Livro de Ensino Médio – que, seguindo o mesmo modelo do PNLD, passou a distribuir livros didáticos para os alunos

³¹ Acervos Complementares são obras que complementam os livros didáticos do ciclo de alfabetização. Geralmente são livros paradidáticos com abordagens lúdicas e recursos gráficos auxiliem no processo de alfabetização.

de Ensino Médio, completando a universalização da distribuição para todas as séries e componentes curriculares da educação básica (GARCIA, 2011).

Além disso, em 2007, foi publicada a Resolução CD FNDE 18, que regulamentou o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Os livros desse programa seriam doados às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais. Em 2009, o PNLA foi suplantado por uma política maior de atendimento à EJA, o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), regulamentado pela Resolução CD FNDE n.º 51 (2009).

Ainda em 2009, a publicação da Resolução CD FNDE n.º 60, de 20 de novembro de 2009, estabeleceu novas regras para participação no PNLD. A partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais deveriam aderir ao programa para receber os livros didáticos.

Já no Governo Dilma, seguindo uma clara tendência de expansão do PNLD, a Resolução n.º 40, de 26 de julho de 2011, dispôs sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo). Essa vertente do PNLD, objeto desta pesquisa de doutorado, objetiva “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” e “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” (BRASIL, 2011). O PNLD Campo avaliou e distribuiu livros para escolas do campo nos anos de 2013 e 2016. Falaremos mais detidamente sobre o PNLD Campo no tópico 2.2 deste capítulo.

A partir de 2012, o PNLD começa a apresentar alguns avanços com relação às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's). Neste ano, foi publicado edital para a formação de parcerias de estruturação e operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais. Além disso, também em 2012, pela primeira vez, as editoras puderam inscrever, no âmbito do PNLD 2014, objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos, como material multimídia, jogos educativos, simuladores, infográficos animados, DVD's, além da disponibilização de endereços *on-line*

para que os estudantes tivessem acesso a material multimídia. Em 2012 também foi lançado edital que previa que as editoras inscrevessem obras multimídia, reunindo livro impresso e livro digital. A versão digital traz o mesmo conteúdo do material impresso mais os objetos educacionais digitais, como vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, entre outros itens para auxiliar na aprendizagem.

Outra novidade do PNLD foi a publicação, em 2013, do Edital do PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014, ação decorrente da implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. O referido edital buscava selecionar obras de literatura destinadas aos alunos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas.

Vemos, portanto, que

as mudanças, ao longo das décadas, do livro didático, tanto em seu conteúdo quanto na didatização desse conteúdo, são, pois, determinadas por fatores culturais, sociais, econômicos: a evolução dos campos de conhecimento que dão origem às disciplinas escolares, os novos objetivos que a escola vai assumindo, à medida que se alteram as demandas sociais e a situação econômica, as condições de formação e de trabalho que se vão impondo aos professores (SOARES, 1996, p. 62).

Na quarta fase da história do livro didático no Brasil, consolida-se uma grande logística de distribuição às escolas de educação básica de livros didáticos, dicionários e outros materiais de apoio ao trabalho docente, como os Acervos Complementares.

O circuito do PNLD, consolidado nessa quarta fase, começa com o lançamento de um edital do MEC para que as editoras inscrevam suas coleções didáticas com base em critérios pré-definidos para cada segmento do ensino atendido pelo programa. Os critérios, basicamente, dizem respeito a: conteúdos, metodologia de ensino, projeto visual e qualidade gráfica, construção da cidadania, respeito aos direitos humanos, não doutrinação.

Cada um dos três segmentos da educação básica passa a ser atendido de forma alternada (por exemplo, ano 1: 1º ao 5º ano; ano 2: 6º ao 9º ano; ano 3: Ensino Médio), de forma que os livros chegassem às escolas a cada três anos, para cada um desses três segmentos. Paralelamente também passam a ser atendidos segmentos especiais como o PNLD EJA, o PNLD Campo, o PNLD Dicionários e o PNLD Acervos Complementares.

Após a inscrição das coleções pelas editoras, uma comissão do MEC fazia uma triagem e, atendidas as etapas iniciais, delegava-se a avaliação das obras didáticas para Universidades Federais, as quais tinham autonomia para montar a sua equipe de avaliadores, considerando a especificidade de cada área do conhecimento. Essa equipe avaliava cada livro de cada coleção e preparava o material que seria publicado no Guia do Livro Didático, documento que é disponibilizado aos professores com as informações sobre os livros disponíveis para escolha.

Com relação às categorias de avaliação, é importante destacar as mudanças ocorridas ao longo dos anos. No primeiro Guia do Livro Didático (1996), foram publicadas quatro categorias:

1. *Excluídos*: livros que apresentavam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo.
2. *Não recomendados*: livros nos quais a dimensão conceitual apresenta insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica.
3. *Recomendados com ressalvas*: livros que possuíssem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem problemas que, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia.
4. *Recomendados*: livros que atendessem, satisfatoriamente, aos critérios de análise comuns e específicos utilizados pelo Programa.

No Guia de 1998, as categorias *excluídos* e *não recomendados* foram extintas, mantendo-se as duas últimas de 1996 e acrescentando-se a categoria *recomendados com distinção*. Os livros não recomendados eram listados ao final do documento (BASSO, 2013).

Nas duas edições seguintes, 2001 e 2004, a categoria *não recomendados* foi extinta, mantendo-se as demais. Já na edição de 2005, as categorias de classificação foram extintas e os livros avaliados passaram a receber apenas a denominação *aprovados*, ou seja, uma vez aprovados, todas as coleções recebiam o mesmo *status* (BASSO, 2013).

Essa medida foi positiva no sentido de evitar que as categorias de cada coleção influenciassem a escolha dos professores. Por outro lado, segundo Cassiano (2007), essa nomenclatura amenizou as recorrentes reclamações de editoras, uma vez que, ao não divulgar a relação de obras excluídas e reprovadas, as editoras poderiam manter seus livros no

mercado, sendo possível sua divulgação e comercialização nas escolas particulares, por exemplo.

Após a apreciação dos livros didáticos pelas equipes das universidades, preparava-se uma síntese da avaliação para publicação em um Guia que serve de parâmetro para a escolha dos livros didáticos pelos professores. À época da escolha, todas as escolas recebem instruções sobre o acesso ao Guia que fica disponível para consulta e *download* no site do MEC. No Guia são encontradas explicações gerais sobre os processos de avaliação realizados em cada disciplina, critérios utilizados pelos avaliadores, fichas de avaliação e, principalmente, os resultados descritivos da avaliação de cada uma das obras aprovadas. Após a leitura do Guia pelos professores e a decisão sobre quais livros seriam adquiridos, a escola manifesta sua escolha para o MEC em formulário próprio disponível no site do Ministério da Educação.

Decorrido o prazo de escolha, o MEC solicita a compra das coleções e o FNDE

firma um contrato com cada editora, com quantitativos baseados em projeções do número de alunos nas escolas, calculadas a partir do censo escolar mais atualizado. Não havendo acordo entre as partes em relação ao preço, o regulamento permite que o FNDE, em respeito ao princípio da economicidade, contrate a aquisição de obras escolhidas em segunda opção. Na eventualidade de novo impasse, o Fundo pode negociar a aquisição da obra mais escolhida na região da escola (BRITTO, 2011, p. 8).

Os livros eram enviados à escola até o início do ano letivo seguinte e ficavam em uso durante três anos³², quando ocorria nova escolha.

Gradativamente, os critérios de avaliação e distribuição das obras foram sendo aprimorados de um PNLD para o outro, “por meio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, análises e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 127). Com isso, ao longo dos anos, o PNLD aprimorou cada vez mais os requisitos para a seleção das obras.

Em síntese, o histórico sobre o PNLD apresentado até aqui traz aspectos importantes para um melhor entendimento do programa que, embora não tenha solucionado todas as críticas e problemas, alcançou o êxito de submeter toda a produção a um rigoroso processo avaliativo

³²Na descrição da quinta fase, veremos que esse período passou para quatro anos.

que muito contribuiu para a melhoria da qualidade dos livros didáticos que chegavam às escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, a consistência e a estabilidade do programa fizeram dele, de forma geral, uma política bem avaliada.

2.1.5 Quinta Fase (a partir de 2017)

Após o Golpe de 2016, o Governo Temer inicia uma série de medidas austeras na Educação. Nesse contexto, inicia-se o que chamamos aqui de quinta fase do PNLD, em que se inauguram novas medidas no processo de execução do programa com a publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, na gestão do Ministro Mendonça Filho. As mudanças promovidas pelo decreto começam pelo nome do programa, que foi integrado ao PNBE e passou a se chamar Programa Nacional do Livro e do Material Didático. A sigla PNLD foi mantida no decreto.

O primeiro artigo do decreto diz que o programa

será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2017).

Ou seja, o PNBE foi extinto e passou a integrar o novo PNLD, que, além de livros didáticos, fica responsável pela distribuição de obras literárias e “outros materiais de apoio à prática educativa”, como os indicados no 1ª parágrafo do primeiro artigo do decreto: “softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar”.

No segundo artigo do decreto, é dado ao PNLD o objetivo de “apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular”, embora, à época da publicação do decreto, a BNCC ainda não tivesse sido homologada. A Base Nacional Curricular Comum é um

documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (...) e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC já estava prevista na Constituição (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), mas a sua efetiva elaboração foi sendo adiada em função da coexistência de outros documentos similares, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais). A primeira versão da BNCC, construída por um grande conjunto de especialistas de universidades federais ainda no governo Dilma, foi divulgada pelo MEC em setembro de 2015 e recebeu milhões de contribuições via consulta pública disponibilizada no Portal da BNCC. Com base nessas contribuições, foi elaborada uma nova versão, lançada em maio de 2016. Após novos debates (em Seminários realizados em todas as unidades da federação com a participação de professores), o MEC, já na gestão do Governo Temer, preparou uma terceira versão e, em abril de 2017, a encaminhou ao CNE, que a aprovou no dia 15 de dezembro. No dia 20 de dezembro de 2017, a BNCC do Ensino Fundamental foi homologada pelo Ministro da Educação e, no dia 22 de dezembro foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que instituiu a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Já o texto da BNCC do Ensino Médio continuou a ser discutido durante todo ano de 2018, tendo sido aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 05 de dezembro, seguindo para homologação do Ministério da Educação, o que ocorreu no dia 14 de dezembro de 2018. Com a homologação da BNCC do Ensino Médio, apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática continuam sendo obrigatórias nessa etapa da educação básica. Os demais conteúdos vão aparecer em “itinerários formativos” cujos currículos serão definidos pelos estados.

Segundo o já mencionado Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, a BNCC passa a ser o parâmetro para a produção dos livros didáticos do PNLD. É importante mencionar que o 4º parágrafo do Art. 1º diz que a opção entre os diferentes tipos de materiais didáticos será realizada pelo “responsável pela rede” e não exatamente pelo professor, deixando uma lacuna que abre espaço para que a escolha dos materiais didáticos seja feita de maneira autoritária, por exemplo, pelo secretário de educação de algum estado da federação. Essa constatação é reforçada pelo artigo 18, o qual afirma que “durante a etapa de escolha, por opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material didático será única: I - para cada escola; II - para cada grupo de escolas; ou III - para todas as escolas da rede” (BRASIL, 2017). Embora isso já acontecesse em alguns casos, a explicitação dessa possibilidade no decreto

oficializa/naturaliza uma prática que favorece o autoritarismo e a uniformização na escolha dos livros didáticos que chegam às mais diversas escolas, tão diversas entre si, com públicos e contextos tão distintos.

Em seu sexto artigo, o decreto insere a Educação Infantil entre os segmentos de ensino que receberão materiais didáticos. O Edital do PNLD 2019, primeiro após o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, complementa essa informação ao esclarecer que serão selecionados materiais para distribuição a professores da Educação Infantil e de Educação Física.

Os artigos 11 e 12 informam que a coordenação da etapa de avaliação das obras será feita por uma “comissão técnica específica”, cujos representantes serão escolhidos pelo MEC a partir de indicações de instituições públicas e civis ligadas à educação. Ou seja, houve uma mudança significativa na composição das equipes de avaliação das obras inscritas. Como vimos no tópico anterior, essa avaliação era delegada para universidades federais selecionadas mediante um processo de inscrição, que, posteriormente à indicação, tinham autonomia para montar a sua equipe. A partir do PNLD 2019, a equipe de avaliação pedagógica passou a ser composta por professores da educação básica (da rede pública ou privada) e por professores universitários que tenham, no mínimo, o título de mestre na área de conhecimento correspondente às obras avaliadas. Essa medida parece representar uma tentativa de maior controle sobre o processo de avaliação e, por outro lado, uma resposta a uma crítica antiga sofrida pelo PNLD, a de que os LD são selecionados por professores universitários, de forma geral, muito distantes do “chão da escola”, o que levava à seleção de obras muito “acadêmicas” e pouco práticas.

Outra mudança significativa é que todos os livros dos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) passam a ser consumíveis, ou seja, serão doados em caráter permanente para o estudante, não sendo necessária sua devolução ao final do ano letivo. Antes, uma boa parte dos livros didáticos ainda eram reutilizáveis, geralmente os de 4º e 5º anos, sendo repassados ao estudante em caráter provisório, devendo ser devolvido ao final do ano para serem utilizados pelos alunos das turmas do ano letivo posterior, durante o ciclo de 3 anos.

Essa proposta pode indicar que o MEC planeja fazer uma mudança gradual nesse quesito, tornando, aos poucos, todos os livros, de todos os níveis de ensino, consumíveis. Essa

mudança parece ir ao encontro de pesquisas que indicam que tornar os materiais consumíveis causaria pouco impacto financeiro aos cofres públicos e muito impacto positivo na qualidade da educação. Di Giorgi *et al* (2014), por exemplo, apontam que tornar todos os livros consumíveis pode contribuir para a constituição do livro didático como um capital cultural³³ (BOURDIEU, 2001), já que, ao permanecer com o livro, este pode se tornar um permanente material de consulta e estudo para o estudante e para a sua família. Além disso, segundo os mesmos autores, sendo consumíveis, os alunos poderão fazer anotações nos livros e os professores terão uma economia de tempo, pois, não havendo de passar conteúdos na lousa ou selecionar atividades em apostilas, as possibilidades didáticas do uso do próprio LD se ampliam.

O Edital PNLD 2019 também esclarece que obras avaliadas e distribuídas às escolas terão um ciclo de quatro anos e não mais de três. Na minuta que precedeu o Edital, a informação era de que o ciclo seria de seis anos, mas, diante das duras críticas sofridas, o MEC recuou para quatro anos. Se, por um lado, o aumento do ciclo do PNLD, de cada segmento, de três para quatro anos, representa uma economia com o processo de avaliação, por outro lado, a reposição de exemplares terá maior custo. Afinal, com mais tempo de uso, mais livros serão danificados e, sendo consumíveis, os exemplares deverão ter reposição anual.

Além disso, o decreto chama a atenção pelos seus “silêncios”. Nele não estão contemplados públicos específicos da educação básica (como os estudantes de EJA e de escolas do campo), antes atendidos por meio de ciclos próprios. Inclusive foram retiradas do site do MEC grande parte das informações sobre as edições anteriores do PNLD EJA (2011 e 2014) e do PNLD Campo (2013 e 2014). Ambos tiveram apenas duas edições cada um.

Em 2018, também houve a publicação do primeiro PNLD Literário. Até o momento dessa publicação, pairava um silêncio sobre a distribuição de obras literárias do antigo PNBE. Em 2015, por exemplo, houve uma edição especial do PNBE, o PNBE Indígena, cujo objetivo era adquirir obras de literatura (para estudantes e professores da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental). As obras foram avaliadas, mas o resultado não foi homologado, não

³³ Segundo Bourdieu (2001), capital cultural é o que se acumula por meio da educação, escolar ou não (como livros, diplomas, conhecimentos em geral). Ao desenvolver esse conceito, o referido autor traz importantes contribuições o impacto que teria o capital cultural sobre as desigualdades escolares (sucesso ou fracasso escolar).

havendo, portanto, processo de compra para posterior distribuição às escolas. O mesmo ocorreu com o PNBE 2015 convencional (referente às séries finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio). O edital foi aberto, as obras foram inscritas, avaliadas, os acervos foram compostos, mas não chegaram a ser adquiridos. Quanto ao PNBE 2016, houve publicação de edital para a avaliação de periódicos e a lista de selecionados foi divulgada, mas não há informações sobre a aquisição, contrato ou distribuição dos periódicos às escolas. Já o previsto PNBE 2016 convencional, que deveria selecionar obras para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, não chegou a ter edital publicado. Ou seja, a regularidade do programa foi descontinuada e o processo de aquisição de obras literárias passou pelas mudanças impostas pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.

Sobre as normas desse decreto, o primeiro edital de aquisição de obras literárias foi o Edital PNLD Literário 2018. Entre as novidades na distribuição de obras literárias, está o fato de que, em 2019, serão distribuídos dois títulos (um por semestre) para os alunos de cada ano escolar contemplado no Edital. Esses livros ficarão com os alunos durante o ano letivo e ao final serão devolvidos para o uso de outros alunos ou para o acervo da biblioteca.

Com relação à inscrição de obras didáticas, tanto no edital do PNLD 2019, quanto no Edital do PNLD 2020, os povos do campo aparecem em duas indicações de critérios eliminatórios na avaliação das obras. A primeira se refere à exclusão de obras didáticas que não obedecerem a alguns preceitos legais, entre eles as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo orientadas pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2001, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, o Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2008. E a segunda se refere à exclusão de obras que, entre outros motivos, promoverem “postura negativa em relação à imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, desconsiderando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder” (BRASIL, 2017, p.31). Contudo, com relação à inscrição de materiais para públicos particulares (como escolas do campo e turmas de Educação de Jovens e Adultos) nem o Edital do PNLD 2019, nem o Edital do PNLD 2020 preveem a inscrição de obras específicas.

No dia 02 de janeiro de 2019, chegou a ser publicado, na página do MEC, o 5º aviso de retificação do Edital do PNLD 2020. A retificação suprimia trechos que estabeleciam que os livros não devem ter erros de revisão ou impressão e que proibiam obras que veiculassem

algum tipo de publicidade ou não contivessem referências bibliográficas. Além disso, com a retificação, alguns trechos que orientavam que determinados assuntos fossem trabalhados nas obras foram retirados, como a promoção da cultura quilombola e dos povos dos campos e o combate e a prevenção da violência contra a mulher, além da previsão de que ilustrações dos livros retratassem a diversidade étnica, social e cultural do povo brasileiro. Devido à grande repercussão negativa e culpando a gestão do governo anterior, o governo Bolsonaro voltou atrás e cancelou a referida retificação. Contudo, esse, que não é um caso isolado, evidencia, além de uma falta de coerência no governo, a existência de uma forte tendência a retrocessos nas políticas públicas de educação.

Vemos, portanto, que a quinta fase das políticas públicas do LD no Brasil já trouxe muitas mudanças e decorrentes questionamentos. São inexistentes as informações oficiais sobre a continuidade do atendimento a públicos específicos e isso acaba gerando especulações sobre os retrocessos impostos a uma política de Estado que, ao longo de muitos anos, vinha contribuindo para a democratização da educação.

O PNLD Campo teve duas edições (2013 e 2016) e, até o momento, está suspenso, não havendo nenhuma nota do MEC sobre isso. É interessante destacar que, durante a elaboração do projeto da presente pesquisa, vislumbrava-se um contexto de ampliação e consolidação de políticas públicas educacionais, contexto em que surgiu o PNLD Campo. Contudo, durante a escrita da tese, deparamo-nos com o fato de que o objeto da pesquisa se extinguia antes mesmo de se regularizar/consolidar ou antes mesmo que houvesse tempo hábil para uma avaliação dos impactos dessa política pública na realidade escolar do campo.

Para encerrar este tópico, apresentamos um quadro resumitivo das cinco fases de construção/desconstrução da política de avaliação e distribuição de livros didáticos no Brasil.

Quadro 2: Síntese dos principais marcos legais das políticas do livro didático no Brasil

Fase	Ano	Marcos Legais
Primeira Fase: importação e/ou tradução de livros didáticos europeus (Brasil Império e Era Vargas)	1808	Instauração da Imprensa Régia e importação de livros didáticos europeus.
	1822	Fim da Imprensa Régia e ascensão de editoras privadas que traduziam livros europeus.
	1929	Com a Crise de 29, o encarecimento dos produtos editoriais estrangeiros estimulou o aumento da produção de livros didáticos de autores brasileiros.
Segunda Fase: Censura de conteúdos de livros didáticos (Ditadura Militar)	1937	Criação do Instituto Nacional do Livro (INL) pelo Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro/37.
	1938	Instituição da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) pelo Decreto-lei nº 1.006/38.
	1945	Instauração de legislação sobre condições de produção, importação e utilização do livro didático pelo Decreto nº 8.460/45.
	1966	Acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED).
	1970	Publicação da Portaria nº 35, de 11 de março/70, que implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do INL.
	1971	Criação do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) e do Fundo do Livro Didático.
	1976	A Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passa a ser a principal fonte de recursos.
	1983	Criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) – em substituição à FENAME – que incorpora o PLIDEF.
Terceira Fase: Início do PNLD (Início da Redemocratização do Brasil)	1985	Extinção do PLIDEF e criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) por meio do Decreto nº 91.542/85.
	1993	Implantação do Plano Decenal de Educação para Todos e constituição de uma comissão para analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e os aspectos pedagógico-metodológicos de livros didáticos disponibilizados adequados às séries iniciais do Ensino Fundamental.
	1994	Instituição de critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação do documento “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” (MEC/FAE/UNESCO).
Quarta Fase: Consolidação e ampliação do PNLD (Governos FHC, Lula e Dilma)	1996	Publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (Lei Federal 9.394/96). Início do processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série.
	1997	Chegada dos primeiros LD do modelo de PNLD que conhecemos hoje às escolas. Extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e transferência integral da responsabilidade pela política de execução do PNLD ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A universalidade do programa foi ampliada. Paralelamente, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s/1997) e a Portaria nº. 584, de 28 de abril de 1997, instituiu o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).
	1998	Publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s/1998).
	2000	Inserção da distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série.
	2001	Início da ampliação gradativa do atendimento aos alunos com deficiência visual e surdez pelo PNLD. Paralelamente houve a aprovação do Plano

Quarta Fase: Consolidação e ampliação do PNLD (Governos FHC, Lula e Dilma)		Nacional de Educação (PNE) pela lei n. 10.172/01.
	2003	Instituição do PNLEM – Programa Nacional do Livro de Ensino Médio.
	2005	Publicação da Resolução n. 03/2005, do Conselho Nacional de Educação – que orienta a organização da Educação Infantil (crianças até 5 anos) e do Ensino Fundamental de nove anos (crianças de 6 a 14 anos).
	2006	Aprovação da Lei n. 11.274/06, que instituiu, definitivamente, o Ensino Fundamental de nove anos para todos os sistemas, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, até o ano de 2010.
	2007	Publicação da Resolução CD FNDE 18 que regulamenta o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).
	2009	Regulamentação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) pela Resolução CD FNDE nº. 51. Também houve a publicação da Resolução CD FNDE nº 60, estabeleceu novas regras para participação no PNLD.
	2010	Aquisição de Obras Complementares visando incrementar a aprendizagem no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos do Ensino Fundamental).
	2011	Publicação da Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011, que dispôs sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo.
	2012	Publicação de edital para formação de parcerias para estruturação e operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais a usuários da educação nacional. Além disso, as editoras puderam inscrever objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos.
	2014	Chegada dos primeiros materiais multimídia às escolas.
2015	Chegada das primeiras obras multimídia às escolas (junção do livro didático impresso e livro digital).	
Quinta Fase Criação do novo PNLD (Governos Temer e Bolsonaro)	2017	Publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que inaugura novas medidas no processo de execução do PNLD. Inclusão dos professores da Educação Infantil e de Educação Física entre os beneficiados com materiais didáticos. O ciclo passa de três para quatro anos. Em dezembro, a resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro, instituiu a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que servirá de base para a produção dos próximos livros.
	2018	Publicação dos editais PNLD 2019, PNLD Literário 2018 e PNLD 2020.
	2019	Chegada dos primeiros LD e obras literárias avaliadas pelo novo PNLD às escolas.

Fonte: Construído pela autora.

2.2 O PNLD Campo

Não é recente a preocupação em se instituir materiais específicos para o campo. Embora em cada época essa preocupação se justifique por motivos distintos, é importante indicar as condições sócio-históricas dos discursos que, ao longo do tempo, sustentam as ações de promoção de certos materiais didáticos.

Em uma pesquisa feita por Frade (2014), a autora observou que há registros de livros didáticos (cartilhas de alfabetização) específicos para alunos da zona rural usados pelo menos

entre as décadas de 1930 e 1960. Renato Fleury, um dos autores desses livros, defendia que as escolas rurais tinham a função de educar as crianças para permanecerem na zona rural e, portanto, as cartilhas precisavam formar crianças com noções práticas para que pudessem auxiliar os pais na lavoura (FLEURY³⁴, 1955 *apud* FRADE, 2014, p. 123).

Segundo Frade (2014, p. 123), um desses livros (FLEURY, 1955) menciona brevemente, na introdução, questões relacionadas à rapidez e ao ensino intensivo, colocando o foco no trabalho e na memorização de informações, “sem nenhuma discussão sobre aspectos culturais presentes no campo”. Além disso, a cidade aparece como local específico, externo, onde se resolvem, por exemplo, problemas de saúde, sem propor relações com o campo.

Outros dois livros dessa época (*Pé, pá e o papão* e *Na Fazenda*, ambos do autor João Lúcio) foram premiados em um concurso do Ministério da Agricultura que objetivava o lançamento de novas obras didáticas para o ensino nas escolas rurais. Contudo, ao analisá-los, Frade (2014) destaca que a ausência de menção à palavra “rural” ou a um modo de organização que não seja seriado descaracteriza os livros como uma proposta diferenciada para as escolas rurais, ou seja, a universalização presente nos livros faz com que os temas abordados se aproximem de qualquer livro didático que circulava na época nos espaços urbanos.

Em umas das atividades do livro *Pá, Pé e o Papão*³⁵, como reconhecimento pelo bom comportamento, os personagens recebem o prêmio de “ir para a roça, num passeio de férias”. Nesse caso, é a criança da cidade que vai para o ambiente do campo idealizado, conhecer “o moinho, o monjolo, o engenho, as tulhas, o galinheiro, o pomar, o jardim, o açude” (FRADE, 2014, p. 130-131). Observa-se, portanto, uma ficcionalização do campo e uma universalização da criança, mostrando que a obra trazia uma visão equivocada do público-alvo a que se destinava.

Frade também problematiza um trecho do livro didático “Na Fazenda” (1946) em que o personagem Firmino recebe visitas em sua lavoura e fala da importância da modernização do trabalho na roça: “a colheita seria melhor e mais barata se fizéssemos agricultura mecânica

³⁴ FLEURY, Renato Sêneca. *Na Roça*. São Paulo: Melhoramentos, 1995 (primeira edição de 1939).

³⁵ LUCIO, João. *Pá, Pé e o Papão*. São Paulo: Livro composto e impresso nas oficinas gráficas da Revista Tribunal Ltda., 1956.

(...). Um só homem com um burro ou junta de dois bois puxando estes aparelhos faz mais serviço do que quinze trabalhadores; e serviço mais rápido, mais barato e mais bem feito” (LUCIO³⁶, 1946, p 82-83 *apud* FRADE, 2014, p. 133).

Figura 2: Trecho do LD “Na Fazenda” (1946)

[...] Então Mário, você nunca havia visto uma lavoura? Está gostando?
- Muito, muito, eu serei fazendeiro, quando puder...
- E eu também, disse o José.
E fazem muito bem. É a melhor vida que há. E preciso que venha para o campo muita gente que anda trocando as pernas, à tã, nas cidades. O campo é que sustenta as cidades.
De baixo, eles avistaram o cafezal com suas árvores plantadas em linha. Entre os pés de café, havia bananeiras, mamoeiros, laranjeiras e outras árvores frutíferas.
[...] Isso vai dar boa colheita, tio Firmino?
- Vai sim, e a colheita seria maior e mais barata se fizéssemos agricultura mecânica.
- Como?
- Usando os aparelhos mecânicos: arados, destocadores, cultivadores, grades, semeadores e outras máquinas. Um só homem com um burro ou junta de bois puxando estes aparelhos, faz mais serviço do que quinze trabalhadores; e serviço mais rápido, mais barato e mais bem feito.
- E por que não fazem isso?
- Eu tenho convidado Dona Julia e os fazendeiros vizinhos para fazermos uma cultura pelos métodos modernos. Eles riem-se de mim. Dizem que estou maluco.
E tio Firmino, riu-se, com tristeza... (Na Fazenda, 1946, p. 82-3)

Fonte: Frade (2014, p. 133).

Esses livros trabalhavam na perspectiva do Paradigma da Educação Rural, pois havia uma tentativa de fixar a população no campo. Para isso, esse campo, por um lado, era idealizado como um lugar bonito, bucólico, de lazer; por outro lado, como um lugar que precisava ser modernizado. A produção e distribuição desses livros, segundo Frade (2014), era uma iniciativa dos próprios autores ou de editoras, não fazendo parte de nenhum programa governamental, embora o governo tenha distribuído alguns desses exemplares para as escolas isoladas com o intuito de melhorar os índices de analfabetismo nas áreas rurais que puxavam os índices nacionais para baixo.

³⁶ LUCIO, João. *Na fazenda*. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1946.

Com o constante desenvolvimento de políticas públicas de produção, avaliação e distribuição de livros didáticos, como visto no tópico anterior, essas iniciativas mais isoladas da sociedade civil ficaram mais escassas e os autores passaram a produzir para editoras que concorriam aos editais do governo. Com isso, os livros que chegavam às escolas rurais eram os mesmos das escolas urbanas. Contudo, como algumas pesquisas já apontaram³⁷, os livros didáticos do PNLD convencional propagavam uma visão depreciativa sobre o meio rural, retratando, muitas vezes, “a vida no campo como sendo sofrida, de trabalho árduo e cansativo, de baixa remuneração, mostrando já a cidade, como o lugar do desenvolvimento, onde possui um fluxo maior de pessoas, propício ao consumo e à rentabilidade” (ARBOITI; PACHECO, 2013, 146).

Com o advento das questões propostas pelo Paradigma da Educação do Campo, vislumbrou-se a possibilidade de produção de um material didático específico para as escolas desse meio, uma vez que os livros didáticos convencionais nem sempre contemplam experiências sociais, políticas e culturais dos povos do campo e dos movimentos de luta pela terra. Um exemplo dessas iniciativas é o extinto Programa Escola Ativa (PEA), que trabalhava na perspectiva de formação de professores e distribuição de materiais didáticos específicos para escolas do campo (do 1º ao 5º ano), em especial as de classes multisseriadas. O PEA foi um modelo adaptado de um programa educacional colombiano, chamado de “Escuela Nueva – Escuela Activa”, e introduzido no Brasil em 1997, por meio de ações financiadas pelo Banco Mundial, representado pelo MEC e administrado pelo Fundo de Desenvolvimento da Escola (FNDE).

A implantação da estratégia metodológica do Escola Ativa no Brasil ocorreu no ano de 1997, com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC, tendo como objetivos aumentar o nível de aprendizagem dos alunos, reduzir a repetência e evasão e elevar as taxas de conclusão de parte do ensino fundamental, ou seja, de 1ª a 4ª séries (FUNDESCOLA, 2005, p. 18).

Contudo, havia duras críticas ao PEA, as quais se iniciavam já na concepção do material didático; afinal, a primeira ação para efetivação do programa foi a tradução dos guias de aprendizagem e de formação de docentes. O fato de esse material não ser construído por professores, especialistas e pesquisadores brasileiros permite apontar que os sujeitos brasileiros do campo não poderiam ter sido considerados em suas particularidades.

³⁷ Por exemplo Pacheco (2010); Pires & Ferreira (2011); Arboiti & Pacheco (2013).

Vale ressaltar que documentos oficiais apontavam, entre os principais objetivos da estratégia metodológica do PEA,

ofertar às escolas multisseriadas uma metodologia adequada e com custos mais baixos do que a nucleação; atender o aluno em sua comunidade (...); promover a equidade; reduzir as taxas de evasão e de repetência nas escolas multisseriadas; corrigir a distorção idade/série dos alunos; promover a participação dos pais nos aspectos pedagógicos e administrativos da escola; melhorar a qualidade do ensino fundamental – 1ª a 4ª séries – ofertado nessas escolas (FUNDESCOLA, 2005, p. 44).

Esse trecho evidencia que o compromisso do PEA era fundamentalmente o cumprimento de metas quantitativas.

O PEA, segundo Gonçalves; Antunes-Rocha; Ribeiro (2010), era um pacote educacional que não contemplava a participação dos sujeitos do campo. Era um projeto feito para eles e não com eles. Em 2008, o Escola Ativa passou a ser responsabilidade da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), subordinada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (posteriormente SECADI). A CGEC foi criada a partir de um longo período de lutas de movimentos sociais, universidades, organizações não governamentais e religiosas para que a Educação do Campo conquistasse um espaço.

O Programa Escola Ativa, dirigido pela CGEC, teria a sua trajetória revista, pois o CGEC propunha o envolvimento concreto de diferentes sujeitos, situados em diferentes lugares da dinâmica social (GONÇALVES; ANTUNES-ROCHA; RIBEIRO, 2010). Embora houvesse a expectativa e a luta dos movimentos e organizações sociais para o rompimento com o Programa, o que aconteceu foi a sua incorporação dentro da estrutura, junto ao PDE.

Em nota técnica elaborada pelo FONEC em 2011, foram elencados alguns problemas do PEA:

1. Alta rotatividade dos professores. Os contratos temporários se apresentaram como uma dificuldade para a continuidade e desenvolvimento do Programa.
2. Alguns municípios receberam material com quantidade insuficiente às escolas que aderiram ao Programa.
3. Defasagem dos dados pelo atraso de anos na liberação de materiais e recursos.

4. Livros didáticos do Programa apresentam erros e pouco conteúdo escolar. Um volume da coleção Escola Ativa ensinava, por exemplo, que dez menos sete é igual a quatro ou que dezoito menos seis é igual a seis.
5. Os kits pedagógicos entregues às escolas municipais apresentaram defeitos e erro de fabricação.
6. Falta de condições necessárias nas secretarias de estado da educação: faltam técnicos especializados, logística de distribuição de material, espaços públicos para capacitação de um grande contingente de professores, entre outros (D'AGOSTINI *et al.*, 2011, p. 4-5).

De fato, o programa não previa mecanismos de avaliação dos materiais distribuídos aos alunos, como é feito no Programa Nacional do Livro Didático. Caso houvesse essa avaliação, os problemas apontados no material, como erros conceituais e esvaziamento de conteúdo, poderiam ser evitados. Dessa forma, já com o PNLD Campo por ser lançado, o Programa Escola Ativa acaba sendo extinto em 2011.

Dando continuidade à proposta do PEA de formação continuada de professores de escolas do campo, foi criado, em 2013, o Projeto Experimental Escola da Terra, ação que integrava o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) com o objetivo de promover a formação continuada de professores de escolas do campo e quilombolas. E, para suprir a demanda de produção de material didático específico para as escolas do campo, foi criado, por meio da Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011, o PNLD Campo, que distribuiria livros didáticos específicos para todas as escolas que fizessem a adesão ao programa.

A criação de um programa específico de avaliação e distribuição de livros didáticos para escolas do campo, com recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e gerido pela SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), foi uma resposta do MEC às críticas recebidas sobre o PEA e uma forma de submeter os materiais didáticos específicos para essas escolas ao rigor do PNLD convencional.

Tal como ocorre no PNLD convencional, o PNLD Campo convoca, por meio de edital, editoras a submeterem livros para avaliação de uma comissão de especialistas de cada área de conhecimento, sob a coordenação geral de uma instituição de ensino superior. Após o

processo de avaliação, os guias dos livros aprovados são disponibilizados às secretarias municipais de educação para análise e escolha dos professores. Os escolhidos são, então, comprados pelo governo federal e distribuídos aos alunos das escolas públicas do campo.

O Edital de Convocação 05/2011 esclarece que as regras ali descritas tinham por objetivo adquirir

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, 2011, p. 1).

Assume-se, com isso, que as escolas situadas no campo, por apresentarem peculiaridades na sua estrutura e organização, deveriam trabalhar com livros didáticos diferentes dos trabalhados em escolas da cidade. Assim,

compreendendo que o livro didático não resolveria os desafios históricos da escolarização dos povos camponeses, postulou-se que um material didático poderia contribuir para o fortalecimento dos seus saberes e conhecimentos, de suas práticas, de suas identidades, de suas lutas e se constituir como ferramenta na construção dos seus projetos de vida (ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 36).

Essa explicitação da especificidade das escolas do campo por meio de um edital do governo pode ser interpretada como uma comprovação da força política que os movimentos sociais da Educação do Campo adquiriram na primeira década dos anos 2000. Portanto, “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” (ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 37).

Nesse sentido, algumas expectativas foram projetadas sobre os conteúdos dos livros didáticos do PNLD Campo (ANTUNES-ROCHA, 2014). Almejava-se, por exemplo, que as coleções aprovadas fossem condizentes com os Princípios da Educação Campo, trazendo, em seus textos, imagens e atividades, o protagonismo dos sujeitos coletivos que disputam um projeto sustentável de desenvolvimento para o campo e temas como: acesso à terra, condições e relações de trabalho, acesso a direitos, fechamento de escolas, transporte, meios de comunicação, vida comunitária, cooperativismo, relações campo-cidade de forma não

dicotômica, diversidade de sujeitos do campo, lutas dos sujeitos do campo, práticas culturais, entre outros.

A auto-organização dos estudantes também é um tema coerente com os objetivos do PNLD e deveria estar presente nas coleções como “um processo de ensino-aprendizagem oposto à submissão, às relações hierárquicas de poder (...), um processo que tem a ver com relações de participação, relações de experiências concretas de democracia participativa e de igualdade” (MOLINA, 2014, p. 28). Assim como se esperava que o movimento social fosse colocado como um importante ato educativo para que os estudantes do campo pudessem “reelaborar a vivência histórica de exploração dos trabalhadores rurais em indignação e construir formas teóricas e práticas de enfrentamento” (ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 45).

Esperava-se, também, que as coleções aprovadas valorizassem os saberes dos sujeitos do campo; garantissem que os estudantes tivessem acesso ao conhecimento universalmente construído, mas que fossem incentivados a problematizá-lo; que a rede autoral dos livros didáticos do PNLD Campo fosse formada por representantes da Educação do Campo, professores de escolas multisseriadas, professores dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, especialistas em Educação do Campo, integrantes do MST; e que o PNLD Campo estivesse integrado a “políticas de formação inicial e continuada que o próprio movimento da Educação do Campo construiu”, articulando “o processo de formação de educadores com a educação básica e com os materiais didáticos” (MOLINA, 2014, p. 30-31).

2.2.1 Análise dos documentos oficiais

Nesta seção da tese, apresentamos uma análise realizada em cinco documentos oficiais, veiculados no site do FNDE, relacionados à implantação e à concretização do PNLD Campo, a saber: a Resolução N° 40, de 26 de julho de 2011, que institui sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo; o Edital 05/2011 e o Edital 05/2014, que convocam as editoras a inscreverem obras com base nos critérios apresentados; o Guia PNLD Campo 2013 e o Guia PNLD Campo 2016, que apresentam os resultados da avaliação.

2.2.1.1 Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011

Já nas primeiras linhas, o texto da resolução reconhece “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” e “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” (BRASIL, 2011). Dessa forma, é possível inferir, ainda no início da leitura, que a Resolução está sintonizada com as discussões e demandas do Paradigma da Educação do Campo.

No § 1º do Art. 1, a resolução informa que os livros serão consumíveis (doados em caráter permanente ao aluno, não necessitando serem devolvidos ao final do ano letivo) e deverão abranger os seguintes componentes curriculares: Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Esses componentes poderão integrar “coleções multisseriadas ou seriadas, disciplinares, interdisciplinares ou por área do conhecimento, que tenham proposta pedagógica com organização curricular adequada para situações multisseriadas e seriadas” (BRASIL, 2011). Vemos aqui que há uma interessante flexibilidade quanto à forma de composição das coleções, de maneira que as editoras possam elaborar e inscrever livros adequados à realidade de classes multisseriadas e seriadas rurais, privilegiando a interdisciplinaridade de conteúdos.

No § 3º do Art. 1, a resolução explicita que os livros do PNLD Campo devem substituir os materiais didáticos de outros programas voltados ao mesmo público que, por ventura, fossem utilizados pela escola. Com essa informação e, considerando a repercussão negativa dos erros encontrados em materiais do Escola Ativa, infere-se que o governo queria garantir que os materiais do PEA fossem tirados de circulação.

No Art. 4º e no anexo da Resolução, há a afirmação de que o programa terá um ciclo (avaliação, escolha e aquisição) trienal, dando a entender que o PNLD Campo seria uma política pública regular.

O Art. 7º, entre outras coisas, elenca as atribuições dos agentes envolvidos na execução do programa (FNDE, SECADI, secretarias de educação, escolas e professores). Essas atribuições coincidem com as atribuições elencadas em edições do PNLD convencional, mas aqui é importante destacar algumas:

- verificar, *in loco* e por amostragem, a disponibilização e a utilização dos livros didáticos junto às redes de ensino beneficiárias e propor, implantar e implementar ações que possam contribuir para a melhoria da execução do Programa (atribuições do FNDE);
- avaliar a eficiência do Programa nas questões que envolvem os aspectos pedagógicos; e propor, implantar e implementar ações que possam contribuir para a melhoria da execução do Programa (atribuições da SECADI);
- monitorar a distribuição das obras até sua chegada efetiva na escola, garantindo acesso de alunos e professores aos materiais; apoiar a distribuição e realizar o remanejamento de livros didáticos entre as escolas de sua rede; e propor, implantar e implementar ações que possam contribuir para a melhoria da execução do Programa (atribuições das secretarias de educação);
- comunicar à respectiva secretaria de educação sobre obras excedentes ou insuficientes para auxiliar no processo de remanejamento junto às outras unidades ou à reserva técnica (atribuição das escolas).

As atribuições destacadas acima dizem respeito às formas de se garantir a eficiência do programa, seu constante aperfeiçoamento, a avaliação dos seus impactos e o atendimento a todos os alunos. São medidas, pois, que deveriam ser executadas após a entrega dos LD às escolas.

2.2.1.2 Edital de Convocação 05/2011 (PNLD 2013) e Edital de Convocação 04/2014 (PNLD 2016)

Os editais de convocação são os instrumentos de abertura do processo de inscrição, avaliação e distribuição de obras didáticas. As estruturas dos editais das duas edições do PNLD Campo são similares, apresentando as seguintes partes com as regras de todo o processo:

1. Objeto
2. Prazos
3. Caracterização das coleções

4. Condições de Participação
5. Procedimentos de inscrição (cadastramento de editores, pré-inscrição das coleções didáticas, entrega da documentação e das obras)
6. Avaliação e aprovação das coleções didáticas (triagem, pré-análise, avaliação pedagógica, elaboração do guia, escolhas das coleções). O segundo edital (Edital 04/2014) acrescenta os itens “Da Correção de Falhas Pontuais na Avaliação Pedagógica” e “Recurso contra Avaliação Pedagógica”
7. Acessibilidade (com relação aos materiais digitais)
8. Processo de Habilitação (O Edital 04/2014 acrescenta o item “Negociação”)
9. Processo de Aquisição, Produção e Entrega (aquisição, contratação, produção, controle de qualidade, entrega/distribuição)
10. Disposições Gerais
11. Anexos (com informações sobre estrutura editorial, triagem e critérios de exclusão na triagem; princípios e critérios para a avaliação das coleções didáticas; especificações técnicas; documentos necessários ao processo de habilitação; modelo de declaração de titularidade de direito patrimonial; e modelo de formulário de habilitação). O Edital 04/2014 acrescenta o modelo da ficha de correção da obra e alguns modelos de declaração, como de “inexistência de fato impeditivo” e de “revisão e atualização da obra”

Quanto à caracterização das obras, o item 3 dos Editais destaca que as coleções deverão ser consumíveis e compostas pelo Livro do Aluno e pelo respectivo Manual do professor, considerando-se que

o manual do educador 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 áreas do conhecimento; ofereça também, 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 educador (BRASIL, 2011, p. 30).

As coleções a serem inscritas são divididas em segmento A (1º, 2º e 3º anos) e segmento B (4º e 5º anos), com as disciplinas Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Geografia, História e Ciências para o segmento A; e as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências para o segmento B.

Quanto às diferenças desse item do edital de uma edição para outra, vejamos o quadro seguinte:

Quadro 3: Composição das Coleções das duas edições do PNLD Campo

Editais do PNLD Campo 2013	Editais do PNLD Campo 2016
Tipo I: Multisseriada Interdisciplinar Temática	Tipo I: Composição Seriada Interdisciplinar
Tipo II: Seriada Multidisciplinar Integrada	Tipo II: Composição Multisseriada Interdisciplinar
Tipo III: Seriada Multidisciplinar por Área	Tipo III: Composição Multisseriada Interdisciplinar Temática
Tipo IV: Multisseriada Multidisciplinar por Área	Tipo IV: Composição Livro Regional

Fonte: Construído pela autora com base no Editais 05/2011 e 04/2016.

Vemos que, em ambas as edições, os Editais solicitam livros destinados a classes multisseriadas (nas quais alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora de anos diferentes, participam das aulas ministradas em uma mesma sala) e classes seriadas (nas quais cada ano – 1º, 2º, 3º, 4º e 5º – constitui uma turma e possui uma ou mais professoras no dia a dia da sala de aula). Além disso, vemos uma preocupação com a oferta de livros multi/interdisciplinares, ou seja, livros com os conteúdos das diversas áreas do conhecimento unificados e organizados em um mesmo volume, limitando a dispersão do conhecimento, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na superação do isolamento entre as disciplinas. Destaca-se, ainda, que o segundo edital possibilita a composição por eixos temáticos, impedindo a compartimentalização de conteúdos rígidos e privilegiando a transversalidade, de forma que os temas possam ser integrados a todas as disciplinas.

Certamente, a maior mudança do Edital 04/2014, referente ao PNLD Campo 2016, foi a inclusão do “Livro Regional”, que, segundo regras do Edital, deve apresentar apenas um volume e abordar conhecimentos regionais de História, Geografia, Arte e Cultura de maneira integrada. Além disso, deve-se registrar “a experiência de grupos que se identificam por fronteiras espaciais e socioculturais” (BRASIL, 2014, p. 63).

A produção dos chamados “Livros Regionais” visava contemplar o fato de o Brasil possuir variados povos do campo, com formas próprias de organização e produção da vida. Conforme descrito no Inciso I do Decreto 7.352/2010, são consideradas populações do campo:

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 (BRASIL, 2010).

A esses grupos, Antunes-Rocha (2014) acrescenta:

as comunidades de fundo de pasto, grupos associados a ecossistemas específicos (pantaneiros; catingueiros; quebradeiras de coco), povos dos faxinais, povos indígenas e pescadores artesanais. Cada grupo traz suas marcas identitárias, seja pela vinculação a um bioma – Caatinga, Campo, Cerrado, Floresta Amazônica, Litorâneo, Mata Atlântica, Mata dos Corais, Mata dos Pinhais, Pantanal, Pampas –, seja por suas práticas de produção de bens, de cultura, de saberes, de conhecimentos e de artefatos (ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 40).

Cabe destacar, também, que os editais informam que “as coleções didáticas serão livremente escolhidas pelas escolas participantes, por meio de seu corpo docente e dirigentes, com base na análise das informações contidas no Guia de Livros Didáticos” (BRASIL, 2011, p. 13). Além disso, assim como nos editais do PNLD convencional, os editais do PNLD Campo informam que os agentes envolvidos devem “impedir o acesso, em suas dependências, de Titulares de Direitos Autorais ou de seus representantes com o objetivo de divulgar livros referentes aos Programas do Livro, desde a divulgação dos Guias de escolha pelo MEC/FNDE até o final do período de escolha”. Contudo, como veremos no capítulo 5, os Guias pouco foram utilizados no processo de escolha dos livros didáticos do PNLD Campo nas escolas pesquisadas. E há casos de escolas que receberam exemplares das obras, possibilitando que o professor manuseasse os livros antes de escolhê-los. Com isso, a escolha é feita com base no manuseio dos exemplares enviados pelas editoras (que também lançam mão de estratégias de marketing e ofereçam palestras e formações), e não somente nas informações e nas resenhas contidas no Guia.

Os Editais também trazem uma justificativa para a implantação dessa política específica dentro do PNLD. Tanto o Anexo II do Edital 05/2011 (PNLD Campo 2013), quanto o Anexo IV do Edital 04/2014 (PNLD Campo 2016) trazem a justificativa e os princípios gerais do PNLD Campo, como no trecho seguinte:

O Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo), fundamentado na Política de Educação do Campo, visa atender aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, de escolas do campo, das redes públicas de ensino, considerando as especificidades do contexto social, cultural, ambiental, político, econômico, de gênero, geracional e de raça e etnia.

A institucionalização do PNLD Campo reveste-se de importância, pois representa o reconhecimento de uma concepção pedagógica própria da Educação do Campo e da necessidade de produção de materiais didáticos específicos a essa realidade, os quais contemplem as perspectivas dos projetos políticos pedagógicos dessas escolas. A avaliação e a disponibilização de obras específicas previstas no âmbito do Programa, além de se constituir em uma etapa do processo de implantação da política de material didático para os estudantes do campo, dos anos iniciais do ensino fundamental, incentiva o desenvolvimento de pesquisa nesta área, ampliando o acesso a livros didáticos que possibilitem práticas de ensino e aprendizagem contextualizadas.

Com essa iniciativa, o Ministério da Educação busca fomentar a produção de obras 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, 2014, p. 41. Grifo nosso).

Esse trecho do Anexo IV do Edital 04/2014 evidencia que o programa “se fundamenta” nos conceitos do Paradigma da Educação do Campo, “reconhece” a produção científica produzida pela “concepção pedagógica própria da Educação do Campo” e “fomenta” a produção de obras que superem o “ensino seriado, fragmentado, orientado pela lógica da oposição entre o urbano e o rural”.

Nessa mesma direção, os Editais mostram uma preocupação com a seleção de conteúdos curriculares a serem abordados nas coleções:

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

No primeiro caso, é preciso considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos do campo e para a continuidade de sua trajetória escolar. É também de fundamental importância que os conteúdos abordados respondam às demandas de um coletivo discente cada vez mais diverso, assegurando a igualdade de acesso ao conhecimento socialmente produzido. Em relação à organização dos conteúdos, é necessário superar o caráter fragmentário das áreas do conhecimento, integrando-as em um currículo que possibilite tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos e favorecer a participação ativa de alunos com habilidades, experiências de vida e interesses muito diferentes. (...) As Diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõem a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço e a valorização da identidade da escola por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo (BRASIL, 2014, p. 44. Grifo nosso).

Nas citações acima, vemos que há um esforço, no texto dos Editais, de tentar garantir a contemplação das especificidades da Educação do Campo nos livros a serem adotados. Ou

seja, uma preocupação “em definir elementos que devem ser incluídos nos livros de forma a contribuir para que os alunos possam identificar-se como índio, quilombola, ribeirinho, sem terra, e ao utilizar os livros se reconheça enquanto sujeito real de seu tempo” (VIEIRA, 2013, p. 98).

Essa preocupação se reflete também na publicação dos critérios de exclusão de uma obra. Durante a triagem das obras inscritas, os critérios de exclusão se relacionam com o atendimento à estrutura das obras e sua composição; por exemplo, se as coleções possuem o número correto de exemplares e de páginas, fixado no Edital, e se há qualidade gráfica. Já durante a avaliação pedagógica, são considerados os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e os critérios eliminatórios específicos de cada área. Os critérios comuns a todas as áreas são os seguintes:

- (1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental, séries - anos iniciais, com as especificidades da Educação do Campo;
- (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- (4) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- (5) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação do livro do aluno à proposta pedagógica nele apresentada;
- (6) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra (BRASIL, 2011, p. 32).

O Edital apresenta, ainda, subcritérios para cada um dos seis critérios gerais mostrados acima. De forma geral, os critérios de exclusão são os mesmos do PNLD convencional, mas vale destacar que o terceiro critério comum apresentado acima é o que se relaciona mais diretamente com a proposta da especificidade das escolas do campo. Na descrição desse critério, o Edital enfatiza que as obras didáticas devem primar pelo “respeito à diversidade de abordagens teórico-metodológica que caracterizam a Educação do Campo” e que “o enunciado de concepções de Educação do Campo, de conteúdos e conceitos das áreas de conhecimento, de objetivos e métodos de ensino e aprendizagem (sejam) ser coerentes com o que se efetiva na proposta didática da obra” (BRASIL, 2011, p. 34).

É importante destacar que, embora a especificidade do Programa esteja pontuada em vários momentos dos Editais, os critérios de eliminação foram pouco específicos quanto a isso. Na listagem dos critérios comuns ou específicos de cada área, por exemplo, evidenciou-se que as

especificidades do campo não foram exploradas particularmente, uma vez que esses critérios pouco se diferem dos critérios elencados no PNLD convencional.

Portanto, de forma geral, os Editais, seja da edição 2013 seja da edição 2016, trazem, basicamente as regras e elementos do processo de inscrição, avaliação, critérios de exclusão, aprovação, compra e distribuição das coleções. Além disso, a especificidade da Educação do Campo, esperada na abordagem das obras inscritas, é pontuada em várias partes do documento, de forma a esclarecer às editoras as expectativas sobre os livros encomendados.

2.2.1.3 Guia do PNLD Campo 2013 e Guia do PNLD Campo 2016

As coleções selecionadas com base nos critérios previstos em edital compõem o Guia de Livros Didáticos, suporte elaborado pela equipe de avaliação pedagógica e disponibilizado pelo FNDE às escolas que fizeram a adesão ao programa, com o objetivo de divulgar a avaliação das coleções selecionadas, servindo de base para a escolha das obras pelos professores. No Guia, as obras selecionadas são apresentadas por meio de resenhas com uma breve descrição da estrutura e composição dos livros, bem como os resultados da avaliação e os “princípios e critérios que nortearam a avaliação pedagógica, os modelos das fichas de análise e demais informações sobre o processo de escolha” (BRASIL, 2011, p. 9).

Os Guias das duas edições do PNLD Campo trazem uma ficha técnica com a identificação dos envolvidos no processo de avaliação das obras inscritas (sejam eles ligados ao MEC ou à universidade responsável por coordenar a avaliação) e é composto de um histórico do PNLD Campo enquanto política pública; dos princípios e critérios norteadores da avaliação das obras; de informações sobre a escolha das obras pela escola e sobre o registro da escolha no sistema do FNDE; das resenhas das coleções; e das fichas de avaliação (em branco) utilizadas pela equipe de avaliação para que os professores conheçam todos os critérios e, mais do que isso, possam se instrumentalizar para fazer uma avaliação própria das coleções recebidas e da pertinência dessa política pública.

Destaca-se que a Ficha Técnica inclui o nome de dois professores de escolas de campo como tendo feito a “Leitura Crítica” das resenhas. Isso pode revelar uma preocupação da equipe de avaliação pedagógica em veicular um material adequado para a leitura e entendimento dos

professores que são o público-alvo dos Guias, evitando-se, por exemplo, um excesso de termos técnicos ou informações que exijam um conhecimento prévio não compartilhado por todos os professores da educação básica.

No histórico do PNLD Campo disponibilizado nos Guias, apresenta-se a constituição das Escolas do Campo e como essa política pública de avaliação e distribuição de LD se insere em um contexto maior de programas e políticas voltadas para a Educação do Campo, remetendo ao histórico de lutas dos movimentos sociais da Educação do Campo e aos marcos legais das políticas conquistadas.

Os Guias, assim como a Resolução nº 40/2011 e os Editais, evidenciam uma apropriação, pelo Programa do Governo Federal (o PNLD Campo), “de elementos constitutivos do campo teórico e das lutas dos movimentos sociais pela Educação do Campo” (VIEIRA, 2013, p.93). Essas evidências podem ser encontradas em diversas passagens dos Guias, principalmente na parte em que a equipe de avaliação descreve e analisa o contexto em que se insere o PNLD Campo:

Considerando o acúmulo das práticas existentes da Educação do Campo, o PNLD Campo se insere como um desafio que exige articular o livro didático como mediação capaz de contribuir para uma prática transformadora da escola em si e para a compreensão do que se produz para além da escola (BRASIL, 2012, p. 12. Grifo nosso).

Pensando a escola nessa dinâmica, sua organização em seriada ou multisseriada, assume pouca centralidade em termos do que se espera de uma Escola do Campo. O que está em jogo é entender quais processos educativos são desencadeados na perspectiva de afirmação de identidades, do fortalecimento das lutas coletivas, da ampliação dos saberes, da compreensão e transformação da realidade, da garantia de acesso e permanência do estudante na escola e do envolvimento da mesma com as questões do contexto a sua volta (ANTUNES-ROCHA & HAGE, 2010 *apud* BRASIL, 2012, p.12. Grifo nosso).

O perfil de educador demandado por uma Escola do Campo exige uma compreensão ampliada de seu papel. Tem como pano de fundo a compreensão da educação como prática social; da necessária inter-relação do conhecimento; da escolarização; do desenvolvimento; da construção de novas possibilidades de vida e permanência nesses territórios pelos sujeitos do campo. As estratégias de construção dessas possibilidades devem contar com a atuação de educadores comprometidos com a luta dos sujeitos com os quais tecem as práticas educativas (BRASIL, 2012, p. 12.).

O Programa Nacional do Livro Didático (...) 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. (...) o PNLD Campo é um marco importante na perspectiva de consolidá-lo como parte das ações

integrantes das políticas públicas específicas para as Escolas do Campo, inseridas no referencial maior da própria consolidação da Educação do Campo também como parte do Estado em ação, como Política Pública. 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, e a partir da materialidade das condições da produção e reprodução da vida neste território, compreendê-lo como contexto gerador de conteúdos, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações e organização curricular do livro didático (BRASIL, 2012, p. 8. Grifo nosso).

Como se pode ver, o discurso do Guia, principalmente em sua parte introdutória, inclui as discussões dos movimentos sociais de luta pela terra e pela consolidação da Educação do Campo. As vozes discursivas produzidas denotam que houve um diálogo entre diferentes setores e grupos sociais que marcou aquele momento histórico de instauração do PNLD Campo. Essa complexidade discursiva rompe com um modelo de produção de autoria exclusivamente governamental e acadêmica.

Os Guias do PNLD Campo 2013 e 2016 também traziam em anexo o modelo de Ficha de Avaliação (FA) que foi usado no processo de avaliação das coleções inscritas. Dividida em seis partes, a FA das duas edições do PNLD Campo apresentava cerca de 50 questões que instruíam a avaliação da equipe, sendo elas: I) Identificação Geral da Coleção; II) Análise avaliativa da proposta para a Educação do Campo; III) Análise avaliativa dos conteúdos curriculares e da proposta de ensino e aprendizagem; IV) Manual do Professor; V) Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; VI) Síntese Avaliativa.

A primeira parte da FA solicitava uma caracterização geral da coleção avaliada, como a descrição da estrutura da coleção e das especificidades de cada volume. A segunda parte se organizava em torno do que seria uma proposta adequada para a Educação do Campo, ou seja, aspectos como proposta didático-pedagógica para a Educação do Campo, contextualização das especificidades da Educação do Campo, modo próprio de vida das populações do campo, história dos povos do campo em sua diversidade, posturas éticas em relação à diversidade, relações campo-cidade, cidadania, sistemas de produção, agroecologia, agricultura familiar, economia familiar, economia solidária, desenvolvimento sustentável, experiências socioespaciais próprias às infâncias no campo, ausência de referências estigmatizantes com relação ao modo de vida do campo, diversidade de aspectos que permeiam as questões socioambientais. Já na terceira parte da FA, o foco era a avaliação de aspectos relacionados aos recursos didáticos, diálogos com outras linguagens, fontes utilizadas, atividades e

procedimentos propostos, habilidade e estratégias exploradas nas várias áreas do conhecimento, integração entre as disciplinas, entre outros aspectos relacionados aos conteúdos curriculares e à proposta de ensino e aprendizagem. Já a quarta parte da FA orientava a avaliação do Manual do Professor por meio de aspectos sobre quais funções ele exercia e se apresentava coerência entre seus pressupostos e o que foi efetivado no Livro do Aluno. A quinta parte orientava a avaliação de aspectos como a observância dos dispositivos legais pertinentes, a isenção quanto a estereótipos e doutrinação e a ausência de erros gramaticais e conceituais. Por fim, a sexta parte da FA solicitava a escrita de uma síntese avaliativa que apontasse as principais qualidades e limitações de cada coleção.

A análise do modelo de FA utilizado evidencia que houve uma grande preocupação da coordenação da equipe de avaliação em “cercar” vários aspectos que, caso não cumpridos, eliminariam a coleção por inobservância aos critérios expressos nos Editais de 2013 e 2016 e aos princípios da Educação do Campo. Dessa forma, são recorrentes o número de questões sobre as diversas formas de manifestação das identidades, lutas e territorialidades do campo. Com isso, os critérios contidos na FA garantiriam “um padrão consensual mínimo de qualidade para as obras didáticas” (MEC/SECADI, 2012, p. 16).

O Guia do PNLD Campo 2013 traz a informação de que

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, 2012, p. 16).

Vemos que houve um número expressivo de exclusões e apenas duas coleções aprovadas: “Coleção Girassol: Saberes e Fazeres do Campo”, da Editora FTD, e “Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar”, da Editora Moderna, ambas grandes empresas tradicionais do mercado editorial brasileiro.

Já o Guia do PNLD 2016 informa que

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, 2015, p. 17).

As coleções aprovadas foram “Coleção Campo Aberto”, da editora Global, “Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo”, da editora FTD (também aprovada na última edição), e os livros regionais “Tempo de Aprender: Região Norte”, editora IBEP, e “Cultura e Regiões do Brasil”, editora Global.

Por questões éticas, as coleções excluídas não são divulgadas, nem os motivos da exclusão são expostos. Os dois Guias informam apenas que o elevado número de exclusões indica

por um lado, a necessidade de um maior investimento na produção de materiais didáticos que concretizem as especificidades e os princípios da Educação do Campo e, por outro lado, a demanda por coleções que efetivem, com qualidade, uma proposta pedagógica para as escolas do campo (BRASIL, 2015, p. 17-18).

Considerando os critérios de exclusão divulgados nos Editais e com base nessa citação, é possível inferir que a maior parte das coleções, nas duas edições do Programa, não atendiam as especificidades das escolas e povos do campo preconizadas na Resolução e nos Editais de convocação. Essa constatação pode sinalizar, também, a dificuldade de adequação das propostas das editoras ao recomendado nos Editais. Isso evidencia que o idealizado em um discurso oficial ou acadêmico não é automaticamente concretizado em uma proposta didática. Há certamente um processo de interpretação desses ideais e dessas expectativas que indicam que os materiais didáticos não são uma mera transposição ou concretização de discursos.

Neste capítulo, contextualizamos a política pública que é objeto principal desta pesquisa. Para isso, apresentamos, inicialmente, o percurso histórico de desenvolvimento e consolidação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), política pública maior que abriga o PNLD Campo e, depois, passamos à descrição específica da política pública de distribuição de livros didáticos para as escolas do campo, por meio da análise de documentos oficiais que envolvem a concretização do PNLD Campo.

O PNLD Campo teve duas edições (2013 e 2016). A Resolução que criou o Programa, em seu Art. 4º e anexo, explicita que o ciclo do programa seria trienal e apresenta um calendário de atividades que prevê a distribuição dos LD de três em três anos. Dessa forma, o esperado era que, em 2019, novos livros chegassem à escola. Contudo, como já mencionado, até o presente momento não houve a publicação de novo edital de convocação das editoras. E as mudanças implantadas após a publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, nos permitem inferir que o programa foi, se não extinto, descontinuado, embora não haja nenhuma informação oficial sobre isso.

No capítulo seguinte, analisamos os volumes que continham os componentes de Língua Portuguesa, História e Geografia do 4º e 5º anos das coleções aprovadas nas duas edições do PNLD Campo com o objeto de identificar como (se) a proposta dos Editais foi concretizada, e como (se) o campo e seus sujeitos foram representados nos LD.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DAS COLEÇÕES APROVADAS NOS PNLD CAMPO 2013 E 2016

Como vimos no capítulo 2 desta tese, os livros didáticos das duas edições do PNLD Campo foram destinados para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Na primeira edição, de 2013, foram aprovadas duas coleções do tipo Multidisciplinar (Coleção Girassol: Saberes e Fazeres do Campo, da Editora FTD, e Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar, da Editora Moderna); na segunda edição, de 2016, uma coleção do tipo Interdisciplinar (Coleção Campo Aberto, da editora Global), uma coleção do tipo Multidisciplinar (Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo, da editora FTD) e dois livros regionais destinados aos 4º e 5º anos (Tempo de Aprender: Região Norte, editora IBEP, e Cultura e Regiões do Brasil, editora Global) os quais apresentam apenas um volume cada e abordam conhecimentos regionais de História, Geografia, Arte e Cultura de forma integrada.

Para a análise aqui empreendida, foram privilegiados os volumes que continham os componentes de Língua Portuguesa, História e Geografia do 4º e 5º anos. Essa escolha indica que não está no foco deste trabalho a especificidade da alfabetização e se justifica pelo fato de que uma análise de todos os volumes aprovados nas duas edições do PNLD Campo demandaria um trabalho exaustivo de descrição que, no nosso entendimento, não acrescentaria qualidade analítica à proposta e aos objetivos deste trabalho. Privilegiando, portanto, esses volumes, apostamos na possibilidade de encontrar neles atividades e textos em maior número e, portanto, mais propícios a uma análise mais ampla da linguagem por meio da qual se constrói a representatividade dos sujeitos do campo.

A seguir, apresentamos as coleções que foram analisadas. Essa apresentação se inicia com uma descrição geral das coleções seguida da interpretação de elementos presentes nos Guias de Avaliação. Utilizar informações dos Guias para compor a nossa apresentação das coleções não significa que estamos aderindo automaticamente ao discurso da equipe de avaliação. Os Guias advêm de uma escrita colegiada e possuem legitimidade, por isso aqui os tomamos como interlocutores possíveis no processo de avaliar LD produzidos para um contexto

específico. Além disso, a sua natureza pública, tornam acessíveis as informações e os critérios de avaliação que balizaram a leitura das obras submetidas ao PNLD Campo.

3.1 Coleção “(Novo) Girassol: saberes e fazeres do Campo”

A coleção da editora FTD foi aprovada nas duas edições do PNLD Campo. Na primeira com o nome “Girassol: saberes e fazeres do campo”; na segunda com o adjetivo anteposto: “Novo Girassol: saberes e fazeres do campo”.

A coleção é Tipo Seriada Multidisciplinar por área, composta por nove volumes na edição de 2013 e por onze volumes na edição de 2016, assim distribuídos:

- Vol.1: 1º ano com os componentes “Letramento e Alfabetização” e “Alfabetização Matemática”;
- Vol.2: 2º ano com os componentes “Letramento e Alfabetização”, “Geografia” e “História”;
- Vol. 3: 2º ano com os componentes “Alfabetização Matemática e Ciências”;
- Vol.4: 3º ano com os componentes “Letramento e Alfabetização”, “Geografia” e “História”;
- Vol.5: 3º ano com os componentes “Alfabetização Matemática e Ciências”;
- Vol.6: 4º ano com os componentes “Língua Portuguesa”, “Geografia” e “História”;
- Vol.7: 4º ano com os componentes “Matemática e Ciências”;
- Vol.8: 5º ano com os componentes “Língua Portuguesa”, “Geografia” e “História”;
- Vol.9: 5º ano “Matemática e Ciências”;
- Vol.10: 1º, 2º e 3º anos com o componente curricular “Arte”;
- Vol.11: 4º e 5º ano com o componente curricular “Arte”.

Os volumes do componente de Arte foram incluídos na segunda edição do Programa, em função da exigência prevista no Edital.

3.1.1 Descrição geral da coleção “(Novo) Girassol” e dos volumes analisados

Figura 3: Capas dos volumes analisados da coleção “(Novo) Girassol: saberes e fazeres do campo”



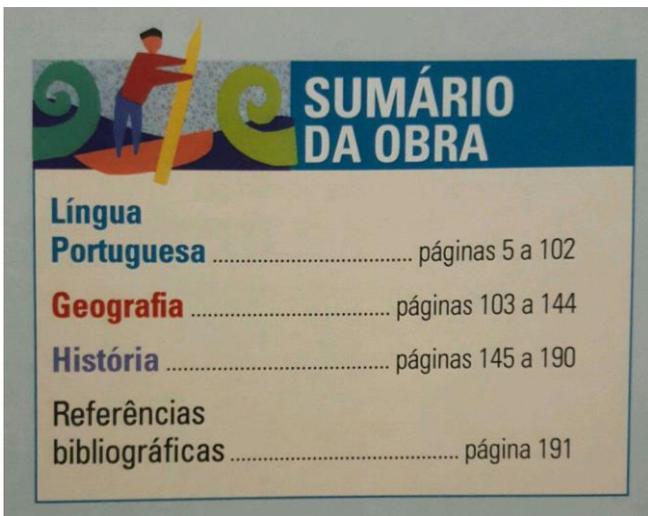
Fonte: Carpaneda *et al.* (2013 e 2016)

Primeiramente, destaca-se o título da coleção: (Novo) Girassol: saberes e fazeres do campo. O girassol, que nomeia a coleção, foi escolhido como símbolo da Educação do Campo na *I Conferência Por Uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia, em 1998. Essa flor passou a ser vista, então, nesse contexto, como uma metáfora do trabalhador do campo, que também se orienta pelo sol. Consideramos que a escolha pela editora por este título para a coleção foi intencional, já que ele indica a explicitação de uma intenção de manifestar um posicionamento político que evidencia um movimento de adesão à história da Educação do Campo. É, portanto, uma clara estratégia de garantir uma ligação automática da proposta da coleção aos objetivos do PNLD Campo. Além disso, o subtítulo também gera expectativa em torno das palavras “saberes” e “fazer”, indicando uma possibilidade de a coleção abordar os conhecimentos teóricos e práticos próprios dos sujeitos do campo.

Com relação às ilustrações das capas, elas também possibilitam uma ligação automática da coleção com o contexto campesino. As capas da edição de 2013 trazem a ilustração de uma fazenda de cana-de-acúcar; e as capas da edição de 2016, a imagem de um campo bucólico. Sobre as representações de campo presentes nessas ilustrações, discutiremos mais detidamente no tópico 3.3.3 deste capítulo.

No caso dos volumes em análise, cada um contém três componentes disciplinares (Língua Portuguesa, Geografia e História) de forma seriada e multidisciplinar, ou seja, cada disciplina ocupa separadamente uma parte do volume, como indicado no Sumário da obra:

Figura 4: Sumário de volume da coleção (Novo) Girassol: saberes e fazeres do campo



SUMÁRIO DA OBRA	
Língua Portuguesa	páginas 5 a 102
Geografia	páginas 103 a 144
História	páginas 145 a 190
Referências bibliográficas	página 191

Fonte: Carpaneda *et al.* (2016, p. 4, 4º ano)

Tanto o livro do aluno do 4º ano quanto o livro do aluno do 5º ano possuem 192 páginas e um encarte denominado “Orientações para o Educador”, com 96 páginas.

O componente de Língua Portuguesa, nos dois volumes analisados, é de autoria de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. Os componentes de Geografia e de História são de autoria de Tânia Maria Mares Figueiredo e Suely Almeida Porto Miranda. A contracapa dos volumes traz um breve currículo das autoras. As do componente de Língua Portuguesa são pedagogas com experiência na área de elaboração de materiais didáticos e treinamento de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental desde 1990, atuando na Coordenação Pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Brasília. Isabella Carpaneda é especialista em Administração e Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Angiolina Bragança é especialista em Administração Escolar. Não há menção a nenhuma ligação das duas com a Educação do Campo, seja por meio de cursos, experiência profissional ou vínculo a organizações sociais do campo. Já as autoras dos componentes de Geografia e de História, como visto na imagem acima, têm experiência com a Educação do Campo. Ambas atuam no Centro de Formação do Professor do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Almenara. Tânia Figueiredo tem duas graduações (em Estudos Sociais e História e em Pedagogia), além de ser Mestre em Educação e Professora Formadora do curso de Especialização em Educação do Campo da Unimontes/MG. Já Suely Miranda é Pedagoga e especialista em duas áreas: Coordenação/ Supervisão Pedagógica e Educação do Campo.

No texto de apresentação dos volumes analisados, há uma mensagem das autoras aos alunos em que elas enfatizam o campo como um lugar “especial”, “com diversidades múltiplas”, que deve ser “valorizado por seus habitantes” e apresentam os personagens Maria Sol e Zé Sabiá.

Figura 5: Apresentação da coleção “(Novo) Girassol: saberes e fazeres do campo”

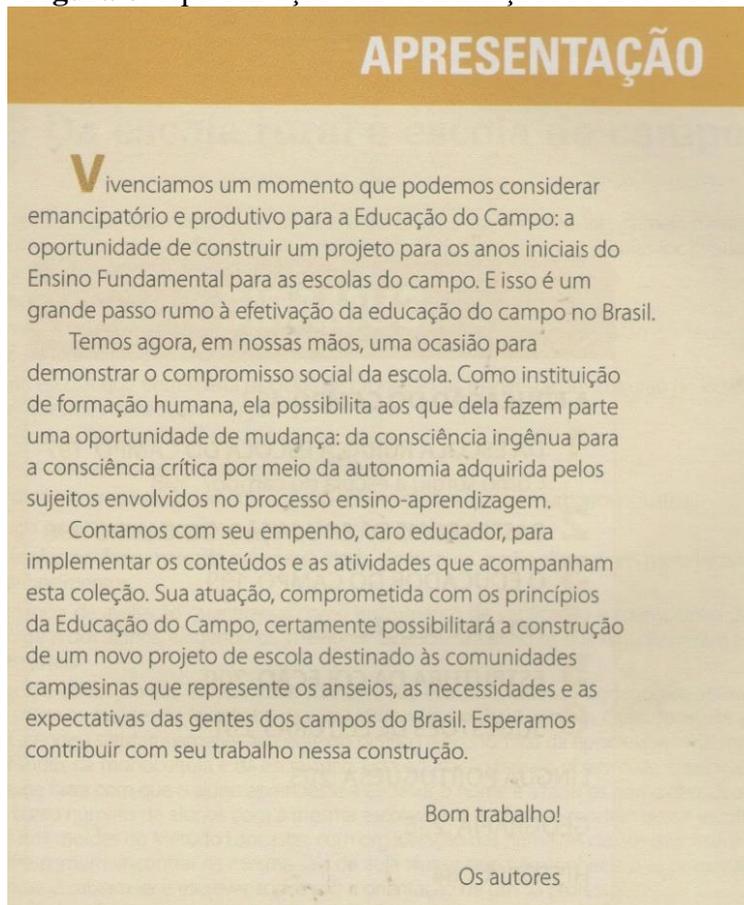


Fonte: Carpaneda *et al.* (2016, p. 3, 4º ano)

Muitos livros didáticos têm, nos últimos anos, criado personagens que cumprem o papel de mediadores, aproximando-se dos estudantes no processo de ensino e aprendizado da proposta didática, criando estratégias metalinguísticas que pretendem gerar um efeito de maior interatividade. Seguindo essa tendência, a coleção apresenta os personagens Maria Sol e Zé Sabiá. A personagem Maria Sol é colocada na dimensão local, aquela que estará próxima aos estudantes para auxiliá-los por meio de dicas, facilitando a realização das atividades. Já o personagem Zé Sabiá é colocado em uma dimensão mais global ao assumir a função de trazer aos alunos realidades diferentes, ampliando as relações entre campo e cidade. Cria-se, portanto, um discurso em que o campo é apresentado não como lugar isolado, como se fosse uma ilha, mas um campo em relação com outros espaços, redimensionando o local e o global. Com isso, os responsáveis pelo projeto editorial já sinalizam uma concepção de abertura em relação ao conhecimento que não se restringe ao universo local dos estudantes.

O Manual do Professor dos dois volumes possui um encarte com 96 páginas denominado “Orientações ao Educador”. No texto de apresentação desse encarte, as autoras destacam a conquista de um PNLD específico para as escolas do campo, convidando os professores a se engajarem nas discussões e implementarem as sugestões de conteúdos e atividades que acompanham a obra:

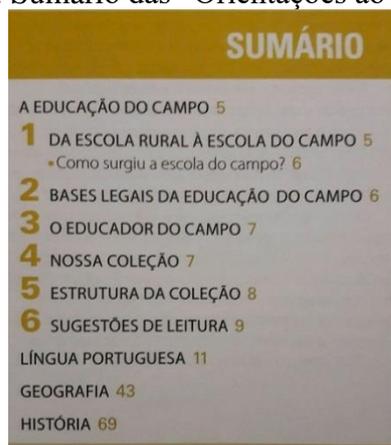
Figura 6: Apresentação das “Orientações ao Educador”



Fonte: Carpaneda *et al.* (2016, p. 195, 4º ano)

Em seguida, há um sumário em que podemos visualizar a estrutura desse documento anexo ao volume do professor.

Figura 7: Sumário das “Orientações ao Educador”



SUMÁRIO	
A EDUCAÇÃO DO CAMPO	5
1 DA ESCOLA RURAL À ESCOLA DO CAMPO	5
• Como surgiu a escola do campo?	6
2 BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	6
3 O EDUCADOR DO CAMPO	7
4 NOSSA COLEÇÃO	7
5 ESTRUTURA DA COLEÇÃO	8
6 SUGESTÕES DE LEITURA	9
LÍNGUA PORTUGUESA	11
GEOGRAFIA	43
HISTÓRIA	69

Fonte: Carpaneda *et al.* (2016, p. 196, 4º ano)

Como podemos ver pela indicação dos tópicos elencados, as primeiras seções do encarte (1. Da escola rural à escola do campo: como surgiu a escola do campo, 2. Bases legais da Educação do Campo e 3. O educador do campo) compõem uma introdução sobre o que significa a Educação do Campo, tópicos que se justificam pelo fato de ser este o primeiro programa com essa especificidade. Embora de forma muito sucinta, essa introdução contribui para que os professores que utilizam este livro, e que ainda não receberam formação específica na área de Educação do Campo, conheçam o panorama dessa área da educação e compreendam o contexto de surgimento dessa política de distribuição de livros didáticos específicos para escolas do campo.

No item 4 do encarte (4. Nossa Coleção), as autoras contextualizam a motivação para a produção das obras e os objetivos da coleção, além de afirmarem que

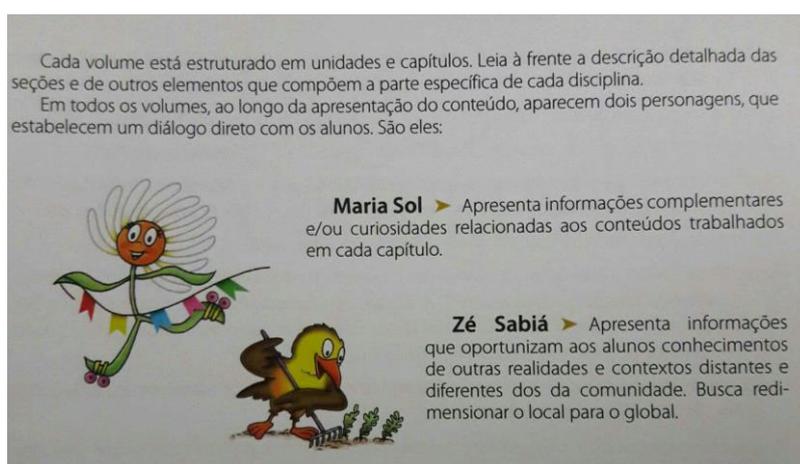
A coleção foi construída e pautada nos princípios e procedimentos da Educação do Campo, que é defendida pelos movimentos sociais e garantida por lei. Buscando respeitar os múltiplos campos espalhados pelo território brasileiro, a coleção privilegia a valorização dos saberes e fazeres do campo, reforçando a identidade cultural das diversas gentes que compõem o campo brasileiro. Está voltada à intensificação e ao fortalecimento das relações familiares e comunitárias, tão presentes no cotidiano campesino, em que são preservados a solidariedade e o sentimento de partilha (CARPANEDA *et al.* 2016, p. 8).

Algumas palavras-chave desse trecho merecem destaque: “princípios da Educação do Campo”, “movimentos sociais”, “múltiplos campos”, “saberes e fazeres do campo”, “identidade cultural”, “relações familiares e comunitárias”, “cotidiano campesino”. Esses termos denotam um investimento das autoras e/ou editores em explicitar o engajamento da coleção aos princípios da Educação do Campo, mostrando que houve um cuidado, por parte

da editora, de passar uma imagem de “quem sabe”, de “quem concorda” e de “quem defende” de/com os princípios da Educação do Campo. Além disso, o discurso da proposta encontra-se afinado com os documentos que regem a construção política da Educação do Campo, ou seja, esse movimento discursivo se relaciona a um *locus* retórico esperado para esse gênero textual, em que a idealização de uma prática em sintonia com documentos oficiais tende a ser marcante. Por essa razão, se constata, nos discursos produzidos em Manuais do Professor, uma escolha retórica, evidenciada na seleção de conteúdos e no enquadramento teórico-metodológico, que projeta interlocutores múltiplos de uma cadeia comunicativa complexa: o texto, por exemplo, pode estar dialogando com um professor que precisa conhecer as bases e as justificativas da proposta; pode estar seduzindo os avaliadores do MEC que precisam reconhecer na obra um vínculo com as prescrições do Edital.

O item 5 (Estrutura da Coleção) elenca os componentes disciplinares dos volumes da coleção. Nessa seção, também são apresentados aos professores os personagens “Maria Sol” e “Zé Sabiá”. Esses personagens aparecem ao longo da coleção e estabelecem diálogo direto com os alunos, em uma estratégia de interatividade que traz uma voz que pretende ampliar os conhecimentos, relacionando-os a outras informações. Particularmente, a promessa de que o personagem Zé Sabiá objetiva “redimensionar o local para o global” induz a criação de expectativas sobre as especificidades do campo nessa proposta didática.

Figura 8: Personagens da coleção “(Novo) Girassol: saberes e fazeres do campo”



Fonte: Carpaneda *et al.* (2016, p. 201, 4º ano)

O item 6 traz algumas sugestões de leitura para os professores. Todas as obras listadas estão relacionadas à educação popular e/ou do campo, bem como aos movimentos sociais de luta

pela terra, como o MST. Nomes como Mônica Castagna Molina, Roseli Salette Caldart e Miguel Arroyo – nomes recorrentes nas publicações sobre Educação do Campo – estão entre os autores das obras indicadas.

Essa parte inicial do encarte (até o item 6) é comum a todos os volumes da coleção. Após essa parte, iniciam-se as orientações sobre as disciplinas que compõem os volumes. A primeira parte de cada uma dessas três últimas seções (Língua Portuguesa, Geografia e História, no caso desta pesquisa) é igual nos volumes do 4º e do 5º anos, pois é onde se apresentam a proposta de trabalho de cada componente dos dois volumes, suas seções, a metodologia, os processos de avaliação e os eixos temáticos. Já a parte que se difere em cada um dos volumes apresenta questões específicas da disciplina/série. Por exemplo, orientações didático-pedagógicas, apresentação das unidades e dos capítulos, sugestões de condução das atividades e atividades extras.

Com relação à estrutura, a coleção “Novo Girassol: saberes e fazeres do campo” não apresenta novidades em relação à sua versão anterior, como sugere o seu título (“novo”).

3.1.2 O que dizem os Guias (2013 e 2016) sobre a coleção “Novo Girassol”

Ao apresentar uma visão geral sobre a coleção “Girassol: saberes e fazeres do campo”, o Guia do PNLD Campo 2013 aponta que

Os volumes exploram os conteúdos de forma contextualizada em função das especificidades da formação do campo, favorecendo que a criança desenvolva autonomia para compreender o mundo que a cerca e para interpretar as situações do dia a dia, incentivando-a a pensar, refletir, generalizar e abstrair (...). Verifica-se também que as temáticas e atividades propostas consideram as experiências próprias à infância no campo, perpassadas pelas práticas culturais que lhes são peculiares (BRASIL, 2012, p. 29).

Com essas afirmações presentes no Guia, a primeira impressão que se tem da coleção é que ela atende satisfatoriamente aos princípios da Educação do Campo, o que é reforçado pelas informações presentes no Quadro Esquemático da página 30:

Figura 9: Quadro Esquemático de avaliação da coleção “(Novo) Girassol: saberes e fazeres do campo”

QUADRO ESQUEMÁTICO	
Pontos fortes	Os conteúdos são apresentados com retomadas nos anos seguintes, com ampliação da complexidade.
Pontos fracos	Excesso de conteúdos em algumas áreas como Ciências, História e Geografia, o que pode ocasionar prejuízo nos necessários aprofundamentos de alguns temas e, sobretudo, no ritmo/tempo adequado para aquisição/construção dos conhecimentos, pelos alunos.
Destaque	A preocupação em contextualizar as atividades e as ilustrações em situações relativas ao campo brasileiro.
Programação do ensino	A coleção apresenta uma boa organização dos conteúdos e destina uma maior atenção ao trabalho com Alfabetização e Letramento e a Alfabetização Matemática, reservando a esses componentes curriculares um maior número de páginas.
Manual do Professor	Traz uma discussão sobre a Educação do Campo e apresenta os fundamentos teóricos e metodológicos, além de sugestões e soluções das atividades para o professor.

Fonte: Brasil (2012, p. 30)

Conforme apresentado no quadro acima, o ponto forte dessa coleção seria que “os conteúdos são apresentados com retomadas nos anos seguintes, com ampliação da complexidade”. Além disso, o Guia apresenta, como um destaque da coleção, a “preocupação em contextualizar as atividades e as ilustrações em situações relativas ao campo brasileiro” e também afirma que

O que caracteriza a coleção como uma obra voltada para o aluno do campo são as ilustrações e os temas que contextualizam as atividades, as quais, em geral, têm como eixo norteador o cotidiano em comunidades rurais. As identidades socioterritoriais representativas do campo são demonstradas quando a coleção trabalha temáticas, com formas de moradia, espaços sociais, práticas culturais por meio de brincadeiras, festas populares, hábitos alimentares e canções populares. (...) Dessa forma, é reconhecido o modo próprio de vida das populações do campo e a utilização desse espaço social como fundamental para a construção de identidades sociais. A proposta didática reconhece alguns povos que vivem no campo, tais como quilombolas, índios, acampados, assentados bem como certa diversidade das práticas dessas comunidades (BRASIL, 2012, p. 31-32).

Segundo o Guia, a coleção apresenta diversificados elementos que a caracterizam como adequada à proposta de Educação do Campo. A resenha destaca que os volumes dessa coleção apresentam uma coletânea de textos diversificada, assim como diferentes formas de

linguagem (gráficos, mapas, tabelas, fotos e gravuras). Também trazem conteúdos e conceitos adequados ao Ensino Fundamental, além de favorecerem o desenvolvimento da autonomia da criança, levando-a a compreender o mundo que a cerca e a interpretar as situações do dia a dia.

Quanto às restrições e limites da coleção, vimos que o Quadro Esquemático reproduzido acima apresenta como ponto fraco o “excesso de conteúdos em algumas áreas como Ciências, História e Geografia, o que pode ocasionar prejuízo nos necessários aprofundamentos de alguns temas e, sobretudo, no ritmo/tempo adequado para aquisição/construção dos conhecimentos, pelos alunos”. Além disso, segundo o Guia,

questões centrais da vida campesina, relativas a organizações sociais e luta pela terra, são pouco abordadas, bem como as relações entre cidade e campo. O campo não aparece da mesma forma em todos os componentes curriculares, variando desde uma discussão de temas próprios, como em Geografia e História, até seu uso como pano de fundo, como na Matemática. A relação campo-cidade, considerando-se possibilidades de interação entre campo e cidade, é feita de forma pontual (BRASIL, 2012, p. 32, grifo nosso).

Essas afirmações sobre a coleção mostram que a contextualização de alguns embates e polêmicas próprios da luta pela terra no Brasil foram evitados (como a apresentação do MST, movimento social mais importante na construção dos princípios da Educação do Campo). Além disso, as palavras “pano de fundo” e “pontual” apontam para uma limitação importante da coleção: o campo e seus sujeitos, segundo essa caracterização, podem estar apresentados de uma forma mais figurativa no desenvolvimento das temáticas presentes na coleção.

O Guia aponta, também, que, “em algumas unidades, os conteúdos não são suficientemente aprofundados” e, em Matemática “valoriza-se pouco a resolução de problemas” (BRASIL, 2012, p. 33). Também é apontada uma desarticulação entre as diferentes disciplinas e um desequilíbrio no número de páginas dedicado a cada uma delas, já que há algumas partes consideravelmente maiores que outras e, em “algumas unidades dos livros da coleção, os conteúdos são trabalhados de forma rápida ou superficial”, exigindo, portanto, mais investimento em uma complementação e/ou problematização por parte do professor.

Segundo o Guia da segunda edição do PNLD Campo, nessa coleção, “os tangenciamentos com a temática do campo são favorecidos pelo material de leitura que sinaliza a possibilidade

de abordar questões referentes ao campo” (BRASIL, 2015, p. 44). Essa afirmação, logo no início da resenha, já aponta que a temática do campo seria apenas tangencial, embora haja a possibilidade de ampliação por meio das leituras propostas na coleção. Além disso, no mesmo parágrafo, a resenha diz que prevalece “uma estratégia de apresentar o campo como pretexto para compor o cenário de atividades numa dimensão mais ilustrativa” (BRASIL, 2015, p. 44).

Entre os pontos positivos elencados na resenha, destacam-se: abordagem diversificada de práticas culturais (brincadeiras, costumes, danças, festas típicas, artesanato) e de espaços do campo (moradias camponesas diversas, escolas, pequenas cidades, florestas, ribeirões); possibilidade de ampliação do diálogo entre escola, família e comunidade; coletânea textual diversificada; abordagem das vivências dos alunos, dos saberes e fazeres da terra, do campo e suas histórias, do cidadão no campo, da história e da memória da comunidade.

Além disso, uma lacuna deixada na coleção Girassol da primeira edição do PNLD Campo parece ter sido preenchida na edição seguinte, uma vez que a resenha presente no Guia de 2016 aponta que há a abordagem de

algumas organizações e lutas sociais, trabalhos comunitários em bioconstrução e reaproveitamento de materiais, produção agroecológica, pesca coletiva, agricultura familiar, comunidade quilombola, comunidade indígena, movimento sem terra e conquistas sociais na legislação brasileira (BRASIL, 2015, p. 44).

Ou seja, a coleção “Novo Girassol”, segundo o Guia, avançou no sentido de contemplar elementos do discurso da Educação do Campo, embora esse avanço não seja mencionado nesses termos na resenha, prejudicando a possibilidade de os professores perceberem essa diferença entre as coleções das duas edições.

3.2 Coleção “Projeto Buriti”

A coleção “Projeto Buriti” (coleção do Tipo II – Seriada Multidisciplinar Integrada) é composta de cinco volumes (do 1º ao 5º ano), sendo que cada volume possui os seguintes componentes curriculares:

- 1º ano: (1) “Letramento e Alfabetização” e “Alfabetização Matemática”;
- 2º ano: (2) “Letramento e Alfabetização”, “Alfabetização Matemática”, “Ciências”, “História” e “Geografia”;

- 3º ano: (3) “Letramento e Alfabetização”, “Alfabetização Matemática”, “Ciências”, “História” e “Geografia”;
- 4º ano: (4) “Língua Portuguesa”, “Matemática”; “Ciências”, “História” e “Geografia”;
- 5º ano: (5) “Língua Portuguesa”, “Matemática”; “Ciências”, “História” e “Geografia”.

3.2.1 Descrição geral da coleção “Projeto Buriti” e dos volumes analisados

Os dois volumes analisados contêm os seguintes componentes disciplinares no mesmo volume: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, os quais estão divididos em cinco seções (uma seção para cada disciplina). Ou seja, as cinco disciplinas compõem o mesmo volume, de forma separada.

Figura 10: Capas dos volumes analisados da coleção “Projeto Buriti”

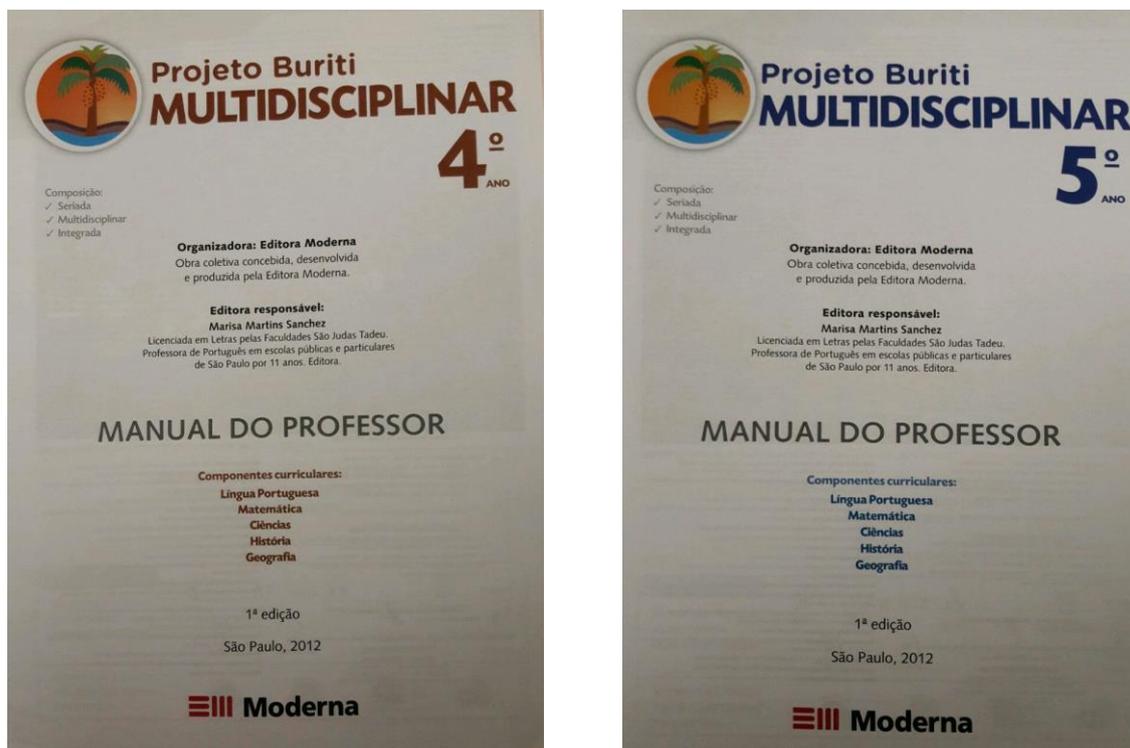


Fonte: Sanchez (2013)

Diferentemente da coleção anterior, nessa coleção, o título e os elementos culturais que aparecem nas capas – máscaras carnavalescas e objetos indígenas – não remetem diretamente à cultura campesina.

Como podemos ver nas imagens da contracapa dos dois volumes reproduzidas abaixo, a coleção é de autoria coletiva, sendo denominada de “obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna”.

Figura 11: Contracapas dos volumes analisados da coleção “Projeto Buriti”



Fonte: Sanchez (2013, p. 1, 4º 3 5º anos)

Na capa e na contracapa aparece apenas a menção à editora responsável: Marisa Martins Sanches, licenciada em Letras e professora de Português, não mencionando possíveis vínculos com a Educação do Campo. Na página seguinte, aparece a lista de autores responsáveis pela elaboração dos originais, separada, por disciplinas, e um minicurrículo de cada um.

Figura 12: Equipe de autores da coleção “Projeto Burity”

<p>Elaboração de originais LÍNGUA PORTUGUESA MARISA MARTINS SANCHEZ – Licenciada em Letras pelas Faculdades São Judas Tadeu. Professora de Português em escolas públicas e particulares de São Paulo por 11 anos. Editora. CIDVALE FERREIRA – Bacharel em Letras pela Universidade de São Paulo. Editor. CHRISTINA APARECIDA BINATO – Licenciada em Letras pela Universidade Mackenzie. Editora. MARCIA MARIA VILLANACCI BRAGA – Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção. Professora do Ensino Fundamental em escolas particulares de São Paulo. Orientadora Educacional do Ensino Fundamental em escola particular. MARA CRISTINA RODRIGUES DIAS – Bacharel e licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo. Professora do Ensino Fundamental em escolas particulares. CRISTIANE MAIA – Bacharel e licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo. Professora do Ensino Fundamental em escolas particulares de São Paulo. MIRIAM LOUISE SECURERA – Graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental em escola particular de São Paulo. GISELDA BORTOLETTO RIBEIRO – Licenciada em Letras Neolatinas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora dos Ensinos Fundamental e Médio em escolas particulares de São Paulo. GILMARA DA SILVA – Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas do Litoral Catarinense. Especialista em Alfabetização e Mestre em Educação na Área de Concentração em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (SC). Professora de Pós-Graduação em formação de professores na área de Educação no Campo. MATEMÁTICA ANDREZZA GUARSONI ROCHA – Licenciada em Matemática pela Universidade de São Paulo. Editora. MARA REGINA GARCIA GAY – Bacharel e licenciada em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora em escolas públicas e particulares de São Paulo, por 17 anos. Editora. THAIS BUENO DE MOURA – Licenciada em Matemática pela Universidade de São Paulo. Professora do curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação de São Paulo. Editora. CINTIA ALESSANDRA VALLE BURKERT MACHADO – Mestre em Educação, na área de Didática, pela Universidade de São Paulo. Assessora pedagógica em escolas públicas e particulares de São Paulo. MARIA ELENA ROMAN DE OLIVEIRA TOLEDO – Doutora em Educação, na área de Educação (opção: Psicologia e Educação), pela Universidade de São Paulo. Professora do curso de Pedagogia da Faculdade Sumaré, em São Paulo. MARTA BAPTISTA RABIOGLIO – Mestre em Educação, na área de Didática, pela Universidade de São Paulo. Assessora em escolas públicas e particulares na área de Jogos e Matemática. REGINA CELIA GRANDO – Doutora em Educação, na área de Educação Matemática, pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade São Francisco, em Itatiba (SP).</p>	<p>SUZANA LAINO CANDIDO – Mestre em Ensino da Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora em escolas públicas e particulares de São Paulo. Assessora pedagógica de Matemática em projetos de formação de professores de escolas públicas. THAIS MARINHO RAMALHO DE SOUZA GARCIA – Licenciada em Matemática pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora em escolas particulares de São Paulo. PATRICIA FURTADO – Mestre em Ensino da Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Bacharel e licenciada em Matemática pela mesma universidade. Professora de Matemática de Pós-Graduação lato-sensu, Ensino Superior, Ensino Médio e Fundamental por 25 anos. Editora. Autora de livro didático para o Ensino Médio. CIÊNCIAS LIA MONGUILHOTT BEZERRA – Mestre em Ciências, área de concentração Botânica, pela Universidade de São Paulo. Bacharel e licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo. Editora. MAISSA SALAH BAKRI – Mestre em Ciências, área de concentração Biologia (Genética), pela Universidade de São Paulo. Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo. Editora. LUCIANA RIBEIRO GUIMARÃES – Mestre em Ciências, área de concentração Tecnologia Nuclear Básica, pela Universidade de São Paulo. Bacharel e licenciada em Física pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora em escolas públicas e particulares de São Paulo por 12 anos. Editora. ROBERTA APARECIDA ANDRÉ BUENO – Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos (SP). Editora. TATIANA NOVAES VETILLO – Bacharel e licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo. Professora em escolas particulares de São Paulo. LILIAN CASSIA BACICH MARTINS – Bacharel e licenciada em Ciências pela Universidade Mackenzie. Licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Professora e coordenadora de Educação Infantil e Ensino Fundamental em escolas particulares de São Paulo. ALEXANDRE ALBUQUERQUE DA SILVA – Mestre em Ciências, área de concentração Zoológica, pela Universidade de São Paulo. Editor. JOSE NILTON DE SOUZA – Bacharel e licenciado em Ciências pelas Faculdades São Judas Tadeu. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo. Professor e coordenador em escolas públicas de São Paulo. MARIA CAROLINA CHECCHIA DA INÊS – Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo. Professora em escolas particulares de São Paulo. HISTÓRIA ROSANE CRISTINA THAHIRA – Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo. Editora. TATHIANE PINTO GERBOVIC – Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo. Mestre em Ciências, no programa: História Econômica, pela Universidade de São Paulo. Professora em escolas públicas de São Paulo.</p>	<p>ELOISA ARAGÃO MAUÉS – Bacharel em História pela Universidade de São Paulo. Mestre em Ciências, no programa: História Social, pela Universidade de São Paulo. Editora. LEONARDO DE ATAYDE PEREIRA – Bacharel e licenciado em História pela Universidade de São Paulo. Mestre em Ciências, no programa: História Social, pela Universidade de São Paulo. Professor em escolas públicas e particulares de São Paulo. SAMANTA COSTA – Bacharel em História pela Universidade de São Paulo. Editora. CESAR DA COSTA JUNIOR – Bacharel e licenciado em História pela Universidade de São Paulo. Editor. CARLOS EDUARDO DIAS MACHADO – Bacharel e licenciado em História pela Universidade de São Paulo. Mestre em Ciências, no programa: História Social, pela Universidade de São Paulo. Professor na escola pública de São Paulo. WILMA ANTUNES MACIEL – Bacharel e licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Ciências, área de concentração: História Social, pela Universidade de São Paulo. Doutora em Ciências, área de concentração: História Social pela Universidade de São Paulo. Professora na escola pública de São Paulo. LUANA SATURNINO TVARDOVSKAS – Bacharel e licenciada em História pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em História, na área de História Cultural, pela Universidade Estadual de Campinas. Professora particular e educadora em Campinas. MURILIO JOSÉ DE RESENDE – Bacharel e licenciado em História pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação, área de concentração: Educação – opção: Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares, pela Universidade de São Paulo. Professor na escola pública de São Paulo. RICARDO BARROS – Bacharel e licenciado em História pela Universidade de São Paulo. Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre em Educação, área de concentração: Educação – opção: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, pela Universidade de São Paulo. Diretor e professor em escolas públicas e particulares de São Paulo. Coordenador pedagógico na escola pública de São Paulo. GEOGRAFIA JULIANA MAESTU – Bacharel e licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo. Editora. VIRGINIA AOKI – Bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo. Editora. LUCIANO NAKAGAWA – Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo. Professor de Geografia e coordenador pedagógico da área de Ciências Humanas em escolas particulares de São Paulo. KLEBER WILSON VALADARES FELIZARDO DA SILVA – Bacharel em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Professor de Geografia em escolas particulares de São Paulo. Assessor pedagógico da Secretaria Municipal de Desenvolvimento, Trabalho e Inclusão da Prefeitura de Osasco (SP).</p>
--	--	---

Fonte: Sanchez (2013, p. 2, 4º ano)

Analisando as informações presentes nessa página, observa-se que, em um universo composto por 1 editora e 39 elaboradores de originais, apenas uma elaboradora (Gilmara da Silva) possui alguma relação mais direta com a Educação do Campo, já que a informação é de que ela é professora de um curso de Pós-Graduação nessa área.

Tanto o livro do aluno do 4º ano quanto o livro do 5º ano possuem 400 páginas e um anexo denominado “Orientações e Subsídios ao Professor” com 96 páginas. A primeira seção desse anexo traz orientações gerais sobre Educação do Campo e sobre os componentes curriculares dos volumes. Essa primeira seção é comum a todos os volumes.

Com relação à contextualização da obra, esse material elaborado para o professor considera a Educação do Campo como uma modalidade da educação básica. De forma muito breve, é

apresentada ao professor a visão que a editora tem sobre o que é Educação do Campo. Vejamos um trecho:

Nesse contexto, é primordial que entendamos que a Educação do Campo tem um compromisso com as comunidades não urbanas do Brasil: dar a possibilidade de que elas estejam em seus lugares e que, de lá, enxerguem o mundo, utilizando esse olhar para construir e/ou recriar saberes e, principalmente, estabelecer e fortalecer sua identidade local (SANCHEZ, 2013, p. 3).

Na primeira frase do trecho transcrito acima, “Educação do Campo” é tomada como algo externo ao próprio campo, algo criado/forjado para “auxiliar” os sujeitos de áreas rurais, “aqueles” que precisam de ajuda de quem reside nos espaços urbanos. Outra observação é o uso da expressão “comunidades não urbanas”, que apaga o valor semântico da palavra “campo”, definindo esse território pelo que ele não é. Essa estratégia discursiva tende a silenciar os sujeitos do campo e revela uma visão dicotômica que tem o urbano como referência, como centralidade. Por fim, no trecho “de lá enxerguem o mundo”, o uso do dêitico “lá” evidencia que a voz discursiva do texto transcrito acima (a voz da equipe editorial) é de alguém que tenta construir um ponto de referência para “enxergar o mundo”. Além disso, o mesmo trecho caracteriza a não superação do modelo de educação rural, pois coloca os sujeitos do campo como situados em um lugar que não pertence ao mundo, portanto, um lugar relegado, sem importância. Vemos que, em um trecho de poucas palavras, encontramos muitas expressões, pressupostos, ideologias implícitas e explícitas de um modelo dominante que relega o campo e reproduz estereótipos sobre ele.

Também de forma superficial, essa seção das orientações ao professor traz informações gerais sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Ao final da seção, há uma lista de sugestões de livros para leitura, dos quais apenas quatro se relacionam à Educação do Campo.

Após essas primeiras seções, indica-se a parte específica de cada volume, separada por disciplina. Em cada um dos cinco componentes, há a apresentação da forma de organização do trabalho, da metodologia, dos processos de avaliação, dos objetivos, da estrutura das unidades, dos conteúdos, breves sugestões de condução didática de conteúdos. Embora o anexo seja avaliado como superficial, ao longo do volume do professor, além das respostas possíveis às atividades, há indicações e sugestões didáticas consideradas suficientes para uma ampliação das possibilidades de exploração dos temas selecionados.

3.2.2 O que diz o Guia do PNLD 2013 sobre a coleção “Projeto Buriti”

Essa coleção, segundo o Guia, tem como ponto forte o “trabalho com os eixos da leitura, a produção escrita de textos e o ensino da escrita alfabética/ ortográfica”. O destaque é dado ao estímulo que os volumes dão para que o aluno relacione conhecimentos prévios com conhecimentos novos, pesquise e construa significados, conforme se vê no Quadro Esquemático apresentado a seguir.

Figura 13: Quadro Esquemático de avaliação da coleção “Projeto Buriti”

	QUADRO ESQUEMÁTICO
Pontos fortes	O trabalho com os eixos da leitura, produção escrita de textos e o ensino da escrita alfabética/ortografia.
Pontos fracos	Tentativas pontuais, nos v.1, v.4 e v.5, de incluir questões específicas da Educação do Campo nas atividades.
Destaque	A pesquisa, a construção de significados, as conexões entre o conhecimento novo e os conhecimentos prévios dos alunos são estimulados na coleção.
Programação do ensino	Trabalho adequado no plano metodológico, na proposta didática e nas estratégias pedagógicas concebidas e aplicadas nos componentes curriculares, o que permite uma integração entre as disciplinas.
Manual do Professor	Preocupa-se em explicar detalhadamente cada atividade e apresenta sugestões ao professor, favorecendo a ampliação das suas ações.

Fonte: Brasil (2012, p. 36)

Outras potencialidades da coleção, apontadas no Guia, dizem respeito ao plano metodológico, à proposta didática e à forma de desenvolver as estratégias pedagógicas. Segundo a avaliação, os volumes da coleção favorecem experiências significativas de leitura e de escrita, trabalhando com um repertório variado de gêneros textuais, além de trazer atividades que recorrem a diferentes formas de linguagem e a diversificados recursos didáticos. Segundo o Guia, com relação à Matemática, a coleção “apresenta atividades de resolução de situações-problema e diversos jogos que estimulam o aprendizado da interpretação matemática dos dados” (BRASIL, 2012, p. 39); com relação à disciplina de Ciências, as atividades favorecem a investigação científica; em História, os conteúdos e atividades permitem que o aluno perceba que as histórias individuais e coletivas participam da construção da história da sociedade e são fontes para o conhecimento histórico; em Geografia, busca-se “desenvolver conteúdos e conceitos que possibilitem ao aluno a leitura de acontecimentos, fatos e

fenômenos geográficos pela sua localização e pela explicação dessa localização, permitindo assim sua espacialização” (BRASIL, 2012, p. 40).

Vemos que os pontos positivos da obra, segundo o Guia, estão centrados nas questões curriculares didático-pedagógicas e na coerência com a proposta no interior da coleção. Com relação à adequação da obra à Proposta de Educação do Campo, o Guia diz mais pelos seus “silêncios” que pelos seus apontamentos.

Com relação às limitações da coleção, o ponto fraco (apontado no quadro acima) é o fato de haver apenas tentativas pontuais de inclusão de questões específicas da Educação do Campo. Além disso, segundo o Guia, apenas os volumes 2 e 3 apresentam uma

proposta didático-pedagógica específica para a Educação do Campo, principalmente, nos conteúdos de “História” e “Geografia”, nos quais se reconhecem os modos próprios de vida das populações do campo. Nesse momento, considera-se a história dos povos do campo em sua diversidade e são introduzidas temáticas referentes à relação campo-cidade. Nos v. 1, v.4 e v.5, há tentativas de adequação dos conteúdos à realidade do campo, utilizando, por exemplo, imagens e fotografias que representem o campo, o ambiente rural, a agricultura, a pecuária, mas somente esse recurso não é suficiente para se afirmar que há nos v.1, v.4 e v.5 uma proposta pedagógica de Educação do Campo (BRASIL, 2012, p. 37-38).

Ao final da avaliação da coleção, o Guia destaca, ainda, a necessidade de que o professor substitua ou amplie “certas propostas de atividades” com vistas a adequá-las “à realidade da Educação no Campo, de modo a melhor ajustá-las às vivências e conteúdos da realidade dos seus alunos do campo” (BRASIL, 2012, p. 41).

Essas limitações da coleção indiciam que não há correspondência entre ela e o objeto do Edital. A própria expressão “tentativas de adequação” revela um atendimento parcial da exigência fundamental do PNLD Campo, a adequação à especificidade do campo. Além disso, o Guia traz expresso que essas tentativas não são suficientes “para se afirmar que há, nos v.1, v.4 e v.5 uma proposta pedagógica de Educação do Campo” (BRASIL, 2012, p. 38).

3.3 Coleção “Campo Aberto”

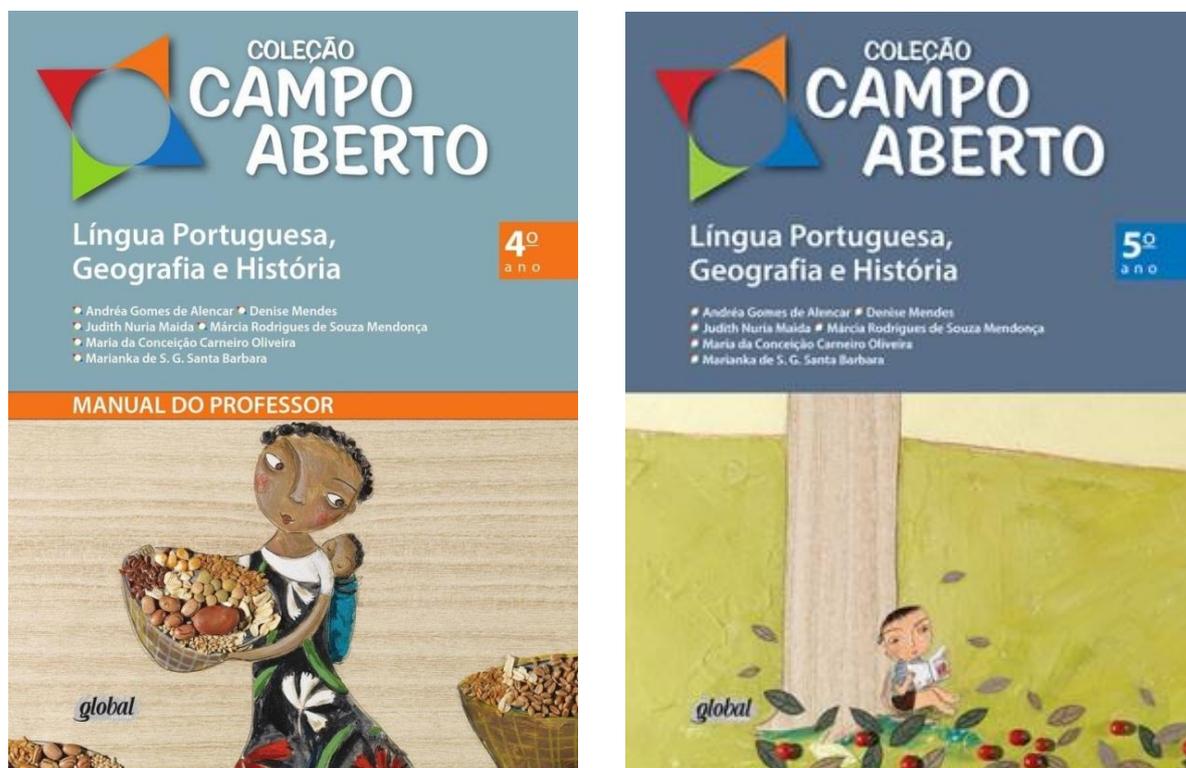
A coleção “Campo Aberto” (coleção do Tipo I - Seriada Interdisciplinar) possui 11 volumes (do 1º ao 5º ano), assim constituídos:

- Vol. 1: Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática – 1º ano;
 Vol. 2: Letramento e Alfabetização, Geografia e História – 2º ano;
 Vol. 3: Alfabetização Matemática e Ciências – 2º ano;
 Vol. 4: Alfabetização Matemática e Ciências – 3º ano;
 Vol. 5: Letramento e Alfabetização, Geografia e História – 3º ano;
 Vol. 6: Língua Portuguesa Geografia e História – 4º ano;
 Vol. 7: Matemática e Ciências – 4º Ano;
 Vol. 8: Língua Portuguesa, Geografia e História – 5º ano;
 Vol. 9: Ciências e Matemática – 5º Ano;
 Vol. 10: Arte – 1º, 2º, 3º anos;
 Vol. 11: Arte – 4º e 5º anos.

3.3.1 Descrição geral da coleção “Campo Aberto” e dos volumes analisados

Os dois volumes analisados contêm os componentes disciplinares Língua Portuguesa, Geografia e História.

Figura 14: Capas dos volumes analisados da coleção “Campo Aberto”



Fonte: Alencar *et al.* (2016)

O título da coleção faz referência explícita ao contexto para o qual os livros foram produzidos – Campo – e o adjetiva como um espaço “Aberto”, ou seja, em inter-relação com outros espaços. Quanto às imagens dos volumes apresentadas acima, a capa do 4º ano traz uma mulher negra, carregando seu filho nas costas, em um contexto de trabalho ligado à terra; e a capa do 5º ano traz o desenho de um menino lendo ao ar livre, sentado abaixo de uma árvore frutífera. Com isso, observamos uma tentativa da equipe editorial de criar para a coleção uma identidade que seja automaticamente relacionada ao contexto campestre.

Ao contrário das outras coleções do PNLD Campo, esses componentes são apresentados de forma interdisciplinar totalmente integrada, ou seja, não há a divisão por disciplina. O Sumário, por exemplo, é apresentado da seguinte forma:

Figura 15: Sumário de volumes da coleção “Campo Aberto”

Capítulo 1 – No campo e na cidade: paisagens e memórias	página 7	Capítulo 1 – Em busca de informação	página 7
Capítulo 2 – Nós e a natureza	página 36	Capítulo 2 – Direitos das crianças e dos adolescentes	página 34
Capítulo 3 – Cordel: histórias e mais histórias	página 48	Capítulo 3 – O trabalho no campo	página 61
Capítulo 4 – Lendas e mitos brasileiros na boca do povo	página 67	Capítulo 4 – Brincando e aprendendo	página 83
Capítulo 5 – Embalando a vida da gente	página 89	Capítulo 5 – Pequena história dos direitos dos trabalhadores	página 101
Capítulo 6 – No mundo dos dicionários	página 109	Capítulo 6 – Diversão quadro a quadro	página 118
Capítulo 7 – Você sabia que...?	página 129	Capítulo 7 – Minha terra tem... vem conhecer também!	página 134
Capítulo 8 – Os diferentes tempos	página 143	Capítulo 8 – Quem veio do outro lado do mundo?	página 154
Capítulo 9 – Recado pra você	página 162	Capítulo 9 – A Terra: como se movimenta? Como é representada?	página 176
Referências	página 182	Referências	página 198

Fonte: Alencar *et al.* (2016, p. 5, 4º e 5º anos)

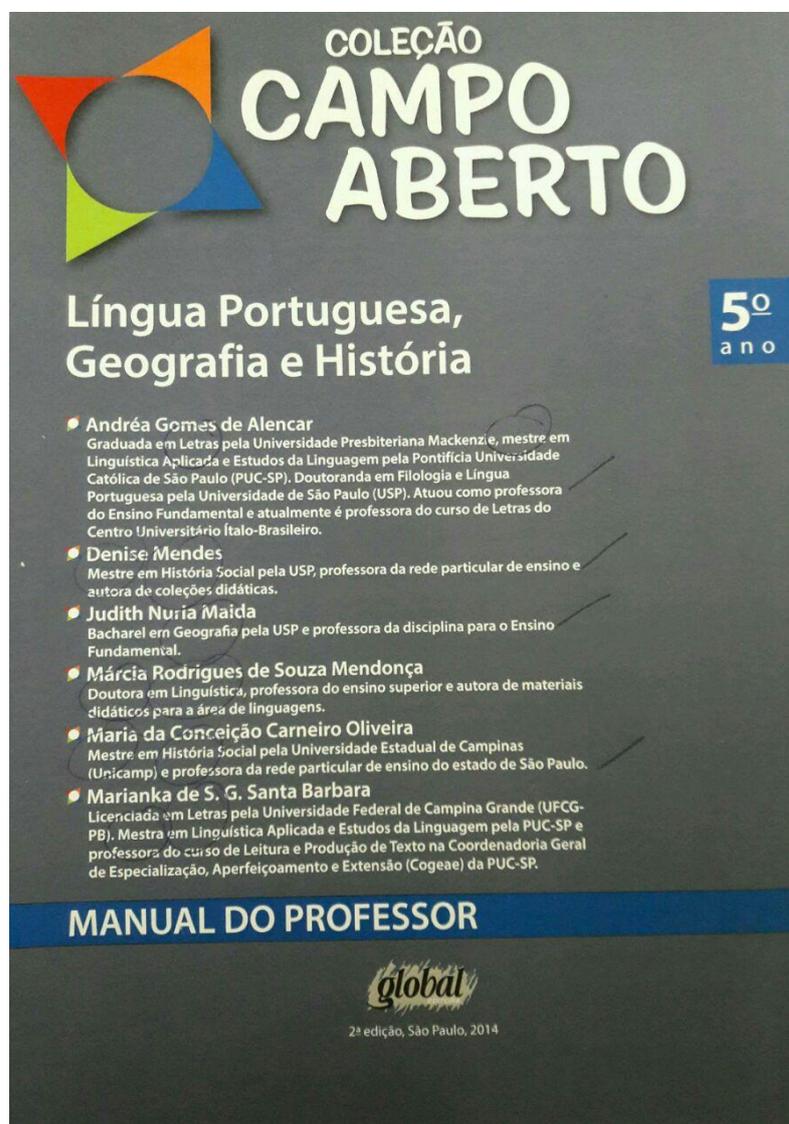
Na Apresentação que antecede o Sumário dos dois volumes analisados, as autoras explicam para o leitor previsto por que a obra não está organizada por disciplinas:

Para isso, nesta obra os conhecimentos não estão separados por disciplinas. Ao contrário, você verá que Ciências e Matemática elaboram juntas propostas para entender os mais variados temas. O mesmo acontece com História, Geografia e Língua Portuguesa, que, unidas, falam de muitos outros temas que também podem se relacionar com Ciências e com Matemática. Mas por que decidimos fazer dessa forma? Porque o mundo é assim. Já reparou que quando você vai ler uma revista ou um jornal todos os conhecimentos podem estar presentes ao mesmo tempo? Repare que em uma ou mais notícias você pode precisar saber fazer contas, ler gráfico, ter alguns conhecimentos históricos, ser capaz de ler e interpretar um texto ou ainda ter conhecimentos científicos. Do mesmo modo, para conhecer mais sobre o lugar onde vive, você vai precisar da História, da Geografia, das Ciências e das Artes. Afinal, o mundo não funciona por disciplinas. Para compreender o mundo real precisamos recorrer aos conhecimentos de várias disciplinas (ALENCAR *et al.*, p. 4, MP).

No nosso entendimento, embora a interdisciplinaridade seja uma demanda antiga de uma educação que se quer contextualizada, essa coleção inova ao fazer a junção integral de três disciplinas em um mesmo livro, sem separação por seções. Isso porque todos os documentos oficiais que norteiam o currículo das escolas são divididos por disciplinas, e os sistemas de ensino, tradicionalmente, planejam as aulas por disciplina.

Como podemos ver nas imagens da contracapa dos dois volumes reproduzidas abaixo, a coleção apresenta os nomes das autoras e um minicurrículo de cada uma.

Figura 16: Equipe de autores dos volumes analisados coleção “Campo Aberto”



Fonte: Alencar *et al.* (2016, p.1, 5º ano)

As autoras não são apresentadas por área, mas por ordem alfabética. Essa escolha, no nosso entendimento, se justifica pelo fato de a coleção organizar os conteúdos de forma totalmente integrada, sem separação por disciplinas. Nesse caso, as autoras, provavelmente, trabalharam juntas na construção das unidades. Três autoras são da área de Língua Portuguesa (Andréa Gomes de Alencar, Márcia Rodrigues de Souza Mendonça e Marianka de S. G. Santa Barbara), duas são da área de História (Denise Mendes e Maria da Conceição Carneiro Oliveira) e uma de Geografia (Judith Nuria Maida). Destas, uma tem doutorado, quatro têm mestrado e somente uma possui apenas graduação. Quatro são professoras da educação básica e duas do ensino superior. Não há menção a vínculo com a Educação do Campo em nenhum dos minicurrículos apresentados.

O livro do 4º ano com o componente de Língua Portuguesa possui 182 páginas e um anexo com orientações ao professor com 66 páginas. Já o volume do 5º ano possui 199 páginas e um anexo com orientações ao professor também com 66 páginas. Com relação a esse anexo, há uma apresentação em que as autoras discorrem sobre os pontos principais que buscaram privilegiar durante a elaboração de um material para as escolas do campo.

Elas afirmam dar destaque aos “diferentes modos de vida das muitas populações do campo: “quilombolas, comunidades agrícolas, ribeirinhos, caiçaras, indígenas (...)” e a atividades de investigação, pois, segundo elas, é “por meio da pesquisa que estudantes deixam de ser apenas receptores do conhecimento para se transformarem em produtores” (ALENCAR *et al.*, 2016, p. 203). Ao final da apresentação, há a citação direta longa de dois trechos sobre a Educação do Campo, um de Roseli Salete Caldart e outro de Mônica Molina e Bernardo Mançano. Tais autores são conhecidos na produção bibliográfica sobre Educação do Campo. Embora as citações literais apareçam de forma isolada, sem comentários ou problematizações que promovessem um diálogo mais orgânico e produtivo com as ideias dos referidos autores, as autoras da coleção evidenciam que houve um esforço para atenderem aos objetivos propostas no Edital do Programa ao buscarem incluir nomes importantes na discussão sobre a Educação do Campo no Brasil.

Após a apresentação, vem o Sumário, onde é possível observar a divisão do encarte em 11 seções (1. A especificidade da Educação do Campo, 2. Estrutura e funcionamento do livro do aluno, 3. Painel demonstrativo da obra, 4. Os sentidos da aprendizagem: a pesquisa e o

letramento em uma perspectiva sociointeracionista, 5. Letramento, letramentos e aprendizagem na escola, 6. A abordagem interdisciplinar: o desafio da prática, 7. Pressupostos da avaliação no Ensino Fundamental, 8. Textos complementares, 9. Fundamentos da área, 10. Comentários gerais dos capítulos, 11. Textos complementares). As seções de 1 a 8 são comuns a todos os volumes da coleção. As seções 9, 10 e 11 representam a parte com as orientações específicas.

Na parte comum, as autoras, no tópico 1, constroem uma contextualização da Educação do Campo, explicando a origem de sua especificidade. Essa contextualização é construída por meio de recorrentes recortes de trechos (citações diretas) de obras de autores da Educação do Campo, como Miguel Arroyo, Maria Isabel Antunes-Rocha e Roseli Salete Caldart.

As seções seguintes cuidam de apresentar a estrutura dos volumes da coleção, suas subseções e capítulos, a perspectiva de letramento adotada, a abordagem interdisciplinar e as formas de avaliação. Já na seção 8, são apresentados três textos complementares: um sobre a Educação do Campo (de Roseli Salete Caldart), um sobre o Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (de Carolina Sá e Rui Mesquita) e o último sobre Educação étnico-racial (de Kabengele Munanga).

As seções de 9 a 11 compõem a parte específica do encarte com orientações ao professor. A seção 9 é igual nos volumes analisados (4º e 5º anos) e trazem os fundamentos da área trabalhada nesses volumes (Língua Portuguesa, Geografia e História). A seção 10 de cada volume (diferente nos dois volumes analisados) apresenta os capítulos dos livros, com informações sobre os objetivos, conceitos, orientações didáticas e atividades complementares. Por fim, a seção 11, igual nos dois volumes analisados, traz, na íntegra, os seguintes textos complementares: “Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, de Helena Copetti Callai; o texto “Tempo histórico e ensino”, de Circe Maria Fernandes Bittencourt, e o texto “O contexto escolar de produção de textos”, de Eliana Borges Correia de Albuquerque.

Vemos que, com relação ao encarte com orientações para o professor, a coleção privilegiou a reprodução de obras de autores renomados no assunto em detrimento de um maior investimento na contextualização e nas orientações e sugestões para o professor.

3.3.2 O que diz o Guia do PNL D 2016 sobre a coleção “Campo Aberto”

Segundo a avaliação do Guia, entre as potencialidades da coleção “Campo Aberto”, destacam-se a articulação das diferentes disciplinas e uma proposta didático-pedagógica para a Educação do Campo, embora não se explicita a qualidade dessa proposta. A obra, segundo o Guia, “considera as práticas culturais e o universo simbólico das comunidades campestres (amplamente ilustradas nos volumes)”. Ainda segundo a avaliação, há a exploração de expressões populares e de “festas populares como Congado, Folia de Reis e Cavalhada, valorizando as manifestações culturais com vista à preservação de culturas locais”. Também “são identificados temas relativos à diferença e à pluralidade social e cultural brasileira”, sendo retratado, “além de campestres, os grupos afro-descendentes e a população indígena”. (BRASIL, 2015, p. 37).

Além disso, a coleção apresenta, segundo a avaliação divulgada no Guia, uma coletânea diversificada de gêneros textuais, de atividades de leitura e de escrita. Também se destacam, segundo o Guia, os volumes de Arte, os quais ampliam

as experiências de leitura, com poesia, letras de música, texto dramático e roteiro de cinema. A presença de obras artísticas contidas nos volumes são referenciais importantes para os aprendizados das temáticas, já que se mostram, ao mesmo tempo, universais e locais, promovendo pluralidade de leituras (BRASIL, 2015, p. 38).

Segundo a resenha, a coleção também “estimula a observação, reflexão e abstração a partir das experiências concretas dos estudantes (BRASIL, 2015, p. 38).

Com relação ao Manual do Professor, este é avaliado positivamente:

No Manual do Professor, verifica-se que, em todos os volumes, há o cumprimento de forma adequada de suas funções, tais como a explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos, a descrição da organização dos volumes, a valorização do papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e as apresentações das propostas complementares às atividades e dos pressupostos de avaliação (BRASIL, 2015, p. 39).

O ponto fraco da obra é elencado apenas no Quadro Esquemático, ao final da resenha:

Figura 17: Quadro Esquemático de avaliação da coleção “Campo Aberto”

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

Fonte: Brasil (2015, p. 39)

Ou seja, o ponto fraco apontado é também o mais importante/grave com relação ao objetivo do PNLD Campo. Essa desproporção com relação à descrição ampla dos pontos positivos em detrimento de um grave ponto negativo deixa uma lacuna que pode levar o professor a supervalorizar as potencialidades da coleção e desconsiderar que o seu ponto fraco pode comprometer toda a proposta pretendida pelo PNLD Campo. A avaliação do Guia também pouco contribui para que o professor avalie a interdisciplinaridade proposta pela coleção. Essa questão, a qual não é mencionada na avaliação, é um importante elemento da crítica dos professores entrevistados, conforme veremos no Capítulo 5.

Vemos, portanto, que as coleções disponíveis para escolha no PNLD Campo 2016 apresentaram, segundo os Guias, avanços temáticos e de concepção importantes com relação à edição de 2013. As duas coleções disponíveis na primeira edição apresentavam muitas limitações, sendo que uma delas, a coleção “Projeto Buriti”, não apresentava uma proposta pedagógica de Educação do Campo satisfatória. Já as coleções disponíveis para escolha na segunda edição do programa, embora ainda apresentassem limitações, trazem uma proposta pedagógica mais sintonizada com a Educação do Campo e uma abordagem da relação campo-cidade, inclusive com elementos do discurso fundante da Educação do Campo, embora esse discurso ainda apareça de forma fragmentada.

3.4 Análise temática das coleções didáticas do PNLD Campo

Até o tópico anterior, nossa análise se concentrou na descrição das coleções com base em sua estrutura e nas informações presentes nos Guias das edições de 2013 e 2016 do PNLD Campo. Como forma de potencializar essa análise, foi feita uma leitura flutuante (BARDIN, 2010) – ou seja, uma leitura com o intuito de apreender aspectos importantes do contexto e por meio da qual fluem as primeiras impressões e significados gerais do material analisado, sem o compromisso objetivo de sistematização – dos volumes escolhidos. À medida que essa leitura flutuante foi sendo feita e refeita, fomos marcando as páginas em que apareciam exemplos de textos, atividades ou imagens que mereciam ser explorados com base nos objetivos desta pesquisa. Feito isso, retornamos novamente às páginas marcadas e observamos que as recorrências de algumas escolhas didáticas apresentadas pelos projetos editoriais das coleções em análise poderiam ser agrupadas em categorias que favoreceriam o trabalho de análise a ser empreendido. As categorias de análise que emergiram foram as seguintes: 1) Modelos de produção do campo, 2) A questão da posse de terra, 3) Representação do campo e de seus sujeitos e 4) Língua Portuguesa e PNLD Campo.

3.4.1 Modelos de produção do campo

Não há como se compreender a Educação do Campo sem mencionar a disputa entre dois modelos agrícolas na sociedade brasileira: agronegócio e agricultura familiar³⁸.

Falar da Educação do Campo, necessariamente, significa falar da disputa entre o agronegócio e a agricultura familiar camponesa e as imensas diferenças entre as consequências que estes modelos de desenvolvimento têm para o homem; para natureza e para a sociedade (MOLINA, 2015, p. 380).

O agronegócio é um modelo de produção agrícola em que

³⁸ O uso do termo ‘agricultura familiar’ tem sido questionado devido à apropriação propositalmente equivocada que tem feito dele o agronegócio. Alguns teóricos – como Caldart; Pereira; Alentejano; Frigotto (2012) – defendem o uso de ‘agricultura camponesa’ ao invés de ‘agricultura familiar’. Como não há consenso sobre isso e não sendo este o foco deste trabalho, não ampliaremos essa distinção aqui.

As etapas de armazenagem, processamento e distribuição dos produtos agrícolas (...) [são articuladas] pelo capital financeiro em escala internacional, numa dinâmica de abertura de mercados e globalização neoliberal da economia”. Portanto, é um conceito que reúne mais do que apenas os aspectos técnicos e de organização da cadeia produtiva. Representa as relações econômicas e políticas de coordenação do processo produtivo e também de disputa pela hegemonia em relação às políticas públicas relacionadas ao setor (CHRISTOFFOLI, 2012, p. 76).

O agronegócio é, portanto, pensado para o grande mercado interno ou para a exportação. Caracteriza-se pelo uso de grandes extensões de terra, monocultura, alta mecanização e pouca mão de obra, sendo voltado, majoritariamente, para a produção de *commodities*, que são “produtos originários de atividades agropecuárias, vendidos em quantidades consideráveis, no mercado internacional, em sua forma natural ou após passarem por um processamento inicial necessário à sua comercialização” (DELGADO, 2012, p. 136). Podemos citar como exemplos de *commodities* tanto produtos da agricultura primária (café, cana-de-açúcar, cacau, algodão, trigo, soja, carnes, leite, arroz, milho), quanto produtos como cobre, alumínio, gás natural, petróleo, madeira bruta. São produtos de alto valor no mercado internacional, cujos preços, geralmente, são influenciados pela bolsa de valores. A estratégia do agronegócio é “desenhada com base na sua dinâmica de inserção nos mercados internacionais” (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 84).

Por outro lado, a agricultura familiar corresponde às formas de produção de vida e trabalho pensadas, executadas e vividas por membros de uma mesma família em uma extensão de terra em que eles moram e da qual são proprietários. Tal modalidade, engloba a pressuposta agricultura de subsistência “em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas” (NEVES, 2012, p. 35). O termo Agricultura Familiar passou a ser amplamente utilizado depois que a Lei nº 11.326, de julho de 2006, definiu o agricultor familiar como aquele que desenvolve atividades econômicas no meio rural e que atende alguns requisitos básicos, tais como: não possuir propriedade rural maior que 4 módulos fiscais (medida que varia entre 5 e 100 hectares); utilizar predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas de propriedade; e possuir a maior parte da renda familiar proveniente das atividades agropecuárias desenvolvidas no estabelecimento rural. Nessa classificação também se incluem silvicultores, aquicultores, extrativistas, pescadores, indígenas, quilombolas e assentados da reforma agrária.

Os agricultores familiares plantam para abastecer a família e vendem o que sobra da colheita, mercantilizando parte da produção para comprar outros produtos e serviços. Os produtos da agricultura familiar abastecem o mercado interno na proporção de 70%, segundo dados do Censo Agropecuário de 2006. Além disso, a agricultura familiar é a base da economia de 90% dos municípios brasileiros com até 20 mil habitantes, sendo responsável pela renda de 40% da população economicamente ativa do país e por mais de 70% dos brasileiros ocupados no campo³⁹.

Ao comparar esses dois modelos de produção presentes no campo, Fernandes (2008) destaca que

enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida. Esta diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas distintas formas de organização dos dois territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas no território, porque sua área está ocupada por mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a expressão do território do agronegócio. A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses (FERNANDES, 2008, p. 285-286).

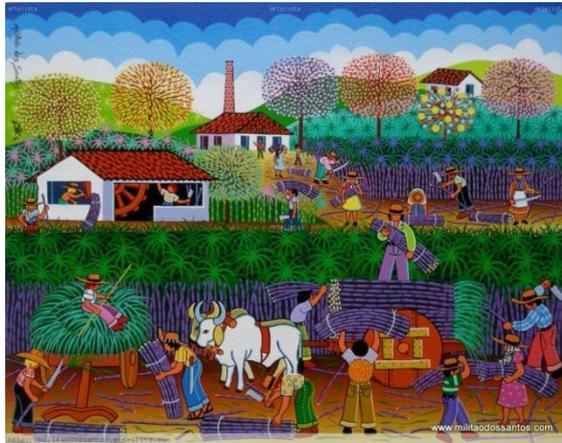
Agronegócio e agricultura familiar são, portanto, modelos antagônicos de produção, sendo a agricultura familiar o modelo defendido pela Educação do Campo, por ser uma forma sustentável de produção da vida.

Entender esses modelos de produção do campo é importante para compreendermos a importância deles para a Educação do Campo e, conseqüentemente, dimensionar como essa temática é abordada nos livros didáticos em análise.

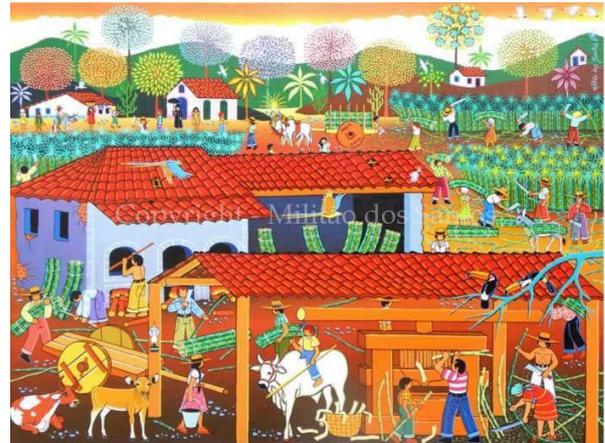
Por exemplo, as capas dos volumes do 4º e 5º anos da coleção Girassol (2013) retratam o trabalho em fazendas de cana-de-açúcar.

³⁹ Dados disponíveis em: <<http://www.mda.gov.br/sitemda/noticias/o-que-%C3%A9-agricultura-familiar>>. Acesso em: 10 de jan. de 2018.

Figura 18: Capas de volumes da coleção Girassol (2013)



Fonte: Militão dos Santos. *Canavial*, 2011
Imagem da capa do volume do 4º ano
(Língua Portuguesa, Geografia e História)



Fonte: Militão dos Santos. *Engenho Colonial*, 2011
Imagem da capa do volume do 5º ano
(Língua Portuguesa, Geografia e História)

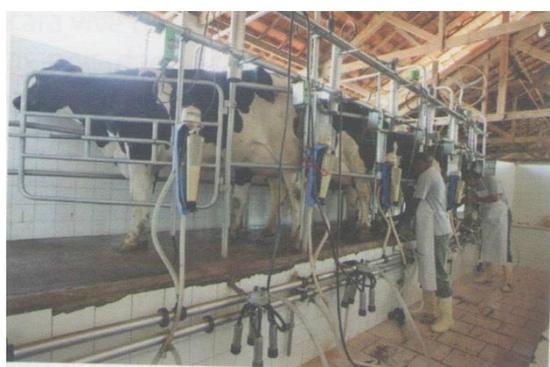
Nas duas pinturas, que são do mesmo artista, podemos notar uma grande plantação de cana-de-açúcar e muitos trabalhadores no corte, no transporte e na moagem da planta. Por um lado, notamos uma indicação menos contemporânea do que seria um engenho de açúcar, em especial pelo destaque dado à forte presença da atividade humana em detrimento do uso de máquinas. Nesse sentido, o campo projetado pelas capas seria um campo do passado. Por outro lado, não se pode deixar de mencionar que a cana-de-açúcar é a principal matéria-prima para a fabricação do açúcar e do álcool, sendo, portanto, um *commodity* lucrativo. Ao retratar uma fazenda de cana-de-açúcar na capa dos volumes, a coleção seleciona imagens que remetem ao trabalho e, ao mesmo tempo, apresentam uma visão idílica do campo, em que as relações se mostram sem conflitos ou tensões. Essa visão mais bucólica sobre o campo é uma das características da Arte Naïf⁴⁰, estilo do autor (Militão dos Santos) das pinturas retratadas acima.

Por outro lado, com essas imagens sobre o campo, a coleção, mesmo que de forma indireta, acaba por dar destaque à agricultura comercial de larga escala e, portanto, a um campo

⁴⁰ Arte Naïf (do francês, arte ingênua) é o estilo a que pertence à pintura de artistas sem formação acadêmica sistemática, aqueles de criatividade autêntica, espontânea. Assim, o artista naïf é marcadamente individualista em suas manifestações mais puras, muito embora, mesmo nesses casos, seja quase sempre possível descobrir-lhes a fonte de inspiração na iconografia. Não se trata, portanto, de uma criação totalmente subjetiva, sem nenhuma referência cultural. Informações disponíveis em < <https://www.historiadasartes.com/nomundo/arteseculo-19/artes-naif/> >. Acesso 16 jan. 2019. Adaptado.

modificado por interesses capitalistas. Fato é que, nas duas interpretações possíveis, retrata-se um campo sob a ótica urbanocêntrica, diferente do campo projetado pelo PNLD em análise. Em todos os volumes analisados nas duas coleções, embora apareçam alguns textos que dão destaque às atividades da agricultura familiar (exceto na coleção Projeto Buriti), as imagens que predominam são de um campo mecanizado, de monocultura. Essa mecanização é pouco explorada pelas atividades propostas, assim como o agronegócio. Vejamos abaixo uma sequência de imagens com essas características presentes nos volumes analisados.

Figura 19: Sequência de imagens sobre modelos de produção do campo



Vacas sob ordenha mecânica no município de Muzambinho, MG (2005).



A colheitadeira também é conhecida pelos nomes de colhedora, colhedeira ou ceifadeira. Toledo, PR (2012).

Fonte: Carpaneda (2013, p. 142, 4º ano)



Pivô sobre plantação de milho na zona rural de Sousa, estado da Paraíba, 2011.

Fonte: Sanchez (2013, p. 375, 5º ano)



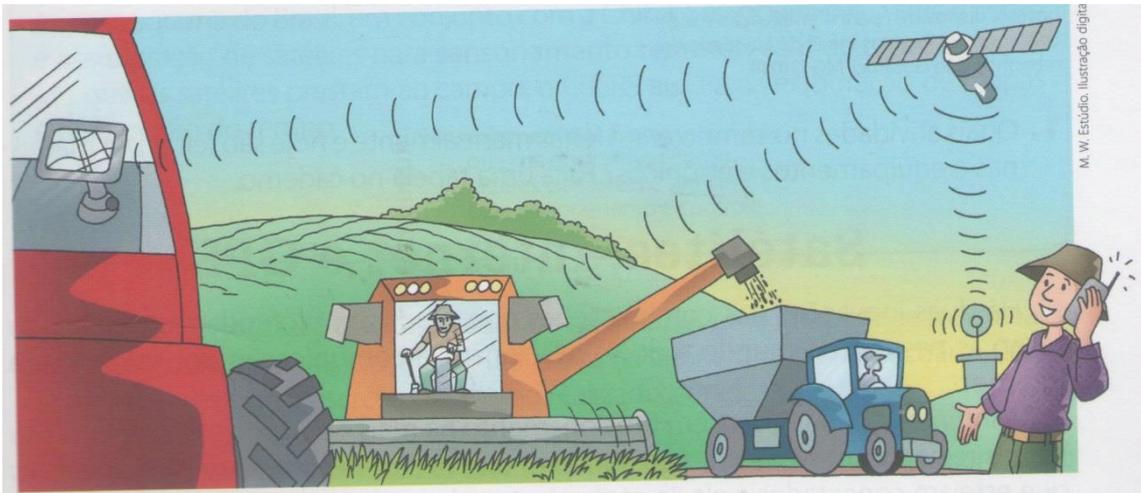
Fonte: Sanchez (2013, p. 379, 5º ano)



Fonte: Alencar (2016, p. 13, 4º ano)



Fonte: Carpaneda (2013, p. 135, 4º ano)



Fonte: Carpaneda (2013, p. 135, 5º ano, 2013)

As ilustrações acima remetem a uma forte presença de máquinas, passando para as crianças, leitoras previstas para o material, a imagem de um campo que se apresenta pertencente a um modo de produção tecnológico. Essa imagem representaria a perspectiva do agronegócio, com a evidência de uma paisagem mais homogênea, menos diversificada. Vemos, nessas imagens selecionadas, paisagens modificadas pela monocultura de grande escala em que se destaca a produção de soja, milho, cana-de açúcar e leite, ou seja, *commodities* que serão vendidas para grandes indústrias brasileiras do setor secundário ou serão exportadas. O Manual do Professor dos volumes em análise não problematiza essa questão no sentido de levar o docente a questionar as crianças sobre as semelhanças e diferenças entre essas imagens e a realidade delas e de suas famílias. Nessa direção, a ausência de problematização ou de contextualização inibe a emergência de uma caracterização mais plural para as atividades desenvolvidas no campo, além de produzir uma imagem idealizada de uma tecnologização que não é acessível a todos.

Também nos chamaram a atenção o texto e a imagem da página 139, da coleção Girassol (2013):

Figura 20: Texto e imagem sobre sustentabilidade em volume da coleção Girassol (2013)



Fonte: Carpaneda *et al.* (2013, p. 139, 4º ano).

Com o título “Vida sustentável”, o capítulo 2 é introduzido com um texto que destaca a importância de todos assumirem um estilo de vida sustentável, que preserve os recursos naturais. Contudo, a imagem que ilustra o capítulo é incoerente com as informações trazidas pelo texto. A plantação retratada parece ser de eucaliptos, uma monocultura em larga escala que vem se tornando cada vez mais frequente no Brasil.

Segundo Meirelles e Calazans (2008), a monocultura de árvores em grandes extensões de terra para a produção de celulose (como eucalipto, pinus e acácia) gera um “deserto verde”, expressão utilizada pelos ambientalistas para designar os graves efeitos ao meio ambiente decorrentes dessa prática. Além dos problemas ambientais (degradação do solo, seca de rios, perda de biodiversidade), esse tipo de monocultura é altamente mecanizada, causando desemprego e um grande vazio populacional.

As imagens selecionadas para livros didáticos são objeto de análise pelas crianças, que observam as relações que elas estabelecem com os textos e entendem que elas não são meros elementos ilustrativos imotivados. No caso acima, como não houve, em nenhum momento das atividades do capítulo, alguma questão que problematizasse a imagem, a sua presença não está em sintonia com o discurso de sustentabilidade proposto pelo texto verbal.

Na coleção Campo Aberto, nas páginas 64-65 do volume do 5º ano, há um texto sobre a colheita mecanizada de uvas:

Figura 21: Texto e imagem sobre colheita mecanizada em volume da coleção Campo Aberto (2016)

Colheita mecanizada da uva agiliza o trabalho nos parreirais no RS

Uma máquina possibilita a colheita da fruta nos dois lados da espaladeira. Em 14 horas de trabalho é possível colher até 80 mil quilos de uva.

[...]

É época de colheita nas parreiras de Santana do Livramento, na fronteira do Brasil com o Uruguai. A luminosidade intensa no sul gaúcho, por causa dos dias mais longos, garante uvas doces e com mais cor.

Nos vinhedos, uma nova estratégia está chamando a atenção. Uma máquina comprada na França possibilita que a uva seja colhida nos dois lados da espaladeira. Em 14 horas de trabalho é possível colher até 80 mil quilos de uva.

Para que o equipamento pudesse ser usado, primeiro houve uma mudança nos vinhedos. Duzentos hectares foram adaptados e deixados mais altos para se adequarem ao tamanho da máquina, que abraça folhas e frutas para fazer a colheita.



Colheita mecanizada da uva, 2011.

O processo é muito rápido. Para encher os dois tanques, onde podem ser armazenados 2,4 mil quilos, o trabalho é feito em dez minutos.

“Como nós trabalhamos com 22 variedades de uva, para cada variedade é feita uma regulagem. A máquina tem um computador que é facilmente regulável. A gente faz todos os ajustes na primeira hora da manhã e acompanhamos a colheita, conseguindo os ajustes dos ventiladores para retirar as folhas, para conservar mais o suco, para não romper tanto o grão. Nós conseguimos fazer todas essas regulagens para conseguir a colheita ideal que a gente quer”, explicou o agrônomo.

Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2011/03/colheita-mecanizada-da-uva-agiliza-o-trabalho-nos-parreirais-no-rs.html>>. Acesso em: 30 maio 2014. (Adaptado).

Fonte: Alencar (2016, p. 64-65, 5º ano).

O texto gira em torno dos aspectos positivos trazidos pela introdução da máquina na colheita de uva. Nas atividades sobre o texto, há uma questão que leva o aluno a pensar sobre os aspectos negativos (“Em sua opinião, existem também aspectos negativos nessa notícia? Justifique sua resposta”). Mas, a questão seguinte (“E na vida das pessoas que trabalham na colheita da uva, a presença das máquinas provocou mudanças?”) traz como sugestão de resposta apenas aspectos positivos da colheita mecanizada (“Incentive os alunos a perceber que o trabalho foi facilitado, uma vez que grande parte passou a ser executada pelas máquinas. Houve troca de funções, substituição de mão de obra e inclusão de novas tecnologias”). Dessa forma, mais uma vez, opta-se pela aparente neutralidade e pela ideia de

ausência de conflitos nas relações de trabalho, tendência que vem sendo reforçada em imagens, textos e atividades dos livros didáticos analisados. Tal constatação vai ao encontro do que afirma Alentejano (2012), segundo o qual:

A modernização não é imposta apenas pelo mercado, mas também pelos meios de comunicação, pela ação do extensionismo rural, da propaganda etc. Esta imposição ideológica da modernização passa pelo convencimento do agricultor no que diz respeito à superioridade das formas modernas de produzir em relação às tradicionais, e seu impacto é expressivo, porque além de reforçar a expropriação econômica, representa uma forma de expropriação do saber, pois torna os camponeses dependentes, uma vez que não mais dominam as técnicas e os processos produtivos (ALENTEJANO, 2012, p. 482).

Embora a atividade traga um tema diretamente relacionado à vida no campo, a abordagem ainda se mostra limitada com relação a uma desejada problematização da expropriação dos povos do campo. O que se destaca é a eficiência da máquina, indicando que a modernização da agricultura aumenta a produção e diminui os custos. Dentro dos limites do que é possível conter um livro didático, seria importante que os alunos fossem levados a perceber que a mecanização, além de gerar desemprego no campo, não garante alimento para toda população, primeiro porque os “alimentos” produzidos em larga escala, em parte, são *commodities*, segundo porque a produção em larga escala se destina ao comércio com as grandes cidades ou à exportação, não ao abastecimento da região (FELICIANO, 2016).

É importante esclarecer que a agricultura familiar também incorpora o uso de algumas tecnologias; contudo, a não problematização desse uso acaba por propagar apenas o sentido hegemônico (comercial, lucrativo) da mecanização no campo. E, a depender da abordagem proposta pelo livro didático,

podem ser fortalecidos os sujeitos históricos hegemônicos, cuja tecnologia serve à Monocultura da Produtividade Capitalista, ou aos sujeitos camponeses historicamente subalternizados, que lutam em um horizonte histórico revolucionário, fortalecido por uma Ecologia de Produtividades (SILVA, 2015, p. 264).

Concluimos que a seleção de textos e imagens dos volumes analisados seguramente projeta uma visão de campo assumida pela coleção, o que significa que, por um lado, esse movimento cumpre o objetivo de trazer a especificidade esperada para o PNLDCampo, mas, por outro lado, essa visão, em um material que se pretende mais universal, carece de uma maior pluralidade que seja capaz de retratar, minimamente, a diversidade.

3.4.2 A questão da posse de terra

Outro tema caro à Educação do Campo se refere à questão da posse de terra. Os trechos transcritos abaixo expressam as determinações que sustentam a reforma agrária e o direito de propriedade:

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (...)

XXII - é garantido o direito de propriedade;

XXIII - a propriedade atenderá a sua função social;

XXIV - a lei estabelecerá o procedimento para desapropriação por necessidade ou utilidade pública, ou por interesse social, mediante justa e prévia indenização em dinheiro, ressalvados os casos previstos nesta Constituição (BRASIL, 1988).

Art. 184. Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei.

§ 1º As benfeitorias úteis e necessárias serão indenizadas em dinheiro.

§ 2º O decreto que declarar o imóvel como de interesse social, para fins de reforma agrária, autoriza a União a propor a ação de desapropriação.

§ 3º Cabe à lei complementar estabelecer procedimento contraditório especial, de rito sumário, para o processo judicial de desapropriação.

§ 4º O orçamento fixará anualmente o volume total de títulos da dívida agrária, assim como o montante de recursos para atender ao programa de reforma agrária no exercício.

§ 5º São isentas de impostos federais, estaduais e municipais as operações de transferência de imóveis desapropriados para fins de reforma agrária.

Art. 185. São insuscetíveis de desapropriação para fins de reforma agrária:

I - a pequena e média propriedade rural, assim definida em lei, desde que seu proprietário não possua outra;

II - a propriedade produtiva (BRASIL, 1988).

A propriedade de terra é um direito constitucional. Para garantir o acesso a esse direito, a constituição legitima o procedimento de desapropriação para fins de reforma agrária, explicitando as condições em que isso pode ser feito. A propriedade de terra é o que garante que a agricultura familiar se estabeleça no campo como forma de produção de vida e de trabalho, pois as famílias precisam de terras para viver e produzir. Em função dessa necessidade, amparados pela constituição, surgiram, no campo, muitos movimentos sociais de luta pela terra. Entre eles, podemos citar: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Liga Campesina, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

O principal movimento de luta pela terra atualmente é o MST, movimento “que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses (...) para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira” (FERNANDES, 2012, p. 498). A luta do MST

é dimensionada em vários setores de atuação do movimento, como a produção, a educação, a cultura, a saúde, as políticas agrícolas e a infraestrutura social. Por meio desse processo de territorialização, o MST contribui para a formação de milhares de assentamentos e centenas de cooperativas e de associações agropecuárias (FERNANDES, 2012, p. 498).

Atualmente, a agenda do MST tem se concentrado, prioritariamente, na reestruturação da produção, das técnicas e das escalas para garantir a soberania alimentar, na organização de agroindústrias cooperativas agroecológicas, na democratização do acesso à educação em todos os níveis e na priorização da produção de alimentos livres de agrotóxicos (FERNANDES, 2012). Com essas metas, os assentamentos do MST são hoje os maiores produtores de alimentos orgânicos do país, sendo que, em 2017, o movimento alcançou a posição de maior produtor de arroz orgânico na América Latina⁴¹.

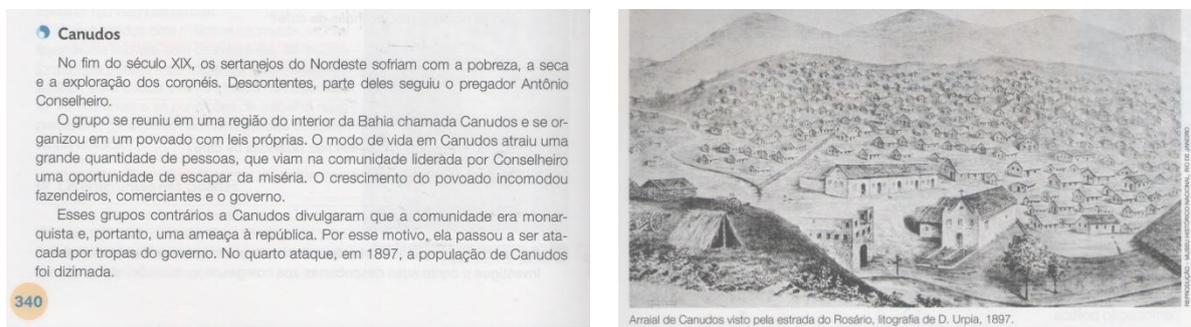
Nessa categoria de análise, buscamos abordar como o tema da propriedade da terra e da reforma agrária aparecem nos volumes didáticos do PNLD Campo investigados.

Os volumes analisados da coleção Projeto Buriti (2013), por exemplo, não tratam dos movimentos sociais de luta pela terra na atualidade, apenas de dois episódios do passado que se relacionam com os conflitos fundiários no Brasil: O Massacre de Canudos e as Ligas Camponesas.

Com relação ao Massacre de Canudos, o componente de História, em um capítulo sobre o começo da República, traz a seguinte informação e ilustração:

⁴¹ Informação disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/08/26/Por-que-o-MST-aposta-na-produ%C3%A7%C3%A3o-de-alimentos-org%C3%A2nicos>>. Acesso em: 10 de jan. de 2018.

Figura 22: Texto e imagem sobre Massacre de Canudos em volume da coleção “Projeto Buriti” (2013)

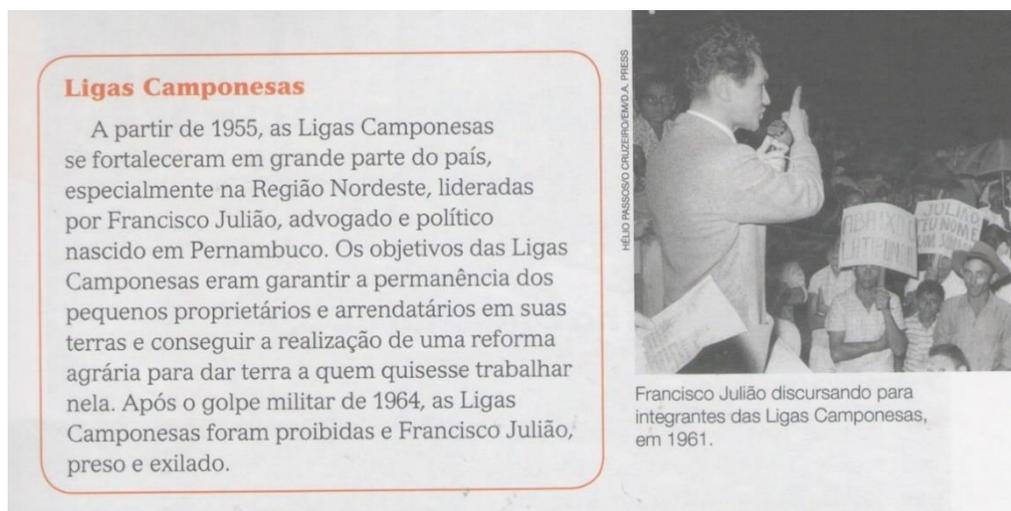


Fonte: Sanchez (2013, p. 340-341, 5º ANO)

Na breve narração feita sobre a origem de Canudos, o livro demonstra que o poder dos coronéis massacrava os sertanejos do Nordeste, levando-os a construir uma comunidade independente liderada por Antônio Conselheiro que, mais tarde, seria dizimada por tropas do governo sob o pretexto de ser uma ameaça à República. Contudo, essa contextualização do massacre de Canudos é superficial e insuficiente para que os alunos compreendam a dimensão dos problemas enfrentados pelos povos do campo explorados pelos grandes fazendeiros da época. Canudos representou bem mais do que uma possibilidade de “sair da miséria”; representou uma possibilidade de sobrevivência, de posse de terra, de produção de vida, de transgressão de um modelo de sociedade capitalista e expropriadora. Além disso, se, por um lado, o Manual do Professor não indica uma possível problematização do fanatismo religioso identificado na comunidade; por outro lado, tampouco problematiza as relações de poder entre o governo, as elites agrárias e a crescente concentração fundiária no país.

Nas páginas 346 e 347 do mesmo livro, no capítulo “Da Era Vargas a João Goulart”, fala-se brevemente sobre o golpe militar que derrubou João Goulart, presidente que tinha ligações com sindicatos de trabalhadores e que regulamentou o Estatuto do Trabalhador Rural. O livro menciona a importância do movimento rural das Ligas Camponesas nessa época e traz o seguinte texto:

Figura 23: Texto e imagem sobre Ligas Camponesas em volume da coleção “Projeto Buriti” (2013)



Fonte: Sanchez (2013, p. 347, 5º ANO)

Embora esse breve texto sobre as Ligas Camponesas esclareça que o principal objetivo do movimento era a reforma agrária, tematizando um assunto importante para a Educação do Campo, a informação de que as Ligas Camponesas foram proibidas após o Golpe Militar e as perguntas que se seguem não levam os alunos a compreender esse movimento como precursor de movimentos atuais de luta pela terra, como o MST. Entendemos, com isso, que a coleção projetou certos conteúdos e abordagens que pudessem garantir uma aprovação no PNLDCampo, mas de forma limitada, colocando a resistência dos povos do campo como algo que aconteceu e terminou no passado.

Nos volumes analisados da coleção Girassol (2013) e Novo Girassol (2016), também no componente de História, o tema da reforma agrária aparece como um problema na atualidade. Por exemplo, na página 184 do volume do 4º ano da coleção de 2013, inicia-se uma discussão sobre isso.

Figura 24: Texto e imagem sobre posse de terra em volume da coleção “Girassol” (2013)

Conquistas dos povos do campo

CAPÍTULO 2

A distribuição de terras no Brasil é uma questão que ao longo da nossa história envolveu conflitos e **controvérsias**. Desde que o Brasil se tornou colônia de Portugal, a divisão das terras foi feita de maneira desigual. As terras pertencentes a milhares de comunidades indígenas que habitavam o território, antes da chegada dos portugueses, foram repartidas. Poucas famílias, principalmente de origem portuguesa e europeia, tornaram-se proprietárias de vastas extensões de terras e grande parte da população se tornou **despossuída**.

Até hoje a reforma agrária é um tema discutido por grupos e pessoas com diferentes opiniões. Para muitos, a reforma agrária seria uma forma justa de redistribuir entre os trabalhadores do campo as propriedades rurais **improdutivas** e **devolutas**. Porém, para outros, a reforma agrária seria um roubo, uma invasão contra a propriedade privada, já garantida por lei.

De qualquer forma ainda há muito a ser conquistado para que a realidade do campo brasileiro seja mais favorável aos que trabalham na terra e dela sobrevivem.

Controvérsias: opiniões diferentes ou contrárias sobre um mesmo assunto.
Colônia: região dominada por um Estado situado em outra área geográfica.
Despossuída: sem posses, sem lugar para morar e trabalhar, empobrecida.
Improdutivas: não utilizadas para o plantio, para produção agrícola, sem função social.
Devolutas: desocupadas, que não têm documentação e ficam sob a responsabilidade do governo.



Colheita realizada no assentamento Sepé Tiarajú. Campos Novos, Santa Catarina, maio de 2007.

Fonte: Carpaneda (2013, p. 184, 4º ano)

No primeiro parágrafo do texto reproduzido acima, as autoras falam que as terras indígenas “foram repartidas” quando o Brasil se tornou colônia de Portugal. No segundo parágrafo, as autoras colocam o tema da reforma agrária como polêmico e trazem o ponto de vista de quem o apoia e de quem discorda dele. As autoras iniciam o último parágrafo com a expressão “de qualquer forma” e concluem mostrando o desafio de tornar a realidade do campo mais “favorável”, sem promoverem uma discussão sobre a necessidade de posse da terra pelo trabalhador do campo.

Esse é um conteúdo esperado na discussão sobre o campo. Evidentemente, a disciplina de História não poderia ficar imune a essa questão. É necessário ponderar, porém, que a forma como o texto foi construído ameniza o histórico dos violentos conflitos fundiários no campo brasileiro. Em primeiro lugar, as terras indígenas não foram “repartidas” quando o Brasil se

tornou colônia de Portugal; elas foram usurpadas dos indígenas pelos portugueses. A palavra “repartidas” utilizada no texto, do verbo “repartir”, denota ao enunciado o sentido de que a “partilha” das terras foi feita de forma harmônica e solidária, o que não aconteceu. E quem reparte, reparte algo com alguém, mas o verbo “foram” do texto indetermina o sujeito da ação de “repartir” numa estratégia discursiva que indefine de quem eram as terras e quem as “repartiu”.

Com relação ao segundo parágrafo, ao colocarem o ponto de vista de quem apoia a reforma agrária e de quem discorda dela, as autoras assumem uma posição “neutra” diante dessa discussão importante. Essa é uma estratégia discursiva comum em livros didáticos, os quais devem ser isentos de doutrinação e de escolhas textuais panfletárias. Mas, sendo este um tema caro à Educação do Campo, essa neutralidade, nesse caso específico, pode deixar os alunos na dúvida sobre a legitimidade da reforma agrária. Essa neutralidade é reforçada pela expressão “de qualquer forma” do último parágrafo, que introduz uma ideia oposta à anterior, mas não impeditiva, denotando que, embora a reforma agrária seja polêmica, “ainda há muito a ser conquistado para que a realidade do campo brasileiro seja mais favorável aos que trabalham na terra e dela sobrevivem”. Com isso, a discussão sobre o texto, caso não seja bem conduzida pelo professor, poderá induzir à conclusão de que talvez a posse de terra não seja a melhor solução para tornar a realidade do campo mais “favorável”. Além disso, assim como a expressão “foram repartidas” do primeiro parágrafo, a expressão “mais favorável” do último parágrafo ameniza os conflitos relacionados à posse de terra no campo. Ao dizer que a realidade deve ser “mais favorável”, pressupõe-se que ela já é favorável e pode melhorar.

Como forte evidência do silenciamento dos movimentos de luta pela terra que vem sendo observado nas coleções, o volume do 5º ano, na página 132, ao iniciar um capítulo sobre a reforma agrária, traz a seguinte imagem de uma manifestação do MST em Brasília:

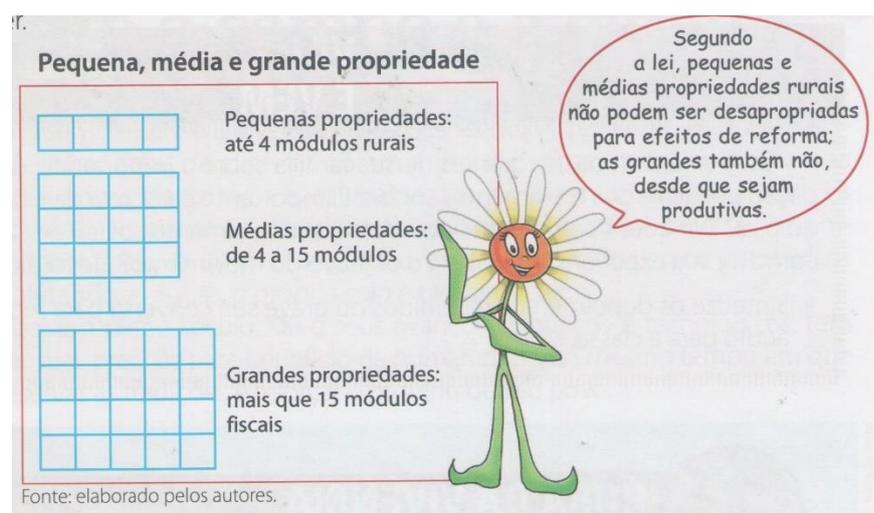
Figura 25: Imagem de manifestação do MST em volume da coleção “Girassol” (2013)



Fonte: Carpaneda, 2013, p. 132, 5º ano

A legenda da foto não nomeia o movimento, utilizando apenas o termo genérico “integrantes de movimento social de trabalhadores”. A imagem retrata claramente uma manifestação do MST, o que é comprovado pela recorrência de manifestantes com roupas vermelhas e pelas bandeiras, mas o texto que acompanha a imagem trata das Ligas Camponesas dos anos 1950, do Estatuto da Terra e da (não) desapropriação de terras, este último caso, reproduzido abaixo:

Figura 26: Casos de (não) desapropriação de terras



Fonte: Carpaneda (2013, p. 133, 5º ano)

Merece destaque a fala da personagem Maria Sol nessa imagem: “Segundo a lei, pequenas e médias propriedades rurais não podem ser desapropriadas para efeitos de reforma; as grandes também não, desde que sejam produtivas”. A fala da personagem destaca apenas os casos em que não pode haver desapropriação para fins de reforma agrária. Quando ela diz “as grandes também não, desde que sejam produtivas”, o que chama atenção é a negativa que antecede a ressalva: as grandes também não podem ser desapropriadas. Este deslocamento tira a força da improdutividade por meio de uma estratégia discursiva que acaba silenciando os casos em que a desapropriação é permitida por lei, como nos casos de grandes propriedades com terras improdutivas.

Mais adiante, duas questões pedem que os alunos construam um “júri sobre a desapropriação de uma área para assentamento”.

Figura 27: Atividade de júri simulado na coleção “Girassol” (2013)

2. Você irá participar de um júri sobre a desapropriação de uma área para assentamentos. Escolha o grupo que você quer integrar: promotores, advogados de defesa, advogados de acusação ou jurados. O educador, que terá os papéis de promotor e juiz, faz a exposição do caso; em seguida, os advogados de acusação e defesa fazem suas alegações; o grupo dos jurados faz o julgamento; o juiz dá o veredito com base no julgamento.

3. Escreva no caderno suas conclusões sobre o julgamento.

Os alunos podem imaginar situações para apresentar suas argumentações a favor ou contra a questão. O importante é que argumentem com base no que aprenderam no capítulo. Avalie o desempenho de cada grupo e se os jurados julgaram corretamente com base nas argumentações expostas. Ao apresentar a causa que será julgada, acrescente aspectos que destaquem o que você quer avaliar no aprendizado dos alunos.

Você sabia que existem crianças e jovens no campo sem escola? A falta de escolas contribui para aumentar a desigualdade social no campo.

Fonte: Carpaneda (2013, p. 134, 5º ano)

A atividade de júri simulado pode ser adequada para se discutir sobre reforma agrária, desde que bem conduzida pelo professor. No caso dessa proposta do LD, consideramos que as crianças da escola do campo trazem consigo experiências de vida que tangenciam as questões legais. O ambiente familiar, a participação em igrejas, sindicatos, associações, lhes fornecem elementos para discutir questões sobre a terra, tão caras a todos que vivem no campo, independente da faixa etária. Dessa forma, as crianças do campo já têm uma bagagem que deve ser considerada e que ajudará os “advogados de acusação e defesa” a fazerem suas alegações durante o júri.

Apenas uma ressalva quanto a essa atividade diz respeito à ausência, no LD, de uma breve remissão aos direitos garantidos por lei relativos à desapropriação de terras. Certamente, levar o texto da lei para as crianças pode não surtir o efeito desejado do ponto de vista da adequação, mas uma breve explanação sobre essa referência legal seria interessante para que os “advogados de acusação e defesa” enriquecessem seus argumentos.

No volume de 2016, a mesma atividade aparece nas páginas 131, 132 e 133. A legenda da foto (similar à foto do volume de 2013) agora faz a adequada referência ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, embora não use a sigla MST, forma como popularmente o movimento é conhecido.

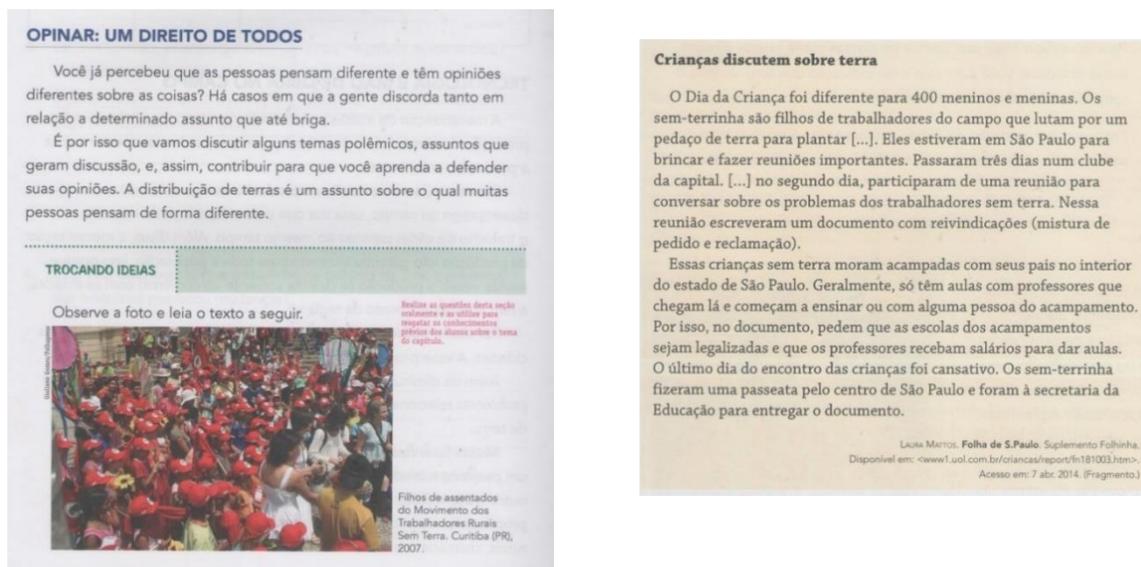
Figura 28: Imagem de manifestação do MST em volume da coleção “Novo Girassol” (2016)



Fonte: Carpaneda (2016, p. 131, 5º ano)

Nos volumes analisados da Coleção Campo Aberto, a única vez em que o tema da reforma agrária aparece é na página 68 do capítulo 3 do volume do 5º ano. Para introduzir o estudo do gênero “Artigo de opinião”, as autoras falam sobre a existência de temas polêmicos e sobre o ato de opinar como um direito de todos. Como exemplo de tema polêmico, as autoras afirmam que “a distribuição de terras é um assunto sobre o qual muitas pessoas pensam de forma diferente” e, a seguir, apresentam reportagem sobre um movimento feito por sem-terrinhas em São Paulo no Dia das Crianças.

Figura 29: Reportagem sobre os sem-terrinhos na coleção “Campo Aberto”



Fonte: Alencar (2016, p. 68, 5º ano)

O texto da reportagem está diretamente relacionado à Educação do Campo, tematiza o MST e o direito à educação das crianças que vivem em assentamentos. Trata-se de um evento de um movimento em que as crianças são protagonistas – elas redigem um documento para ser entregue à secretaria de educação. O que está posto é a luta de um grupo legítimo pelas suas causas políticas. As questões sobre o texto também incitam uma discussão sobre o MST e, com isso, promovem a discussão sobre um tema importante para os sujeitos do campo.

Figura 30: Questões a partir do texto sem-terrinhos na coleção “Campo Aberto”

1. Quem são os sem-terrinhos?
 2. Os sem-terrinhos fizeram uma passeata. Você já viu ou fez uma passeata? Se sim, conte como foi.
 3. De acordo com o texto, o que é reivindicar?
 4. O que os sem-terrinhos estão reivindicando?
 5. Você sabe o que os Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST) reivindicam? Levante hipóteses.
 6. Você, seus pais ou familiares já reivindicaram algo? Se sim, o quê?
 7. Para reivindicar algo, precisamos ter clareza sobre nossos direitos como cidadãos. Você acha que a reivindicação dos sem-terrinhos é justa? Eles têm direito ao que pedem?
 8. Procure saber a opinião de outras pessoas sobre a reivindicação dos sem-terrinhos e anote-as, porque você vai usá-las ao final deste capítulo.
- Oriento os alunos a realizarem essa pesquisa, pois ela será retomada na seção “Trocando Ideias”. Estabeleça uma data antes do debate para que levem para a sala de aula os resultados de suas pesquisas.

Fonte: Alencar (2016, p. 69-70, 5º ano)

Aqui cabe destacar a potencialidade do tema dessa atividade para uma coleção do PNLD Campo. Essa atividade, certamente, não estaria presente em uma coleção do PNLD convencional, o que mostra uma tentativa de aproximação com a proposta de uma política de materiais mais específicos e uma dessas ações mais visíveis é a de trazer minimamente uma agenda de discussão que se vincule ao tema do campo. Vale ressaltar apenas que, na questão 5, ao pedir que os alunos levantem “hipóteses” sobre quais são as reivindicações do MST, as autoras se isentam de apresentar quais são essas reivindicações e de problematizar a questão agrária brasileira (o que também não aparece no Manual do Professor). Com relação à questão 7, o modo como as perguntas são feitas parece suscitar nos alunos a dúvida sobre a legitimidade das reivindicações do MST e sobre o direito à educação nos assentamentos (“Você acha que a reivindicação dos sem-terra é justa? Eles têm direito ao que pedem?”). Ou, ainda, podem expressar uma retórica escolar em que as respostas previstas são monossilábicas. Com isso, as autoras desconsideram o próprio público dos livros que elas produziram, já que muitos alunos sem-terra estão entre os que receberão esta coleção do PNLD Campo e muitos alunos do campo, mesmo não sendo de famílias assentadas, presenciam conflitos fundiários em suas comunidades e, portanto, podem apresentar elementos interessantes para contextualizar a discussão proposta pelo material.

Na página 77, o texto sobre os sem-terra é retomado para introduzir a construção de um debate na sala de aula sobre o tema. Os alunos devem fazer um quadro com argumentos a favor e argumentos contra as reivindicações dos sem-terras.

Figura 31: Atividade de debate sobre reivindicações dos sem-terra na coleção “Campo Aberto”

5. Volte ao texto que você leu sobre as reivindicações dos sem-terra na página 69. Retome a pesquisa que você fez com seus amigos e familiares e produza argumentos a favor do tema discutido e contra ele. Utilize os operadores argumentativos estudados nesta seção para ligar as ideias apresentadas aos argumentos formulados.

Argumentos a favor	Argumentos contra
Respostas pessoais.	

Retome a pesquisa dos alunos, anotando - no quadro ou em papel pardo - as posições assumidas: pró e contra a reivindicação dos sem-terra. Além disso, leve para a sala de aula textos diversos, como notícias, reportagens e artigos de opinião, sobre o assunto do debate; leia-os e discuta com os alunos, ajudando-os assim a se preparar para o debate e a desenvolver argumentos sobre o tema.

TROCANDO IDEIAS

Você já participou de um debate? Sabe o que é, como funciona e para que serve?

Se já sabe, chegou a hora de participar de mais um. Se não sabe, chegou a hora de aprender, pois a partir de agora vamos nos organizar para participar de um debate.

Fonte: Alencar (2016, p. 77, 5º ano).

Aqui, além de observamos uma certa artificialização do debate pelo fato de levar a uma falsa adesão de quem seria contra as reivindicações, ao tratar a questão da reforma agrária como “tema para debate”, o LD foge da própria “polêmica” levantada por ele e se isenta de ampliar essa questão latente e necessária.

Portanto, embora os volumes das coleções aqui analisados tragam um tema importante e condizente com os objetivos dos PNLD, isso ainda se dá de maneira limitada. Compreendemos que a presença dessa temática nos livros didáticos do PNLD Campo seria de extrema necessidade. Não uma simples presença ilustrativa, mas uma presença proporcional à força e importância dos movimentos sociais do campo, em especial, o MST. Ao tratar de forma superficial da reforma agrária, as coleções do PNLD Campo ignoram a *episteme* dos povos camponeses e dos movimentos sociais de luta pela terra.

3.4.3 Representações do campo e de seus sujeitos

Com relação à representação do campo e de seus sujeitos nos volumes analisados, observamos que houve um esforço da equipe editorial das coleções, exceto da coleção Projeto Buriti, por fazer referência a vários povos do campo diferentes, como povos caiçaras,

ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, assentados, indígenas e agricultores familiares. Embora essa referência não se dê na mesma proporção e, por vezes, de forma estereotipada, essa diversidade de sujeitos do campo ao longo dos volumes analisados contribuiu para que as coleções atendessem aos objetivos do PNLD Campo. Mas é preciso fazer algumas ressalvas quanto à presença de certas representações estereotipadas.

Estereótipos são representações coletivas cristalizadas e reproduzidas pelo senso comum que fazem referência a indivíduos, grupos e espaços de forma pejorativa, simplificada ou idealizada. A constante reprodução dos estereótipos constrói um modelo cultural forjado que escamoteia a realidade e se transforma em um lugar-comum que raramente é questionado. Por serem, portanto, impressões preconcebidas que rotulam e padronizam, os estereótipos veiculam preconceitos. Assim se criam, por exemplo, os estereótipos de gênero, de beleza, regionais, sociais (nordestino preguiçoso, do carioca malandro, de negro favelado, caipira ignorante).

Embora a presença de estereótipos seja um critério eliminatório na avaliação das coleções inscritas no PNLD, nos deparamos com algumas imagens que reproduzem algumas considerações do senso comum sobre os povos do campo que levam à construção de um estereótipo de camponês ignorante, de indígena isolado e de campo bucólico.

Na página 22 do volume do 4º ano da coleção Girassol (2013), há a reprodução de uma tirinha do Chico Bento. A mesma imagem aparece na mesma página da coleção Novo Girassol (2016):

Figura 32: Tirinha do Chico Bento na coleção “Girassol”



Fonte: Carpaneda, 2013, p. 22, 4º ano)

O personagem do Chico Bento, muitas vezes, veicula estereótipos pejorativos dos sujeitos do campo. No caso da tirinha acima, usada para trabalhar os sentidos da palavra “carteira”, o personagem do Chico Bento é colocado na posição de “ignorante” por não saber que tipo de carteira é preciso apresentar na bilheteria do cinema para se pagar metade do valor. E, sendo o cinema um espaço de lazer pouco comum em cidades do interior e inexistente em comunidades rurais, cria-se uma dicotomia entre cidade e campo na tirinha, em que o rural é colocado como lugar do atraso e a cidade como lugar do desenvolvimento. Além disso, os pés descalços, as roupas velhas e a falta de dentes do personagem contribuem para criar a imagem de caipira, que significa roceiro, rústico, atrasado.

Na referida coleção, essa tirinha foi usada para falar de palavras homônimas, mas não há questões que problematizem o estereótipo veiculado nem no Livro do Aluno nem no Manual do Professor. O personagem do Chico Bento também é conhecido pela sua bondade, simplicidade, lealdade. Os leitores de suas tirinhas e HQ's se divertem com o seu jeito matreiro, divertido, irreverente. A sua relação com o universo escolar também é interessante porque ele não se adapta ao sistema tradicional, questionando-o nos limites de sua inocência. Além disso, ele é um defensor da natureza. Hipoteticamente, a tirinha reproduzida acima pode ter sido escolhida pelas autoras como forma de aproximar o livro do público a que se destina ou pela própria natureza de um texto (pequeno, com efeito humorístico), favorável para se abordar uma questão metalinguística presente nos estudos gramaticais.

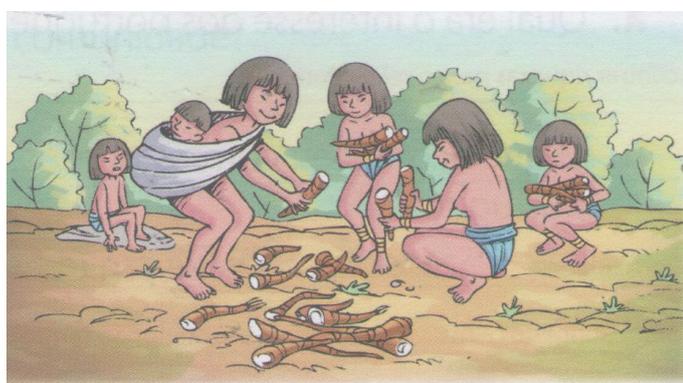
Nesse caso, cabe ao professor fazer o contraponto necessário para que o personagem Chico Bento não seja identificado apenas como o caipira ignorante, que reproduz um estereótipo negativo sobre os povos do campo.

Também encontramos exemplos de veiculação do estereótipo do indígena isolado e preso ao passado. A lei 11.465/08 alterou a lei de Diretrizes e Bases (LDB) ao incluir a obrigatoriedade do Ensino da História e da Cultura dos Povos Indígenas no Brasil, como já havia ocorrido em relação à obrigatoriedade do Ensino da História da Cultura Africana decorrente da Lei nº 10.639/2003. A partir da publicação dessa lei, a temática indígena está presente nos livros didáticos, mas, ao que parece, apenas para cumprir com uma obrigatoriedade, já que, nos volumes analisados, foi observada a propagação de uma certa estereotipia dos povos indígenas conforme sequência de imagens abaixo:

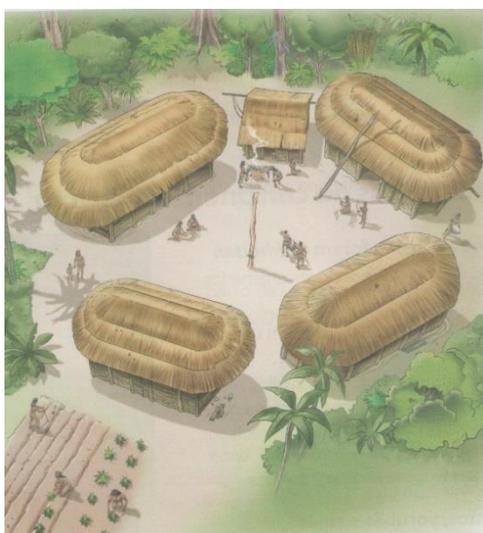
Figura 33: Sequência de imagens com representações dos indígenas



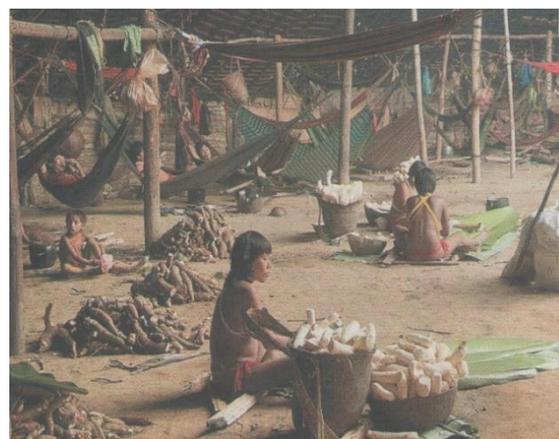
Fonte: Carpaneda (2016, p. 173, 4º ano).



Fonte: Carpaneda (2016, p. 173, 4º ano).



Fonte: Sanchez (2013, p. 331, 4º ano)



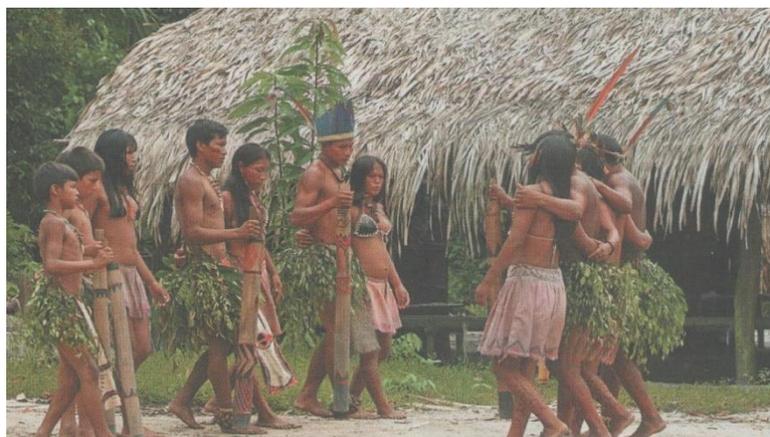
Fonte: Sanchez (2013, p. 395, 4º ano)

As imagens reproduzidas acima apresentam um indígena homogêneo, com vestimentas folclorizadas, as quais são usadas apenas em momentos de rituais, como “grandes festas animadas por músicas, danças e bebidas, que utilizam adornos, pinturas corporais e roupagens específicas e que marcam momentos importantes na vida das pessoas ou da sociedade”

(TASSINARI, 1995, p. 451). As ilustrações acima veiculam uma ideia genérica dos povos indígenas e têm pouca relação com a vida de muitos deles na atualidade. Ainda há, no Brasil, aldeias mais isoladas cujos indígenas mantêm um estilo de vida, subsistência, moradia e organização dos primórdios, mas grande parte dos indígenas reside em casas de alvenaria, têm acesso à internet, possuem eletrodomésticos e artigos eletrônicos como televisão e aparelho celular. Além disso, eles estabelecem relações com a cidade, por exemplo, por meio do comércio de artesanatos e outros produtos, e de emprego formal.

Na página 366 do volume do 5º ano da coleção Projeto Buriti, a imagem do indígena aparece em um capítulo sobre a região Norte.

Figura 34: Foto de indígenas na coleção “Projeto Buriti”



Fonte: Sanchez (2013, p. 366, 5º ano)

Certamente, o caráter limitado de um livro didático leva os autores a fazerem escolhas, respeitando o que seria, do seu ponto de vista, mais representativo. Contudo, embora a região Norte seja a região onde há mais indígenas no Brasil, vincular a imagem do índio exclusivamente à região amazônica também é uma forma de silenciar diversas outras etnias e grupos indígenas que vivem em outras regiões.

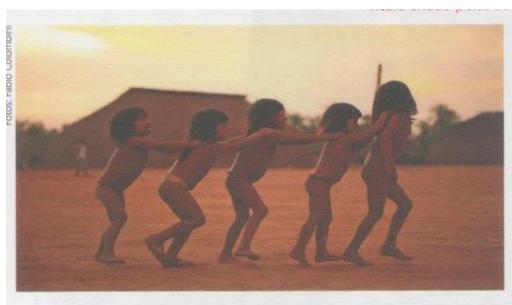
As imagens propagadas nos volumes analisados constroem um imaginário coletivo de indígena homogêneo, com uma cultura única e uniforme em todos os grupos, um indígena isolado, à parte da sociedade. Essa é uma visão parcial da cultura indígena, uma suposta generalização que não corresponde à realidade plural das etnias indígenas brasileiras que têm uma diversidade de línguas, de costumes, de rituais, de modos de vestir, de se organizar, de se relacionar com a comunidade não indígena e com as novas tecnologias.

Para alguns, o índio é selvagem, cruel, traiçoeiro. Para outros, ele é um ser puro, impregnado da inocência das crianças. Os que acreditam na sua pureza, idealizam-no, enquanto os que acreditam na selvageria, os temem. Em ambos os casos, a imagem construída a respeito dos povos indígenas é baseada em estereótipos, ou seja, idéias falsas que igualam e colocam sob um mesmo rótulo um sem número de situações diversas. O índio “ideal” deve ser forte, bonito, deve andar nu, não pode falar português, não deve gostar de óculos escuros, nem beber Coca-Cola. Deve, ainda, ter lindos dentes, andar com o corpo pintado e enfeitar-se com penas. Esse é o “índio de verdade”. Saindo desse padrão imaginário, criado muito distante de toda a complexidade de inúmeras situações a que são submetidos os povos indígenas brasileiros, os índios conhecidos não são “índios de verdade”, ou então são “índios civilizados”, “índios aculturados” (FERNANDES, 1993, p. 15).

A imagem dos indígenas isolados, morando em ocas, nus, com os corpos pintados, pode levar alunos de diferentes grupos sociais, inclusive os próprios alunos indígenas, a acharem que se um índio utilizar computador, celular, trabalhar e morar na cidade, ele perde suas características e deixa de ser índio. A cultura indígena, ao contrário, passa por processos de transformação e assimilação como qualquer outra cultura; por isso frequentar a universidade, usar computador, internet, celular, eletrodomésticos, calça, jeans, tênis, boné não faz que um indígena deixe de ser indígena.

Com relação a esse processo de transformação da cultura indígena, observamos, na coleção Novo Girassol um contraste de imagens interessante que foge à estereotipia:

Figura 35: Fotos de indígenas que remetem à pluralidade



Fonte: Carpaneda (2016, p. 32, 4º ano)

As duas imagens aparecem em um texto, de autoria de Daniel Munduruku, que tematiza as brincadeiras indígenas e trazem cenas que representam formas de vestuário e atividades que mostram uma pluralidade de modos de vestir e de brincar, partindo de uma cena que remete a costumes mais tradicionais a uma cena que remete a costumes mais contemporâneos, com remissão à assimilação de costumes dos não indígenas.

Observamos também que, na maior parte das vezes, os indígenas aparecem, nos livros didáticos analisados, preferencialmente quando se fala sobre o período colonial brasileiro. O recorte feito cria a impressão de que os indígenas passaram a existir somente a partir do contato com o colonizador, mas até mesmo a palavra “índio”, usada para se referir aos povos nativos do continente americano foi uma invenção dos europeus, que, na época, pensaram ter chegado à Índia.

Segundo Bittencourt (2009, p. 23),

a História do Brasil tem sido apresentada e introduzida no ensino escolar como resultante da Europa. Na visão liberal mais tradicional, o “descobrimento” é o momento fundante da nação e as relações do mundo europeu com as populações nativas ocorrem em função de transformá-las em grupos “civilizados”, moldados segundo o modelo ultramarino.

O eurocentrismo a que se refere Bittencourt (2009, p. 23) foi observado no tratamento dado à história dos nativos indígenas pela Coleção Campo Aberto e pela coleção Projeto Buriti, como nos exemplos seguintes.

Na página 158 do volume do 5º ano da coleção Campo Aberto, inicia-se um texto com o título “Descobrimento ou Conquista?”.

Figura 36: Atividade sobre a “conquista” do Brasil na coleção “Campo Aberto”

DESCOBRIMENTO OU CONQUISTA?

Em 22 de abril de 1500, o navegador português Pedro Álvares Cabral avistou as terras altas de uma montanha, que batizou de Monte Pascoal, no litoral sul da Bahia.

Ele viajava por ordem do rei de Portugal daquela época, Dom Manuel, que queria tomar posse de territórios no novo continente, a América. Novo por quê? Alguns anos antes, em 1492, outro navegador havia descoberto um “Novo Mundo”: Cristóvão Colombo.

Até aquele ano, os europeus desconheciam o continente americano. Porém, quando ficaram sabendo das terras que havia do outro lado do oceano Atlântico, correram para ocupá-las. Eles estavam interessados nas riquezas naturais que pudessem existir por aqui, como ouro, prata, madeiras, **especiarias** etc.

Os portugueses ficaram com uma parte das terras da América e Cabral recebeu ordens para vir até aqui e “descobrir” o Brasil. Já era sabido que existiam essas terras, mas eles não sabiam exatamente onde eram, como eram e o que havia nelas. Era preciso conhecê-las e explorá-las.

O território conquistado passou a pertencer a Portugal. O Brasil tornou-se uma colônia, isto é, um território sem independência, que seguia as leis impostas pelo governo português.

Quando alguns **tripulantes** portugueses, que acompanhavam Cabral na viagem, desembarcaram pela primeira vez nas praias de Pindorama, acharam tudo muito estranho, diferente, desconhecido.

GLOSSÁRIO

Especiarias: ervas ou plantas aromáticas usadas para temperar os alimentos, como cravo, canela, noz-moscada, pimenta-do-reino etc.

Tripulantes: pessoas que fazem parte dos serviços de uma embarcação.



Rota percorrida por Cabral, em 1500



Fonte: CLAUDIO VICENTINO. Atlas histórico: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 90.

O mapa acima indica a rota percorrida pela esquadra de Pedro Álvares Cabral, na primeira viagem ao Brasil, em 1500. O local de partida foi Lisboa, capital de Portugal, na Europa.

Os conquistadores europeus não sabiam exatamente como eram as terras que descobririam, mas sabiam que elas ficavam do outro lado do oceano Atlântico. Depois de aportar por alguns dias no Brasil, o destino final da viagem de Cabral foi a região das chamadas Índias, local de comércio das especiarias.

Na obra da página seguinte, vemos representado o primeiro encontro entre os indígenas e os portugueses, ocorrido em 1500. Porém a pintura foi feita muitos anos depois, por um artista que imaginou como teria acontecido esse encontro. Vindos do mar, os conquistadores se aproximam de um grupo indígena, que os observa com curiosidade.

O que será que pensaram uns dos outros?



entendimento que aproveitasse, por o mar quebrar na costa. Somente arremessou-lhe um **barrete** vermelho e uma carapuça de linho que levava na cabeça, e um **sombreiro** preto. E um deles lhe arremessou um sombrero de penas de ave, compridas, com uma copazinha de penas vermelhas e pardas, como de papagaio. E outro lhe deu um ramal grande de continhas brancas, miúdas que querem parecer de **aljófar**, as quais peças creio que o Capitão manda a Vossa Alteza. E com isto se **volveu às naus** por ser tarde e não poder haver deles mais fala, por causa do mar.

PERO VAZ DE CAMINHA. Carta do achamento do Brasil, em 1500. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/historia-brasil/brasil-colonia-documentos-1-carta-de-achamento-do-brasil.jhtm>>. Acesso em: 28 jan. 2012. (Fragmento.)

LER relato

A expedição de Cabral, com 13 embarcações e mais de 1200 tripulantes, levava entre eles um escrivão, Pero Vaz de Caminha, responsável por escrever uma carta ao rei Dom Manuel relatando a viagem e as possíveis descobertas.

Ele contou ao monarca português o que haviam encontrado por aqui durante os poucos dias em que percorreram o litoral.

Leia um trecho da carta que Caminha escreveu, entre os dias 22 de abril e 2 de maio de 1500, sobre o encontro dos portugueses com os indígenas.

Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas **vergonhas**. Traziam arcos nas mãos, e suas setas. Vinham todos rijamente em direção ao **batel**. E Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os depuseram. Mas não pôde deles haver fala nem

GLOSSÁRIO

Vergonhas: nesse contexto, referem-se aos órgãos sexuais.

Batel: pequeno barco.

Barrete: gorro, chapéu sem abas.

Sombreiro: chapéu de abas largas; nesse contexto, refere-se a um cocar indígena, feito de penas de pássaros.

Aljófar: pérola muito pequena.

Volveu: retornou, regressou, voltou.

Naus: tipos de embarcação, navios a velas.

Fonte: Alencar (2016, p. 158-161, 5º ano).

Ao colocar esta pergunta no título “Descobrimento ou conquista?”, esperava-se que o texto problematizasse a expressão “Descobrimento do Brasil”, tão difundida pelos livros didáticos de história ao longo dos anos. Porém, essa discussão não é levantada pelo texto nem incitada nas questões de interpretação. Na verdade, considera-se que mesmo o termo “conquista” é inadequado para tratar da questão da invasão dos portugueses.

Ao contar a história da chegada dos portugueses ao Brasil dessa forma, o livro enaltece a época das grandes navegações e o feito de, àquela época, “13 embarcações com mais de 1.200 tripulantes” (ALENCAR *et al.*, 2016, p. 16) terem navegado por tantos dias e chegado a outro continente. Também coloca como normal o fato de o Rei de Portugal se empenhar em tomar posse de terras de outro continente e explorá-las. Além disso, o texto e as questões referentes a ele reproduzem a ideia de que os contatos culturais entre indígenas e europeus foram harmônicos, enquanto, na verdade, o “estranhamento” inicial se desdobrou em um grande histórico de violência física e ideológica.

No trecho “os portugueses tiveram contato com os nativos e ofereceram a eles chapéus, colares e crucifixos. Em troca, receberam cocares, arcos e flechas” (SANCHEZ, 2016, p. 324, 4º ano) cria-se o ideário narrativo de que havia uma relação de cordialidade entre nativos e europeus, fortalecendo a crença de que a assimilação cultural foi pacífica.

Também no tópico “Portugueses e indígenas: os primeiros contatos”, a perspectiva de cordialidade e passividade se destaca.

Figura 37: Texto e imagem sobre o indígena na coleção “Projeto Buriti”

Portugueses e indígenas: os primeiros contatos

Como os tupis viviam

Os povos indígenas com quem os portugueses inicialmente tiveram mais contato foram os **tupis**, que ocupavam principalmente o litoral, desde o sul do atual estado de São Paulo até o Ceará. Os diversos grupos tupis falavam línguas parecidas, mas cada um tinha seus costumes, mitos e lendas.

Os tupis viviam em aldeias circulares. Suas casas eram construídas com palhas e troncos de árvores, cobertas com folhas de palmeira, e não apresentavam divisões internas. Eram chamadas de malocas.

Para sobreviver, os tupis pescavam, caçavam e plantavam mandioca, milho, batata-doce, feijão, abóbora, pimentas, entre outros alimentos. Eles eram hábeis na navegação: suas canoas eram resistentes, utilizadas para pescar e explorar novas regiões.



Mulher tupi, óleo sobre tela de Albert Eckhout, 1641.

O aprendizado com os indígenas

Os portugueses aprenderam costumes indígenas para se adaptar ao local e explorar as terras: andar nas matas, usar canoas, utilizar plantas para curar doenças, por exemplo. Os portugueses começaram a cultivar alimentos da culinária indígena, como o milho e a mandioca.



Índios caçando na cachoeira, óleo sobre madeira, de Frans Post, 1667.

328

Fonte: Sanchez (2013, p. 328, 4º ano).

No trecho “Os portugueses aprenderam costumes indígenas para se adaptar ao local e explorar as terras: andar nas matas, usar canoas, utilizar plantas para curar doenças, por exemplo. Os portugueses começaram a cultivar alimentos da culinária indígena, como o milho e a mandioca (SANCHEZ, 2013, p. 328, 4º ano), há um silenciamento dos conflitos coloniais e do motivo pelo qual os portugueses quiseram aprender costumes indígenas, qual seja, explorar integralmente as riquezas do território indígena. Também ocorre esse silenciamento no volume do 5º ano da mesma coleção.

Figura 38: Texto e imagem sobre período colonial na coleção “Projeto Burity”

Unidade
1

Viver no Brasil colônia

O início da administração colonial

Portugal e Brasil: metrópole e colônia

Em 1500, os portugueses chegaram às terras que depois seriam chamadas de Brasil. Após cerca de trinta anos, os portugueses iniciaram de fato a colonização. Como colônia, o Brasil deveria fornecer riquezas para a metrópole, Portugal.

A administração colonial

Para organizar a administração do Brasil, foram criadas as capitanias hereditárias. Cada capitania correspondia a uma longa faixa do território, concedida a um donatário, nobre português da confiança do rei.

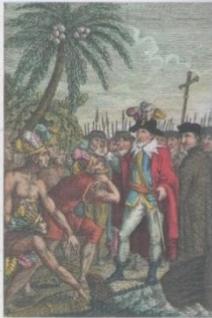
No entanto, esse sistema falhou. Havia inexperiência, falta de recursos e, em muitas ocasiões, era necessário enfrentar ataques indígenas. Por isso, em 1549, foi estabelecido o governo-geral no Brasil. Cabia ao governador-geral a tarefa de administrar as capitanias, promover a defesa do território contra inimigos e explorar as riquezas.

As primeiras riquezas extraídas da colônia

A primeira riqueza extraída das novas terras foi o pau-brasil, árvore da qual se retirava uma tinta avermelhada que tinha muito valor na Europa. A mão de obra indígena foi utilizada para extrair essa madeira.

Posteriormente, a metrópole organizou a produção de açúcar, a maioria desenvolvida em regiões que hoje estão localizadas no atual Nordeste brasileiro. Para trabalhar nos engenhos de cana-de-açúcar, foi utilizada a mão de obra escrava: pequena parcela de indígenas e uma grande maioria formada por negros.

O estabelecimento do governo-geral não substituiu as capitanias hereditárias. Os dois sistemas administrativos conviveram até 1759, quando as capitanias hereditárias foram definitivamente extintas.



Chegada de Tomé de Sousa ao Brasil, gravura de Marcseau Sergeant, século XIX. Tomé de Sousa foi o primeiro governador-geral.

308

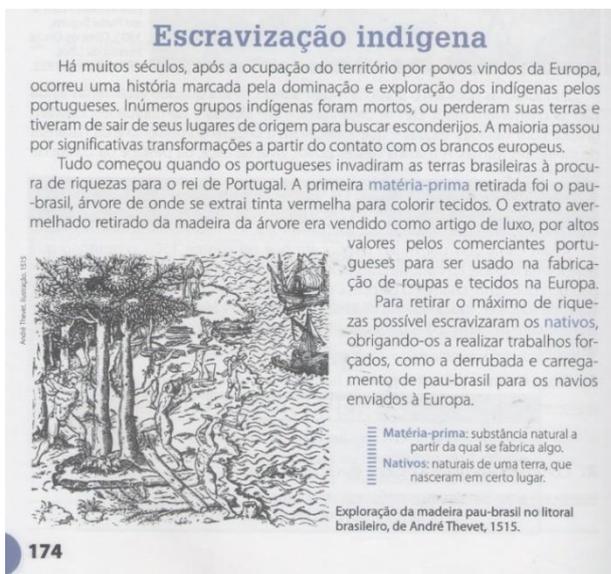
Fonte: Sanchez (2013, p. 308, 5º ano)

No trecho “Em 1500, os portugueses chegaram às terras que depois seriam chamadas de Brasil. Após trinta anos, os portugueses iniciaram de fato a colonização. Como colônia, o Brasil deveria fornecer riquezas para a metrópole, Portugal” (SANCHEZ, 2013, p. 308, 5º ano), chama atenção a forma como “fornecer riquezas para a metrópole” é colocado como papel natural do Brasil enquanto colônia.

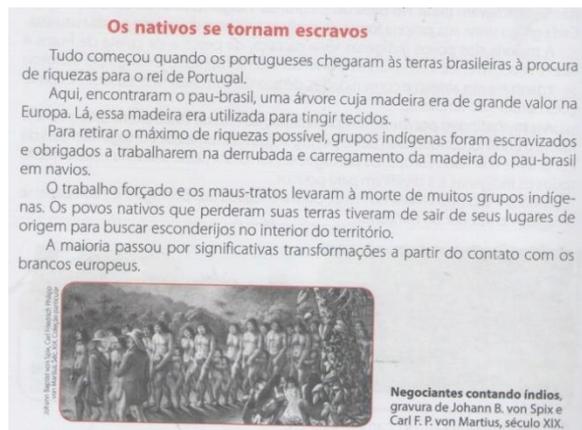
Já ao final da página, o LD destaca que o pau-brasil foi a “primeira riqueza extraída das novas terras” e que a mão de obra indígena foi utilizada para extrair essa madeira e a mão de obra negra para a produção de açúcar. Visto dessa forma, parece que os papéis de cada um estavam bem “acordados” numa relação pacífica e justa de trabalho que coloca os colonizados como colaboradores dos portugueses.

Cabe destacar que, ao contrário das duas outras coleções, observamos na coleção (Novo) Girassol (2013 e 2016), nos volumes do 4º ano analisados, uma tentativa de dar um outro enfoque à colonização.

Figura 39: Texto e imagens sobre escravização indígena na coleção “(Novo) Girassol”



Fonte: Carpaneda (2013, p. 174, 4º ano).



Fonte: Carpaneda (2016, p. 174, 4º ano).

No caso dessa coleção, a história não foi contada do ponto de vista apenas do europeu “desbravador”, mas do ponto de vista de quem sofreu com a invasão dos colonizadores. Nesse caso, os volumes analisados falam da escravização dos indígenas, da tomada de suas terras e de várias outras formas de violência sofridas pelos nativos.

À exceção da coleção Girassol, os livros didáticos aprovados nas duas edições do PNLDCampo, em grande medida, colocam os indígenas no passado (“eram”, “moravam”, “viviam”) e mostram um índio genérico e uniforme, padronizado, desconsiderando a diversidade cultural do Brasil e as particularidades de cada etnia e amenizando a existência de uma política de dominação em que o indígena é colocado à margem da sociedade “civilizada”.

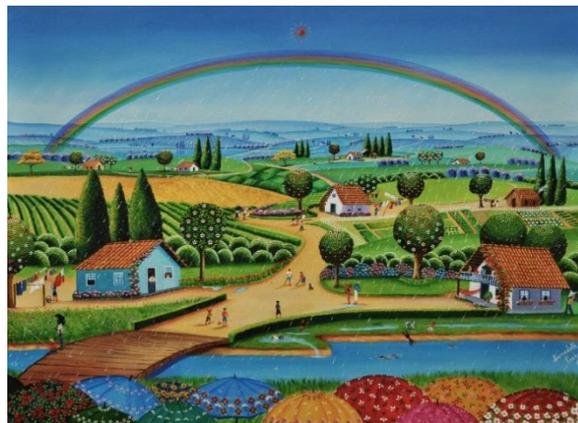
Dessa forma, embora os indígenas sejam plurais, embora muitos frequentem universidades, morem e trabalhem na cidade e participem das mais variadas atividades da sociedade “branca”, o imaginário divulgado nos livros didáticos ainda reforça a ideia de um povo que vive isolado e/ou no passado.

Outro estereótipo reproduzido pelos livros didáticos analisados tem a ver com a ideia de campo como lugar bucólico. Já nas capas dos volumes analisados da coleção Novo Girassol (2016), vemos um exemplo desse estereótipo.

Figura 40: Imagens das capas dos volumes de 4º e 5º anos da coleção “Novo Girassol”



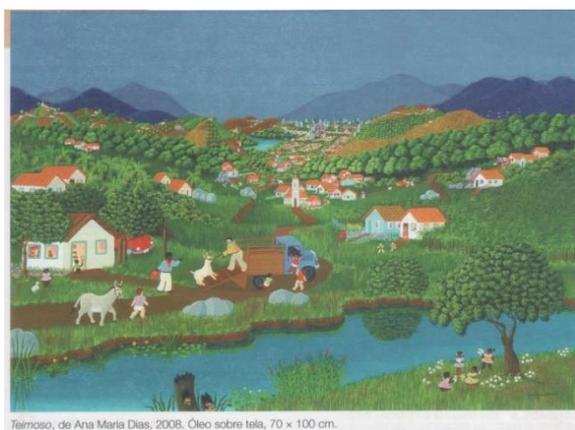
Fonte: Imagem da capa do livro do 4º ano (Língua Portuguesa, Geografia e História) da Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo. Bernadeth Rocha. 2005. Óleo sobre tela. Coleção Particular



Fonte: Imagem da capa do livro do 5º ano (Língua Portuguesa, Geografia e História) da Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo. Bernadeth Rocha. 2012. Óleo sobre tela. Coleção Particular

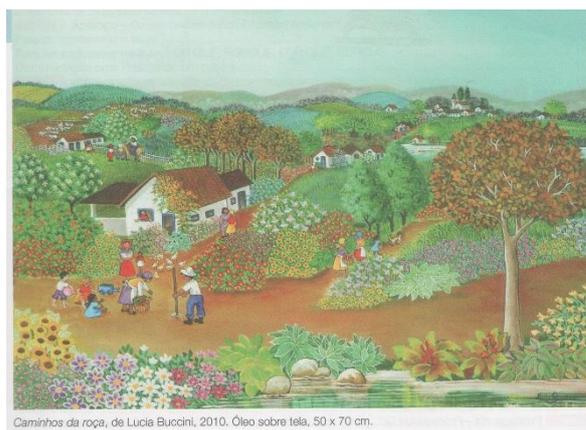
Imagens semelhantes aparecem na página inicial dos volumes analisados da coleção Projeto Buriti (2013):

Figura 41: Imagens do campo na coleção “Projeto Buriti”



Taimoso, de Ana Maria Dias, 2008. Óleo sobre tela, 70 x 100 cm.

Fonte: Sanchez (2013, p. 3, 4º ano).



Caminhos da roça, de Lucia Buccini, 2010. Óleo sobre tela, 50 x 70 cm.

Fonte: Sanchez (2013, p. 3, 5º ano).

As telas reproduzidas acima (as duas primeiras da artista Bernadeth Rocha, a terceira da artista Ana maria Dia e a quarta da artista Lucia Buccini) também se enquadram no estilo de Arte Naïf. A representação do campo retratada nessas capas reproduz um imaginário coletivo, ligado ao senso comum, de campo bucólico, geralmente relacionado às memórias de quem

creceu ou passava férias na zona rural. São ilustrações atrativas, que destacam uma natureza harmônica, com extensas áreas verdes e produtivas, abundância de água e de chuva, casas simples e bonitas, integradas à natureza, uma vizinhança pequena, com pessoas felizes, crianças brincando ao ar livre, tudo na medida para se construir um imaginário de felicidade no campo. Contudo, essas imagens silenciam outras possibilidades de campo existentes no país. Um campo, por exemplo, em que a seca prevalece.

Ao longo das páginas das coleções Girassol (2013), Novo Girassol (2016) e Projeto Buriti (2013), muitas outras imagens retratam esse campo romantizado. Vejamos a sequência a seguir:

Figura 42: Sequência de representações sobre o campo



Fonte: Carpaneda (2013, p. 115, 4º ano)



Fonte: Carpaneda (2013, p. 178, 4º ano)



Fonte: Carpaneda (2016, p. 89, 4º ano)



Fonte: Carpaneda (2016, p. 115, 5º ano).



Fonte: Sanchez (2013, p. 201, 5º ano).



Fonte: Sanchez (2013, p. 216, 5º ano).

Na sequência de imagens acima, vemos a construção da ideia de um campo harmônico com pessoas felizes a trabalhar na terra, ora plantando, ora colhendo, perto de um rio com vários peixes. Um campo em que se vive feliz e em harmonia com o meio ambiente, o lugar do descanso, da tranquilidade, do contato com a natureza. Essas imagens reproduzem, ainda, a ideia de um campo do sossego, em que não há a agitação da cidade, para onde se pode ir para descansar. Essa ideia de campo parece ser construída por pessoas externas a ele, por pessoas da cidade que veem o campo como uma opção de lazer, o que se comprova, por exemplo, na quinta imagem reproduzida acima, em que há a ilustração de uma menina de calça e tênis contemplando uma cachoeira.

A recorrência desse tipo de imagem contribui para a construção de um ideário de campo estereotipado e relacionado à representação que pessoas externas têm sobre ele: um campo exuberante, em que há perfeita harmonia entre o homem, a natureza, os animais e as relações sociais e de trabalho. Os campos brasileiros são plurais, são territórios marcados por lutas, conflitos, carências, exclusões e contradições, aspectos que não aparecem em proporção adequada nos volumes em análise.

Os livros didáticos analisados, portanto, reproduzem estereótipos relacionados aos povos do campo e ao seu lugar de moradia. Esses estereótipos representam a memória coletiva da sociedade brasileira que é influenciada pelo padrão euro-urbano-cêntrico-capitalista. Veicular lugares-comuns como esses nos livros didáticos do PNLD Campo acaba por colaborar para povoar, de forma equivocada, o imaginário dos estudantes acerca do que é ser do campo,

reproduzir uma visão coletiva parcial e veicular estereótipos que passam a ser vistos “verdades” absolutas.

3.4.4 Língua Portuguesa e PNLD Campo

Na leitura flutuante que fizemos das coleções, observamos que os componentes de Geografia e História, pela natureza de seus conteúdos disciplinares, apresentaram uma maior diversidade de temas diretamente relacionados aos objetivos do PNLD Campo. No componente de Língua Portuguesa, a proposta didático-pedagógica para a Educação do Campo aconteceu de forma menos evidente. Para melhor dimensionar como essa disciplina abordou as temáticas do campo e seus sujeitos, fizemos um levantamento dos gêneros textuais disponíveis nos componentes de Língua Portuguesa e dos temas abordados por esses textos.

Quadro 4: Gêneros textuais disponíveis no componente de Língua Portuguesa da coleção “Projeto Buriti”

COLEÇÃO PROJETO BURITI	
Gêneros Textuais do componente de Língua Portuguesa do volume do 4º ano	Gêneros Textuais do componente de Língua Portuguesa do volume do 5º ano
1. Biografia	1. Apólogo
2. Conto de artimanha	2. Artigo de divulgação científica
3. Conto literário	3. Artigo de opinião
4. Discurso oral	4. Blog (diário virtual)
5. História em quadrinhos	5. Carta de reclamação
6. Mito indígena	6. Conto de aventura
7. Propaganda	7. Conto de enigma
8. Receita	8. Crônica
9. Relato de memória	9. Debate
10. Reportagem	10. Estatuto
11. Resenha	11. Fábula
12. Texto de divulgação científica	12. Narrativa mítica
13. Texto teatral	13. Piada
14. Tirinha	14. Poema
	15. Propaganda
	16. Relato pessoal
	17. Reportagem
	18. Tirinha

Fonte: Construído pela autora.

Entre todos os gêneros textuais trabalhados nos dois volumes analisados da coleção Projeto Buriti, há apenas uma ocorrência de texto que tem uma temática do campo como eixo principal. É uma reportagem (“Ler para contar”) da página 77 do volume do 4º ano, que trata de um projeto de incentivo à leitura aplicado em uma escola do campo no povoado de Bonito, cidade de Piaçabuçu (AL).

Há quatro ocorrências de gênero textual que apenas tangenciam a temática do campo. Uma delas acontece no conto “Esta casa é minha”, de autoria de Ana Maria Machado, reproduzido nas páginas 24, 25 e 26 do volume do 4º ano. A história se passa em uma comunidade litorânea, habitada por pescadores, mas os protagonistas da trama são uma família da cidade que vão para aquele lugar apenas a passeio nos finais de semana.

A outra ocorrência é a crônica “A volta”, de autoria de Luis Fernando Veríssimo, reproduzida nas páginas 28 e 29 do volume do 5º ano, que conta a história de um homem que vai de trem à sua cidade natal, mas desce em uma estação errada e não percebe o equívoco. Ele caminha por toda a pequena cidade (praça, igreja, prefeitura, confeitaria) como se a conhecesse, interage com as pessoas e, só depois de conversar com uma mulher que ele também pensa conhecer, descobre que estava na cidade errada. A crônica dá a entender que as cidades pequenas são todas iguais, por isso a confusão do protagonista. Essa ideia de homogeneidade das cidades pequenas também é reforçada nas questões que são feitas sobre o texto.

Dialogando com a crônica de Veríssimo, o poema “Cidadezinha qualquer”, de Carlos Drummond de Andrade, foi reproduzido na página 32 do mesmo volume. Esse conhecido poema de Drummond coloca a cidade pequena como um lugar monótono onde a vida é “besta”. Embora seja um poema consagrado de um autor brasileiro respeitado, ele, assim como a crônica de Luis Fernando Veríssimo, veicula um estereótipo das cidades pequenas como lugar homogêneo e monótono.

Por fim, o conto “O incrível enigma do galinheiro”, do autor Marcos Rey, reproduzido nas páginas 82, 83 e 84 do volume do 5º ano, narra como o detetive Sherlock Holmes desvendou o desaparecimento de galinhas em um galinheiro. Seria uma temática familiar para alguns alunos do campo não fosse o fato de o galinheiro da história se encontrar em uma casa da cidade grande, cercada por imensos edifícios.

Na coleção Novo Girassol, encontramos os seguintes gêneros textuais:

Quadro 5: Gêneros textuais disponíveis no componente de Língua Portuguesa da coleção “Novo Girassol”

COLEÇÃO NOVO GIRASSOL	
Gêneros Textuais do componente de Língua Portuguesa do volume do 4º ano	Gêneros Textuais do componente de Língua Portuguesa do volume do 5º ano
<ol style="list-style-type: none"> 1. Anúncio Publicitário 2. Artigo de divulgação científica 3. Campanha educativa 4. Causo 5. Conto 6. Diário de classe 7. História em quadrinhos 8. Instruções de experiência científica 9. Receita culinária 10. Reportagem 11. Tirinha 12. Verbete de dicionário 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anúncio 2. Bilhete 3. Biografia 4. Blog 5. Campanha educativa 6. Cartaz 7. Conto 8. Conto de suspense 9. Diário Pessoal 10. Entrevista 11. Notícia 12. Poemas de cordel 13. Reportagem 14. Tirinha

Fonte: Construído pela autora.

Nos volumes analisados dessa coleção, observamos que o trabalho com cordel, ditados populares e causos favoreceu o acesso dos alunos a gêneros textuais da cultura popular. Além disso, ao explorar esses gêneros, a coleção propõe interações com a comunidade ao pedir que os alunos pesquisem outros causos e ditados com suas famílias e pessoas mais velhas, além de ensinar aos alunos a lógica da rima dos versos de cordel e pedir que eles produzam estrofes e as declamem.

Também podemos citar a reportagem “Município de Anchieta/ES tem escola rural modelo”, reproduzida na página 8 do volume do 4º ano, que enaltece o modelo de organização de uma Escola Família Agrícola⁴². Ainda sobre essa reportagem, vale a pena destacar o cuidado das autoras quanto ao uso dos termos “rural” e “do campo”, denotando uma preocupação em não se propagar os sentidos negativos da palavra “rural” e privilegiando o uso do termo “do campo”.

⁴² As Escolas Família Agrícola (EFA) são escolas geridas pela comunidade. A metodologia utilizada é a Pedagogia da Alternância, em que o/a estudante vivencia, por um período, o tempo escola e, por outro, o tempo comunidade em um regime de semi-internato (15 dias na escola, 15 dias em casa/comunidade). O projeto das Escolas Família Agrícola surgiu na França, em 1935, ligado à Igreja Católica, e hoje está espalhado por todo o mundo. O modelo foi implantado no Brasil em 1968, no Espírito Santo (MENEZES; SANTOS, 2001. Adaptado).

Figura 43: Reportagem sobre EFA na coleção “Novo Girassol”



Fonte: Carpaneda (2016, p. 8, 4º ano)

No Manual do professor, há um asterisco na palavra “rural” que lev23a à seguinte informação: “É sabido que o termo rural tornou-se defasado diante das novas concepções sociais da vida no campo. No entanto, seu uso ainda é recorrente nos meios de comunicação” (CARPANEDA, 2016, p. 8, 4º ano, MP). Com isso a editora justifica a reprodução dessa palavra nesse texto e se mostra sintonizada com os princípios da Educação do Campo.

O trabalho com o gênero blog (diário virtual) da página 19 do volume do 5º ano, que reproduz/simula um texto produzido por uma turma do 5º ano de uma escola do campo e publicado no Blog da turma; e a reportagem “‘Cabra Nossa’ garante segurança alimentar”, reproduzida na página 81 do volume do 5º ano, a qual fala sobre um projeto aplicado em comunidades rurais do Ceará, também favorecem o reconhecimento de temáticas familiares aos dos alunos do campo.

Quanto à reprodução de estereótipo dos povos do campo, também a identificamos no conto “A sopa de pedras”, recontado por Walter Spalding e reproduzido nas páginas 92 e 93 do volume do 4º ano. A história se passa no campo, mas o humor do conto de artimanha é construído por meio da estereotipização de seus moradores, os quais são colocados como ingênuos por acreditarem em uma farsa montada por um forasteiro.

Por fim, na Coleção Campo Aberto, encontramos os seguintes gêneros textuais relacionados ao componente de Língua Portuguesa:

Quadro 6: Gêneros textuais disponíveis no componente de Língua Portuguesa da coleção “Campo Aberto”

COLEÇÃO CAMPO ABERTO	
Gêneros Textuais do componente de Língua Portuguesa do volume do 4º ano	Gêneros Textuais do componente de Língua Portuguesa do volume do 5º ano
1. Bilhete	1. Artigo de opinião
2. Biografia	2. Canção
3. Cantiga de roda	3. Chamada de jornal
4. Carta	4. Debate
5. Cartaz	5. Depoimento
6. Causo	6. Entrevista
7. Cordel	7. Estatuto
8. E-mail	8. Folder
9. Entrevista	9. História em quadrinhos
10. Ficha técnica	10. Manual de instruções
11. Lenda indígena	11. Notícia
12. Mensagem de celular	12. Poema
13. Mito	13. Relato
14. Poema	14. Reportagem
15. Receita	15. Texto científico
16. Relato de memória	16. Tirinha
17. Reportagem	
18. Texto expositivo	
19. Texto instrucional	
20. Verbete de dicionário	

Fonte: Construído pela autora.

Nessa coleção, que apresenta uma proposta interdisciplinar, observamos que, de forma geral, os gêneros textuais tematizam o trabalho e a vida no campo. No volume do 4º ano, encontramos, por exemplo, atividades que trabalham cantigas de roda e receitas de pratos típicos de festas juninas. Na página 28, os alunos são incentivados a fazer entrevistas com pessoas da comunidade para criar uma exposição sobre o lugar em que vivem. Já o causo (“O sapo com medo d’água”, de Luís Câmara Cascudo) que o professor lê para os alunos na atividade da página 49 parece se passar no campo devido ao fato de duas crianças brincarem

com um sapo e depois o levarem para a lagoa. O trabalho com a literatura de cordel, iniciado na página 50, também traz uma temática que se aproxima do cotidiano dos alunos, assim como a lenda contada pelo professor na atividade da página 69 (“A cidade encantada de Jericoacoara”, de Luís Câmara Cascudo).

Uma ressalva deve ser feita quanto ao relato de memória de Rubem Alves, apresentado na página 19 do mesmo volume. Nesse texto, em que o autor conta como era a sua infância na roça, a narrativa memorialística idealiza o passado. Nesse caso, indiretamente, o campo é, mais uma vez, tomado não como um lugar de vida, moradia e trabalho, mas como um lugar do passado, um lugar do qual as pessoas se mudam ou para o qual vão apenas para lazer.

No volume do 5º ano, embora as referências à cultura camponesa estejam menos presentes, ainda as encontramos, por exemplo, no depoimento da menina Conceição Paganele (p. 30-31) sobre a sua infância em uma comunidade rural do litoral sul da Bahia; em uma notícia da página 32 que tematiza um fato acontecido no campo (“Raio mata 30 bois no Paraná”); em uma reportagem sobre o uso de máquinas na agricultura (p. 64-65); em uma notícia sobre um ato dos sem-terra em São Paulo (p. 69); em uma reportagem sobre a pequena cidade Ibertioga/MG (p. 137-138), considerada a capital nacional dos Carros de Boi; no estudo do gênero folder por meio da apresentação de um folder turístico da cidade de Bezerros no agreste do Pernambuco (p.146). Embora essas referências ao campo aconteçam de maneira tangencial ou mesmo apresentem uma abordagem limitada, sua presença garante que o componente de Língua Portuguesa da coleção seja considerado como adequado para escolas do campo.

Na análise dos gêneros textuais das coleções do PNLD Campo 2013 e 2016, observamos, portanto, a presença de uma diversidade representativa de práticas sociais de uso da escrita por meio da abordagem de um variado repertório de gêneros textuais. Por meio desses gêneros também observamos que a diversidade linguística é trabalhada, embora a coleção Projeto Buriti não o faça por meio de um elenco de textos representativos do universo cultural dos sujeitos do campo.

Notamos que houve um esforço por parte dos autores das coleções (Novo) Girassol e Campo Aberto para que o campo fosse fundamentado como origem e objeto de reflexões. Mas a

coleção Projeto Buriti traz apenas textos de temáticas urbanas que não contribuem para que os estudantes de escolas do campo façam relações com o seu contexto e se reconheçam no LD.

Vimos que os LD analisados seguiram a tendência de ampliação de gêneros textuais, prerrogativa importante para a formação de leitores e produtores de textos em uma sociedade contemporânea. Vale destacar que o processo de letramento presente em uma comunidade do campo não deve estar restrito a uma escolha temática, porque essa atitude ajudaria a naturalizar o espaço e, portanto, a inibir uma ampliação de conhecimentos. Nessa direção, o que seria uma proposta de letramento para uma Educação do Campo? Não há uma resposta definitiva para essa questão, mas aqui é importante destacar que, mesmo quando na presença de visões mais estereotipadas sobre o campo e seus sujeitos, é uma tarefa de leitura: a) entender o contexto histórico de construção dessas representações, b) avaliar os projetos comunicativos intencionados em cada situação e c) posicionar-se criticamente ativando outras experiências de mundo. Nessa direção, a indagação seguinte é saber se os LD favorecem esses movimentos.

Segundo Carvalho & Alckimim (2014, p. 154-155),

É difícil pensar um material textual que atenda especificidades de uma realidade diversa em si mesma e diferente da qual é conhecida e consolidada por tradição e poder, mas não é impossível se se tomar conhecimento do que já é feito, do que já é produzido por aqueles que são os sujeitos dessa realidade, se reconhecermos efetivamente esses sujeitos e dermos voz a eles, buscando formas de contextualização que passem pela consideração aos conhecimentos prévios necessários para a interlocução prevista, chegando ao processo de avaliação do que se leu com a confrontação de valores e pontos de vista.

Um LD não precisa recobrir todas as variedades textuais possíveis em forma de gêneros cujos temas abarquem todas as possibilidades de povos do campo, mas, certamente, a manifestação de outros mundos a partir de um gênero textual é importante. Dessa maneira, quando se pensa nos objetivos do PNLD Campo, não basta haver um bom repertório de gêneros textuais se eles só fizerem sentido em uma realidade sócio-histórica diferente do público desses LD. Bons textos “podem se tornar inócuos, triviais, banais, inexpressivos, se não favorecerem a compreensão de uma realidade em que vivem seus leitores” (CARVALHO; ALCKIMIM, 2014, p. 157).

Antes de fechar este capítulo, cabe uma pequena retomada sobre a autoria dos livros didáticos. O Edital de inscrição de obras é público e não há a exigência de que os autores ou editores tenham experiência acadêmica, profissional ou qualquer outro vínculo com a Educação do Campo. Quando analisamos as regras impostas pelos Editais do PNLD Campo para a inscrição de obras didáticas, observamos que os autores independentes, sem algum tipo de vínculo com editoras, não têm oportunidades de participação. Embora houvesse um desejo de que isso fosse mudado, ampliando-se os critérios de inscrição de obras didáticas, isso não foi possível nas duas edições do Programa. Com isso, o que se observa é a tendência a uma autoria coletiva sob a supervisão de um/a editor/a responsável. Além disso, a proposta de uma abordagem multidisciplinar para as obras do PNLD Campo altera o modo tradicional de construção autoral, alçando o editor a um posicionamento de grande importância, já que ele tem como função construir uma coerência interna para que a coleção possa receber esse nome. Nessa direção, uma hierarquia produtiva é instaurada na confecção do livro didático e o vínculo dos envolvidos no processo editorial com a Educação do Campo poderia até favorecer, mas não como condição para o sucesso da proposta.

Se, por um lado, o PNLD Campo é fruto de articulações políticas em prol de um projeto de campo contrário ao urbanocentrismo, por outro lado, estimula a indústria editorial, uma vez que há a garantia de compra de milhões de livros pelo governo. Ou seja, o PNLD cria um mercado seguro e lucrativo para o mercado editorial. E as rigorosas regras do PNLD estabelecem parâmetros cada vez mais fechados, não só em relação aos conteúdos, mas também em relação às propostas de atividades, ao trabalho com imagens, ao projeto gráfico. Tudo isso promove um processo de homogeneização que tende a favorecer editoras maiores que têm como se organizar mais facilmente para atender à demanda do PNLD, aproximando os livros cada vez mais do padrão definido. Essas grandes editoras já têm equipes formadas com experiência na produção de materiais didáticos, logo não priorizam a contratação de autores externos com vínculo com a Educação do Campo.

Esse apagamento da autoria das obras didáticas vai ao encontro do que Apple (1995) chama de “escritores-fantasmas”. Por ser o livro didático um projeto construído a muitas mãos, existe uma tendência do apagamento do autor para o surgimento de colaboradores que produzem partes ou capítulos de livros, recebem pagamento por esse trabalho específico, mas não recebem direitos autorais. Vieira (2013) também fala sobre isso ao dizer que o livro é um

projeto construído a “muitas mãos”, subordinadas a um coordenador ou organizador editorial. Esses colaboradores produzem em condições restritas de controle de custos, direcionando conteúdos e atividades estritamente ao que é exigido pelo sistema. Dessa forma, editoras menores, que, porventura, pudessem inscrever coleções alternativas, não encontram espaço.

A análise empreendida neste capítulo evidencia que a produção de livros didáticos específicos para as escolas do campo e a discussão incitada por ela é um desafio que não foi, nem de longe, superado com as duas edições do programa. Portanto, o desafio para a pesquisa e para as ações que objetivam consolidar um projeto de escola articulado aos princípios da Educação do Campo não só continua como foi ampliado com a suspensão do PNLD Campo pelo governo, o que significa que a lacuna deixada pela escassez de materiais didáticos adequados à Educação do Campo continuará.

É preciso destacar que nossa análise não se baseia em uma comparação ideológica entre as coleções do PNLD Campo e um preconizado modelo ideal de livro didático. Nosso pressuposto é de que esse modelo ideal não exista e não pode vir a existir, uma vez que os LD são recortes mais ou menos adequados às diversas realidades de salas de aula do Brasil. Nesse sentido, a análise apresentada aqui contribui para apontarmos a importância da mediação adequada dos conteúdos. O destaque é dado, portanto, ao papel do professor na efetivação do projeto (ou projetos) de escola do campo.

Reconhecemos que nenhum material didático é, na íntegra, capaz de resolver os problemas de escolarização. Por isso, saber fazer um bom uso dos livros didáticos do PNLD Campo é, antes de mais nada, admitir a imprescindibilidade de complementá-los com outros materiais já disponíveis e produzir mais, sempre tendo em mente as realidades local e global.

Mas havia uma expectativa quanto à abordagem que os LD do PNLD Campo dariam à Educação do Campo e aos seus sujeitos.

Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida (MOLINA, 2015, p. 381).

E observamos que houve um esforço, por parte das editoras, à exceção da coleção Projeto Burity, de apresentar uma proposta contextualizada às especificidades do campo e por manter interlocução com o cotidiano e o contexto camponês. Os temas selecionados e a forma de abordagem possibilitam a interlocução dos saberes escolares com os saberes/vivências no campo, embora algumas temáticas tenham sido apresentadas de forma superficial e não problematizadora.

Vimos, também, que houve uma melhor contemplação dos princípios da Educação do Campo nos componentes de Geografia e História das coleções Girassol (2013), Novo Girassol (2016) e Campo Aberto (2016). Embora nem sempre a abordagem apresentada tenha sido satisfatória, foi ela que garantiu que essas coleções pudessem ser aprovadas, pois trouxeram temas como espaço, tempo, território, cidadania, coletividade, agricultura familiar, populações tradicionais, economia solidária, identidade, relação campo-cidade e sustentabilidade, ainda que um ou outro tema seja tratado de modo pontual ou desproblematizador.

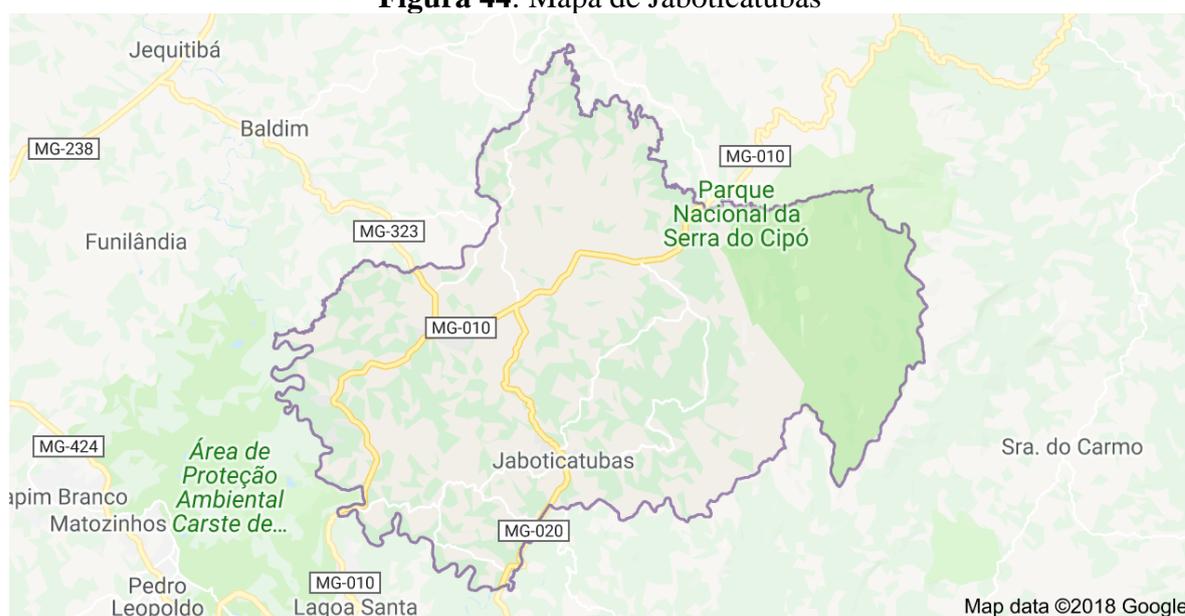
CAPÍTULO 4

ENTRE O RURAL E O URBANO: AS CONTRADIÇÕES DO MUNICÍPIO PESQUISADO

Além da análise das coleções didáticas, julgamos importante conhecer um contexto de escola do campo que utiliza/ou essas coleções. Escolhemos, para isso, um município da Região Metropolitana de Belo Horizonte, onde há cinco escolas do campo com classes multisseriadas. Como investigamos um contexto particular que nos ofereceria dados específicos sobre outras situações convergentes, esta pesquisa se caracteriza como um Estudo de Caso (ANDRÉ, 2008). Como vimos na Introdução desta tese, o Estudo de Caso é uma investigação da particularidade e da complexidade de um caso singular, como o alcance de uma política pública na área da educação. Nesse sentido, o estudo de um caso específico nos ajuda a compreender uma problemática mais ampla.

O Estudo de Caso foi realizado no município de Jaboticatubas, cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte, distante 65 quilômetros da capital, e teve por objetivo descrever um contexto (dos vários possíveis pelo Brasil) de escolas que receberam coleções das duas edições do PNL D Campo.

Figura 44: Mapa de Jaboticatubas



Fonte: Google Maps

Quadro 7: Dados demográficos e geográficos de Jaboticatubas

Dados demográficos e geográficos

Área: 1.124 km²

Área urbana: 524 Km² Área rural: 600 Km²

População: 17.134 pessoas (censo de 2010)

População estimada em 2018: 19.858 pessoas

População urbana: em torno de 60%

População rural: em torno de 40%

Principais atividades econômicas: turismo, comércio de bens de serviços, funcionalismo público, pecuária e agricultura

Densidade Demográfica: 15,37 hab/km² (censo de 2010)

Ano de Instalação: 1.938

Distância da Capital: 65 km

Microrregião: Sete Lagoas

Mesorregião: Metropolitana de Belo Horizonte

Latitude Sul: 19°31'18". Longitude Oeste: 43° 44'35"

Fonte: Site do IBGE⁴³

A escolha por Jaboticatubas foi feita pelo fato de a pesquisadora ter atuado nessa cidade como Professora Formadora do curso Escola da Terra, tendo tido, com isso, a oportunidade de conhecer as suas cinco escolas do campo do município. Como já mencionado no capítulo 1, o Projeto Escola da Terra se configura como uma das ações do PRONACAMPO, Programa lançado pelo Governo Federal em 20 de março de 2012, Portaria nº 86 de 02 de fevereiro de 2013, que define ações específicas de apoio quanto à efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombolas, considerando as reivindicações históricas oriundas dessas populações. É, portanto, uma ação constante do Eixo nº 1 do PRONACAMPO e busca promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades. Jaboticatubas foi um dos 17 municípios mineiros participantes da primeira oferta do projeto Escola da Terra.

Durante atuação no curso Escola da Terra, foram recolhidos dados sobre a cidade, sobre a organização de suas escolas do campo e sobre o seu corpo docente. Também foi feita uma primeira sondagem sobre o uso dos livros didáticos do PNL D Campo, por meio de conversas preliminares e da aplicação de um questionário. Após análise desses primeiros dados recolhidos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com todas as professoras das escolas do campo de Jaboticatubas, com a intenção de recolher mais informações sobre o uso dos

⁴³ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/jaboticatubas/panorama>>. Acesso 07 nov. 2018.

livros do PNLD Campo adotados, os critérios de escolha e as impressões que as professoras que os utilizam têm sobre o material.

Segundo informações disponíveis no site⁴⁴ da prefeitura, a cidade de Jaboticatubas teve origem nas sesmarias (terras sem cultivo, abandonadas pelos donatários das capitânicas hereditárias, que os Reis de Portugal entregavam a novos povoadores – os sesmeiros – os quais deveriam torná-las produtivas as recebidas terras). No século XVIII, Félix da Costa, Ermitão da Caridade, iniciou as obras de construção do mosteiro de Macaúbas e, seguindo o Rio das Velhas em busca de recursos, encontrou terras de aparência fértil e providenciou a posse daquela região. Assim, de 1716 a 1750, as glebas foram sendo adquiridas por meio de Cartas de Sesmarias e incorporadas ao Mosteiro. Para dar continuidade às obras, o Mosteiro negociou partes das terras, surgindo, então, as primeiras fazendas da região. Com isso, já em 1753, o Capitão Manuel Gomes da Mota, proprietário da Fazenda do Ribeirão, mandou erguer uma capela dedicada à Imaculada Conceição, onde, aos poucos, foi se formando um povoado, núcleo da atual cidade. Com o passar do tempo, o Ribeirão passou à condição de Curato, de Freguesia, de Distrito, até que, no ano de 1.938, já com o território desmembrado de Santa Luzia, o Município de Jaboticatubas foi criado pela Lei nº 148, de 17 de dezembro, compreendendo os Distritos da Sede, Baldim e Riacho Fundo, os dois últimos emancipados em 1948 e 1962, respectivamente.

A denominação “Jaboticatubas”, segundo moradores, provém do nome do ribeirão que banha a localidade, o qual, por sua vez, foi assim designado em virtude da abundância de pés de jaboticatuba⁴⁵. Apesar de não haver respaldo nas prescrições ortográficas vigentes, por tradição adquirida, os moradores locais preferem a grafia antiga “Jaboticatubas”, ao invés da grafia “Jabuticatubas”, presente em documentos oficiais.

Há duas comunidades quilombolas oficiais no município: Mato do Tição e Açude, que ainda mantêm muitas manifestações culturais tradicionais, como rituais religiosos e comidas típicas. Há outra comunidade no Capão do Berto que também é constituída de descendentes de escravos, mas ainda não tiveram suas terras oficialmente tituladas.

⁴⁴ Informações sobre a história da cidade estão disponíveis no site oficial da prefeitura: <<http://www.jaboticatubas.mg.gov.br/jaboticatubas.mg.gov.br/>>. Acesso 05 jan. 2018.

⁴⁵ De nome científico *Myrciaria Grandifolia*, a Jaboticatuba é um tipo de jabuticaba graúda, fruta roxa-escura, quase preta quando madura com casca grossa e polpa esbranquiçada muito doce. O nome é de origem Tupi.

O município é o maior, em extensão territorial, da Região Metropolitana de Belo Horizonte, possuindo mais de 50 comunidades rurais. A cidade possui também um patrimônio cultural rico em tradições culturais, religiosas e folclóricas, como Folia de Reis, Candombes, Festa de São João do Mato do Tição, Reinado de Nossa Senhora do Rosário, Festa de Nossa Senhora do Rosário e do Divino Espírito Santo, Encomendação das Almas, Festejos de Semana Santa, Queima do Judas, entre outras.

Através da Deliberação Normativa nº 329, de 06/06/94, Jaboticatubas foi inserida, pela EMBRATUR, na relação dos municípios prioritários para investimentos, com recursos do Governo Federal, na área do turismo. Em 07/03/96, foi concedido ao distrito o selo de município com potencial turístico e, em 13/12/00, através da Deliberação Normativa da EMBRATUR nº 417, Jaboticatubas foi considerada como município turístico. No dia 28/06/2004, o Governo do Estado de Minas Gerais, por intermédio da Secretaria de Turismo, com base no Decreto 43.321, de 08/05/2003, e na Resolução 007, de 26/06/2003, reconheceu Jaboticatubas como integrante do Circuito Turístico Parque Nacional da Serra do Cipó, e, com a criação do Destino Turístico Estrada Real, o Município passou a integrá-lo juntamente com 162 municípios mineiros. Com isso, Jaboticatubas recebe um fluxo de turistas significativo, principalmente nos finais de semana e feriados. Tal fato possui relação direta com sua localização próxima a Belo Horizonte e sua região metropolitana, além do fácil acesso ao local.

Com relação à Educação, Jaboticatubas possui 11 escolas municipais de Educação Infantil e séries iniciais (1º ao 5º ano):

1. Escola Municipal Benficia Moreira Marques, Comunidade de São Jose da Serra
2. Escola Municipal Cândida de Lima Olyntho Ferraz, Bairro Santo Antônio
3. Escola Municipal de Ensino Especial Diva dos Santos Dias, Centro
4. Escola Municipal Deolinda Dias Duarte, Bairro São Vicente
5. Escola Municipal Dom Orione, Comunidade de Capão Grosso
6. Escola Municipal Geralda Isa Lima Rodrigues, Centro
7. Centro Municipal de Educação Infantil Síría Viana Lima, Centro
8. Escola Municipal Juscelina Maria Maia, Comunidade de Bamburral
9. Escola Municipal Odorico Marques de Aquino, Comunidade da Boa Vista
10. Escola Municipal Padre Candinho, Comunidade da Fazenda Cipó

11. Escola Municipal Paulo Rodrigues de Aguiar, Distrito de São José do Almeida

Há, também, uma escola particular de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (Centro de Desenvolvimento Educacional Vem Ser), uma creche comunitária, (Creche Irmã Maria Dolores) e 3 escolas estaduais que atendem do 6º ao 9º ano e Ensino Médio: E. E. Cardeal Arcoverde, Centro; E. E. Leônidas Marques Afonso, Centro; E. E. Dr. Eduardo Góes Filho, distrito de São José do Almeida. O município também possui um polo da Universidade Aberta do Brasil – UAB, oferecendo cursos a distância de aperfeiçoamento, graduação e pós-graduação.

A rede municipal atende cerca de 1.800 alunos, sendo 61 turmas seriadas e 16 multisseriadas. O município conta com 207 profissionais da educação, sendo 125 professores efetivos, 05 contratados, 08 supervisoras pedagógicas, 02 secretárias, 56 cantineiras, 01 nutricionista, 03 auxiliares administrativos, 07 motoristas, 01 assessora (cargo comissionado). O cargo de diretor de escola é por indicação do prefeito (cargo de confiança, comissionado). Todos os professores são graduados na área de Educação e a maioria possui Pós-graduação, também na área⁴⁶.

É importante destacar que, segundo levantamento feito durante atuação no Projeto Escola da Terra, até o ano de 1997, Jaboticatubas mantinha 26 escolas em comunidades rurais. Com a municipalização, houve a nucleação de algumas delas. Ao todo, 21 foram fechadas:

1. E. M. Cônego Amando, comunidade do Felipe
2. E. M. Dona Ester Marques, comunidade de São Sebastião do Campinho
3. E. M. Felicíssimo Sérgio Pinto, comunidade do Bom Jardim
4. E. M. Floriano Marques, comunidade do Capão Clemente
5. E. M. Henrique Ângelo Nogueira, na Fazenda de Baixo
6. E. M. Januária de Oliveira, comunidade do Cardoso
7. E. M. João dos Santos Ferreira, comunidade do Jacinto
8. E. M. José Luiz Marques, comunidade do Barreiro
9. E. M. Macário Souza Maia, comunidade do Currálinho
10. E. M. Nicanor Gonçalves dos Santos, comunidade da Casa de Telhas

⁴⁶ Dados de 2016 coletados pela pesquisadora durante atuação no projeto Escola da Terra.

11. E. M. Ovídio César de Araújo, comunidade do Açudinho
12. E. M. Pacífico Inácio, comunidade da Espada
13. E. M. Padre Pedro Passos, comunidade da Vargem Grande
14. E. M. Quintiliana Martins Santos, comunidade do Rio Vermelho
15. E. M. Wenceslau Teodoro, comunidade de Cruzes
16. E.M. Afonso Paulo Marques, comunidade do Santana
17. E.M. Antônio Moreira Júnior, comunidade de Capão Grande
18. E.M. Cônego Acácio, localidade de Campo Alegre (Ciro Corrêa)
19. E.M. Luiz Inácio de Araújo, Comunidade do João Congo
20. E.M. Prof^ª. Ambrosina dos Santos Torres, no Jardim das Oliveiras
21. E.M. Prof^ª Maria Fábria, comunidade da Pedra Branca

Consideramos importante listar os nomes das 21 escolas fechadas para destacar a quantidade de comunidades rurais que tiveram a sua dinâmica afetada. Mais de 60 mil escolas de ensino básico rurais foram fechadas no Brasil nos últimos vinte anos, segundo dados do Censo Escolar divulgado pelo INEP.

O fechamento de escolas rurais no Brasil foi intensificado após a implantação da “municipalização” e da “nucleação”. “Municipalização” é um termo usado para definir a transferência dos Estados aos municípios da responsabilidade pelas atividades educacionais das escolas das séries iniciais do Ensino Fundamental, selando o Pacto Educacional (Governo Federal se responsabiliza pelo Ensino Superior; Estados pelos anos finais do Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio; e municípios pela educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) proposto pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Já a “Nucleação” é um processo decorrente da municipalização, caracterizando-se pelo fechamento de diversas escolas, principalmente rurais, e deslocamento dos alunos das escolas desativadas para escolas de outras comunidades rurais ou do perímetro urbano.

O artigo 28 da Lei nº9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional informa que:

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

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)

O artigo prevê o atendimento às especificidades das escolas rurais (como organização própria, currículo apropriado e adequação de calendário escolar) e, em 2014, teve incluído um parágrafo que prevê ações políticas e coletivas antes do fechamento de qualquer escola do campo. Com isso, o fechamento de escolas, embora permitido, passa a ser precedido, segundo a lei, de diagnóstico sobre o impacto da ação e de manifestação da comunidade escolar. Contudo, além das 21 escolas fechadas acima, todas as cinco escolas do campo do município de Jaboticatubas continuam sob constante ameaça de serem fechadas. São elas:

1. Escola Municipal “Benfica Moreira Marques”, na comunidade de São José da Serra
2. Escola Municipal “Dom Orione”, na comunidade do Capão Grosso
3. Escola Municipal “Juscelina Maria Maia”, na comunidade de Bamburral
4. Escola Municipal “Odorico Marques de Aquino”, na comunidade da Boa Vista
5. Escola Municipal “Padre Candinho”, na comunidade da Fazenda do Cipó.

Segundo a Resolução 02, de 28 de abril de 2008,

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

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

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

§ 3º Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a Lei nº 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados

pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa. (BRASIL, 2008)

De acordo com a referida Resolução, o aconselhável é que a nucleação aconteça em escolas localizadas no campo, e não em escolas da cidade como é percebido no município de Jaboticatubas. A consequente introdução do transporte escolar para levar os alunos às escolas nucleadas foi a alternativa imposta às famílias das comunidades que tiveram suas escolas fechadas. Contudo, muitas famílias preferem deixar a comunidade e se mudar para locais em que o acesso à escola seja mais facilitado para os filhos. Há também casos de famílias que optaram por permanecer nas comunidades, mas, devido à disseminação da informação de que o ensino em classes multisseriadas é defasado, utilizam o transporte escolar para enviar seus filhos para escolas da sede (onde todas as turmas são unisseriadas) e não para as escolas de comunidade vizinhas (que permanecem com turmas multisseriadas), o que causa a superlotação de escolas urbanas e o esvaziamento das escolas rurais nucleadas que permanecem funcionando, fazendo com que estas se mantenham na iminência de serem fechadas.

Os que defendem a nucleação argumentam que concentrar um maior número de alunos em uma mesma escola viabiliza a unisseriação, o que, automaticamente, elevaria a qualidade do ensino. Contudo, retirar as crianças do seu ambiente comunitário e familiar traz prejuízos à sua identidade e à sua noção de pertencimento a um território (HAGE, 2005). Além disso, com o fechamento das escolas, um local que servia também de ponto de encontro para discussão de assuntos de interesse da coletividade local, torna-se uma edificação abandonada.

Segundo relatos de professoras cursistas do Escola da Terra, o fechamento de escolas municipais localizadas em comunidades rurais de Jaboticatubas foi intenso na década de 90.

Trabalhei também em duas escolas que foram fechadas: a E. M. Dona Ester Marques, na localidade de São Sebastião do Campinho e a escola de Pedra Branca. Lembro-me de que o discurso dos políticos nessa época era de que as crianças da zona rural estavam em desvantagem com relação aos outros alunos das escolas da área urbana pelo fato de que elas não tinham acesso a muitas coisas, tipo tecnologia. Diziam que era até pecado deixar as crianças afastadas da modernidade que a escola urbana oferecia. Que na zona urbana as crianças teriam mais oportunidade de crescimento, pois se relacionariam com mais gente, que as aulas seriam mais ricas, blá, blá, blá. O que aconteceu na verdade é que o número de alunos era muito pequeno e as autoridades não estavam dispostas a gastar dinheiro com transporte, merenda, professor, etc., com uma minoria. Achou cômodo fechar as escolas e quando menos se esperava as escolas estavam fechadas. Essas comunidades não ficaram satisfeitas, mas quando perceberam o fato já estava consumado. Junto com

essas duas escolas também fecharam a escola da comunidade do Curralinho, a escola de Fazenda de Baixo e muitas outras que o nome não me vem à memória. As escolas que ficaram têm o número de alunos reduzidos a cada ano e o discurso agora é reduzir o número de escolas assim fica fácil o aumento de salário para os professores. É claro que é um discurso ilusório e que não surte o efeito esperado. As localidades onde as escolas foram fechadas já não são mais as mesmas, parecem mortas, perdeu seu vigor, sua alegria. Parece que regrediram. Uma realidade bastante triste. (Professora Valeska⁴⁷)

Figura 45: E. M. Henrique Ângelo Nogueira, na Fazenda de Baixo



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 46: E. M. Ovídio César de Araújo, comunidade do Açudinho



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

⁴⁷ Para preservar a identidade das professoras que colaboraram com essa pesquisa, foram utilizados pseudônimos.

O depoimento da professora Valeska é bastante elucidativo quanto ao contexto de fechamento de escolas do campo no Brasil. Para justificar o fechamento das escolas, muitos gestores municipais utilizam como argumento a suposta superioridade das escolas urbanas em detrimento das escolas rurais, argumento embasado no Paradigma de Educação Rural, que vê o campo como atrasado e o urbano como desenvolvido.

Ironicamente, a nucleação e o fechamento de escolas foram favorecidos por um programa do governo Lula chamado “Caminhos da Escola”. Implementado em 2007, o objetivo do programa era facilitar a mobilidade dos estudantes dentro da própria comunidade rural ou entre comunidades rurais vizinhas. Mas o efeito não foi o esperado, uma vez que grande parte das prefeituras aproveitou o incentivo para concentrar a educação nas sedes dos municípios, aglutinando diferentes comunidades em uma só escola urbana (SIMÕES, 2017).

Com isso, o trajeto percorrido pelos estudantes para chegarem até a escola tornou-se muito grande e desgastante, conforme relato da professora Maria Júlia:

Cerca de 14 alunos dessa comunidade se deslocam por meio de transporte municipal gratuito. Alguns saem de suas casas às 4 h e 30 min e percorrem cerca de 25km até a escola em ônibus sem cinto de segurança, sem monitores, enfrentando poeira no tempo da seca e os transtornos no período das chuvas, visto que, nem sempre há conservação das estradas. (Professora Maria Júlia)

Segundo relatos das professoras complementados com dados recolhidos durante atuação no Projeto Escola da Terra, em Jaboticatubas, o transporte escolar é organizado pelo próprio município, com parte dos recursos de fonte estadual, e atualmente (dados de 2016) mantém 40 linhas terceirizadas transportando aproximadamente 1.400 alunos da educação básica (rede estadual e municipal). O tempo de percurso dos alunos varia de 30 minutos a 4 horas.

Sobre isso, a secretária de Educação de Minas Gerais, no Governo de Fernando Pimentel (2015 – 2018), Macaé Evaristo, que também foi coordenadora da área de Educação no Campo, do Ministério da Educação, em 2014, lembra que a autoridade para fechar ou abrir uma escola municipal é do município, assim como a de uma escola estadual é do Estado. Mas que as decisões podem ser, por vezes, arbitrárias.

É claro que precisamos de ônibus escolares. Mas as prefeituras não podem aproveitar os ônibus disponíveis para fechar escolas rurais. Essas escolas, que atendem, às vezes, oito, dez alunos, têm uma relação com a comunidade do entorno. A escola faz bem para a comunidade, não importa se existam poucas pessoas ali. E isso foi se perdendo com o fechamento das escolas rurais. (EVARISTO, 2017)

Em contraposição às perdas citadas por Evaristo (2017) com o fechamento de escolas rurais e também presentes no relato da professora Valeska transcrito acima, a professora Vitória fala da comunidade de Capão Grosso, que resiste às constantes tentativas de fechamento, configurando-se como um espaço de integração da comunidade:

A escola é um ponto de referência para comunidade, onde eles vêm buscar soluções para seus problemas muitas vezes difíceis de serem resolvidos. Os professores juntamente com a diretoria procuram dar apoio a estas famílias dentro das possibilidades e limitações, muitas vezes aconselhando ou encaminhando alguns casos para órgãos competentes ou até mesmo profissionais de saúde. (Professora Vitória)

A manutenção das escolas rurais é, portanto, uma forma de manutenção da própria comunidade. Abaixo, apresentamos brevemente características das cinco escolas do campo de Jaboticatubas e das comunidades em que estas estão inseridas, com base em dados recolhidos durante a realização do Estudo de Caso.

E. M. Juscelina Maria Maia (Comunidade Rural do Bamburral): atende 70 alunos os quais são divididos por 4 professoras em 4 turmas. Turma 1: educação infantil (1º e 2º período); Turma 2: 1º ano. Turma 3: 2º e 3º ano. Turma 4: 4º e 5º ano. A escola possui biblioteca e o espaço é utilizado pelos alunos e outros estudantes que já saíram da escola, mas que precisam fazer alguma pesquisa. Há, também, um laboratório de informática com 8 computadores que são utilizados por professores e alunos. Além dos alunos da própria comunidade, a escola atende alunos das seguintes comunidades rurais vizinhas: Boa Vista, São Sebastião do Campinho, Recanto do Sabiá, Pedra Branca e Canto da Seriema. Algumas crianças chegam à escola cansadas por terem que levantar muito cedo, pois residem a até 20 km de distância da escola. O transporte escolar que atende a escola trafega sempre superlotado, porque também é utilizado para transportar alunos para as escolas estaduais da cidade. A comunidade onde se situa a escola é uma das poucas do município que ainda mantém atividades relacionadas à agricultura e à pecuária, principalmente na produção de leite, legumes e hortaliças. Essas atividades se concentram em três pequenas fazendas cuja produção é comercial, com técnicas que envolvem pouca diversidade de produção, uso de

agrotóxicos e escoamento via Ceasa⁴⁸. As referidas fazendas empregam moradores da comunidade e de comunidades vizinhas para as tarefas de produção e de transporte para a Ceasa, onde os produtos são comercializados. Apenas um dos três fazendeiros é oriundo da própria comunidade, o que evidencia que a atividade agropecuária desenvolvida tem pouca relação com a manutenção da comunidade. Os demais moradores da comunidade trabalham no comércio (bares e mercearias), em um hotel próximo à comunidade ou em atividades diversas exercidas na Sede da cidade de Jaboticatubas ou em cidades vizinhas. Cabe destacar que, assim como em grande parte das comunidades rurais, há uma grande porcentagem de idosos aposentados.

E. M. Odorico Marques de Aquino (Comunidade Rural da Boa Vista): a escola já chegou a atender mais de 100 alunos, mas hoje tem cerca de 40, divididos entre duas professoras: Turma 1: educação infantil (1º e 2º período) e alfabetização (1º ano); Turma 2: 2º, 3º, 4º e 5º anos. A escola possui biblioteca e recursos tecnológicos como data show, computadores e impressoras. A escola recebe alunos das comunidades de Paulino, São Sebastião do Campinho, Bamburrall e Recanto do Sabiá. O transporte escolar é o mesmo que atende aos alunos da escola da comunidade vizinha, Bamburrall, que, como já mencionado, trafega sempre superlotado, porque também é utilizado para transportar alunos para as escolas estaduais da cidade. A comunidade fica a aproximadamente 13 km da área central, com uma população de mais ou menos 250 pessoas. Com relação às atividades econômicas da comunidade, destacam-se algumas iniciativas pequenas e isoladas de agricultura (legumes, frutas e verduras), pecuária de leite, além da produção de derivados da cana-de-açúcar; todas essas iniciativas de caráter comercial com escoamento de produção via Ceasa. Na comunidade também há uma grande fazenda de agronegócio relacionado à pecuária de corte que emprega muitas pessoas da comunidade e das redondezas. Também se destacam as atividades de caseiro, jardinagem e trabalho doméstico, tendo em vista a grande quantidade de sitiantes. Algumas pessoas trabalham em atividades diversas na Sede do município ou em

⁴⁸A Ceasa Minas - Central de Abastecimento de Minas Gerais S/A - é uma empresa de economia mista do governo federal, sob a supervisão do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento - MAPA. Em operação desde 1974, a Ceasa administra o mercado atacadista de gêneros alimentícios de Minas Gerais. Além da unidade localizada em Contagem, na região metropolitana, há unidades nos municípios de Uberlândia, Juiz de Fora, Barbacena, Governador Valadares e Caratinga. Essas centrais de abastecimento concentram “boxes” de distribuição de frutas, verduras e outros produtos de origem vegetal, que de lá são distribuídos para o mercado consumidor não sem antes passar por atravessadores. Informação disponível em: <<http://www.ceasaminas.com.br/>>. Acesso em 18 jan. 2019.

idades vizinhas. Há um grande número de idosos aposentados e algumas famílias que se mantêm com recursos dos programas de assistência social do governo federal.

E. M. Dom Orione (Comunidade Rural do Capão Grosso): atende cerca de 50 alunos divididos entre 3 professoras. Uma turma multisseriada de Educação Infantil (1º e 2º período) e 1º ano, outra com o 2ª e 3º ano, e a terceira com 4º e 5º ano. A escola funciona em prédio próprio localizado na estrada principal da comunidade, ocupando uma área de 1615 m² doada pela congregação Dom Orione e mantida pelo estado até 1987. Em janeiro de 1998, a escola foi nucleada, passando a receber alunos das extintas Escola Municipal Nicanor Gonçalves dos Santos, da comunidade de Casa de Telhas; Escola Municipal João dos Santos da comunidade do Jacinto; e parte dos alunos da Escola Municipal Padre Candinho, da Comunidade de Vargem Grande. A escola, hoje, atende as comunidades do Capão Grosso, Jacinto, Casa de Telhas, Vila Santa Rita, alguns alunos de São José da Serra e fazendas vizinhas. A distância percorrida pelos alunos em ônibus escolar chega a 20 km. Contudo, muitos precisam andar muito e/ou utilizar de canoas para chegarem ao ponto do ônibus. A escola possui quadra para a prática de esportes e aulas de Educação Física, computadores e impressoras para os professores. Vale destacar que a biblioteca da escola possui um variado acervo construído por meio de gincanas de livros organizadas pela escola e por meio de uma parceria com a Fundação Dom Cabral, que costuma doar exemplares. Há, também, uma biblioteca comunitária organizada na padaria da comunidade, idealizada por uma moradora. Ela, que também é a dona da padaria, já possuía muitos exemplares e conseguiu muitos outros também com a Fundação Dom Cabral. Eles também doaram algumas estantes e caixas de arquivos. O espaço da biblioteca fica aberto mesmo quando a padaria está fechada. As pessoas podem pegar e deixar livros a qualquer hora. A comunidade possuía uma grande tradição na produção de frutas, legumes e hortaliças com escoamento via Ceasa. Contudo, aos poucos, essa produção foi diminuindo e, hoje, está quase extinta. A maioria dos filhos desses produtores se mudaram para a cidade, principalmente Belo Horizonte e Lagoa Santa, para estudar ou trabalhar, abandonando suas comunidades e o manejo da terra. Dessa forma, o número dos moradores da comunidade vem diminuindo muito ao longo dos anos e muitas famílias oriundas dessa comunidade vão para lá poucas vezes ao ano. Os moradores que permanecem se empregam em atividades relacionadas ao comércio, artesanato (para comércio na Serra do Cipó), em duas granjas da região, construídas há pouco tempo por

“gente de fora”, em um pequeno alambique de cachaça ou em atividades diversas na Sede de Jaboticatubas.

E. M. Benfica Moreira Marques (Comunidade Rural de São José da Serra): atende cerca de 40 alunos divididos entre 2 professoras. Uma com alunos da Educação infantil (1º e 2º período), 1º e 2º anos; outra com 3º, 4º e 5º anos. Foi fundada em 1922, quando a cidade ainda era distrito de Santa Luzia. O idealizador e propulsor do projeto foi um fazendeiro da localidade, Benfica Moreira Marques, filho de Veríssimo Moreira Marques, na época proprietário da Fazenda da Serra. Este também foi o doador do terreno para a construção do prédio para funcionamento da escola em frente a sua residência, onde funcionou até 1971, quando foi construído um novo prédio pela prefeitura, em um terreno doado pelo Sr. Henrique da Costa Santos. A escola já chegou a ficar fechada por falta de professores. Hoje o prédio foi reformado, possui biblioteca para os alunos, computador e impressora para os professores. Atende alunos da Serra, Palhada Velha e sítiantes da região. A comunidade vive do turismo, que é muito rentável por se tratar de uma região montanhosa com rios e cachoeiras, por isso há muito comércio, pousadas e restaurantes. Contudo, o turismo, segundo a então diretora da escola, ao mesmo tempo que mantém a economia do local, traz inúmeros problemas, como drogas, prostituição e degradação ambiental.

Escola Municipal Padre Candinho (Comunidade Rural da Fazenda Cipó): A Escola Municipal Padre Candinho teve sua origem no ano de 1911 (com o nome Lar Escola), na Fazenda do Cipó. A Fazenda Cipó, complexo arquitetônico vizinho ao Parque Nacional da Serra do Cipó, guarda lembranças de um período colonial escravista que originou a Comunidade Quilombola do Açude e a Comunidade Fazenda Cipó. A escola possuiu outras denominações até chegar a receber o nome de Escola Municipal Padre Candinho, em homenagem a um Padre (Cândido José dos Santos Viana - um dos proprietários de terra da localidade). A Escola Padre Candinho está inserida na APA (Área de Proteção Ambiental) Morro da Pedreira, região do PARNA (Parque Nacional) Serra do Cipó. Atualmente a escola atende cerca de 60 crianças em três turmas multisseriadas (Turma 1: educação infantil; Turma 2: 1º e 2º anos; Turma 3: 3º, 4º e 5º ano). Com relação aos materiais e equipamentos, a escola possui computadores, impressoras, data show, máquina fotográfica digital, filmadora, copiadora e um bom acervo na biblioteca. A escola possui parceria com a FDC (Fundação Dom Cabral), desenvolvendo o Projeto Brasileiro do Cipó. Há também o Projeto

Ecomuseu na Escola, parceria entre a Prefeitura, a Escola Padre Candinho e o Ecomuseu do Cipó. Esse projeto destaca atividades relacionadas à música, às artes e à cultura local (patrimônio natural e cultural). A principal fonte de renda dos moradores da comunidade advém do turismo da Serra do Cipó.

Com relação às comunidades rurais de Jaboticatubas, observamos que, aos finais de semana e feriados, a população aumenta consideravelmente. Por um lado, porque há uma grande quantidade de sítios e chácaras de finais de semana, por outro lado, porque pessoas nativas da comunidade que trabalham e residem em cidades vizinhas retornam à comunidade para visitar a família que ainda permanece por lá.

É importante destacar, também, a grande proporção de moradores idosos nas comunidades rurais do município. Conforme observamos e, de acordo com dados obtidos na prefeitura, as comunidades rurais de Jaboticatubas têm, proporcionalmente, um maior número de idosos quando se compara com a sede do município. Isso evidencia o envelhecimento da população dessas comunidades, o que tem relação direta com a o êxodo rural dos mais jovens em busca de emprego e com a conversão das propriedades rurais em “destino de final de semana”.

Outra consideração a se fazer é que as atividades relacionadas à agricultura e à pecuária, aos poucos, vão se extinguindo. As poucas iniciativas ainda presentes fazem o escoamento da produção via Ceasa. O uso de agrotóxicos é grande e a trajetória dos alimentos até o consumidor final, além de grande (o que compromete a qualidade dos produtos que chegam à mesa e os encarece, devido à inclusão de atravessadores no trajeto até o consumidor final), é circular, visto que os produtos saem da cidade em direção à Ceasa e depois retornam para os supermercados e mercearias locais. Não há cooperativas locais de escoamento de produção, nem venda direta ao consumidor ou aos comerciantes locais.

Em contraposição a essas constatações feitas durante a realização do Estudo de Caso, observamos despontar duas iniciativas que, aos poucos, ganham mais adeptos: a Feira Agroecológica Raízes do Campo, realizada na sede do município; e o Mercadinho “Tá caindo fulô”, na Serra do Cipó. Essas duas iniciativas incentivam o cultivo de produtos livres de agrotóxicos, oferecem capacitações diversas aos produtores que querem concorrer nos editais

da merenda escolar⁴⁹, dentre outras iniciativas. Embora os produtos comercializados tanto na feira, em Jaboticatubas, quanto no mercadinho, na Serra do Cipó, tenham um forte apelo comercial e sejam consumidos, em sua grande maioria, por turistas ou “moradores de finais de semana”, são iniciativas que têm o potencial de contribuir para a valorização da agricultura familiar e da agroecologia.

Esses dados sobre a história do município de Jaboticatubas e sobre algumas de suas comunidades rurais evidenciam que ele é um território ambíguo no que diz respeito à sua localização dentro da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). Quando tentamos descrever a RMBH, uma das primeiras características que nos vêm à mente é a urbanização desse território, que se estabeleceu, sobretudo, pelo avanço da urbanização no entorno da capital Belo Horizonte. À medida que a RMBH foi se expandindo e se urbanizando, os municípios mais afastados da capital foram perdendo (tendo suprimidas) suas características rurais. Contudo, Jaboticatubas pode ser caracterizada como uma cidade da RMBH que mantém algumas características rurais. A paisagem, por exemplo, é típica da zona rural, com extensas áreas verdes pouco transformadas, casas distantes umas das outras, à exceção da sede do município, ausência de prédios, algumas áreas de pastos e lavoura.

Por outro lado, as comunidades rurais de Jaboticatubas, aos poucos, vão mudando a sua relação produtiva com a terra, já que as atividades essencialmente ligadas a ela não são mais a principal forma de subsistência das famílias que vivem ali. A maior parte trabalha na sede da cidade (Jaboticatubas), na capital (Belo Horizonte), nas duas outras cidades mais próximas (Santa Luzia e Lagoa Santa) ou na Serra do Cipó. Portanto, suas pequenas propriedades rurais se convertem em moradia-dormitório, ou seja, a população economicamente ativa “apenas dorme” em suas casas, ou para elas vai aos finais de semana. Essa dinâmica é favorecida pela facilitada mobilidade entre essas cidades, diferentemente do que ocorre em comunidades rurais afastadas dos grandes centros urbanos, em que a produção capitalista do espaço também faz os moradores abandonarem suas atividades agrícolas de subsistência, mas, nesse caso, eles se mudam definitivamente para a metrópole ou se submetem a um trabalho assalariado no agronegócio. Nota-se com isso, o quanto “o urbano assola o campo; este campo urbanizado se

⁴⁹A lei nº 11.947/2009 determina que 30% dos recursos repassados pelo Fundo Nacional da Alimentação Escolar devem ser destinados à aquisição de alimentos da agricultura familiar.

opõe a uma ruralidade sem posses, caso extremo da grande miséria do habitante” (LEFEBVRE, 1991, 117).

Há, também, uma crescente forma de privatização do território em função da abertura de condomínios de luxo, hotéis e pousadas. Esse fenômeno gera um outro tipo de trabalho nas comunidades rurais para atender à demanda dos condomínios e do turismo (construção civil, serviços de jardinagem, serviços de “caseiro”, trabalho doméstico, serviços ligados à hotelaria e à gastronomia, etc.). As pessoas que permanecem morando e trabalhando em suas comunidades rurais de origem não se ocupam diretamente do trabalho de subsistência em suas propriedades. Há pouca agricultura familiar. Essas pessoas se empregam em serviços gerados direta ou indiretamente pelos grandes condomínios ou pelo turismo da região da Serra do Cipó.

O caso do condomínio de luxo “Reserva Real”, por exemplo, destaca-se na presença problemática e contraditória desse tipo de empreendimento em espaços rurais do município. A partir da promessa de construção do Rodoanel Norte e de uma ponte sobre o Rio das Velhas, empresários com informações privilegiadas viram na região das comunidades rurais da Boa Vista e do Açudinho um espaço em potencial para a criação de um grande empreendimento imobiliário que pretendia oferecer desde uma estrutura de hípica a campos de golfe, centro de treinamento de tênis e aeroporto para pouso e decolagem de aviões de pequeno porte, além de escola privada, salas de cinema e praça de alimentação. Para isso, grandes e pequenas propriedades foram compradas por um preço muito acima do que qualquer especulação imobiliária poderia prever. A partir de alguns recortes de um flyer de divulgação do empreendimento, podemos tecer algumas considerações:

Figura 47: Flyer 1 de divulgação do condomínio Reserva Real

PREPARE-SE PARA CONHECER O MAIS
NOVO EMPREENDIMENTO
DO GRUPO **DESIGN RESORTS:**
A RESERVA REAL. UM NOVO CONCEITO
DE VIVER E MORAR.

Reserva Real é um empreendimento único, com condomínios exclusivos, em uma área de **mais de 10 milhões de m²**, cercada por **uma natureza exuberante**, onde você pode chegar em casa em seu avião particular, jogar golfe, praticar hipismo, fazer compras e se divertir no Uptown. **Enfim, levar a vida de um jeito Prime.**

Fonte: http://files.negociol.com/2032_reservareal.pdf

Figura 48: Flyer 2 de divulgação do condomínio Reserva Real



A Reserva Real é um sofisticado projeto imobiliário implantado em uma área de mais de 10 milhões de m², a 20 minutos do Aeroporto Internacional Tancredo Neves e a 30 minutos da Cidade Administrativa. Um lugar diferente de tudo o que você já viu.

Na Reserva Real, a sensação é que você está de férias 365 dias por ano. Atrações como a Hípica, o Golf Resorts, o Fly-In, o clube social e sua imensa área verde, além do Uptown com restaurantes, lojas e cinemas contribuem para isso.

RESERVA REAL. SE O CONCEITO É A SOFISTICAÇÃO A BASE É A SUSTENTABILIDADE.

Outro fator que faz da Reserva Real um lugar único é a sustentabilidade do projeto. Uma concepção urbanística que se caracteriza por uma baixa taxa de ocupação. Ao todo, são 5 milhões de m² de reservas naturais, áreas verdes e de lazer. Um compromisso ambiental que se complementa com o uso de aquecimento da água através de energia solar e outras soluções ecológicas. Por tudo isso, a Reserva Real foi o primeiro empreendimento residencial do Vetor Norte a receber a Licença de Instalação.

Não é à toa que a Reserva Real chega para suprir uma demanda por empreendimentos diferenciados, próximos a Belo Horizonte e com uma infraestrutura completa de lazer e serviços. Um novo conceito em viver que tem no Prime Community sua verdadeira tradução.

*Estado de Minas.
Publicação: 19/4/2010 por Geórgio Choucair.
Os dados fazem parte de um estudo detalhado
que acaba de ser apresentado ao governo
pela Jaring Consultante, de Singapura.

Fonte: http://files.negociol.com/2032_reservareal.pdf

O flyer apresenta aos potenciais compradores a possibilidade de adquirirem um empreendimento com um “novo conceito de viver e morar”, em um lugar “único”, “exclusivo”, cercado “por uma natureza exuberante”, onde se pode chegar de “avião particular”, “jogar golfe”, “praticar hipismo” e “fazer compras”. Um lugar “sofisticado” e “sustentável”.

Figura 49: Flyer 3 de divulgação do condomínio Reserva Real



PRIME COMMUNITY.
UM JEITO PRIME DE VIVER.

O Prime Community inaugura em Minas Gerais um novo conceito de viver:

Um ambiente único, exclusivo, planejado para pessoas que exigem simplesmente o melhor. Um espaço onde a natureza convive em harmonia com a sofisticação, a beleza e o estilo.

Tudo o que você sempre quis em um único lugar. Campo de golfe profissional com 18 buracos, complexo hípico com 5 modalidades, pista de pouso de 1600 metros com hangares, além de outros serviços exclusivos que podem ser utilizados pelos moradores dos três condomínios: o Fly-In, a Hípica e o Golf Resort.

Fonte: http://files.negociol.com/2032_reservareal.pdf

Nessa parte, reafirmam-se todos os “luxos” que estariam disponíveis aos moradores do empreendimento onde há “harmonia” entre natureza e sofisticação. A empresa visava, portanto, um grupo de consumidores de alto padrão dispostos a pagar um alto valor por esse tipo de exclusividade e, ainda, poder entrar para o grupo dos “ambientalmente corretos”, já que as casas construídas se originariam de projetos sustentáveis de Biovillas, que são pequenos condomínios de casas projetadas para serem sustentáveis (energia solar, tratamento biológico do esgoto, aproveitamento de água de chuvas, etc).

A contradição da proposta está no fato de não ser possível manter a “natureza exuberante”, os “5 milhões de reservas naturais, áreas verdes” e ter um “compromisso ambiental” se o princípio de construir uma estrutura para hípica, para campos de golfe, para centro de treinamento de tênis, para aeroporto, para escola privada, para salas de cinema e para praça de alimentação já pressupõe a interferência na natureza, mantendo-se uma parte “preservada”

para servir de paisagem. Conforme preconiza Lefebvre (2004), com a Revolução Urbana, a natureza passa a ser um fetiche. Os espaços verdes preservados são um substituto medíocre da natureza real que foi devastada, um simulacro. Tudo é produzido para a venda, para o consumo.

Muito estranhamente, o direito à natureza (ao campo e à “natureza pura”) entrou para a prática social há alguns anos em favor dos lazeres. Caminhou através das vituperações que se tornaram banais, contra o barulho, a fadiga, o universo “concentacionista” das cidades (enquanto a cidade apodrece ou explode). Estranho percurso, dizemos: a natureza entra para o valor de troca e para a mercadoria; é comprada e vendida. Os lazeres comercializados, industrializados, organizados institucionalmente, destroem essa “naturalidade” da qual as pessoas se ocupam a fim de traficá-la e trafegar por ela. A “natureza” ou aquilo que é tido como tal, aquilo que dela sobrevive, torna-se o gueto dos lazeres, o lugar separado do gozo, a aposentadoria da “criatividade” (LEFEBVRE, 1991, 117).

Com a exemplificação desse caso, observamos que o processo de expansão dos grandes empreendimentos imobiliários é marcado pelo forte apelo à proximidade com a natureza. E a sustentabilidade se insere em uma lógica economicista, cuja importância é medida pela prospecção dos lucros do empreendimento. A ruralidade – representada, nesse caso, pela proximidade com a natureza em seu estado bruto – é o que garante a esperada valorização do empreendimento. E a questão ecológica serve apenas aos interesses capitalistas e não à questão da preservação ambiental em si, haja vista a intensa depredação ambiental empreendida (desmatamento, aterramento de nascentes, comprometimento de fauna e flora local) para dar lugar a ambiciosos projetos arquitetônicos relacionados a um “jeito *Prime* de viver e morar” que culminariam na venda de Biovillas que nada mais são que uma ideia, uma virtualidade em que a natureza é uma paisagem modelada, sacralizada.

Figura 50: Obras no condomínio Reserva Real



Fonte: Disponível no perfil da empresa no Facebook

Figura 51: Prospecção de uma casa em Biovilla no condomínio Reserva Real



Fonte: Disponível no perfil da empresa no Facebook

A maior contradição seria, portanto, vender Biovillas construídas em um ambiente totalmente devastado para dar lugar a elas. De qualquer forma, vendidos mais de 80% dos lotes disponíveis, a promessa de construção do Rodoanel Norte e da ponte sobre o Rio das Velhas não foi concretizada. As obras foram simplesmente abandonadas sem maiores esclarecimentos aos proprietários. Em 2015, o empresário desenvolvedor do empreendimento foi preso na Bahia acusado de estelionato:

O português José Miguel Tavares Roque Martins, 64 anos, foi preso como principal autor do golpe, que foi avaliado em R\$ 94 milhões. De acordo com a Delegacia de Defesa do Consumidor, ele é dono da Resort Empreendimentos Imobiliários. A prisão foi divulgada nesta quarta-feira (30). O golpe teria aplicado com a venda 470 lotes onde seriam construídos condomínios Jardim Litoral 1, 2 e 3 na Linha Verde. A primeira etapa deveria ter sido entregue em dezembro de 2014. A segunda em julho deste ano e a terceira em dezembro. "Da primeira etapa, algumas casas chegaram a ser construídas, mas o resto está em barro batido. Tem alguns lotes oferecidos pela internet até a R\$ 270 mil. Ele mesmo começou a vender entre R\$ 140 mil a R\$ 220 mil e já está sendo revendido a R\$ 270 mil, uma coisa que não foi construída e nem vai ser", informou a delegada Idalina Otero. De acordo com a polícia, já empresa dele não tem endereço físico. Os empreendimentos eram anunciados pela internet ou por telefone. José Miguel foi encaminhado para o Presídio Salvador e vai responder por estelionato. Segundo a investigação, o português aplicou golpe semelhante no estado de Minas Gerais, onde os imóveis vendidos teriam até um heliponto. (Portal G1Bahia, 30/09/15, às 21:10 horas)⁵⁰.

Assim, enquanto não há definição sobre o futuro do empreendimento, os moradores das comunidades rurais do entorno veem a sua natureza devastada e têm limitados seus recursos hídricos (devido ao aterramento de nascentes que agrava a questão da seca já existente).

⁵⁰ Disponível em: <<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2015/09/sem-chao-diz-cliente-que-pagou-r-190-mil-por-lote-e-caiu-em-golpe-na-ba.html>>. Acesso 02 nov. 2017.

Atraídos por promessas de melhoria de vida a partir desses empreendimentos, que existem em grande número no município, moradores das comunidades rurais abandonam a lida com a terra para se assalariarem em um trabalho precarizado. Nessa conjuntura, o rural se transforma em uma virtualidade em função do urbano e dos interesses de grupos hegemônicos. “Fica a terra e se vai o território, posto que para a paisagem de entorno dos condomínios, o meio ambiente é fundamental” (CONDE, 2016, p. 99).

A presença de duas Unidades de Conservação em Jaboticatubas – a Área de Proteção Ambiental Morro da Pedreira e o Parque Nacional da Serra do Cipó – também nos ajuda a compreender a lógica urbanizadora do município. A região da Serra do Cipó se caracteriza pela grande diversidade de recursos naturais e riqueza biológica, recursos hídricos e, ainda, os Rios Cipó, Vermelho e Rio das Velhas. Devido às suas belezas naturais e à proximidade da capital Belo Horizonte, a Serra do Cipó viu as suas atividades ligadas ao turismo se expandir rapidamente, ameaçando a preservação de grandes áreas verdes e recursos hídricos. Dessa forma, a criação do Parque Nacional da Serra do Cipó foi importante no sentido de preservar essa natureza quase intocada.

Contudo, na criação do PARNA-Cipó “houve um conflito com moradores que residiam na porção sudoeste do parque pela ausência de participação das comunidades e, sobretudo, por desapropriações de terrenos sem indenização” (CONDE, 2016, p. 68), ou seja, a implantação das unidades de conservação não considerou a continuidade das mediações camponesas na preservação da natureza.

O meio natural, a partir de um dado momento, foi encapsulado em uma relação dicotômica com o meio social que se constituiu na formação histórica do território. A natureza passou a ser um assunto a ser resolvido nos termos da metrópole (...) O ecológico é pensado e praticado pela perspectiva do urbano. A questão ambiental, por ser uma questão social, se desenvolveu mediante uma produção estatista do espaço (CONDE, 2016, p. 68)

O que se percebe é que os sujeitos das comunidades rurais não foram sujeitos do processo de reordenamento do seu território mediante a instalação da unidade de conservação. Dessa forma, o espaço rural – visto pela lógica estadista ambiental e “politicamente correta” como um espaço de natureza em estado bruto a ser preservado na forma da lei, converte-se em uma “espacialidade de natureza sem gente” (CONDE, 2016, p. 71), uma natureza a serviço das relações capitalistas mediadas pelo turismo ecológico.

As comunidades rurais perdem a sua especificidade camponesa ao alinharem-se à cidade. “A vida urbana penetra na vida camponesa despojando-a de elementos tradicionais: artesanato, pequenos centros que definham em proveito dos centros urbanos (comerciais e industriais, redes de distribuição, centros de decisão etc.)” (LEFEBVRE, 1991, p. 74).

Com isso, há muito investimento na simulação da natureza, criando-se um rural fictício. “Os signos da natureza e do natural se multiplicam, substituindo e suplantando a natureza real. Tais signos são produzidos e vendidos em massa”, (LEFEBVRE, 2004, p. 36) numa maciça “re-produção” de tudo o que “foi” a natureza.

A ruralidade se torna um item de estrita necessidade para que empreendimentos e atividades ligadas ao turismo e ao lazer se valorizem. Assim como vinha fazendo o condomínio Reserva Real, citado acima, o turismo da Serra do Cipó idealiza um rural bucólico, vintage, rústico. O rural da Serra do Cipó não se relaciona com as atividades de produção da terra, mas com o turismo ecológico, rural. Com isso, observamos uma outra forma de lidar com a natureza, um novo rural, um rural inventado, essencialista.

Tais contradições sociais e territoriais presentes em Jaboticatubas se refletem no texto do Plano Diretor do município, no qual observamos uma desigualdade de tratamento entre urbano e rural e uma recorrente remissão (embora não de forma explícita) ao campo como o lugar do atraso por oposição ao urbano como o lugar do moderno.

O Plano Diretor de Jaboticatubas (JABOTICATUBAS, 2016) afirma como fundamental a ampliação e delimitação, por lei, dos perímetros urbanos, com o objetivo de possibilitar, em caráter prioritário, a regularização fundiária dos loteamentos, condomínios e demais ocupações urbanas consolidadas. Isso permitiria, por exemplo, como vem acontecendo, o aumento na arrecadação do IPTU (já que as propriedades rurais não pagam esse imposto) e a regularização de imóveis (casas e lotes) de condomínios e loteamentos para fins de financiamento imobiliário. Com isso, o Plano Diretor de Jaboticatubas acaba por viabilizar a realização da terra como mercadoria em detrimento de políticas que possibilitariam uma melhor condição de vida e de produção da vida nas comunidades rurais. Estas acabam sendo reduzidas à condição de zonas urbanas em “uma perspectiva institucional que tende a produzir

homogeneidades em termos da ampliação da zona urbana e da diminuição da zona rural” (CONDE, 2016, p. 104).

É importante destacar, também, que o plano cita pontualmente a Educação do Campo ao afirmar, em seu inciso X do Art. 45, a preservação dos valores culturais locais e regionais, através da Educação do Campo, educação ambiental, e valorização do conhecimento popular. Em alínea do mesmo artigo, o documento conceitua Educação do Campo como

aquela protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas; remetem ainda às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses com objetivo de construir uma sociedade sem desigualdades, com justiça social, garantindo o direito à escolarização e ao conhecimento a todos do município (JABOTICATUBAS, 2016, p. 25. Plano Diretor)

E o inciso XIV do mesmo artigo aponta a necessidade de “valorização” das escolas do campo, “garantindo a melhor infraestrutura possível para seu funcionamento e reconhecendo sua forma peculiar de ensino e formação dos cidadãos do entorno” (JABOTICATUBAS, 2016, p. 25. Plano Diretor).

Essa remissão tão pontual à Educação do Campo parece atender apenas a uma obrigação legal. A citação se mostra descontextualizada e mesmo contraditória em relação ao restante do documento, que se refere ao rural apenas como lugar do atraso, como um espaço que “ainda” não é urbano. Com essa remissão pontual, as escolas do campo e a Educação do Campo parecem estar asseguradas, mas apenas para “sujeitos que são compreendidos como residuais na produção do espaço” (CONDE, 2016, p. 102).

O plano diretor não indica uma função social para o espaço que não seja desenvolver-se urbanamente. Os núcleos rurais, principalmente os mais próximos de rodovias estaduais, são limitados a um espaço de potencial desenvolvimento urbano, servindo como “eixo estruturador do desenvolvimento urbano municipal, através da instalação de atividades de alto valor agregado que gerem desenvolvimento e oportunidades de emprego e renda” (JABOTICATUBAS, 2016, p. 40. Plano Diretor).

Todas essas contradições se refletem na organização da rede municipal de educação do município. Vimos acima que a municipalização das escolas de Ensino Fundamental I do

município, bem como a conseqüente nucleação e o fechamento de 21 escolas rurais, foram fatos que mudaram muito a realidade das comunidades afetadas. Muitas comunidades que tiveram suas escolas fechadas vieram, nesse espaço, uma referência, um local de encontro, de interação, de reuniões comunitárias, de atendimento médico, de vacinação etc. A escola era muito mais que uma escola, contribuía para manter a comunidade integrada.

As escolas das comunidades de Boa Vista e de São José da Serra, por exemplo, estão em constante luta para se manterem abertas. Atualmente possuem cerca de 40 alunos cada (dados de 2016), número pequeno para os gestores, que consideram que manter uma escola com poucos alunos não é economicamente viável. Esses gestores defendem que o transporte escolar que já existe poderia levar esses alunos para escolas da sede do município. Contudo, sob o ponto de vista do direito à educação, esse número é mais que suficiente para manter a escola aberta.

Vemos, portanto, que o município de Jaboticatubas é permeado por contradições marcadas por simbolismos e representações ideológicas da natureza e do campo (LEFEBVRE, 1991). Vimos que vários fatores (nucleação, fechamento de escolas rurais, êxodo rural, mudanças na relação com a terra) contribuem para o esvaziamento das comunidades rurais e o isolamento de pessoas idosas, que perdem gradativamente a companhia dos parentes. Com isso, aumenta o número de casas abandonadas e muitas comunidades rurais adquirem o aspecto de “comunidade fantasma”, pois a maioria dos moradores se mudam à procura de trabalho e melhores condições de vida. E mesmo essa “melhor condição de vida” deve ser problematizada, uma vez que a urbanização dos territórios cria novas necessidades de consumo. O Estado

tem reiteradamente expropriado a sociedade civil de suas iniciativas e prerrogativas para atuar em favor da industrialização, do mundo da mercadoria tomado como fim em si, como razão suprema capaz de tornar inteligíveis os questionamentos não devotados à sua consagração (MARTINS, 2004, p. 11).

Assim, o campo se rende aos imperativos da indústria e ao consumo dos produtos dessa indústria. Nesse sentido, “uma segunda residência, uma rodovia, um supermercado em pleno campo, fazem parte do tecido urbano” (p.17) que envolve o rural, que deixará de ser rural para se tornar urbano. Se tornarão cidades pequenas, “semicolônias da metrópole” (LEFEBVRE, 2004, p.17).

Diante dos imperativos da metrópole, o sujeito do campo fica meio sem lugar; afinal

De um lado, seu aprendizado do manuseio da terra foi interrompido, de outro, os trabalhos que ele teve na cidade não têm sentido econômico para a comunidade enquanto território. O trabalho no campo perdeu os significados mais ampliados da relação com o território e que se tornam, nos termos da práxis, uma *reflexão típica da ação*, e que estão presentes nos elementos de boniteza da vida no campo (...) Por outro lado, desprovido destes elementos imateriais da territorialidade, o cultivo da terra se restringe a uma situação de consumo intensivo de um trabalho precário (em que a *força* no sentido físico se destaca) cuja contrapartida financeira é desigual com o salário urbano. (CONDE, 2016, p. 250).

A metrópole e o modo de vida urbano produzem novas necessidades, caracterizadas pelo consumo intenso de mercadorias, bens, serviços e outras “satisfações” que dissimulam um quadro perverso de desterritorialização.

O conceito de *continuum* (ROSA; FERREIRA, 2013), explicitado no capítulo 1, ajuda-nos a compreender as contradições presentes no município pesquisado. O rural e urbano são os polos opostos de um mesmo *continuum* cujas características consideradas essenciais estão presentes apenas na ponta das extremidades, as quais, embora pouco representativas da realidade contemporânea, são mais valorizadas quando a análise desse território se atém apenas em suas diferenças. Essa análise dicotômica leva a uma artificial homogeneização e isolamento desses territórios.

Nesse sentido, retomando a análise feita no capítulo anterior, podemos afirmar que os LD, em busca do atendimento a um Edital, trazem um discurso sobre o campo que é sócio-historicamente construído, em movimento de valorização das diferenças em detrimento das inter-relações.

E todo esse conjunto de contradições está posto no interior da escola. No capítulo anterior, vimos como essa problemática se reproduz nos livros didáticos do PNLD Campo e, no capítulo que segue, buscamos entender como ela se reproduz, também, no discurso das professoras entrevistadas e, conseqüentemente, no interior das salas de aula de escolas do campo.

CAPÍTULO 5

A RECEPÇÃO DOCENTE DE COLEÇÕES DO PNLD CAMPO

Para melhor compreendermos como a problemática descrita no capítulo anterior se reproduz no interior das escolas do campo do município, foi aplicado um questionário (que pode ser lido na íntegra no Apêndice 1) a algumas professoras cursistas do Escola da Terra, da cidade de Jaboticatubas. Ao todo, 28 professoras responderam ao questionário durante um encontro de formação. O objetivo da aplicação desse questionário foi recolher informações iniciais sobre o corpo docente do município e sobre a adoção de livros didáticos do PNLD Campo, os quais nos ajudaram a planejar as questões da entrevista semiestruturada que foi realizada posteriormente com algumas professoras.

Neste capítulo, primeiro apresentamos, no tópico 5.1, a análise dos dados obtidos com o questionário e depois passamos, no tópico 5.2, à análise das entrevistas. Por fim, no tópico 5.3, apresentamos uma comparação entre a coleção “Porta Aberta” e a coleção “Novo Girassol”, cujos componentes de Língua Portuguesa têm a mesma autoria. A primeira foi aprovada no PNLD convencional de 2016 a segunda no PNLD Campo 2016. A coleção “Porta Aberta” foi citada como utilizada por algumas professoras colaboradoras desta pesquisa e como supostamente “melhor” que as coleções do PNLD Campo; portanto, nossa comparação foi construída no intuito de entender esse ponto de vista apresentado pelas professoras.

5.1 Análise dos dados dos questionários

Os dados do questionário apontaram que, com relação ao tempo na carreira docente, 22 das 28 respondentes possuem cinco ou mais anos de experiência (78,5%) e apenas 5 não têm experiência em escola do campo; as únicas que também não possuem experiência com classe multisseriada. A maior parte dessas professoras está há muitos anos na profissão, cursou Magistério no próprio município e ingressou na carreira docente por meio de contratos temporários. Com a obrigatoriedade de se ter um curso superior para lecionar, grande parte se

formou em Normal Superior pelo Projeto Veredas⁵¹, ministrado pela UNINCOR, com encontros periódicos presenciais na cidade de Caxambu. Já as professoras mais jovens cursaram Normal Superior ou Pedagogia pela UNIPAC (Universidade Presidente Antônio Carlos), quando essa faculdade, em parceria com a Prefeitura Municipal, ofertou esses dois cursos em Jaboticatubas.

Há apenas um professor do sexo masculino, efetivado no último concurso municipal (2013) para a disciplina de Educação Física⁵². Dessa forma, como nosso foco são as professoras que utilizam os livros didáticos, sempre usaremos o gênero feminino para nos referir às colaboradoras desta pesquisa.

A maior parte das professoras é concursada e muitas trabalham em dois horários. Todas são graduadas na área de Educação e a maior parte possui Pós-Graduação (Especialização) na área (21 delas), além de possuírem vários cursos de capacitação e aperfeiçoamento. Contudo, com relação à participação em cursos de formação sobre Educação do Campo, apenas 4 das respondentes disseram já ter feito algum anteriormente (Escola Ativa), o que indica que o Escola da Terra foi o primeiro curso relacionado à Educação do Campo que a maioria frequentou.

Antes do PNLD Campo, as escolas em que as professoras colaboradoras desta pesquisa trabalhavam adotavam as seguintes coleções:

⁵¹ O Veredas foi um projeto de oferta do curso Normal Superior destinado a professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na educação infantil das redes públicas de ensino de Minas Gerais que formou milhares de professores na primeira década dos anos 2000.

⁵² Esse dado vai ao encontro de pesquisas já realizadas sobre a relação direta entre profissão docente e relações de gênero, que apontam que a mulher continua sendo a maioria no magistério da educação básica, que a discriminação social sofrida pelas mulheres limita os espaços de sua atuação no mercado de trabalho e que a desvalorização da carreira docente está relacionada ao predomínio do gênero feminino na profissão. Por exemplo:

APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, 1998, nº 64, p. 14-23, São Paulo.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (orgs.) *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

Quadro 8: Coleções adotadas antes do PNLD Campo

Cadernos de Aprendizagem do “Escola Ativa”	05
Coleção “Porta Aberta”	12
Coleção “Conhecer e Crescer”	06

Fonte: Construída pela autora.

Cinco professoras responderam não saber qual coleção a escola adotava antes do PNLD Campo. Como vimos na introdução desta tese, os livros do Projeto Escola Ativa, chamados de Cadernos de Aprendizagem, foram muito utilizados em várias escolas do campo do Brasil. Eram livros pensados especificamente para classes multisseriadas e estiveram presentes nas escolas de 1997 a 2011, quando o projeto, após sofrer inúmeras críticas, foi descontinuado para dar lugar ao PNLD Campo. Já a coleção “Conhecer e Crescer”, da editora Escala Educacional, esteve presente entre os livros aprovados em algumas edições do PNLD convencional e foi escolhido por muitas escolas.

Um dado importante foi a quantidade de professoras que responderam que a escola adotava os livros da coleção “Porta Aberta”, da editora FTD, livro que figura entre os aprovados há várias edições do PNLD convencional. Esse dado se mostrou muito relevante para a pesquisa porque, como veremos adiante, os livros de Alfabetização e Língua Portuguesa dessa coleção são da mesma editora e têm as mesmas autoras dos livros de Alfabetização e Língua Portuguesa da coleção “(Novo) Girassol: saberes e fazeres do campo”, aprovada nas duas edições do PNLD Campo. Nas entrevistas realizadas, algumas professoras citaram que preferem os livros da coleção Porta Aberta aos das coleções do PNLD Campo. Esse fato nos levou a fazer uma análise comparativa entre as duas coleções no tópico 5.3 deste capítulo.

Já sobre a adoção de livros didáticos do PNLD Campo, todas responderam que as escolas do campo do município adotaram os livros da coleção “Girassol: saberes e fazeres do campo”, em 2013, e a coleção “Campo Aberto”, em 2016. Por meio de conversas preliminares realizadas no início da pesquisa, soube-se que os livros da coleção “Girassol: saberes e fazeres do campo”, do PNLD Campo 2013, não foram bem avaliados pelas professoras, as quais argumentam que eles são insuficientes e não atendem a todos os conteúdos da “grade curricular”⁵³, tendo de ser complementado por outros materiais didáticos.

⁵³ Sobre essa “grade curricular”, falaremos mais adiante.

Dessa forma, segundo elas, utilizando o critério de eliminação, resolveram adotar, no PNLD Campo 2016, a outra coleção aprovada: Campo Aberto, da editora Global. Mas, como foi confirmado nas entrevistas realizadas posteriormente, a coleção Campo Aberto foi avaliada de forma ainda mais negativa. Segundo elas, os conteúdos são abordados de maneira superficial, “misturada”, com poucas unidades, as quais se esgotam antes do fim do ano letivo, o que as “obriga” a complementar com outros livros e materiais. Nessa mesma direção, as professoras afirmam que ser um livro pequeno, por si só, indica que a coleção em questão considera os alunos do campo menos capazes.

Sobre quem faz a escolha dos livros didáticos, a maioria (20) respondeu que é a Secretaria Municipal de Educação. Apenas 7 disseram ter participado do processo de escolha desses materiais e uma disse não saber. Em complemento a essa pergunta, ao serem questionadas sobre os critérios adotados nessa escolha, 20 respondentes disseram não saber quais critérios foram adotados e 8 disseram que houve reuniões para avaliação das obras disponíveis, embora elas nem sempre participassem dessas reuniões.

Esses dados não deixam claro se as professoras participam ou não do processo de escolha, ou se, para esse processo de escolha, todas as professoras são convidadas/convocadas. Nas entrevistas realizadas posteriormente, algumas professoras disseram ter participado do processo de escolha e que houve reuniões para isso. Dessa forma, embora pareça que os dados da entrevista contrariam os dados do questionário, interpretamos que o processo de escolha dos livros didáticos na rede municipal de educação de Jaboticatubas não é algo claramente institucionalizado que requeira a participação de todos os envolvidos. É um processo que parece ser conduzido pela secretaria municipal de educação com a participação de poucas professoras. Essa inexatidão nos dados indica, também, que o processo de escolha dos livros didáticos precisa ser repensado no sentido de contar com a participação efetiva daquelas que, de fato, vão trabalhar com os livros, que conhecem os alunos, que podem avaliar a adequação metodológica com que se organizam os conteúdos de ensino, entre outros aspectos. Ao analisarmos as entrevistas, iremos nos deter um pouco mais nessa questão.

Sobre a efetiva utilização dos livros didáticos do PNLD Campo, 16 professoras disseram que seguem os livros didáticos do PNLD Campo adotados pela escola em que trabalham, mas os complementam com outros materiais disponíveis na escola. Já 7 disseram que não usam os

livros didáticos do PNLD Campo porque não os consideram bons. Cinco professoras não responderam a essa questão. Nenhuma delas disse que segue os livros didáticos das coleções do PNLD Campo de forma sequencial, na progressão apresentada pelo autor e respeitando a coerência proposta (primeira alternativa da questão). Embora isso realmente não ocorra sempre na prática, seja com relação aos livros do PNLD Campo seja com relação aos livros do PNLD convencional (e isso não indique que o professor esteja incorrendo em erro), esse dado complementa outros dados obtidos nesse questionário sobre o não uso dos livros do PNLD Campo. A questão 7, por exemplo, é discursiva, opcional, e pede que a professora indique algum aspecto (que ela queira destacar) sobre os livros didáticos do PNLD Campo que não tenha sido contemplado nas questões anteriores. Apenas seis professoras responderam a essa questão, mas as respostas trazem dados importantes. Vejamos:

Professora 1⁵⁴: “O livro didático que foi enviado para a escola não atende as necessidades dos alunos. É um livro muito ruim. Eu penso que o livro precisa ser bom, pois ele é o maior suporte para quando não tenho material”.

Professora 2: “O livro didático poderia ser um suporte para o professor, mas, infelizmente, a coleção PNLD Campo não atende a realidade do campo”.

Professora 3: “Gostaria muito de poder usar e adotar a forma sequencial do livro didático do PNLD Campo adotado pela minha escola, porém creio que ele não está totalmente coerente com a realidade do campo em que eu trabalho”.

Professora 4: “É incompleto e não atende as necessidades dos alunos. O Girassol também não era lá grandes coisas, mas tinha como se trabalhar com ele. Acho que esses livros didáticos deveriam ser voltados para a realidade de cada comunidade, ou seja, voltado para a realidade onde os alunos estão inseridos”.

Professora 5: “Falta explorar mais os conteúdos, com mais atividades de fixação, contemplando todos os eixos de aprendizagem da matriz curricular. Isso porque as avaliações externas (PROALFA, PROEB, etc.) não condizem com as práticas do campo”.

Professora 6: “Eu acho que esses livros deveriam estar mais de acordo com a matriz curricular., pois, às vezes, quando vamos trabalhar com algum conteúdo que está na matriz e olhamos nossos livros, eles não estão de acordo, dificultando um pouco o trabalho com o próprio livro”.

Vemos que as considerações dessas professoras sobre os livros do PNLD Campo se resumem em dois eixos: 1) Os livros do PNLD Campo não atendem à realidade do campo (o específico de Jaboicatu), 2) Os livros do PNLD Campo não estão de acordo com a “matriz curricular”.

⁵⁴ As professoras não se identificaram ao responder o questionário, por isso, na listagem dessas respostas abertas, usamos referência numérica.

Com relação ao primeiro eixo, voltamos aqui à discussão já apresentada no capítulo 1 desta tese quando se fala na diversidade de “campos” do Brasil. Os livros do PNLD Campo propõem a abordagem de vários campos brasileiros: populações ribeirinhas, quilombolas, caiçaras, pantaneiros, indígenas, assentados, agricultores familiares, sertanejos etc. Dessa forma, segundo as professoras, a não ser pela presença de comunidades quilombolas e alguns poucos agricultores no município, as coleções não contemplam satisfatoriamente a realidade do campo específico de Jaboticatubas. Isso porque esse campo específico é um campo da Região Metropolitana, onde as características essencialmente rurais já não predominam, como vimos no capítulo anterior.

E, com relação ao segundo eixo, percebemos a complexidade de se trabalhar em sala com o que se propõe como matriz para uma rede, de pensar a escola do campo como parte de uma rede que exigiria uma flexibilidade da matriz curricular, ou de atender a uma mesma matriz por meio de estratégias de ensino ou materiais diferentes. Tanto nas conversas preliminares realizadas com as professoras, quanto nos dados do questionário e nas entrevistas, a referência à “matriz curricular”, à “grade curricular” ou ao “planejamento” é recorrente para justificar a “inadequação” dos livros do PNLD Campo. Devido a essa recorrência, investigamos o que essas professoras chamam de grade ou matriz curricular e chegamos ao documento denominado “Diretriz Curricular de Ensino Fundamental das escolas municipais de Jaboticatubas”. Observamos que o documento lista em um quadro os Objetos de Conhecimento, Habilidades e Conteúdos a serem desenvolvidos durante o ano letivo, por ano (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos) e por bimestre. Exemplo⁵⁵:

⁵⁵ Esse documento possui 113 páginas, por isso optamos não anexá-lo à tese em sua íntegra.

Figura 52: Página das Diretrizes Curriculares do município de Jaboticatubas

4º BIMESTRE - 4º ANO		
LÍNGUA PORTUGUESA Práticas de Linguagem		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDO
<p>Compreensão em leitura</p> <p>Escrita colaborativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.). - Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. - Conhecer e valorizar a escrita em diferentes modos de produção e circulação e em diferentes usos e funções. - Reconhecer diferentes formas de acesso à informação e ao conhecimento, em língua escrita, (biblioteca, bancas de revista, livrarias, internet, etc.) e saber, utilizá-las - Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar. - Identificar diferentes gêneros textuais, considerando sua função social, seu circuito comunicativo e suas características lingüístico-discursivas. (vocabulário, nível de linguagem, emprego de determinadas palavras, frases mais elaboradas, presença dos conectores, entre outros). <p>Gêneros sugeridos para a etapa: textos não -verbais, textos mistos (verbal e não-verbal), cartilha educativa, instruções de usos, de operação e montagem de aparelhos e objetos, de confecção, texto didático, enunciado de questões, poemas, artigos de divulgação científica (de revistas voltadas para o público infantil), mapas, tabelas, gráficos, cordéis.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender globalmente os textos lidos, identificando o tema central, 	<ul style="list-style-type: none"> . Exploração de gêneros diversos (já trabalhados no ciclo/etapa anterior e os recomendados para esta etapa). .Leitura, compreensão, análise e interpretação dos gêneros propostas para a etapa. . Exploração de imagens, título, autor dos textos lidos, fonte, data de publicação, suporte, outros. Vivência e conhecimento: dos instrumentos e tecnologias utilizados para o registro escrito (lápis, cadernos, computadores, etc.). - Reconhecimento de como se leem histórias em quadrinho, tirinhas, livros literários (capa, contracapa, orelhas), jornais (primeira página, cadernos, seções), revistas (índices por tema ou por seção), textos de opinião, notícias, propagandas, classificados, entre outros . Exploração da perigrafia do livro (capa, folha de rosto, sumário, quarta capa, orelhas, prefácio, etc.). . Relação título/ texto na construção da coerência do texto lido. .Aplicação de estratégias básicas para a produção de respostas pertinentes a perguntas feitas (Como? Quando? Onde? Por quê? Quem? O Quê? Explícite. Argumente. Explique. Justifique.) . Identificação do assunto dos textos lidos. . Associação dos temas dos textos ao seu conhecimento prévio ou de mundo. . Articulação de informações explícitas e implícitas, estabelecendo

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Jaboticatubas

Esse documento é elaborado pela equipe de supervisoras da Secretaria de Educação do Município e, segundo informações obtidas em uma das escolas pesquisadas, é o mesmo para todas as escolas, não havendo nenhuma orientação específica para as escolas do campo.

Com a análise dos dados dos questionários, foi possível levantar informações preliminares sobre o corpo docente das escolas do campo de Jaboticatubas, sobre a escolha e o uso de coleções do PNLD Campo e uma primeira opinião das professoras sobre essa política pública de distribuição de livros didáticos específicos para escolas do campo. Com base nessas informações, elaboramos um roteiro de entrevista semiestrutura cujos dados estão apresentados no tópico seguinte.

5.2 Análise dos dados das entrevistas

Neste tópico, apresentamos uma análise dos dados das entrevistas concedidas por todas as professoras das turmas do 1º ao 5º ano de todas as escolas do campo do município, totalizando 11 entrevistas. Elas foram realizadas em novembro de 2017, individualmente, na escola em que as professoras lecionam e durante o horário de trabalho delas. Com base nos

dados obtidos a partir da aplicação do questionário, construímos um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice 2) com o objetivo de recolher mais dados sobre a avaliação que as professoras das escolas do campo de Jaboticatubas fazem dos livros disponibilizados pelo PNLD Campo 2013 e 2016 e dessa política pública em si. Após transcrever as entrevistas e fazer a “leitura flutuante” (BARDIN, 2010) delas – ou seja, uma leitura com o intuito de apreender aspectos importantes do contexto e por meio da qual fluem as primeiras impressões e significados gerais do material analisado, sem o compromisso objetivo de sistematização –, foram emergindo recorrências que nos permitiram selecionar os trechos mais relevantes para os objetivos da pesquisa e formular hipóteses e afirmações provisórias que originaram categorias para a estruturação da análise, sendo elas: 1) O processo de escolha dos livros do PNLD Campo, 2) Avaliações sobre os conteúdos dos livros didáticos do PNLD Campo, 3) A interdisciplinaridade nos livros didáticos do PNLD Campo, 4) Procedimentos de avaliação e PNLD Campo, 5) O trabalho com classes multisseriadas, 6) Opiniões sobre a política pública do PNLD Campo. Tais categorias, construídas a partir do levantamento de recorrências nas falas das professoras, nos ajudou a sistematizar nossas interpretações, inferências e análises.

5.2.1 O processo de escolha dos livros do PNLD Campo

Como visto no capítulo 2 desta tese, oficialmente, o processo de escolha de livros didáticos do PNLD deve ser feito com base nas informações presentes no Guia do Livro Didático. O Guia é um suporte que contém explicações gerais sobre os processos de avaliação realizados em cada área, critérios utilizados pelos avaliadores, fichas de avaliação, instruções sobre os procedimentos de escolha e, principalmente, os resultados descritivos da avaliação de cada uma das obras aprovadas (resenhas). As resenhas do PNLD Campo se estruturaram da seguinte forma: 1) *Descrição da obra*, seção em que se apresenta a organização dos conteúdos em unidades e/ou capítulos; 2) *Visão Geral*, parte que cumpre o papel de caracterizar brevemente os pontos positivos e as limitações da coleção, tanto no Livro do Aluno, quanto no Manual do Professor; 3) *Análise da Obra*, tópico que esclarece, basicamente, como se dá a distribuição dos conteúdos e sua abordagem, a articulação entre as disciplinas, a metodologia adotada e a adequação do Manual do Professor. Há, também, um *Quadro Esquemático* que sintetiza os pontos fortes, os pontos fracos, os destaques, a programação do ensino e o Manual do Professor da coleção; 4) *Em sala de aula* é uma seção dedicada a recomendações aos

professores que pretendam adotar a obra, por exemplo, sugestões de como o professor poderia potencializar os recursos presentes na coleção e contornar possíveis lacunas ou limitações.

À época da escolha, teoricamente, as escolas recebem o Guia impresso, o qual também fica disponível para consulta e *download* no site do MEC. Após a leitura do Guia pelos professores e decisão sobre quais livros sejam adquiridos, a escola manifesta sua escolha para o MEC em formulário próprio disponível no site do Ministério da Educação.

Vejamos o que as professoras entrevistadas disseram sobre o processo de escolha do PNLD Campo:

Veio a supervisora, (...) trouxe o catálogo pra gente, nós olhamos. Aí conversamos aqui, todos os professores, aí nós chegamos no consenso que o menos pior seria ele [Campo Aberto], mas que queríamos mesmo o da cidade (Professora Ana Lídia).

Na primeira vez, a gente reuniu na Geralda Isa [escola da cidade], tinha algumas coleções, alguns livros lá, aí a gente foi dando uma olhada, olhando conteúdo, olhando o sumário, essas coisas, até a gente chegar numa conclusão. Aí cada um opinou, e o Girassol ganhou na época. Entendeu? Mas esse ano veio esse, eu não participei na escolha, mas acho que foi porque o outro era ruim... mas esse é pior... (Professora Gizele).

Tem um cadastro e a gente recebe uma coleção diferente pra escolher. Aí dentre os livros que a gente recebeu, nós escolhemos o que a gente considerou assim, que dava pra aproveitar pelo menos uma coisa, que era o Girassol. Só que teve gente que não gostou do Girassol, e aí na última escolha que teve, a maioria optou pelo Campo Aberto, que eu, na minha opinião, acho um pouco pior ainda. Se é que é possível... (Professora Raquel).

As entrevistas confirmaram algo que já havia aparecido em dados do questionário e em conversas informais realizadas na primeira fase da pesquisa: a coleção Campo Aberto foi escolhida por eliminação. O critério utilizado para a escolha foi “não ser a coleção Girassol”. Essa coleção havia sido escolhida no PNLD 2013 e como, de forma geral, não foi bem avaliada pelas professoras, na segunda edição do PNLD Campo foi automaticamente preterida. Além disso, nas falas acima, observamos que as professoras utilizam como padrão comparativo o livro didático que é utilizado nas escolas da cidade, tendo este como parâmetro de qualidade.

Também apareceu na fala de pelo menos duas entrevistadas, a indicação de que a escolha é feita com base nos próprios exemplares das editoras e não no Guia:

Tinha algumas coleções, alguns livros lá, aí a gente foi dando uma olhada, olhando conteúdo, olhando o sumário, essas coisas, até a gente chegar numa conclusão. (Professora Gizele)

Aí dentre os livros que a gente recebeu, nós escolhemos o que a gente considerou assim, que dava pra aproveitar pelo menos uma coisa, que era o Girassol. Tinha uns livros lá pra gente ver, o pessoal da editora que traz. (Professora Raquel)

Apesar das orientações divulgadas pelo PNLD, o processo de escolha dos livros didáticos não ocorre da maneira prevista pelo Programa. Esse dado vai ao encontro das constatações de pesquisas sobre o processo de escolha dos livros didáticos pelos professores. Costa Val (2002), Castanheira (2002) e Batista (2004), por exemplo, observaram que os docentes possuem informações limitadas sobre o processo de avaliação e escolha dos livros didáticos e que eles preferem consultar os exemplares das coleções ao invés do Guia. O que queremos destacar é a limitação do Programa nesse sentido, pois ele oferece às professoras um Guia que se assemelha a um catálogo no qual estão dispostas informações muito superficiais sobre as coleções disponíveis, fornecendo poucos elementos para a tarefa de escolha.

Há indícios de que as professoras não tiveram acesso ao Guia para procederem à escolha. Houve ainda uma menção à participação de editora no processo, o que se comprova na última fala transcrita acima: “Tinha uns livros lá pra gente ver, o pessoal da editora que traz” (Professora Raquel).

A influência de editoras no processo de escolha de livros didáticos do PNLD também foi uma constatação feita por Costa Val (2002), segundo a qual, além de fornecer exemplares de livros, as editoras interferem de diversas maneiras no processo de escolha: enviando material de propaganda, oferecendo brindes, promovendo cursos de capacitação focados na divulgação das obras editadas, fornecendo livros de reposição.

A presença de representantes de editoras nas escolas durante o período de escolha dos livros didático é proibida pela Portaria Normativa nº 7, de 5 de abril de 2007. Todos os Guias do PNLD fazem referência a essa Portaria e reforçam que, entre a data de divulgação do resultado da avaliação das obras até a o final do período de escolha pelos professores,

Os representantes dos editores ficam impedidos de acessar as dependências das escolas para realizar divulgação dos títulos participantes e ficam proibidos de participar de eventos das escolas e entidades destinados à realização das escolhas, cabendo às entidades e professores denunciar as violações pelo 0800 616161 ou pelo

portal do FNDE no espaço reservado ao processo de escolha. Também não é permitido às entidades e escolas aceitar vantagens oferecidas pelos editores e seus representantes (Guia PNLD Campo 2016, p. 23).

Contudo, parece haver um desconhecimento dessa proibição por parte dos professores e da gestão, já que representantes de editoras têm livre acesso às escolas. Há uma evidente tentativa, por parte das editoras, de persuadir os docentes e influenciar o processo de escolha. Quando elas não se fazem presentes por meio da visita dos representantes, suas presenças eram materializadas por meio de catálogos, cartazes e oferta cursos.

Com isso, segundo Costa Val

O Guia praticamente não cumpre as funções para as quais foi criado, as editoras têm influência decisiva no processo, na melhor das hipóteses, estreitando o leque de opções e, nos casos mais graves, pressionando os docentes e os estabelecimentos e tumultuando a escolha; a decisão final quanto à seleção dos livros raramente cabe a quem vai de fato utilizá-los (COSTA VAL, 2002, p. 12).

Nessa categoria de análise, concluímos, portanto, que, além das editoras, que exercem maior influência que o Guia, o conhecimento prévio das professoras sobre coleções anteriores e as suas expectativas sobre os conteúdos também orientam as escolhas, especialmente em uma situação em que são apenas duas opções de coleção, como foi o caso do PNLD Campo em suas duas edições. Fato é que o Guia não atinge plenamente a sua funcionalidade. E uma das razões para isso, conforme também aponta Moreira & Pereira (2009), é a forma como o Guia se estrutura, já que ele não apresenta ao professor informações efetivas a respeito dos perfis dos livros didáticos.

5.2.2 Avaliações sobre os conteúdos dos livros didáticos do PNLD Campo

Nas entrevistas, foi recorrente a opinião de que os livros da coleção Campo Aberto apresentam poucos conteúdos e de forma superficial. Vejamos alguns trechos:

O Campo Aberto ele é assim muito vago. (...) eu achava assim que podia aprofundar mais no conteúdo, puxar mais dos meninos. Porque quanto mais a gente puxa mais o menino vai melhorando, né? Aí assim, eu trabalho nele e trago atividade pra complementar. Puxando mais... (Professora Daiana).

O Campo Aberto ele é muito vago. (...) Ele é ruim. (...) Eu uso o Campo Aberto assim, quando eu tenho que dar um texto, e alguma matéria que eu encontro lá, eu uso ele. Senão eu me viro com outros livros... (Professora Fabiana).

O livro é muito condensado também. Dois conteúdos pra um livro só, eu acho que fica muito... E o livro é fininho, ele tem cento e poucas páginas. Então não consegue... E sem contar que a maioria é pra escrever, é livro consumível. Então, além de ter o texto, lugar pro aluno responder, que todos são consumíveis, teria que ser um livro bem maior. Ele teria que ter no mínimo trezentas páginas (Professora Raquel).

Eu acho que, por exemplo, assim oh, se eu pegar o primeiro e segundo bimestre, pronto, acabou. O livro é esse aqui oh, eu recebi livro, isso oh, cem folhas, por exemplo. Matemática e Português. (...) Tinha metade, por exemplo. Aí não atendia durante o ano todo. E dava a impressão que não puxava os meninos, sabe? Que não despertava a criatividade, sabe, essa coisa neles. Aí eu achei ele bem fraquinho. Não gostei muito dele não. (...) Eu acho que falta coisa. Eu acho que esses aqui são mais completos (Professora Gizele).

Matemática, medida, vem três frasezinhas, e o exercício, e uns quatro, cinco exercícios. Enquanto o dos meninos vem três, quatro páginas de explicação, tudo bonitinho, pra depois vir o exercício. É muito difícil. Frações, pelo livro deles, só vem os desenhos. Os meninos vão aprender definir fração só pelo desenho? (Professora Inês)

Segundo as professoras, os livros da coleção Campo Aberto, aprovada no PNLD Campo 2016, são “fracos”, “falta coisa”, “não têm as matérias do planejamento”, “é vago”, “tem pouco conteúdo”, “não tem o conteúdo todo”, “é muito superficial”, “é muito incompleto”. Essa avaliação negativa das professoras sobre a coleção evidencia uma grande dependência do professor em relação ao LD. Por um lado, há, nesse sentido, uma concepção de material didático que ocupe todo o tempo escolar, de modo sequencial e, por outro lado, a concepção de aula e de dinâmica disciplinar de classes unisseriadas. Não se considera, por exemplo, que o material foi elaborado com a finalidade de atender a turmas multisseriadas.

Ao falarem sobre as supostas limitações de conteúdo da coleção Campo Aberto, ora as professoras o fazem em comparação aos livros da cidade, ora em comparação ao planejamento (grade curricular) que recebem.

Aí no livro, aí eu estava olhando e comparando o livro, que eu tenho com o livro da cidade, que tem o conteúdo todo (Professora Ana Lídia).

Olha, eu acho assim, pela experiência que eu já tive, né, nas escolas da cidade, eu acho que os livros lá são mais completos. Esses aqui que eu estou trabalhando, esse livro aí do Campo Aberto, ele é muito incompleto, principalmente agora no final do ano, os meninos já viram tudo. Então assim, tem que ficar buscando atividades, correr mais atrás, tirando xerox, sabe? Então ele não é completo igual aos da cidade não (Professora Cléia).

Eu não uso esses livros não. Eu utilizo o Porta Aberta que eu peguei na Geralda Isa [escola da Sede do município], porque o outro livro não, não... É muito fraco. (...) Ah, eu acho ele muito fraco, tem pouquíssimo conteúdo (Professora Gizele).

Um livro de Matemática, por exemplo, do quinto ano lá, na cidade, dá dois desse aqui de quantidade e conteúdo dá dois, só de Matemática. Aqui é Matemática e Ciências juntos. (...) E é menor. (...) O livro não dá nem pra metade do ano (Professora Helena).

Eu uso eles muito pouco, porque eu consegui lá na Geralda Isa [escola da Sede do município] livros... Os livros que eles usam lá, então eu uso eles aqui. (...) Que eu penso assim, Português e Matemática a gente tem que tá fazendo isso o tempo todo mesmo. Mas então os conteúdos Geografia, História e Ciências, era assim quase nada. Então a gente tem que tá fazendo tudo praticamente com xerox. E esses que eu to utilizando agora [da cidade] não, ele vem com o conteúdo todo. Só pra ter uma noção, olha, são cinco livros que a gente tem pra seguir. Aí eu tenho dois do outro. Só por ali a gente já vê que falta muita coisa. (...) Não tem por que também essa... Diminuir. O livro do campo também tinha que ter o conteúdo todo (Professora Inês).

Vemos que, nessa comparação com os livros da cidade, é ponto pacífico que as professoras avaliam os livros adotados pelas escolas da sede do município como mais completos (“Ele não é completo igual aos da cidade”, “eu acho que os de lá são mais completos”, “o livro não dá nem para a metade do ano”; “Um livro de Matemática, por exemplo, do quinto ano lá, na cidade, dá dois desse aqui de quantidade e conteúdo dá dois, só de Matemática. Aqui é Matemática e Ciências juntos”). Por isso, muitas preferem utilizar os livros que conseguem nas escolas da cidade (“Eu não uso esses livros não. Eu utilizo o Porta Aberta que eu peguei na Geralda Isa [escola da Sede do município]”; “Aí eu estava olhando e comparando o livro que eu tenho com o livro da cidade, tem o conteúdo todo. Então eu estou trabalhando com o livro da cidade”) ou usar atividades complementares.

Mas o livro que é fornecido pra gente, de acordo com o planejamento, tem muito pouco conteúdo. Às vezes eu uso a internet mesmo (...) Eu acho que, de acordo com o planejamento nosso, não é tudo que a gente encontra nele não. Então a gente não usa tanto como deveria porque não tem o conteúdo todo (Professora Mariana).

E não tem toda a matéria que tá no planejamento, né? (...) a gente tem que seguir um planejamento. Só que no livro não tem aquelas matérias do planejamento. Ele é muito vago (Professora Fabiana).

(...) Não atende todos os eixos e capacidades que o menino precisa desenvolver nem de longe. Aí se for olhar pela grade curricular também, tem um monte de conteúdo na grade que não tem nele. Porque ele é muito pequeno, né? (Professora Raquel)

Não era todos os conteúdos que os meninos tinham que receber que tinha no livro, entendeu? (Professora Gizele)

ele é muito difícil pra gente distribuir dentro da grade curricular que a gente tem. Ele não se encaixa... (Professora Ana Lídia)

Nos trechos acima emerge uma questão que já havia surgido nos questionários: a suposta não contemplação da “matriz curricular” da rede pela coleção Campo Aberto. Como já

mencionado, as professoras de Jaboticatubas recebem uma Diretriz Curricular elaborada pelas supervisoras pedagógicas do município com todos os conteúdos que os alunos devem aprender em cada série e em cada bimestre. Essa matriz é a mesma para todas as escolas do município e as professoras são cobradas quanto ao cumprimento dela. Ao analisarmos a matriz curricular de Língua Portuguesa do 5º ano em comparação aos conteúdos contemplados no livro do 5º ano da coleção Campo Aberto, resolvemos construir o seguinte quadro comparativo:

Quadro 9: Comparação entre conteúdos da coleção “Campo Aberto” e Diretriz curricular do município

COLEÇÃO “CAMPO ABERTO” Conteúdos do componente de Língua Portuguesa 5º ano		DIRETRIZ CURRICULAR DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JABOTICATUBAS Síntese dos conteúdos de Língua Portuguesa 5º ano
Gêneros Textuais (trabalhados em atividades de leitura, oralidade ou escrita)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Artigo de opinião 2. Canção 3. Chamada de jornal 4. Debate 5. Depoimento 6. Entrevista 7. Estatuto 8. Folder 9. História em quadrinhos 10. Manual de instruções 11. Notícia 12. Poema 13. Relato 14. Reportagem 15. Texto científico 16. Tirinha 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anekdota 2. Artigo de opinião 3. Bilhete 4. Cartaz 5. Classificado 6. Conto 7. Convite 8. Debate 9. Histórias em Quadrinho 10. Música 11. Notícia 12. Piada 13. Poemas 14. Propaganda 15. Receita 16. Reportagem 17. Resenha
Conhecimentos linguísticos:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concordância verbal 2. Grafia de maiúsculas e minúsculas 3. Modos verbais imperativo e infinitivo 4. Operadores Argumentativos 5. Paragrafação, negrito e tamanho de fonte 6. Pontuação 7. Sintaxe: Sujeito, verbo e complemento 8. Variação Linguística 9. Ortografia 10. Emprego de Maiúscula e Minúscula 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acentuação 2. Antônimo e sinônimos 3. Artigos definidos e indefinidos 4. Coesão 5. Convenções da escrita 6. Emprego de Maiúscula e Minúscula 7. Ortografia 8. Paragrafação 9. Pontuação 10. Relações anafóricas 11. Substantivos 12. Variação linguística

Fonte: Construído pela autora

Por meio desse quadro, observamos que quantitativamente não há grande diferença entre a matriz curricular do município e os conteúdos da coleção “Campo Aberto”.

O documento chamado de Diretriz Curricular do Ensino Fundamental I das escolas municipais de Jaboticatubas possui mais de 100 páginas e está dividido, conforme já apontamos, entre Objetos de conhecimento, Habilidades e Conteúdos, por série e bimestre. Muitos desses conteúdos e habilidades se repetem ao longo das páginas, havendo apenas a indicação de “aprofundamento”. Devido a essas repetições, o documento fica extenso, causando a falsa impressão de trazer mais conteúdos.

Essa suposta falta de conteúdos da Coleção “Campo Aberto” é vista pelas professoras como um problema muito grave da coleção Campo Aberto. Segundo elas, caso sejam trabalhados apenas os conteúdos propostos pelos livros didáticos do PNLDC Campo, os seus alunos ficariam defasados. Nesse sentido, a suposta “incompletude” da coleção faz com que as professoras, em sua maioria, ressaltem que precisam complementar o conteúdo com atividades extras, como vídeos, xerox, atividades de outros livros, ou seja, precisam estar sempre em busca de mais material para as aulas: “Às vezes eu uso a internet mesmo”; “então a gente que é professora, nós que temos que buscar vídeo, trazer coisas diferentes pra eles entender”; “eu trabalho nele e trago atividade pra complementar. Tudo é com a gente mesmo”; “se o professor não procurar, procurar material extra, procurar na internet, pegar livro extra, xerocar livro extra, os meninos vai chegar lá e vai voltar pra casa na primeira semana e desistir da escola”; “Aí assim, eu trabalho nele e trago atividade pra complementar”; “Então assim, tem que ficar buscando atividades, correr mais atrás, tirando xerox, sabe?”; “Então a gente tem que tá fazendo tudo praticamente com xerox”.

Vemos que, ao justificarem uma suposta deficiência de conteúdos dos livros da coleção Campo Aberto, as professoras usam argumentos que, na verdade, indicam um movimento esperado para o uso de qualquer livro didático. Complementar o livro didático com atividades extras é o esperado, já que nenhum LD é autossuficiente; todo material didático é fruto de uma seleção dentro de um leque de possibilidades muito maior. Além disso, os depoimentos das professoras trazem informações centradas, em grande parte, na rotina do trabalho, nas ações do cotidiano em sala de aula e, nessa direção, fica evidente que o trabalho de planejamento vai além de ter o LD como referência única. Ou seja, as entrevistadas querem, no seu discurso, demarcar um protagonismo, inclusive dizendo que, se querem seguir as diretrizes do município, precisam indicar que estão traçando vários caminhos metodológicos

para o planejamento das aulas e que o livro é apenas uma dessas referências. No caso de a professora trabalhar em escolas diferentes, como era o caso de algumas delas, há uma tendência a referenciar a descrição do trabalho daquele lugar que considera ser de melhor qualidade. Portanto, o discurso comparativo também é natural nesse cenário de atuação profissional mais variada, além de indicar que há uma tendência de se replicar as aulas e seu planejamento. Ter dois livros como base implica planejamentos distintos, o que, certamente, traz a necessidade de adaptações e de relativizações.

A professora Raquel ressalta que usa os livros da coleção Campo Aberto apenas para atividades, para exercícios, pois ele é muito condensado (“possui poucas páginas de apresentação de conteúdo”) e assim não é possível dar sequência à matéria. Além disso, um aspecto importante observado por ela é que o livro não apresenta sumário, o que dificultaria e atrasaria a vida do professor, pois precisa ficar folheando para procurar o conteúdo:

Eu uso como dever, porque a gente tem um limite de cópias de xerox, então a gente usa, eu pelo menos, uso mais no dever. Não dá pra introduzir nenhum conteúdo com ele. No máximo consolidar (...) Ele não tem uma sequência lógica. Não tem sumário. Na hora que você vai procurar conteúdo, você tem que ir folheado (Professora Raquel).

A professora Inês também assume que usa o livro para o Para Casa:

Eu uso o PNLD Campo mais pro para casa. (...) Eles têm muito pouco conteúdo. E, assim, é mais aquela coisa superficial. Dá uma passada ali, e você tem que ficar sempre complementando, complementando, com um monte de coisa, pra você tá dando o principal (Professora Inês).

Com relação a essa observação sobre o sumário, a coleção Campo Aberto, devido à sua proposta interdisciplinar, traz um sumário organizado por temas. Mas, no encarte disponível ao final no Manual do Professor, é possível ter acesso aos conteúdos curriculares trabalhados em cada capítulo.

Nas falas acima, vemos que, além da suposta falta de conteúdo, as professoras reclamam da ausência de uma sequência metodológica que oriente o trabalho, o que parece estar relacionado com a proposta interdisciplinar da coleção Campo Aberto, tema que abordaremos no tópico seguinte.

5.2.3 A interdisciplinaridade nos livros didáticos do PNLD Campo

Outra recorrência observada nas falas das professoras se relaciona à proposta interdisciplinar da Coleção Campo Aberto. Uma abordagem interdisciplinar, segundo o Edital do PNLD Campo 2016,

Caracteriza-se por organizar o trabalho pedagógico por áreas do conhecimento, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada numa perspectiva dialógica. É um processo de integração recíproca entre várias disciplinas e campos de conhecimento, uma forma de superar a fragmentação entre as disciplinas proporcionando um diálogo entre estas, relacionando-as entre si para a compreensão da realidade. A interdisciplinaridade oferece uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, em busca do ser como pessoa integral. A interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas (BRASIL, 2014, p. 46-47).

Sobre isso, vejamos o que dizem as professoras entrevistadas:

Mistura um monte de conteúdo num texto só, não é divididinho igual os outros, não vêm explicando tudo direitinho. É tudo misturado, não pode (Professora Inês).

Porque o livro assim, ele é muito confuso. Igual ele veio com o conteúdo de matemática junto com o de ciências, que é matemática e ciências junto. Só que a matéria vem muito confusa pro aluno. E mistura um monte de conteúdo num texto só, não é divididinho igual os outros (Professora Ana Lídia).

Vem português, geografia e história junto. Aí vem a matéria tudo junto, elas não vêm separado não (Professora Fabiana).

A maioria das professoras entrevistadas não avaliaram bem a proposta interdisciplinar da coleção Campo Aberto. Segundo elas “é tudo misturado”, “não é divididinho igual os outros”, “é confuso”, ou seja, elas tomam como referência o padrão disciplinar de organização dos conteúdos escolares e, provavelmente, a Diretriz Curricular que recebem da Secretaria de Educação.

É muito misturado. Aí às vezes, mesmo quando eu dou dever, aí é assim “página dez, questão um, três e sete”, por exemplo. Não dá pro você dar na sequência, entendeu? (...) O Girassol, ele era dividido assim, por exemplo, Ciências e Matemática, uma parte era Ciências, outra parte era Matemática. O Campo Aberto é todo misturado. Na mesma hora que você tá em Ciências, aí tem na mesma página tem Ciências e tem Matemática. (...) A gente dá aula de Ciências e Matemática no mesmo dia, mas um conteúdo é um, o outro é outro. Essa interdisciplinaridade a gente faz quando é possível. E no livro não, ele mistura o conteúdo o tempo todo (...) Porque aí você tem um texto de Ciências, tá. Aí quando passa pra próxima página, aí você já tem lá um monte de operações matemáticas. Ou então na mesma página. Aí você, sabe? Você não consegue ter sequência (Professora Raquel).

Porque ele usa muito interdisciplinar, por exemplo, Ciências e Matemática. Tá trabalhando corpo humano, ele tá trabalhando metro. Mas às vezes naquela época, eu ainda não introduzi o metro. Aí fica aquele negócio assim partido, cê trabalha uma coisa, não trabalha outra, aí fica... Cê não vai... Aí depois na hora que cê trabalhou o metro, cê voltar lá pra dar aquela atividade? Aí fica aquela coisa partida. É interdisciplinar, mas é muito superficial. Porque ele te obriga a trabalhar o mesmo conteúdo em História, em Geografia e em Português, por exemplo. E Matemática e Ciências. E nem sempre essa interdisciplinaridade cê consegue fazer ela. Eu acho que isso aí é mais a gente que tem que fazer. Surgiu ali, cê trabalhou uma história, aí surgiu, cê vai por ali, cê pega um gancho... Que às vezes começou lá Matemática, aí cê fala “vou usar esse livro”. Aí cê trabalha Matemática com ele. Aí ele já tá com tudo de Ciências lá, cê não trabalhou aquele conteúdo de Ciências. Aí ele não... Não te deixa essa escolher... (Professora Inês).

Para a maioria das professoras entrevistadas, o diálogo entre as disciplinas não acontece de forma satisfatória. Segundo as professoras Raquel e Inês, por exemplo, dos excertos acima, a interdisciplinaridade deveria ser feita pelo professor, a depender da condução dos conteúdos com as turmas. Para elas, a interdisciplinaridade é feita “quando é possível”, quando dá para “pegar um gancho” no tema de uma disciplina e aproveitar em outra.

Consideramos essa uma visão muito interessante das professoras para a discussão das possibilidades de interdisciplinaridade. Uma indagação possível a partir dos depoimentos das professoras seria se a interdisciplinaridade deveria ser uma iniciativa do material didático ou da prática conduzida pelo professor; se caberia ao livro didático essa condição de estabelecer relações entre disciplinas, de forma sistemática ou se essa seria uma função do professor de posse de diferentes materiais didáticos que ofereçam essas relações.

A interdisciplinaridade é uma integração entre áreas do conhecimento para um fim comum. Esse fim comum seria um objeto de estudo sobre o qual professores e alunos se debruçassem a partir de uma abordagem metodológica que integre conceitos e teorias das várias disciplinas. Considerando que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas são responsáveis por todas as disciplinas, a interdisciplinaridade parte desse professor e dele depende. Por isso, aderir à proposta interdisciplinar de um LD como o da coleção Campo Aberto exige do professor uma nova postura diante do conhecimento.

As professoras entrevistadas, por exemplo, demonstram conhecer o conceito de interdisciplinaridade e a sua função na educação, mas isso não garante que elas apliquem essa abordagem em suas salas de aula. Essa constatação vai ao encontro do que diz Chartier

(2007), ao considerar que a referência principal do professor são suas próprias experiências ou as dos colegas, não as prescrições de especialistas. Dessa forma, as professoras, embora não desconsiderem as teorias educacionais, constroem as suas práticas considerando aquilo que pode ser feito em sua sala de aula, ou seja, privilegiando parte da teoria que consideram utilizável, o “como fazer” em detrimento do “porquê” fazer.

E outro ponto que dificulta o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares é a insegurança do profissional em pensar essa abordagem, uma vez que a formação acadêmica desse profissional, provavelmente, se relacionava a uma concepção fragmentada do conhecimento. Além disso, a dupla jornada da maioria dos professores limita o tempo de planejamento e estudos (KLEIMAN; MORAES, 1999).

Os livros da coleção Campo Aberto trazem uma abordagem interdisciplinar que rompe polemicamente com o tradicional sistema disciplinar de educação, em função de ser organizado pensando em uma utilização em classes multisseriadas. Consideramos que, embora se apresente como uma proposta inovadora, ela não encontra respaldo na cultura instalada do trabalho pedagógico, pautado em diretrizes ou matrizes curriculares para o Ensino Fundamental que se organizam por disciplinas. A diretriz curricular do município pesquisado é seriada e apresenta os conteúdos de forma separada e fragmentada, sem fazer qualquer tipo de menção à interdisciplinaridade. Dessa forma, sendo cobradas quanto ao cumprimento de uma matriz de conteúdos topicalizados, as professoras privilegiam o trabalho fragmentado por disciplina, porque é ele que garante mais facilmente o atendimento dessa matriz que normatiza o trabalho pedagógico.

5.2.4 Procedimentos de avaliação e PNLD Campo

Na análise das categorias anteriores, vimos que as professoras demonstram preocupação em seguir a “matriz curricular” proposta pela rede municipal de educação porque se dizem preocupadas com o direito de os alunos do campo terem acesso aos mesmos conteúdos dos alunos da cidade e porque elas são cobradas quanto ao atendimento dessa matriz. Durante as entrevistas também observamos que as professoras usam o argumento das avaliações externas para justificar o não uso dos livros do PNLD Campo:

Eu falo mesmo, eu gosto de conteúdo. Porque fala “ah, vou usar isso, vou usar aquilo...” mas na hora que pega mesmo aí um vestibular, qualquer coisa, pega é o conteúdo do menino. Então eu gosto é disso, sabe? (Professora Daiana)

E também porque quando ele for fazer Enem, qualquer coisa que ele for concorrer com outras pessoas, ele não pode ir aquém. O livro dele tem que permitir que ele seja capaz de competir de igual pra igual onde ele tiver. E o livro não permite isso (Professora Raquel).

Tanto que nós questionamos por que os meninos daqui não têm direito aos outros livros, já que eles vão chegar lá e competir com os mesmos meninos no sexto ano? Tem que tá no mesmo nível, exigem da gente na Provinha Brasil que eles estejam no mesmo ano, mas não dão as condições pra tá no mesmo nível? (Professora Ana Lídia).

Na hora que vai participar de um concurso não tem... Do campo não tem diferenciado nenhum, é tudo igual (Professora Helena).

Nesses trechos, as professoras citam as seguintes avaliações: ENEM, vestibular, concursos e Provinha Brasil. Segundo elas, os alunos do campo, ao realizarem provas dessa natureza, serão cobrados da mesma forma que os alunos da cidade e, por isso, devem estudar com o mesmo livro utilizado nas escolas da cidade. Com isso, quando comparam os livros do PNLD Campo com os livros do PNLD convencional, as professoras desqualificam os livros do campo com argumentos de quantidade de conteúdo.

Consideramos legítima essa preocupação das professoras, porque não se pode diminuir os conteúdos em função de uma metodologia diferenciada, sobretudo no que diz respeito às classes multisseriadas. Mas a questão é: os livros do PNLD Campo não preparam os alunos para avaliações sistêmicas ou para prosseguirem estudos?

Grande parte das políticas educacionais implementadas a partir da década de 90 se orientam por um modelo tecnicista, pragmático e gerencialista com foco na apresentação de resultados, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os sistemas de avaliação sistêmica. As políticas de ensino e de avaliação condicionam certas escolhas e conferem parâmetros para um sistema de ensino que influencia a organização escolar, fornecendo aos professores subsídios para o redimensionamento de suas práticas.

Mas também é preciso fazer um contraponto importante: até a década de 90, por exemplo, não havia uma orientação coletiva de formação na escola pública, o que privilegiava apenas as classes mais abastadas, que tinham condições de investir nos estudos e, com isso, construíam

uma trajetória acadêmica de mais sucesso. Dessa forma, a partir da década de 90, foram as avaliações sistêmicas (embora nem sempre bem empregadas ou cujos dados adquiridos nem sempre sejam bem utilizados) e as propostas curriculares governamentais que definiram uma política pedagógica que tem o potencial de corrigir alguns problemas de longa data que resultam, em alguns casos, de uma autonomia docente sem um mínimo de controle.

Três décadas depois da democratização da educação brasileira e da implantação de diretrizes curriculares, temos observado que a autonomia do professor se dá na forma como os conteúdos sugeridos são abordados. Portanto, a questão não é apenas o que é ensinado, mas como se ensina. Nesse sentido, não seria a quantidade de conteúdos ou de páginas de um livro didático que garantiria a um aluno do campo ir bem em avaliações como a Provinha Brasil, por exemplo, mas os conhecimentos e habilidades que ele, por meio de uma metodologia oferecida pela escola, foi capaz de construir e reelaborar para responder problemas cotidianos.

Nesse sentido, embora a preocupação das professoras seja válida e as avaliações sistêmicas (embora com limitações) desempenhem um papel importante na educação do nosso país, o critério utilizado por elas para avaliarem os livros didáticos da coleção Campo Aberto se apoia predominantemente em aspectos quantitativos, ou seja, importam mais os conteúdos apresentados no livro, o que impede que uma possível qualidade metodológica e interdisciplinar da coleção seja posta em discussão.

5.2.5 O trabalho com classes multisseriadas

A organização em turmas multisseriadas é uma forma de agrupamento de alunos com diferentes idades e níveis de escolaridade em uma mesma turma. Segundo dados do Censo Escolar⁵⁶, atualmente há, no país, cerca de 53.713 escolas com classes multisseriadas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. A multisseriação é, portanto, ainda muito utilizada em escolas da zona rural, onde há poucos estudantes, como forma de manter a escola em funcionamento e evitar que as crianças tenham que se deslocar para regiões mais distantes utilizando o transporte escolar, geralmente precário.

⁵⁶ Informação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35830>>. Acesso 15 jan. 2019.

Contudo, esse arranjo está atrelado à histórica precarização das escolas rurais e, por isso, aos olhos dos gestores, representa um “atraso” para a educação do país que precisa ser resolvido. Entre as medidas instituídas para isso, destacam-se o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e o Programa Caminhos da Escola, que têm viabilizado a Nucleação Escolar e o deslocamento de alunos para escolas maiores com turmas seriadas, como se a seriação automaticamente garantisse uma melhor qualidade da educação.

A dificuldade de se trabalhar com turmas multisseriadas apareceu em muitas entrevistas:

Assim, se fosse vinte e um em uma turma só, não seria muito. Mas como é dividido, aí você fica um pouco assim... Acaba que você não consegue dar tudo, porque uma turma atrapalha a outra. Você tá ensinando pra uma turma, igual pro terceiro ano, o quarto ano e o quinto tá respondendo... Eles tão atrapalhando os outros. (...) Eu divido o quadro. Igual o dia que eu... Eu divido em dois, né? Aí eu passo o terceiro de um lado, quando a matéria é a mesma do quarto e quinto eu passo do outro lado. Mas quando não é, eu dou pro quarto, e dou uma folha pro quinto. Aí tem que ir revezando (Professora Fabiana).

Muito difícil. Mas a gente... Mesmo assim a gente não é valorizada. Essa situação aí da minha sala, a gente tem todo momento, às vezes a gente fala de aula diferenciada assim, quando eu vou preparar as minhas aulas eu tenho que pensar numa coisa que atenda às três turmas. Só que do terceiro pro quinto ano, a diferença de mentalidade do menino, de amadurecimento é muito longa, muito grande. E aí... Mas a gente acha o tempo todo gente, inclusive a coordenadora fala “não, mas turma multisseriada é muito fácil de trabalhar. E não é. É bem complicado (Professora Raquel)

Eu acho assim, que o livro no multisseriado tem que ser assim, um pra cada série. Não pode ser assim livro misturado, ter esse tanto de atividade num livro só. Tem que ser separado” (Professora Elaine).

Além disso, a professora Fabiana considera que a interdisciplinaridade, nas turmas multisseriadas, fica muito comprometida quando o livro não ajuda.

Eu tento trabalhar o mesmo conteúdo com todos os alunos, todas as séries, puxando mais dos mais velhos, sabe?. Então eu já tenho que ter esse jogo de cintura, a turma já é misturada, se eu for misturar os conteúdos das disciplinas tudo de uma vez... eu acho complicado (Professora Fabiana).

Vemos, nas falas das professoras, um debate sobre a complexidade do trabalho docente em turmas multisseriadas. Essa maneira de enturmação traz maior complexidade ao planejamento das aulas, uma vez que “exige a elaboração de estratégias variadas, para atender não só a diferentes necessidades de conteúdos, como também a grande variação de interesses e modos de interação resultantes das diferenças de faixas etárias dos estudantes” (SILVA; LEAL; LIMA, 2012, p. 12). Mas tal complexidade não deve ser confundida com baixa qualidade de

ensino e não deve ser usada como argumento para justificar o deslocamento dos estudantes para outras escolas. A multisseriação tem um importante papel político e pedagógico para as populações do campo, uma vez que são essas escolas multisseriadas que garantem a iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo, cuja permanência na escola favorece uma maior articulação com a comunidade, impedindo o seu desmantelamento (HAGE, 2005). Além disso, a heterogeneidade dessas turmas reveste o ensino de uma riqueza capaz de promover significativas experiências de ensino-aprendizagem, em que os estudantes de diferentes idades e experiências podem, em diálogo, criar formas coletivas de organização e sistematização dos conteúdos com maior qualidade e possibilidade de inovação do que em classes unisseriadas.

Contudo, essa potente complexidade da docência em classes multisseriadas foi ignorada na organização do trabalho da rede municipal de educação do município pesquisado, onde a multisseriação se organiza pela lógica da escola seriada urbanocêntrica, não possuindo um tratamento diferenciado.

O paradigma seriado urbanocêntrico influencia, predominantemente, na organização do espaço, do tempo e do conhecimento da escola multisseriada do campo, precarizando o seu processo pedagógico e aumentando o fracasso escolar e a exclusão das populações do campo (CORRÊA, 2005, p. 164).

Embora tenhamos avançado no entendimento de que “a organização seriada do conhecimento levou a uma compreensão segmentada, disciplinada, hierárquica e linear tanto dos conhecimentos quanto dos processos de ensinar-aprender” (ARROYO, 2010, p.12), segregando conhecimentos e levando à reprovação de milhões de crianças e jovens “classificados como lentos, desacelerados, com problemas de aprendizagem nos ritmos, na sequência das séries e dos níveis escolares” (ARROYO, 2010, p.12), a organização das rotinas escolares ainda se pauta, majoritariamente, nessa seriação linear e sequencial dos processos de aprendizagem. O processo de formação inicial de professores ainda não contempla uma discussão sobre essa possibilidade de arranjo pedagógico que tem sérias implicações para as interações construídas em sala de aula. Dessa forma, o planejamento pedagógico continua a ser construído pela lógica da seriação e os professores das classes multisseriadas são cobrados para que os conteúdos de cada série sejam ministrados.

5.2.6 Opiniões sobre a política pública do PNLD Campo

Neste tópico organizamos uma análise das opiniões das professoras sobre o PNLD Campo enquanto política que atende a um público específico. Inicialmente, notamos um questionamento sobre os motivos de se ter um LD específico para as escolas do campo:

Não acho legal ter livro separado. Eu acho que por ser a rede municipal como um todo, eu acho que tinha que ser o mesmo livro pra todo mundo. Igual quando a gente reuniu certas vezes pra escolher livro, reuniu quem é da zona rural e reuniu quem não era. E tinha tal, tal, e tal livro, x, y, z. eu acho que do mesmo jeito que reuniu todo mundo pra escolher o livro, tinha que ser o mesmo livro pra todo mundo. Até porque, tem aluno meu que pode sair daqui hoje e ir pra Geralda Isa amanhã. Pode ter aluno de outra escola que tá em Jabó e vir pra cá amanhã. Entendeu? Aí eles ficam perdidos. Não dá sequência, fica aquela coisa assim, sabe? Tipo defasada... (Professora Gizele)

Eu acho que deveria ser o mesmo, porque eu acho que escola... Porque às vezes o aluno sai dessa escola, os pais mudam, por exemplo, pra cidade. Chega lá vai ser tudo diferente, né, não tem como ele dar sequência naquilo que foi iniciado. Então eu acho que deveria ser o mesmo, porque a escola em si deveria ser a mesma, igual eu falo muitas vezes pros pais, “ah, eu vou mudar de escola”, quando tá com problema. Não é, o problema não é a escola, a escola em si é a mesma, o aluno que se destaca, né, na escola. É o que eu digo muito pros pais. Então eu acho que a escola devia de ser padrão, tinha que ser... Que aí era fácil e dar sequência. Tanto os que vêm de lá quanto os que vão daqui pra lá pra cidade (Professora Mariana).

Nas falas acima, notamos, também, um forte discurso relacionado à padronização da educação. Segundo a professora Mariana, por exemplo, cuja fala foi transcrita acima, a escola deveria ser padrão e o aluno é que deveria se destacar. Segundo Maher (2007), muitos são os que pensam assim e, geralmente, são bem-intencionados. Contudo, os adeptos desse pensamento são *multiculturalistas liberais*, aqueles que enfatizam que,

apesar das diferenças, todos os seres humanos são intelectualmente iguais [e] (...) desde que se garanta igualdade de condições, isto é, desde que se garanta que todos tenham as mesmas oportunidades acadêmicas e econômicas, todos terão condições de competir, em pé de igualdade e ser bem sucedidos (MAHER, 2007, p. 259).

Essa defesa da padronização da educação, muitas vezes, leva ao discurso da meritocracia, que, ao dar ênfase à equidade “abre espaço para posturas que culpam a própria vítima pelo fracasso escolar: se o indivíduo falhou é porque não estava motivado o suficiente, não se esforçou o suficiente para aprender” (MAHER, 2007, 259). A defesa da meritocracia desconsidera que as escolhas dos indivíduos não são simples escolhas, são alternativas que se abriram diante das possibilidades de cada contexto. Portanto, não é como se um aluno do campo simplesmente optasse por esforçar-se ou não para aprender. Há muitos fatores sociais, políticos, culturais e

de relações de poder mais amplos que condicionam o sucesso ou o fracasso escolar dos estudantes.

Vejamos outros trechos que trazem opiniões das professoras sobre o PNLD Campo:

Eu acredito que deveria ser o mesmo livro, porque a região é a mesma, é Jaboticatubas. Conta Jaboticatubas. (...) Então eu acredito que poderia ser o mesmo livro, porque os meninos... Crianças são todas iguais. (Professora Helena)

A questão que a gente insiste muito é o seguinte, não dá pro cê ficar preso só nesse livro, primeiro porque ele não atende todos os conteúdos da matriz curricular que é adotada. Segundo que quando o menino for pro sexto ano ele vai juntar com os meninos lá da cidade. Então não adianta ter um livro só pra ele aqui, se depois isso não vai ter continuidade. (...) Esse livro aí, sem chance. Aí se a gente tem um professor consciente, procura outros meios... (...) ele acaba colocando o aluno do campo como inferior. (Professora Raquel)

Os meus alunos são bons. Então assim, eu acredito que eles conseguem acompanhar direitinho o outro livro. (...) Eu não sei o quê que eles [o governo] estavam pensando. Não faço a mínima ideia, né? Porque se eles são todos alunos da mesma cidade... é tão pertinho... Aí eu não consigo imaginar. (...) É que eles não vão ter acesso, por exemplo, a outros tipos de materiais, por exemplo, hoje em dia tá tudo muito moderno. Por exemplo, eles estudam aqui, eles moram aqui, mas eles tão praticamente dentro da cidade. (Professora Ana Lúcia)

A informação tá pra todos. E eles não vão ficar aqui, eles vão sair daqui, eles vão crescer. Então tem que ser igual. (...) Automaticamente elas já vão pra lá porque aqui não tem Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio. Aqui não tem. Então direto elas já vão pra lá. Quando chegar lá, elas vão ter que aprender as matérias de lá. Se elas na tiver mais ou menos a mesma base que os meninos de lá, que tão estudando, pra ela vai ser tudo novo, porque como que eles vão conseguir acompanhar? (Professora Elaine)

O da cidade trabalha bairro, trabalha ruas, sabe? Tipo assim, o número da casa. Trabalha como um todo. E só que igual, por exemplo, os meninos vão sair daqui... Aqui não tem bairro, mas os meninos vão sair daqui e vão estudar lá um dia. Às vezes eles vão estudar ano que vem, ainda nos anos iniciais, e quando eles forem pros anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, eles já têm que ter essa consciência, entendeu? Quando eles forem, por exemplo, com a mãe no médico, por exemplo, eles têm que ter essa noção. Não só pensar só aqui no campo, entendeu? Que aí eu acho que isso faz falta também. E tem muito menino que mora aqui que tem muita curiosidade. A maioria tem muita curiosidade. Como que é lá, porque que na minha casa tem número, qual que é a função do carteiro, como que ele entrega em determinadas casas. Aí ele tem essa noção de bairro, de rua, de cep, esse tipo de coisa, sabe? Esse aqui trabalha mais isso. O outro do campo fica só aqui no campo, entendeu? (Professora Gizele).

Eu, na minha opinião, eu acho que nem deveria ter um livro didático pra zona rural. Eu acho assim, antigamente sempre foi assim, o professor... Eu estudei em escola de zona rural. O professor mesmo fazia as... Bom, se você vai trabalhar o bairro, cê não vai trabalhar o bairro com os meninos, cê vai é contar pra eles que existe o bairro, que a cidade é dividida em bairro, em comunidade, em zona rural, em zona urbana... A gente mesmo, igual eu uso esse aqui oh, que é do município. Por exemplo, aqui oh, igual tem um aqui oh, o município e o litoral. Eu não vou ficar falando com ele de litoral, porque é uma coisa que ele... (...) Não é da realidade dele. Ele sabe que existe o mar, e tal. (...) Município tem em História, tá vendo, aqui oh, Município,

História e Representação. Então isso aqui oh, foge da ideia de município dele. Eu, ou eu vou dar uma pincelada, ou não vou nem trabalhar. Todo município tem história, então vamos trabalhar o que? A nossa história. Aí vem aqui olha, zonas, tem o bairro aqui na frente. Aqui, população urbana, população rural. As pessoas migram... (...) Aqui, olha, e o livro mesmo ele traz também, olha. Geografia, trabalho no campo, aqui tem trabalho no campo... Aqui, se eu for trabalhar isso aqui eu não vou... Eu vou ter que ter uma outra visão, outro olhar do que o professor que tá na cidade. Mas ele precisa saber que existe tudo isso. (...) Agora me diz, e Ciências? Ciências é Ciências...em qualquer lugar do mundo. Porque que eu tenho que ter um livro diferente pra Ciências? Pensa bem, não é? (...) Tá tentando, através desse livro, colocar o menino lá, ficar lá no campo... Ou sei lá, eu não entendo. Porque eu acho que sempre deu certo. Igual História, a gente vai trabalhar aqui, a gente trabalha as mesmas coisas, porém com o olhar diferente. O Português é Português em qualquer parte do mundo, Matemática... (...) a questão não é o livro didático em si, né? Mas é como que o professor trabalha os conteúdos na sala... A gente que tem que tá fazendo essas mudanças... Mas só pode ter mesmo a má intenção, né, por trás, porque... (Professora Inês).

Vemos que muitas professoras destacaram que o livro deveria ser o mesmo em todas as escolas e que é o professor quem deve trabalhar os conteúdos de maneira que o aluno do campo entenda.

Segundo essas professoras, os conteúdos disciplinares são universais e todos os alunos devem ter acesso a todos eles. Dessa forma, mesmo alguns conteúdos não sendo familiares aos alunos do campo, eles têm o direito de ter acesso a eles. Nesse sentido, não faria sentido haver livros específicos e caberia ao professor mediar o entendimento dos alunos quando fosse abordado algo distante da realidade, como a organização das cidades por bairro e ruas. Com isso, as professoras destacam a questão da universalidade do conhecimento e também da sensibilidade do professor para fazer os vínculos culturais.

Ainda segundo as entrevistadas, o fato de os livros serem diferentes faz com que o aluno do campo fique com a aprendizagem prejudicada, sendo que muitas consideram que esse prejuízo está sendo causado de maneira intencional, para ser um obstáculo ao aluno do campo e, assim, fazer com que ele não tenha condições de sobreviver na cidade.

Aí a gente até comenta, se a gente está preparando o menino pra ir pro mesmo colégio que os da cidade, eles vão chegar, pelo livro, eles vão chegar em desvantagem. Eles estão sendo criados pra ficar na zona rural mesmo, de se chegar lá, ter aquele impacto no sexto ano, assustar e sair da escola, pra ele se manter na zona rural. (...) Pra mim o objetivo desse livro é esse, manter os meninos na zona rural de qualquer maneira. Porque eles, pelo livro, eles não saem preparados pra enfrentar sexto ano não (Professora Helena).

(...) a questão não é o livro didático em si, né? Mas é como que o professor trabalha os conteúdos na sala... A gente que tem que tá fazendo essas mudanças... Mas só pode ter mesmo a má intenção, né, por trás, porque... (Professora Inês).

Vemos que as professoras, ao questionarem o PNLD Campo, argumentam que ele pode contribuir para que os alunos do campo fiquem defasados em relação aos alunos da cidade, que utilizam livros mais completos. Também dizem que a ida das crianças do campo para a cidade é praticamente automática, haja vista que a grande maioria migra para a cidade para estudar e/ou trabalhar.

Tais falas refletem uma perspectiva ideológica que converte a educação das escolas do campo em um instrumento de urbanização dos modos de vida dos estudantes, os quais, nessa perspectiva, devem ser desenraizados de suas identidades e formados para o contexto urbano, industrial, capitalista, mercadológico. Com isso, a educação oferecida aos estudantes do campo conduz a uma concepção “de que o bom é estar na cidade”, enfraquecendo-se identidades e aprofundando desigualdades (SILVA; LEAL; LIMA, 2012).

5.3 Coleção “Novo Girassol: saberes e fazeres do campo” versus Coleção “Porta Aberta”

Tanto nos dados dos questionários, quanto nos dados das entrevistas, a coleção Porta Aberta foi citada como utilizada por algumas professoras do Campo e como supostamente “melhor” que as coleções do PNLD Campo, considerando-se a quantidade de conteúdos e a adequação à diretriz curricular do município. Essa coleção, da editora FTD, figura como uma das aprovadas no PNLD convencional de 2013 e 2016. Os componentes de Letramento e Alfabetização e Língua Portuguesa são de autoria de Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança, mesmas autoras das coleções “Girassol: saberes e fazeres do campo” e “Novo Girassol: saberes e fazeres do campo”, também da editora FTD, aprovadas no PNLD Campo 2013 e no PNLD Campo 2016.

Neste tópico, apresentamos uma breve comparação entre as coleções para entender o ponto de vista das professoras sobre elas. Para isso, analisamos a parte de Língua Portuguesa dos volumes de 4º e 5º anos tanto da coleção Porta Aberta, aprovada no PNLD convencional de 2016, quanto da coleção “Novo Girassol: saberes e fazeres do campo”, aprovada no PNLD Campo 2016.

Figura 53: Capas de volumes da coleção “Porta Aberta”



Fonte: Carpaneda; Bragança (2016)

Os volumes de 4º e 5º anos da coleção Porta Aberta não são consumíveis e estão organizados em nove unidades temáticas, com duas seções cada (chamadas de Leitura 1 e Leitura 2). O volume do 4º ano possui 272 páginas e o do 5º ano possui 256 (livros do aluno). As unidades incluem seções direcionadas ao eixo da leitura (“Leitura 1”; “Leitura 2”, “Estudo do texto”, “Além do texto”, “Comparando textos”, “Hora da história”, “Que tal ler?”), à produção escrita (“Produção” e “Oficina”), à oralidade (“Qual é a sua opinião?” e “Na ponta da língua”); e aos conhecimentos linguísticos (“Estudo da língua”, “Reflexão sobre a escrita” e “Só para lembrar”). Há também a seção “Um pouco mais sobre...”, destinada à abordagem do gênero em foco na unidade; a seção “As palavras no dicionário”, que reflete sobre os usos do dicionário; “Fique sabendo”, sobre assuntos diversos; “Para se divertir”, com alguma atividade lúdica ou de leitura de fruição; e “Para concluir”, ao final de cada unidade, que retoma aspectos relativos ao gênero trabalhado.

Os volumes de 4º e 5º anos da coleção “Novo Girassol: saberes e fazeres do campo” são consumíveis e trazem os componentes de Língua Portuguesa, Geografia e História no mesmo livro, de forma multidisciplinar, ou seja, cada componente disciplinar ocupa uma seção

separada do livro. A seção de Língua Portuguesa, nos dois volumes, está organizada em quatro unidades temáticas, com dois capítulos cada, e possuem 102 páginas (livros do aluno). As unidades se dividem em seções sobre leitura (“Leitura, “Texto puxa texto”, “Hora da história”, “Dica de leitura”, “Estudo do Texto”), sobre produção escrita (“Produção”) e sobre conhecimentos linguísticos (“Estudo da Língua”, “De olho na escrita”). Há também a seção “Vai e vem”, que procura integrar os saberes escolares aos saberes comunitários, e a seção “Mural de vivências”, que procura sistematizar o que foi aprendido a cada duas unidades (teoricamente, a cada semestre) e dialogar com outras disciplinas da mesma coleção. Não há uma seção específica para o trabalho com a oralidade. Essa habilidade aparece pulverizada em outras seções.

A seguir apresentamos um levantamento feito de elementos relacionados aos eixos de ensino de Língua Portuguesa presentes nas duas coleções.

Quadro 5⁵⁷: Gêneros textuais disponíveis no componente de Língua Portuguesa da coleção “Novo Girassol”

Coleção Novo Girassol	
4º ano	5º ano
1. Anúncio Publicitário	1. Anúncio
2. Artigo de divulgação científica	2. Bilhete
3. Campanha educativa	3. Biografia
4. Caso	4. Blog
5. Conto	5. Campanha educativa
6. Diário de classe	6. Cartaz
7. História em quadrinhos	7. Conto
8. Instruções de experiência científica	8. Conto de suspense
9. Receita culinária	9. Diário Pessoal
10. Reportagem	10. Entrevista
11. Tirinha	11. Notícia
12. Verbete de dicionário	12. Poemas de cordel
	13. Reportagem
	14. Tirinha

Fonte: produzido pela autora.

⁵⁷ O mesmo Quadro aparece à página 173. Aqui apenas o reproduzimos, mantendo a sua numeração.

Quadro 10: Gêneros textuais disponíveis no componente de Língua Portuguesa da coleção “Porta Aberta”

Coleção Porta Aberta	
4º ano	5º ano
1. Artigo de divulgação científica	1. Anúncio de classificados
2. Biografia	2. Artigo de divulgação científica
3. Campanha educativa	3. Artigo de opinião
4. Carta	4. Bilhete
5. Conto	5. Canção
6. Conto popular de artimanha	6. Carta do leitor
7. Diário pessoal	7. Cartaz
8. Entrevista	8. Causo
9. Fábula	9. Conto
10. História em quadrinhos	10. Conto de suspense
11. Notícia	11. Depoimento
12. Piada	12. Diário pessoal
13. Placas	13. História em quadrinhos
14. Poema	14. Lenda
15. Poemas de cordel	15. Lista
16. Receita culinária	16. Piada
17. Relato	17. Placas
18. Reportagem	18. Poema
19. Resenha de filme	19. Receita culinária
20. Sumário	20. Relato de memória
21. Tirinha	21. Reportagem
22. Verbete de enciclopédia	22. Texto de Autoajuda
	23. Tirinha
	24. Verbetes de dicionário

Fonte: produzido pela autora.

Ao analisar essa lista, retirando os gêneros que se repetem nos volumes de uma mesma coleção, nota-se que a coleção Porta Aberta apresenta uma variedade maior de gêneros, totalizando 15 gêneros a mais.

Sobre o número de sugestões de leitura feitas ao longo das unidades nas duas coleções, fizemos o seguinte levantamento:

Quadro 11: Sugestões de leitura disponíveis no componente de Língua Portuguesa da coleção “Novo Girassol”

Coleção Novo Girassol	
4º ano	5º ano
<ol style="list-style-type: none"> 1. “Palavras, palavrinhas e palavrões”, de Ana Maria Machado; 2. “Feminina de menina, masculino de menino”, de Márcia Leite; 3. “Histórias de bichos brasileiros”, de Vera do Val; 4. “Diomira, a sherazade do sertão, coronel Carrerão e Lucinha”, de Ivana Arruda. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “O pequeno Nicolau e seus colegas”, de Goscinny; 2. “Nas Ruas do Brás”, de Dráuzio Varella; 3. “Sete histórias para sacudir o esqueleto”, de Angela Lago; 4. “A águia que não queria voar”, de Aggrey e Wolf Erlbruch; 5. “Me livro do terror”, de Cláudio Martins.

Fonte: produzido pela autora.

Quadro 12: Sugestões de leitura disponíveis no componente de Língua Portuguesa da coleção “Porta Aberta”

Coleção Porta Aberta	
4º ano	5º ano
<ol style="list-style-type: none"> 1. “As aventuras de Pedro Malasartes”, de Eraldo Miranda; 2. “Em Angola tem? No Brasil também!”, de Rogério Andrade Barbosa; 3. “Minhas fábulas de Esopo”, de Michael Morpurgo; 4. “Receitas da vó para salvar a vida”, de Neide Barros; 5. “O guia dos curiosos”, de Marcelo Duarte; 6. “Mamão, melancia, tecido e poesia”, de Fábio Sombra; 7. “Histórias da onça e do macaco”, de Vera do Val. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Histórias de Alexandre”, Graciliano Ramos; 2. “Nas Ruas do Brás”, de Dráuzio Varella; 3. “O gênio do crime: uma aventura da turma do gordo”, de João Carlos Marinho; 4. “Meu primeiro amor”, de Rogério Andrade Barbosa; 5. “Comédias para se ler na escola”, de Luis Fernando Veríssimo; 6. “Lendas brasileiras para jovens”, de Luís Câmara Cascudo.

Fonte: produzido pela autora.

A única sugestão comum às duas coleções é a do livro “Nas ruas do Brás”, de Dráuzio Varella. Na coleção Novo Girassol, as sugestões aparecem na seção “Dica de leitura”. Na coleção Porta Aberta, as sugestões aparecem na seção “Que tal ler?”. Destaca-se que também há, na coleção do PNLD convencional, a seção “Que tal acessar?”, com indicação de sites sobre temas trabalhados na unidade, e a seção “Que tal assistir?”, com sugestão de vídeos e filmes que ampliam os temas trabalhados na unidade.

Com relação ao eixo da oralidade, contabilizamos as seguintes atividades:

Quadro 13: Atividades relacionadas à oralidade nas coleções “Novo Girassol” e “Porta Aberta”

Coleção Novo Girassol		Coleção Porta Aberta	
4º ano	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação de trabalho 2. Contação de caso 3. Debate 4. Leitura em voz alta 5. Na abertura de todos os capítulos e em atividades ao longo do volume há perguntas para serem respondidas oralmente. 	4º ano	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação de trabalho 2. Debate 3. Entrevista 4. Leitura em voz alta 5. Reconto de fábula 6. Na abertura de todos os capítulos e em atividades ao longo do volume há perguntas para serem respondidas oralmente.
5º ano	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação oral de relato de memória 2. Entrevista 3. Apresentação de trabalho 4. Declamação de poema 5. Leitura em voz alta 6. Na abertura de todos os capítulos e em atividades ao longo do volume há perguntas para serem respondidas oralmente. 	5º ano	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação de trabalho 2. Contação de caso 3. Debate 4. Declamação de poema 5. Leitura em voz alta 6. Na abertura de todos os capítulos e em atividades ao longo do volume há perguntas para serem respondidas oralmente.

Fonte: produzido pela autora.

O quadro acima evidencia que há um equilíbrio quantitativo de atividades do eixo da oralidade. Já com relação à produção escrita, contabilizamos o seguinte:

Quadro 14: Atividades relacionadas à escrita nas coleções “Novo Girassol” e “Porta Aberta”

Coleção Novo Girassol		Coleção Porta Aberta	
4º ano	<ol style="list-style-type: none"> 1. Campanha publicitária 2. Caso 3. Conto 4. Lista de regras 5. Mural informativo 6. Receita 7. Reescrita de conto 8. Verbete de dicionário 	4º ano	<ol style="list-style-type: none"> 1. Carta 2. Conto 3. Conto de artimanha 4. Fábula 5. História em Quadrinhos 6. Resenha de Filme 7. Transcrição de Entrevista 8. Verbete de enciclopédia 9. Versos de cordel
5º ano	<ol style="list-style-type: none"> 1. Blog 2. Conto 3. Diário pessoal 4. Indicação literária 5. Notícia 6. Relato de memória 7. Transcrição de Entrevista 8. Versos de cordel 	5º ano	<ol style="list-style-type: none"> 1. Artigo de divulgação científica 2. Artigo de opinião 3. Carta do leitor 4. Conto de suspense 5. Lenda 6. Poema 7. Relato de memória 8. Reportagem 9. Transcrição de Entrevista

Fonte: produzido pela autora.

Assim como com relação ao eixo da oralidade, o eixo da produção escrita apresenta-se de modo equitativo em ambas as coleções, sendo que há, exatamente, uma produção escrita por unidade/capítulo.

Com relação aos conteúdos relacionados a conhecimentos linguísticos, fizemos o seguinte levantamento:

Quadro 15: Conteúdos linguísticos dos volumes de 4º e 5º anos da coleção “Novo Girassol”

Coleção Novo Girassol	
4º ano	5º ano
1. Acento agudo	1. Conectivos
2. Acento circunflexo	2. Formas verbais terminadas em -isar e -izar
3. Adjetivos	3. Locuções adjetivas
4. Formas verbais terminadas em -u	4. Modo subjuntivo
5. Identificação de verbos	5. Oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas
6. -mp e -mb	6. Palavras com -s depois de -n, -l, -r
7. -n antes de consoantes	7. Palavras iniciadas por -ex + vogal e -ez + vogal
8. Ordem alfabética	8. Palavras terminadas em -ansa e -ança
9. Palavras terminadas em -oso e -osa	9. Palavras terminadas em -eza e -esa
10. Plural de palavras terminadas em -ão	10. Palavras terminadas em -isse e -ice
11. Plural de palavras terminadas em -l e -u	11. Pronomes pessoais do caso oblíquo
12. Pontuação no diálogo	12. Tempos verbais
13. Pronomes pessoais do caso reto	13. Uso dos porquês
14. Sílabas tônicas	14. Verbos terminados em -ram e -rão
15. Uso de “nós” e “a gente”	15. Vírgula e “e” em enumerações
16. Verbos no infinitivo	
17. Uso de -x e -ch	

Fonte: produzido pela autora.

Quadro 16: Conteúdos linguísticos dos volumes de 4º e 5º anos da coleção “Porta Aberta”

Coleção Porta Aberta	
4º ano	5º ano
1. Adjetivos e locuções adjetivas	1. Acentuação de oxítonas
2. Artigos definidos e indefinidos	2. Acentuação de paroxítonas
3. Encontros vocálicos	3. Adjetivos e locuções adjetivas
4. Graus do adjetivo	4. Advérbios
5. Marcadores temporais	5. Conectivos
6. Numerais	6. Consoantes acompanhadas de vogal
7. Oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas	7. Encontro vocálico
8. Palavras com -ágio, -égio, -ígio, -ógio, -úgio	8. Gênero do substantivo: masculino e feminino
9. Palavras com -ç e -ss	9. Grau comparativo
10. Palavras com -e ou -i final	10. Grau superlativo
11. Palavras com -o ou -u final	11. Há/a
12. Palavras com -s com som de -z	12. Interjeições
13. Palavras com ss/s/ns/l/s/rs	13. Mais/mas
14. Palavras com -x depois de ditongo	14. Modo imperativo
15. Palavras terminadas em -oso e -osa	15. Modo indicativo
16. Palavras terminadas em -u	16. Modo infinitivo

17. Paragrafação	17. Modo subjuntivo
18. Paroxítonas terminadas em, -l, -x, -n, -r	18. Palavras com s/ss/x/sc/xç/c
19. Pessoas verbais	19. Palavras terminadas em -eza, -esa
20. Plural de palavras terminadas em -ão	20. Palavras terminadas em -isse e -ice.
21. Pontuação	21. Palavras terminadas em -u e -l
22. Pontuação no diálogo	22. Pontuação
23. Pronome pessoais	23. Pontuação (dois pontos e vírgula)
24. Pronomes pessoais do caso oblíquo	24. Pontuação no diálogo
25. Registro formal e informal da língua	25. Pronomes
26. Sílabas tônicas	26. Sílabas tônicas
27. Substantivos primitivos e derivados	27. Sons do x
28. Substantivos simples e compostos	28. Tempos verbais
29. Transformação de verbo em substantivo	29. Uso de reticências
30. Uso de “nós” e “a gente”	30. Variedades linguísticas
31. Uso dos porquês	31. Verbos do pretérito
32. Verbos (presente, passado e futuro)	32. Verbos terminados em -êm e -eem
33. Verbos de elocução	

Fonte: produzido pela autora.

A comparação numérica entre os conteúdos linguísticos das duas coleções, assim como ocorreu na comparação feita entre os gêneros disponíveis, nota-se que a coleção do PNLD convencional é mais abrangente. Dessa forma, sobre a composição do componente de Língua Portuguesa nos volumes analisados das duas coleções, observa-se que, quantitativamente, há muita diferença entre a coleção aprovada no PNLD Campo 2016 e a coleção de mesma autoria e editora aprovada no PNLD convencional. Além de os volumes da coleção Porta Aberta não serem consumíveis, ou seja, serem reutilizáveis e não apresentarem espaço para que o estudante responda as atividades no próprio livro, eles possuem em torno de 150 páginas a mais, ou seja, são quase duas vezes maiores que os volumes da coleção Novo Girassol.

Como o critério quantitativo não seria suficiente para avaliarmos os limites e as possibilidades de cada coleção, apresentamos, também, outros dados sobre a proposta metodológica de cada uma das coleções em análise. Na leitura feita dos volumes do 4º e 5º anos, observamos que há unidades/capítulos⁵⁸ similares nas duas coleções. A seguir, apresentamos uma descrição de cinco dessas similaridades.

⁵⁸ A coleção Porta Aberta é dividida em nove unidades e a coleção Novo Girassol em 4 unidades com 2 capítulos cada. Para orientar a nossa comparação, estamos considerando que um capítulo da coleção Novo Girassol corresponde a uma unidade da coleção Porta Aberta.

Similaridade 1

O capítulo 2 (“Contando um causo”) da unidade 2 do volume do 4º ano da coleção Novo Girassol é similar à Unidade 2 (“Histórias que o povo conta”) do volume do 5º ano da coleção Porta Aberta. Ambas trabalham com o gênero textual “causo”. O texto que abre a seção é o mesmo nas duas coleções (“Medo”, de Cora Coralina). As questões que se seguem após o texto também são as mesmas. A coleção Novo Girassol traz, na seção “Vai e vem”, uma atividade em que os alunos devem pedir que pais, avós ou pessoas mais velhas da comunidade contem causos. O aluno deve, então, escolher um causo para ser recontado em sala de aula para os colegas. Já na seção “Produção”, que se segue, é proposta uma rodada de contação de histórias em sala de aula. Essa atividade também aparece na unidade correspondente da coleção Porta Aberta, acrescida de uma seção denominada “Hora de avaliar”, com perguntas que instigam os alunos a avaliar como foi a atividade. A atividade da seção “Texto puxa texto”, da coleção Novo Girassol, também coincide com a seção “Comparando textos”, da coleção Porta Aberta. A atividade traz a reprodução de uma tela de Norman Rockwell e incentiva os alunos a descobrir o que é retratado nela. Após discussão oral, pede-se que os alunos observem a referência da tela cujo nome é “As fofocas”. Depois de algumas questões de interpretação da imagem, os alunos são levados a comparar a tela ao gênero “causo”.

Ao final do capítulo, na coleção Novo Girassol, a seção “Mural de Vivências” incentiva um resgate de tudo o que foi trabalhado em todas as disciplinas no semestre, por meio da confecção de um mural a ser exposto para toda a comunidade escolar. Essa seção aparece a cada duas unidades. Com relação aos conhecimentos linguísticos, há o trabalho com sílaba tônica e ortografia (x-ch).

Observamos que todas as atividades do capítulo 2 da unidade 2 do volume do 4º ano da coleção Novo Girassol estão presentes no volume do 5º ano da coleção Porta Aberta, exceto a seção “Mural de vivências”, que propõe uma integração semestral entre as disciplinas. Mas o inverso não ocorre, isto é, nem todas as atividades da referida unidade da coleção Porta Aberta aparecem no referido capítulo da coleção Novo Girassol. A coleção PNLD convencional aprofunda-se um pouco mais no estudo do gênero “causo” e traz as seguintes atividades/textos que não estão presentes na coleção do PNLD Campo: um boxe com informações biográficas da autora do texto que abre a unidade; o estudo de um trecho da

música “Amanheceu, peguei a viola”, de Renato Teixeira; o estudo de um poema de Elias José, chamado “Mistério”; o estudo do texto “Dois caboclos na enfermaria”, de Rolando Boldrin; o estudo de uma tirinha do Turma do Xaxado; o estudo do caso “Barbeiro”, de Alexandre Tavares; o estudo de um caso do folclore mineiro; a sugestão do vídeo de um caso de Rolando Boldrin, “O lenhador”; a proposta de brincadeira de telefone sem fio, fazendo um paralelo com a expressão “Quem conta um conto aumenta um ponto”. Com relação aos conhecimentos linguísticos, a referida unidade da coleção Porta Aberta trabalha com sílaba tônica, oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, acentuação de paroxítonas, encontros vocálicos, variação linguística, tempo verbal (pretérito perfeito), sinais de pontuação (dois pontos e travessão), ortografia (mais/mas).

Similaridade 2

Outra similaridade entre as coleções acontece entre o capítulo 2 (“Sopa nutritiva”) da unidade 4 do volume do 4º ano da coleção Novo Girassol e a unidade 3 (“Histórias de artes e manhas”) do volume do 4º ano da coleção Porta Aberta. Os textos de abertura correspondem a duas versões de uma mesma história “A sopa de pedras”. Na coleção Novo Girassol, está reproduzida a versão recontada por Walter Spalding, já na coleção Porta Aberta, há a versão em que Pedro Malasartes é o personagem principal, de autoria de Augusto Pessôa.

Nesse capítulo da coleção Novo Girassol, há, também, o estudo de uma tirinha da Turma da Mônica. A atividade da seção “Produção” pede o reconto escrito do texto “A sopa e pedras”. Na coleção Porta Aberta, há uma atividade similar, uma proposta de reconto oral de um conto do personagem Pedro Malasartes. Já a seção “Texto puxa texto”, da coleção Novo Girassol, traz o estudo de um texto injuntivo sobre a higienização de folhas verdes para o preparo de saladas. Ao final do capítulo, aparece a seção “Mural de vivências”, com a mesma proposta apresentada nessa seção do capítulo 2 da unidade 2, ou seja, a criação de um mural com uma síntese de tudo o que foi trabalhado durante o semestre. Com relação aos conhecimentos linguísticos, a coleção Novo Girassol aborda, nesse capítulo: adjetivos, sinais de pontuação (travessão), tempo verbal (pretérito perfeito), ortografia (l/u), linguagem formal/informal (a gente/nós).

A unidade correspondente da coleção Porta Aberta aprofunda-se um pouco mais no estudo do gênero “conto”. O estudo do texto que abre a unidade “Sopa de Pedra” traz um boxe com informações biográficas sobre o autor; há também o estudo das características do gênero “conto popular de artimanha ou de esperteza” na seção “Um pouco mais sobre...”; uma atividade em que os alunos são levados a discutir sobre a seguinte questão: Existe alguma situação que justifique enganar uma pessoa?”, na seção “Qual é a sua opinião?”; o estudo de outro conto do Pedro Malasarte, dessa vez de autoria de Paulo Tadeu; o estudo do conto “Mangas e bananas”, de autoria de Nathan Kumar Scott na seção “Leitura 2”; o estudo do texto “Era uma vez uma velhinha”, de autoria de Sergio Capparelli na seção “Comparando Textos; a seção “Oficina”, em que é proposta a produção de um almanaque intitulado “Nosso livro de Tradição Oral”. Com relação aos conhecimentos linguísticos, a unidade correspondente da coleção Porta Aberta trata dos seguintes temas: adjetivos, sinais de pontuação (reticências, dois pontos, travessão) variação linguística (para-pra, está-tá), substantivos primitivos e derivados, ortografia (g/j, x/ch, s/z, ç/ss), sinais de pontuação (aspas, travessão), uso de pronomes para evitar repetições.

Similaridade 3

A unidade 6 (“Pessoas, fatos, assuntos”) do volume do 4º ano da coleção Porta Aberta traz um estudo do gênero “entrevista”, assim como o capítulo 2 (“Gente importante”) do volume do 5º ano da coleção Novo Girassol. Nessa coleção, o texto que abre o capítulo é a reprodução de uma entrevista concedida pela autora Ruth Rocha à revista “Língua Portuguesa”. Essa mesma entrevista aparece na referida unidade da coleção Porta Aberta. Também há o estudo da reportagem “Brasileiro inventor de ‘luz engarrafada’ tem ideia espalhada pelo mundo”, que, na coleção Porta Aberta, aparece acrescido da sugestão de visita ao site em que Alfredo Moser explica como funciona sua invenção, além de uma tirinha com temática afim. Na coleção Novo Girassol, na seção “Estudo da Língua” do referido capítulo, há a reprodução do trecho de uma entrevista realizada por uma aluna com uma senhora mais velha em que a senhora fala de como era a vida na escola anos atrás, citando, por exemplo, a palmatória. Um trecho maior da mesma entrevista aparece na seção “Leitura 2” da referida unidade 4 da coleção Porta Aberta. Na seção “Vai e vem”, da coleção Novo Girassol, pede-se que os alunos pesquisem como era a vida de seus avós ou de outras pessoas mais velhas da comunidade quando eram crianças por meio de uma entrevista. Depois, na seção “Produção”,

pede-se que eles registrem a entrevista e criem um mural intitulado “Gente importante”. Na coleção Porta Aberta, há uma atividade similar também na seção “Produção”, acrescida de uma outra atividade em que os alunos são levados a avaliar a produção feita. Também há, na coleção Novo Girassol, o estudo de uma tirinha do Menino Maluquinho e seção “Mural de vivências”. Com relação aos conhecimentos linguísticos, o referido capítulo da coleção Girassol traz os seguintes temas: conjugação de verbos no modo subjuntivo, comparação entre verbos terminados em -isse e substantivos terminados em -ice.

A unidade correspondente da coleção Porta Aberta se aprofunda mais no estudo do gênero “entrevista”. Ela traz o estudo de uma entrevista concedida por uma astronauta norte-americana afrodescendente; um estudo das características do gênero “entrevista” na seção “Um pouco mais sobre...”; um texto sobre detritos e reciclagem no ambiente espacial; o estudo de uma tirinha da Turma da Mônica; curiosidades sobre a evolução da escola ao longo dos anos na seção “Fique sabendo”; estudo do texto “Dia Internacional da Mulher” veiculado em uma publicação do Ministério Público Federal feita para crianças; curiosidades sobre a autora Cora Coralina e a proposta de leitura de um de seus contos (“As cocadas”) na seção “Hora da História”; uma atividade de uso de dicionário a partir de uma entrevista concedida por Maurício de Sousa; a leitura de uma história em quadrinhos da autora Eva Furnari, seguida de uma entrevista concedida pela autora. Com relação aos conhecimentos linguísticos, a referida unidade da coleção Porta Aberta traz os seguintes temas: enumeração (uso de vírgula e do “e”), uso de citações, uso dos porquês, posição da sílaba tônica, acentuação de proparoxítonas, encontros vocálicos, sinais de pontuação.

Similaridade 4

O capítulo 1 (“Momentos inesquecíveis”) da unidade 2 (“Um mundo de lembranças”) do volume do 5º ano da coleção Novo Girassol também é similar à unidade 3 (“Recordar é viver”) do volume do 5º ano da coleção Porta Aberta. O texto de abertura é o mesmo (“Noite de terror”) da autora Tatiana Belinky. As questões de interpretação de texto também são as mesmas nas duas coleções. Na coleção Novo Girassol, a seção “Produção” incentiva a produção de um livro intitulado “Memórias da nossa turma”. Para isso, primeiro os alunos são incentivados a relatar oralmente um fato marcante em suas vidas. Depois devem escrever e reescrever esse relato a depender das sugestões dos colegas e professores. Por fim, todos

juntam seus relatos em um livro que irá para a casa de todos em sistema de rodízio. Na seção “Texto Puxa texto”, há o estudo do relato de memória “Sombras na noite”, de Bartolomeu Campos Queirós. Os conhecimentos linguísticos trabalhados se referem a: sinais de pontuação (aspas), diminutivos, uso de pronomes para evitar repetições, antônimos, oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, acentuação de proparoxítonas. Tempo passado/ tempo futuro (ram/ão).

A unidade correspondente da coleção Porta Aberta se aprofunda um pouco mais no estudo do gênero “relato de memória”. Além do texto que abre a unidade, também presente na coleção Novo Girassol, há também a interpretação de imagens antigas e de um trecho do livro “Nas ruas do Brás”, de Dráuzio Varella. Na seção “Um pouco mais sobre...”, há o estudo das características do gênero ‘relato de memória’ por meio da leitura de mais um trecho do livro “Nas ruas do Brás” e de um trecho do conto “Por parte de pai”, de Bartolomeu Campos de Queirós. Na seção “Hora da história”, os alunos têm a oportunidade de conhecer mais um conto da autora Tatiana Belinky. Há também a seção “Oficina”, com a proposta de construção de um “Livro de memórias” construído a partir de entrevistas realizadas com pessoas mais velhas da família ou da comunidade. Com relação aos conhecimentos linguísticos, a referida unidade da coleção Porta Aberta trabalha com: sinais de pontuação (aspas), diminutivos, uso de pronomes para evitar repetições, antônimos, tempo passado/ tempo futuro (ram/ão), paroxítonas e proparoxítonas, haver/fazer, há/a, advérbios de tempo, pronomes pessoais (eu e nós), tempos verbais do modo indicativo, verbos de 1ª, 2ª e 3ª conjugação.

Similaridade 5

O capítulo 1 (“Viva o cordel!”) da unidade 3 do volume do 5º ano da coleção Novo Girassol é similar à unidade 8 “Outro jeito de contar histórias” do volume do 4º ano da coleção Porta Aberta. O texto de abertura é o mesmo (“Vaca Estrela e Boi Fubá”), assim como as questões sobre o poema de cordel. Em ambas as coleções, também há um box com um texto que explica a técnica da xilogravura, um box com uma breve biografia do autor “Patativa do Assaré” e outro box com uma breve biografia do autor Almir Correia para estudo do gênero textual “biografia”. Na seção “Vai e vem” do referido capítulo da coleção Novo Girassol, há o estudo de um poema de cordel que brinca com ditados populares. Em seguida, pede-se que os alunos pesquisem outros ditados populares com a família ou outras pessoas da comunidade.

Não há atividade similar a essa na coleção Porta Aberta. Na seção “Produção”, do referido capítulo da coleção Novo Girassol, há informações sobre o sistema de rimas dos versos de cordel. Em seguida, os alunos deverão criar uma estrofe de seis versos usando o esquema de rimas estudado. O estudo do sistema de rimas dos versos de cordel e a proposta de escrita de uma estrofe também aparecem na coleção Porta Aberta. Com relação aos conhecimentos linguísticos, esse capítulo da coleção Novo Girassol trabalha os seguintes: ortografia (uso do -s depois de -n, -l e -r.).

A unidade correspondente da coleção Porta Aberta se aprofunda um pouco mais no estudo do gênero “cordel” na seção “Um pouco mais sobre...”. Na seção “Leitura 2”, há o estudo de imagens presentes no livro “O Brasil das placas”, de Soares (escritor) e Camargo (fotógrafo). Para cada placa interessante fotografada por Camargo, Soares fez um verso de cordel. Na seção “Comparando textos”, os alunos têm a oportunidade de ler uma história em quadrinhos feita em versos de cordel e de comparar com os poemas de cordel já lidos na unidade. Na seção “Oficina”, além da produção de uma estrofe com versos em cordel (o que também aparece na coleção Novo Girassol), pede-se que os alunos produzam ilustrações em xilografia para a exposição de seus versos em um mural da escola. Na seção “Para concluir”, há o estudo de expressões populares e de imagens feitas a partir delas. Com relação aos conhecimentos linguísticos, a referida unidade da coleção Porta Aberta trabalha com: linguagem formal/linguagem informal, plural de substantivos terminados em -ão, artigos definidos e indefinidos, tempos verbais do modo indicativo.

Há outras similaridades que poderiam ser citadas, como a presença de contos de terror nas duas coleções, a exploração de tirinhas de Maurício de Souza e de Ziraldo, mas acreditamos que as descritas acima são suficientes para tecermos algumas considerações.

Pode-se afirmar, por exemplo, pela indicação das similaridades, que as duas coleções possuem mais semelhanças que diferenças. Muitos textos e atividades se repetem em ambas e a diferença que mais se destaca se relaciona à quantidade de páginas e conteúdos. A comparação feita evidencia que a coleção Novo Girassol foi elaborada tendo como base uma coleção já aprovada em diversas edições do PNLD convencional, que foi adaptada para atender ao edital do PNLD Campo. Com relação aos volumes analisados, o edital exigia, entre outras coisas, que os livros fossem consumíveis, tivessem no máximo 200 páginas (integrando

conteúdos de Língua Portuguesa, Geografia e História) e que os princípios da Educação do Campo fossem contemplados. Para atender a essas exigências, houve uma diminuição na quantidade de textos, conteúdos e atividades da coleção já existente e inclusão de algumas atividades que tematizam a Educação do Campo.

Na parte de Língua Portuguesa dos volumes analisados, há três elementos que contribuem diretamente para um atendimento aos princípios da Educação do Campo. O primeiro deles é o texto de “Apresentação” dos volumes, em que é dito que a obra é dedicada a alunos do campo:

Escrevemos este livro com muito carinho para você, que vive no campo. O campo é um lugar especial, é um espaço único, porém com diversidades múltiplas, onde cada comunidade representa um mundo cultural e de trabalho. Ele deve ser conhecido, compreendido e valorizado por seus habitantes e por todos os que se relacionam com ele. Vamos, juntos, descobrir novos mundos, trocar vivências e experiências (CARPANEDA *et al*, 2016, p.3).

O segundo elemento é a seção “Vai e vem”, que, de um modo geral, propõe que os alunos conversem com os pais, familiares e com pessoas da comunidade a que pertencem sobre assuntos abordados ou lhes peçam ajuda para realizar atividades propostas. Embora haja seções similares na coleção do PNLD convencional, acreditamos que a manutenção e reelaboração dessa seção (“Vai e vem) nos volumes da coleção Novo Girassol contribuiram para uma valorização dos saberes da comunidade e para uma identificação do aluno ao meio em que vive, já que as atividades dessa seção estabelecem pontes entre os saberes trabalhados na escola e as vivências comunitárias dos alunos.

O terceiro elemento é a seção “Mural de vivências” que não possui similar na coleção Porta Aberta. Essa seção propõe uma síntese ao final de cada semestre que integre todos os conhecimentos construídos em todas as disciplinas da coleção. Para isso, é proposta a confecção de mural com essa síntese interdisciplinar. Embora essa proposta interdisciplinar só apareça uma vez por semestre, a coleção não deixa de favorecer o estabelecimento de relações entre as diversas áreas do conhecimento, o que não foi observado na análise da coleção Porta Aberta.

Além desses três elementos, podemos citar outros em que o campo é tangenciado:

- Nas fotografias de abertura da unidade 1 do volume do 4º ano, em que há escolas rurais e escolas urbanas. A comparação ocorre com o objetivo de destacar aspectos físicos.

- No texto de abertura da unidade 1 do volume do 4º ano, “Município de Anchieta – ES tem escola rural modelo”, que trata da Escola Família Agrícola de Olivânia. Embora seja este um tema relevante para a Educação do Campo, as questões sobre o texto não tratam da pedagogia da alternância como possibilidade de integração família-escola-trabalho-campo, mas apenas sobre informações pontuais da reportagem.
- No texto “Medo”, que é um causo que faz referência a Goianópolis, interior de Goiás (v. 4, p. 44).
- Na unidade 3 do volume do 4º ano “Insetos – eles estão em todo lugar em que há uma breve referência à relação nociva ou útil desses insetos para as atividades de agricultura.
- No Capítulo “Viva o cordel” em que se inserem os versos do cordel “Vaca estrela e Boi Fubá” (v. 5, p. 56-57) e a biografia de Patativa do Assaré (v.5, p. 60), atividade que também aparece na coleção Porta Aberta.
- No texto “Cabra nossa garante segurança alimentar” (v. 5, p. 81).
- No que diz respeito a sujeitos e identidades socioterritoriais, apenas os índios aparecem com certa individualização, como no texto “Brincadeiras indígenas” (v.4, p. 32), embora sempre representados por meio de imagens estereotipadas.
- Com relação a práticas culturais, há referência ao uso do estilingue no conto “Posso brincar também?” (v.4, p. 35-36), à diversidade culinária brasileira (v.4, p. 79), e ao costume de contar “causos” (v.4, p. 47).
- Em algumas imagens isoladas de sujeitos e cenas do campo.

Com isso, observamos que, nos componentes de Língua Portuguesa dos volumes analisados da coleção Novo Girassol, embora o campo apareça, ele é pouco contextualizado ou figura como cenário (sobretudo, em imagens e no uso de gêneros textuais da cultura popular, como cordel, cantigas e causos), sem aprofundamentos ou problematizações.

Com relação à opinião das professoras sobre a suposta melhor qualidade das coleções do PNLD convencional (nesse caso, a coleção Porta Aberta), é preciso fazer algumas ponderações. Concordamos com as professoras quando elas dizem que os alunos do campo têm o direito de acesso aos mesmos conteúdos dos alunos da cidade. Na descrição comparativa das coleções Novo Girassol (PNLD Campo 2016) e Porta Aberta (PNLD convencional), vimos que, realmente, quantitativamente, a coleção Porta Aberta dispõe de mais conteúdos para os alunos nos eixos de leitura (gêneros textuais diversos), literatura

(sugestão de livros e filmes) e conhecimentos linguísticos. Além disso, o fato de a coleção Porta Aberta trazer volumes com quase o dobro de páginas da coleção Novo Girassol, por si só, indica que há maior probabilidade de a coleção do PNLD convencional ampliar as possibilidades de atividades.

Por outro lado, os dados quantitativos não são suficientes para condenar uma coleção e eleger outra. É preciso considerar pelo menos outros dois fatores. O primeiro deles diz respeito ao fato de, grande parte das vezes, o professor não conseguir esgotar todos os conteúdos dos livros didáticos durante o ano letivo. Sobre isso, até mesmo o Guia do PNLD convencional de 2016 alerta, na resenha da coleção Porta Aberta, que

o expressivo volume de textos e atividades propostos para a leitura pode inviabilizar sua realização integral, tendo em vista os limites do tempo escolar em um ano letivo. Caberá ao professor selecionar as atividades mais pertinentes ao perfil de seus alunos e aos objetivos progressivos do trabalho direcionado à leitura (BRASIL, 2015).

Portanto, a grande quantidade de páginas e conteúdos pode ser subutilizada e, conseqüentemente, não surtir o efeito preconizado. O segundo fator diz respeito ao papel do professor na condução das atividades do LD. Nenhum LD seria capaz de abarcar todas as possibilidades de ensino-aprendizagem de todas as salas de aula do país. O LD é um recorte feito por alguém com o objetivo de ser o mais abrangente possível. Seguramente, no trabalho cotidiano em sala de aula, outros elementos e outras fontes apresentam-se como referencial para o professor, que faz escolhas, aprofundamentos e complementos a partir dos materiais disponíveis.

O terceiro fator diz respeito à composição das salas de aulas a que se destinam cada coleção. As coleções do PNLD Campo são destinadas a escolas situadas na zona rural e grande parte delas possui classes multisseriadas. Dessa forma, os LD desse programa foram pensados para essa realidade escolar. O fato de o LD da coleção Novo Girassol dispor quantitativamente de menos conteúdos não significa que os alunos estudam e aprendem quantitativamente menos. Isto é, numa classe multisseriada, além dos conteúdos destinados especificamente ao seu ano escolar, o aluno também tem acesso a conteúdos de outros anos escolares. Por exemplo, ao ter acesso a um conteúdo do 3º ano, o aluno do 4º da mesma classe pode

relembrar/aprender/aprofundar-se [em] aquele conteúdo, fazer relações, inferências, estabelecer diálogos, ensinar e aprender com os colegas.

Ao compararem as coleções, as professoras entrevistadas levaram em conta apenas o critério quantitativo, o qual é insuficiente para contrastar duas coleções destinadas a contextos distintos.

É preciso destacar que observamos que houve um esforço, por parte das autoras da coleção Novo Girassol, de apresentar uma proposta contextualizada às especificidades do campo e por manter interlocução com o cotidiano e o contexto camponês. Os temas selecionados e a forma de abordagem possibilitam a interlocução dos saberes escolares com os saberes/vivências no campo, embora algumas temáticas tenham sido apresentadas de forma superficial ou não problematizadora.

Contudo, conforme já visto no capítulo 3, ainda há muitas referências ao campo de forma estigmatizada, tanto nas coleções do PNLD convencional quanto nas coleções do PNLD Campo. Para citar apenas um exemplo, retomemos a atividade sobre o texto “Sopa de pedras”, que aparece nas duas coleções. Nessa narrativa, cujo espaço é caracterizado como sendo rural, os moradores são colocados como “ingênuos” ao caírem na conversa de um forasteiro.

Essas referências inadequadas e estigmatizantes feitas aos povos do campo, que mostramos tanto neste tópico quanto no capítulo 3, são problemas que poderiam ser resolvidos à medida que o PNLD Campo fosse se consolidando, mas o programa acabou antes mesmo de ser avaliado e aperfeiçoado pelos diversos atores envolvidos no processo.

Com a análise das entrevistas, percebemos que, na opinião das professoras, os livros da coleção Campo Aberto trazem poucos conteúdos em comparação aos livros utilizados na cidade e em comparação com a matriz que elas devem seguir, fazendo com que elas prefiram os livros do PNLD convencional. Com isso, os livros da Coleção Campo Aberto não tiveram uma boa avaliação e pouco foram usados, pois são considerados “vagos” e não dariam a elas todo o suporte necessário. O seu caráter interdisciplinar também não teve boa avaliação. As professoras avaliaram esse aspecto como uma mistura de conteúdos desnecessária, que não contribui para o conhecimento dos alunos, ao contrário, dificulta a vida delas, que, para deixar

os conteúdos mais claros e desenvolvidos, buscam outros materiais. Por isso, muitas professoras assumiram que o usam apenas como Para Casa. Além disso, as educadoras revelaram que não concordam com o fato de haver um livro separado para o campo e outro para a cidade, julgando essa política como segregadora e enfatizando que isso faria com que os alunos do campo fiquem sempre em desvantagem em relação aos da cidade. Na opinião da maioria delas, deveria haver um livro único que contemplasse o campo e a cidade e que o professor é quem teria o papel de adequar os conteúdos à realidade dos alunos.

Outro elemento constatado nas entrevistas é que, ao avaliar os livros do PNLD Campo, as professoras o fazem em comparação aos livros do PNLD convencional e não em comparação aos objetivos do PNLD Campo. Esse é um olhar reducionista que se assenta no paradigma urbanocêntrico e que

Exerce muita influência sobre os sujeitos do campo e da cidade, levando-os a estabelecer muitas comparações entre os modos de vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e as do campo, e a compreender que as do campo devem seguir os mesmos parâmetros e referências daquelas da cidade, se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar escolas de qualidade (HAGE, 2011, p. 105).

Logo, as avaliações comparativas entre escola da cidade *versus* escola rural, entre escola seriada *versus* multisseriada dificultam compreensões mais profundas da dinâmica social e impedem que intervenções mais coerentes com o Paradigma da Educação do Campo se realizem. As comparações entre os livros feitas pelas professoras nos autorizam a concluir que prevalece um Paradigma Funcional da Educação do Campo, em que mesmo que a educação aconteça “no campo”, ela não é propriamente “do campo”.

Os dados obtidos na pesquisa evidenciam que a organização escolar da rede municipal de Jaboticatubas se pauta pelo paradigma hegemônico de educação urbanocêntrica que busca a homogeneização dos conteúdos e procedimentos. As escolas do campo de Jaboticatubas têm tempos e espaços diferentes, se organizam em classes multisseriadas, recebem livros didáticos diferentes, mas têm que seguir a mesma matriz curricular imposta a todas as escolas do município. As professoras, então, estão diante de um grande impasse: seguir a matriz ou investir em práticas pedagógicas diferenciadas? Pelas entrevistas, percebemos que a primeira opção é o caminho escolhido por elas, pois, seguindo a matriz, elas teriam mais facilidade

para planejar as suas aulas e não correriam o risco de serem cobradas da supervisão quanto ao atendimento da proposta da rede.

Embora os dados nos permitam constatar a prevalência, no município pesquisado, de uma concepção urbanocêntrica de educação, não é nossa intenção aqui culpabilizar as professoras por isso. Como vimos na análise dos dados dos questionários, grande parte delas ainda têm pouca formação na área de Educação do Campo. Mesmo algumas tendo participado do programa Escola da Terra, consideramos que essa formação foi insuficiente para que as professoras compreendessem os objetivos de uma educação diferenciada para os povos do campo, além do fato de o PNLD Campo não ter sido pauta do referido curso. Além disso, sendo Jaboticatubas uma cidade da região metropolitana, muitas contradições formam a identidade de seus sujeitos, conforme vimos no capítulo anterior. E essas contradições são um aspecto relevante para compreender a grande resistência a materiais específicos para escolas do campo.

Voltando à questão da formação (ou da ausência dela), o *modus operandi* do próprio PNLD Campo não incluiu uma discussão prévia com professores que atuam nas escolas do campo para uma reflexão ampla sobre as expectativas e concepções envolvidas na produção de materiais didáticos específicos para alunos do campo. Além disso, dada a amplitude e importância dessa política pública, acreditamos que seria importante ter sido oferecida aos professores de escolas do campo, em especial os de classes multisseriadas, uma formação sobre o uso desses materiais. Além disso, é importante haver políticas públicas que ofereçam tanto formação adequada para professores que atuam em classes multisseriadas quanto incentivos que melhorem as condições de trabalho desse professor, o que indica a importância da formação continuada.

Amparamo-nos em Maher (2007) para reforçar que a ausência de uma formação específica para as professoras das escolas do campo afeta a forma como elas enxergam o seu papel em sala de aula e como elas avaliam o PNLD Campo. Segundo a referida autora, o estabelecimento de legislações e políticas públicas é apenas um dos três pilares do chamado “empoderamento de grupos minoritários”, os outros são a politização desses grupos e a educação do entorno. Portanto, mesmo que os sujeitos do campo estejam amparados legalmente, eles precisam estar, também, politicamente fortalecidos e o seu entorno

adequadamente formado quanto ao respeito à diferença. No contexto desta pesquisa, a educação do entorno contribuiria para que as professoras e outros atores da educação do município percebessem que a Educação do Campo não questiona, *a priori*, a educação propedêutica, mas a anulação das epistemologias dos povos do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (Guimarães Rosa).

A análise empreendida neste trabalho, mais do que apontar conclusões, indica novas indagações e delinea objetos para outras pesquisas, especialmente, sobre as políticas públicas de Ações Afirmativas e de livros didáticos e literários em um contexto recente de retrocessos no cenário político.

Partimos do objetivo principal de analisar como é representada a especificidade campesina nos livros didáticos do PNLD Campo. Em busca desse objetivo, analisamos o contexto de surgimento do PNLD Campo; alguns volumes das coleções aprovadas, buscando verificar como/se esses livros concretizam os objetivos do PNLD Campo; e um contexto de recepção docente das coleções do Programa.

Os resultados apontam que, embora tenhamos percebido um esforço por parte das editoras de contemplar a especificidade esperada para o PNLD Campo, os volumes analisados ainda carecem de uma maior pluralidade que seja capaz de retratar a diversidade e a interculturalidade. Por outro lado, essa não é uma limitação apenas do PNLD Campo, mas do Programa Nacional do Livro Didático como um todo, o qual universaliza conceitos, concepções e representações sobre os sujeitos e seus modos de vida, deixando de lado epistemologias que fogem do padrão euro-urbano-cêntrico. Do PNLD Campo emergem problemas que são da educação básica como um todo, isto é, o PNLD Campo é específico em relação ao convencional, mas também é universalizante em relação ao que é o campo brasileiro.

Vimos que, historicamente, o modelo hegemônico de escola, em consonância com o modelo de sociedade dominante, tem se pautado por preceitos urbanos. O PNLD Campo foi uma tentativa de se evitar que essa lógica prevalecesse, também, nos livros didáticos utilizados em escolas do campo. Porém, as análises empreendidas nesta tese apontam que os LD

disponibilizados pelo programa ainda tomam o urbano como referência epistêmica. Considerando ser essa uma política pioneira e descontinuada, vale destacar que não se trata de um programa com o necessário histórico de avaliações, reelaboraões e consolidaões em torno dessas especificidades.

No primeiro capítulo (Interculturalidade e Educação do Campo), fizemos uma revisão dos pressupostos teóricos que embasaram as nossas análises, buscando demonstrar como os conceitos de Interculturalidade, Decolonialidade e Glocalidade se mostram produtivos para análises de políticas públicas de Ações Afirmativas e para pensar o contexto de produção de livros didáticos no Brasil. As mesmas relações de poder que tomam como referência os territórios europeus invisibilizam os territórios Abya Yala, por isso suas epistemologias, em grande parte das vezes, aparecem de forma romantizada ou estereotipada nos LD. Com isso, o que temos observado é que a diversidade tem sido contemplada de forma limitada e apenas burocrática pelas políticas públicas, como se o “sul” existisse apenas para ser estudado e não para produzir teorias científicas sobre si mesmo em diálogo com o “norte”.

Também no primeiro capítulo, apresentamos o histórico da Educação do Campo no Brasil para melhor compreendermos o cenário atual que se delineia com o fim do PNLD Campo. Vimos que a incorporação das reivindicações dos povos do campo pelo Estado, em partes, foi meramente simbólica, não tendo força política para derrubar a lógica da colonialidade. Com isso, a apropriação funcional do Paradigma da Educação do Campo promove um acolhimento apenas superficial das demandas dos povos do campo.

No capítulo seguinte (O PNLD Campo: contextualização de uma política pública de distribuição de livros didáticos específicos para as escolas do campo), vimos que, articulada aos Parâmetros Curriculares Nacionais, às Diretrizes Curriculares Nacionais e, agora, à Base Nacional Comum Curricular, criou-se uma rigorosa política de produção, avaliação e distribuição de livros didáticos, o que tem provocado impactos significativos no mercado editorial de livros didáticos (IMENES & LELLIS, 1999), uma vez que há a garantia de compra de milhões de livros pelo governo para serem distribuídos a milhões de alunos. O PNLD cria, portanto, um mercado seguro e lucrativo para o mercado editorial. Dessa forma, o estudo do percurso histórico do livro didático no Brasil evidenciou que problematizar as

políticas do LD em sua dimensão ideológica e pedagógica inclui pensar nos condicionantes da indústria editorial.

A partir dessas constatações, podemos afirmar, também, que os três princípios da Educação do Campo (Projeto de campo e de sociedade, Protagonismo dos sujeitos do campo e Escola de direito) não se efetivam plenamente nos LD aprovados nas duas edições do PNLD Campo. Neles, o campo aparece não como território de referência, mas como um lugar sobre o qual se fala de forma distanciada ou menos engajada nas questões e formas de sociabilidade do campo. Consequentemente, os seus sujeitos não são os protagonistas, mas coadjuvantes, por vezes até são figurantes, já que algumas imagens aparecem de forma descontextualizada, apenas para ilustrar o LD.

Com relação a essas imagens presentes nos volumes analisados, observamos que elas permitem a construção de uma representação coletiva (BELMIRO, 2000) sobre o campo e seus sujeitos, mas, em muitos casos, os estereotipam, como no caso do caipira ingênuo, do indígena primitivo e do campo bucólico, conforme visto no capítulo 3 (Análise das coleções aprovadas nos PNLD Campo 2013 e 2016).

Nesse terceiro capítulo, apresentamos a análise feita dos volumes que continham os componentes de Língua Portuguesa, História e Geografia do 4º e 5º anos, das coleções (Novo) Girassol: saberes e fazeres do campo (2013 e 2016), Projeto Buriti (2013) e Campo Aberto (2016). Além de descrever as coleções e os volumes analisados, criamos quatro categorias de análise correspondentes às recorrências que emergiram na leitura flutuante feita do material. Essa análise por categorias – 1) Modelos de produção do campo, 2) A questão da posse de terra, 3) Representação do campo e de seus sujeitos e 4) Língua Portuguesa e PNLD Campo – mostrou que as editoras buscaram contemplar a especificidade campesina nos LD. Os temas selecionados e a forma de abordagem possibilitam a interlocução dos saberes escolares com os saberes/vivências no campo; contudo, conforme temos reiterado, os volumes analisados ainda carecem de uma maior pluralidade que seja capaz de retratar a diversidade ou um viés mais intercultural. Vimos, por exemplo, que as formas de dizer produzem certos efeitos de sentido e expressam certas opções retóricas e ideológicas que propagam visões de mundo que subalternizam os sujeitos do campo.

Essa constatação traz necessariamente a ideia de que os textos dos LD exigem um trabalho interpretativo que deverá ser sempre atualizado em sala de aula em função das iniciativas do professor e dos alunos. Portanto, é importante reforçar os limites naturais de toda proposta trazida pelos LD, o que evidencia que a exploração mais apropriada depende crucialmente da ação pedagógica do professor e, conseqüentemente, da formação dos que atuam em escolas do campo, para que possam estar sintonizados com os princípios da Educação do Campo e preparados para a utilização, mais autônoma e crítica, do livro didático.

Todo livro didático tem suas limitações. Trata-se de um material resultado de escolhas condicionadas social, histórico e culturalmente na direção de atendimento a um rigoroso edital. Dessa forma, como a heterogeneidade da sociedade brasileira não pode ser completamente dimensionada em um livro didático, uma mesma política pública não poderá contemplar perfeitamente toda a diversidade de escolas e comunidades rurais do nosso país. Mas, talvez, a tentativa de contemplar todas crie um movimento homogeneizante que causa uma essencialização dos campos e seus sujeitos, o que se constitui em uma forma extremamente simplificada e generalista de referenciar e distinguir o outro, dificultando o reconhecimento e a inter-relação entre as culturas.

No capítulo 4 (Entre o rural e o urbano: as contradições do município pesquisado), vimos como se constroem as contradições identitárias de uma cidade pequena pertencente à região metropolitana de Belo Horizonte. Ao descrevermos o contexto em que foi feita a pesquisa, observamos como o conceito de *continuum* é produtivo para repensar o rural e o urbano com base mais em suas inter-relações do que em suas diferenças. Não se trata, pois, de pensar em termos de oposição entre campo e cidade, mas de perceber que há um processo mais amplo, ambíguo e dialético nessa relação. O escoamento dos produtos da agricultura via Ceasa, por exemplo – embora estabeleça uma circularidade no trajeto dos alimentos até o consumidor final que encarece os produtos –, é a parte urbana de uma atividade rural, evidenciando duas faces de uma mesma totalidade, indissociáveis e imprescindíveis para a manutenção das poucas iniciativas da agricultura camponesa que ainda persistem em algumas comunidades rurais do município.

Vimos que, em Jaboticatubas, são poucas as áreas onde a atividade rural ainda é exercida de maneira sistemática e importante para a manutenção das famílias, ao mesmo tempo em que as

características essencialmente rurais são forjadas para atender ao turismo e aos moradores de grandes condomínios. Com relação às comunidades rurais e suas escolas, observamos a ausência de preocupação governamental com o acesso e a permanência dos alunos de origem campesina em escolas localizadas em seus territórios de origem, o que se dá por meio do fechamento de escolas e desvalorização das que são mantidas abertas.

No último capítulo (A recepção docente de coleções do PNLD Campo), vimos que esse conjunto de contradições e inter-relações entre rural-urbano está posto no interior das escolas do campo que permanecem em funcionamento em cinco comunidades rurais do município pesquisado. O discurso das professoras entrevistadas também parece reproduzir esse conjunto de contradições. Vimos que, entre outras coisas, elas questionam a qualidade dos LD do PNLD Campo tendo como referência os livros didáticos das escolas da cidade. Mas a análise comparativa que fizemos entre um volume do PNLD Campo e um volume do PNLD convencional do mesmo ano e da mesma autoria evidenciou que, na verdade, as diferenças são apenas quantitativas e, como relação à abordagem, os volumes pouco se diferem.

Além disso, a presença temática do campo e seus sujeitos nos LD não é suficiente. Uma coisa é haver uma representação sobre eles, outra coisa é a abordagem dessa representação. Nesse sentido, assim como observamos ausências, observamos presenças subalternizadas, silenciadas e, em alguns casos, até mesmo uma presença que apenas reforça a ausência, já que “o que se ausenta não se ausenta absolutamente, mas epistemicamente” (SILVA, 2015, p. 291).

Mas haver materiais específicos não é forma de discriminação/exclusão? Distribuir materiais específicos não é assumir a oposição negativa campo x cidade? Ao longo de toda a pesquisa que originou esta tese, deparamo-nos com esse tipo de questionamento. São perguntas da mesma natureza de “Reservar cotas raciais na universidade não é uma forma de discriminação?”.

Não há uma resposta definitiva para isso, mas todas as políticas de Ações Afirmativas foram fundadas nessa contradição. A ideia é que sejam, também, provisórias, mas enquanto a diversidade for contemplada apenas como uma burocratização da diferença, essas políticas continuam necessárias. Portanto, a despeito de todas as limitações dos livros didáticos e das

políticas de Ações Afirmativas, encerramos este trabalho defendendo a sua permanência. Defender um livro didático específico para o campo não quer dizer defender materiais que não tragam nenhuma referência urbana; não quer dizer defender materiais que tragam exclusivamente temáticas do campo, o que, além de impossível, dado o *continuum* entre esses dois territórios, seria reducionista. Defender um livro didático específico para o campo quer dizer defender materiais sem estereótipos que o inferiorizem, materiais que problematizem as relações entre campo e cidade e que façam os alunos se reconhecerem em atividades e imagens.

A escola do campo, embora faça parte de uma rede, requer certa flexibilidade da matriz curricular para atender aos princípios da Educação do Campo e essa flexibilidade tem a ver menos com os conteúdos em si do que com a sua abordagem. E quando dizemos que a questão não são os conteúdos, mas a sua abordagem, nos referimos ao fato de o PNLDCampo, tomado sob uma perspectiva intercultural, poder criar condições para que se neguem não a Europa, mas o eurocentrismo; não o urbano, mas o urbanocentrismo.

Acreditamos, por fim, que a produção e a análise de livros didáticos exigem um dimensionamento histórico, político e social para que esses livros sejam enquadrados dentro de suas possibilidades e dos seus limites.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo. Modernização da Agricultura (verbetes). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 479-483.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Editora Liber Livros: Brasília, 2008.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo. *Revista Presença Pedagógica*. v.15, n. 87, p.07-11, mai/jun. 2009.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Formação de docentes para atuação nas escolas do campo: lições aprendidas com as escolas normais rurais. In: MUNARIM, A. et al. (Org.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. 2. ed. Florianópolis: INSULTAR, 2011. p. 123-144.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. O campo e seus sujeitos: desafios para os livros didáticos na Educação do Campo. In.: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Org.). *Livro Didático e Educação do Campo*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 35-50.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva; SILVA, Penha Souza (Org.). *Educação do Campo: histórico, princípios, conceitos e práticas*. Belo Horizonte: Educampo, 2015.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org). *Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Tradução Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APPLE, Michael W. *Política, cultura e educação*. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2001.

ARBOIT, Anilce Angela; PACHECO, Luci Mary Duso. Exclusão social no mundo rural: ideologia e poder nos livros didáticos. *Vivências*. vol.9, n.16: p. 140-152, Maio/2013, p. 140-152. Disponível em <http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_016/artigos/pdf/Artigo_15.pdf>. Acesso 28 dez. 2018.

ARROYO, Miguel. Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org). *Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 9-14.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação do campo, nº 2.)

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BASSO, L.D.P. Estudo acerca dos critérios de avaliação de livros didáticos de ciências do PNLD – período de 1996 e 2013. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2013, Recife. *Anais...* Timbaúba: Espaço Livre, 2013. p. 1-2.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O processo de escolha de livros: o que dizem os professores. In: BATISTA, A. A. G.; VAL, M. G. C. (Orgs) *Livros de alfabetização e língua portuguesa: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça. (Orgs) *Livros de alfabetização e língua portuguesa: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto G; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, Maria da Graça & MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p. 13-45

BELMIRO, Celia Abicalil. Imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 72, Agosto/00, p. 11-31.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. (in): BITTENCOURT, Circe (org.) *O saber histórico na sala de aula*. 11ª ed. 2ª- reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, H. S. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, E. (Org.). *Educação do campo: epistemologia e práticas*. São Paulo: Cortez, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Revisitando os contínuos de urbanização, letramento e monitoração estilística na análise do português do Brasil. In.: Dietrich, W. e Noll V. (orgs.) *O Português do Brasil – perspectivas da pesquisa atual*. Frankfurt: Vervuert Iberoamericana, 2004, p.195-201.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.) *Escritos de Educação*, 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001, p.217-227.

BRASIL. *Edital 01/2018. PNLD 2020. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11568-edital-pnld-liter%C3%A1rio>>. Acesso em: 02 jan. 2019.*

BRASIL. *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: 1º a 4a séries*. Brasília: FAE, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002396.pdf>>. Acesso em 17 jan. 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 03 nov. 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 03 jan. 2018.

BRASIL. *Decreto Lei nº 1.006*, de 30 de dezembro de 1938. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 7.352/2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso 15 nov. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 9.099/2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>>. Acesso em: 29 set. 2018.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. *Edital 01/2017*. PNLD 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79531-edital-pnld-2019-consolidado-3-retificao-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL. *Edital 02/2018*. PNLD Literário 2018. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11568-edital-pnld-liter%C3%A1rio>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL. *Edital 04/2014*. Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático — PNLD 2016. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Disponível em <<https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/5373-edital-pnld-campo-2016>>. Acesso 20 ago. 2015.

BRASIL. *Edital 05/2011*. Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático — PNLD 2013. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-anteriores>>. Acesso 20 ago. 2015.

BRASIL. *Guia PNLD 2016*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2015. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/pnld-2016/>>. Acesso 20 set. 2016.

BRASIL. *Guia PNLD Campo 2013*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/3957-guia-pnld-campo-2013>>. Acesso 20 ago. 2015.

BRASIL. *Guia PNLD Campo 2016*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2015. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/6575-guia-pnld-campo-2016-%E2%80%9393-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>>. Acesso 20 set. 2016.

BRASIL. LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691706/artigo-28-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso 29 ago. 2015.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 28 dez. 2017.

BRASIL. *Resolução 02/2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso 30 ago. 2017.

BRASIL. *Resolução nº. 03/2005*. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. CNE, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso 14 set. 2018.

BRASIL. *Resolução nº. 40/2011*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. FNDE, 2011. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3463-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-40-de-26-de-julho-de-2011>>. Acesso em: 3 jul. 2015.

BRITTO, T. F. *O Livro Didático, o Mercado Editorial*. Brasília, DF: Centro de Estudos da Consultoria do Senado, 2011.

CALDART, R. S. A escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do Campo*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a especificidade da educação do campo e s desafios do momento atual. V Seminário Nacional de Licenciaturas em Educação do Campo. *Caderno de Estudos*, 2015, p. 81-120.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARMAGNANI, Anna Maria G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 45-55.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro; ALCKIMIM, Heloísa Rocha de. O Ensino de Língua Portuguesa e os livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do campo. In.: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Org.). *Livro Didático e Educação do Campo*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p.149-159.

CASSIANO, Celia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985 a 2007)*. Tese (Doutorado). 252p. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI*. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia *et. al.* Processos de escolha, recebimento e uso de livros didáticos nas escolas públicas do país. *Anais da 25 a Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: ANPED, 2002.

CASTRO, César Augusto. Produção e circulação de livro no Brasil: dos jesuítas (1550) aos militares (1970). Enc. BIBLI: *R. eletrônica da Bibl. Ci. Inform.*, Florianópolis, n 20, p.92-103, setembro de 2005.

CENAFOR - Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional. *A questão do professor leigo*. São Paulo: CENAFOR, 1985.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita - História e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549- 566, set./dez. 2004.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. Agroindústria (verbete). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 74-81.

CONDE, Fernando. *Os professores de Humanas de Jaboticatubas: territorialidade e trabalho docente no campo metropolitano*. 2016. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. “Currículos” e Saberes: Caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

COSTA, L. G. A. Educação do Campo em uma perspectiva da educação popular. In: GHEDIN, Evandro. (Org.). *Educação do campo: epistemologia e práticas*. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA VAL, M. G. Os processos e critérios subjacentes a escolha do livro didático nas escolas públicas do País. In: *Anais da 25 a Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: ANPED, 2002.

D’AGOSTINI, Adriana *et al.* *Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa: uma análise crítica*. Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), 2011.

DELGADO, Nelson Giordano. *Commodities agrícolas (verbete)*. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 135-143.

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

EVARISTO, Macaé. Entrevista concedida a Lucas Simões. *Jornal O Beltrano*, 02 de setembro de 2017. Disponível em: <<http://www.obeltrano.com.br/portfolio/escolas-rurais-interrompidas/>>. Acesso em 03 dez. 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. *Linha d’Água*, n. 25 (2), p. 307-329, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. 2 ed. Brasília: UnB, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, Ruth. Análisis crítico del discurso. In: _____. *El discurso como interacción social*. Estudios sobre el discurso II: una introducción multidisciplinaria. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2000, p. 367-404.

FANTINI, João Angelo. Aquarela da intolerância: racialização e políticas de igualdade no Brasil. *Leitura Flutuante*, v.4, n. 1, 2012, p. 59-84, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/leituraflutuante/article/view/11130>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

FELICIANO, Carlos Alberto. A prática da violência no campo brasileiro do século XXI. In: FILHO, Eraldo da Silva Ramos; JUNIOR, Marco Antônio Mitidiero; SANTOS, Laiany Rose Souza (Orgs.). *Questão agrária e conflitos territoriais*. São Paulo: Outras Expressões, 2016, p. 81-100.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, Eliane Tomiosi; FABRINI, João Edmilson (Org.). *Campesinato e territórios em disputas*. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p-273-301. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20PÓS-RADUACAO/BERNARDO%20MANCANO%20FERNANDES/campesinato.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (verbete). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 498-502.

FERNANDES, Bernardo M. e MOLINA, Mônica C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

FERNANDES, Joana. *Índio, esse nosso desconhecido*. Cuiabá: Editora Universitária, 1993.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/jun/jul/ago., nº 23, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). *Carta de criação do Fórum [...] na sede da Contag, durante os dias 16 e 17 de agosto de 2010*. Brasília, 2010.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Qual livro de alfabetização e de leitura no campo? – Um estudo de caso de alguns livros destinados ao rural/campo na primeira metade do século XX. In.: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Org.). *Livro Didático e Educação do Campo*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 115-148.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAG Barbara et al. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderlei Ferreira da. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.

FUNDEP. FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA. *Proposta de inovação curricular para as escolas rurais de 1º grau*. Belo Horizonte: UFMG, 1983. (Relatório).

FUNDESCOLA. *Guia para a formação de professores da Escola Ativa*. Brasília: MEC, 2005.

GARCIA, Tânia M. F. Braga. Cotidiano escolar, livros didáticos e formação docente. In: Selva Guimarães Fonseca; Décio Gatti Júnior. (Org.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011, v. 1, p. 359-369.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RIBEIRO, Vândiner. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 49-60. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v.2)

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005, pp. 42-60.

HAGE, Salomão Mufarrej. *Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino*. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.

IMENES, Luiz Márcio; LELLIS, Marcelo. *Avaliação do livro didático: o caso da matemática*. Pátio – Revista Pedagógica. Porto Alegre. ano 3. n 9. p. 46-8. maio/junho de 1999.

JABOTICATUBAS. *Lei Nº 2.464*, de 25 de maio de 2016. Dispõe sobre a revisão do Plano Diretor de Jaboticatubas. Câmara Municipal de Jaboticatubas, 2016.

JABOTICATUBAS. *Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental I*. Secretaria Municipal de Educação, 2017.

JESUS, S. M. S.; JESUS, C. A. Currículo por área de conhecimento na formação de professores para escolas do campo da UFS. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). *Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências – piloto (UFMG: UnB: UFBA e UFS)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 149-164.

KLEIMAN, Angela. B.; MORAES, Silvia. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). *Educação do Campo: identidades e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do campo, nº 4.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A Formação da Leitura no Brasil*: São Paulo: Ática, 1998.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. Tradução de Rubens Frias. Primeira Edição, Editora Moraes, São Paulo. 1991.

LEFEBVRE, Henri (1970). *A Revolução Urbana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio (verbete). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO,

Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.81-87.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, Terezinha Machado. A Educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In.: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 255-270.

MAIA, Eny Marisa. Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. *Em Aberto*. Brasília, INEP, 1(9): 27-3, 1982. maio/ago. 1982.

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. Ordenar, civilizar e instruir: os livros didáticos e a construção do saber escolar no Brasil oitocentista. In: *XIII Encontro Estadual da ANPUHPB*, 2008, Guarabira. História e Historiografia: entre o nacional e o regional. Guarabira: UEPB, 2008.

MARTINS. José de Souza. *Capitalismo e tradicionalismo: estudo sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1975.

MARTINS, Sérgio. Introdução. In: LEFEBVRE, Henri. *A Revolução Urbana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

MEIRELLES, D.; CALAZANS, M. *H2O para celulose x água para todas as línguas*. FASE, 2006. Acesso em: 27 out. 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Escola Família Agrícola (EFA). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/escola-familia-agricola-efa/>>. Acesso em: 11 de jan. 2019.

MIGNOLO, Walter D. La razón poscolonial: Herencias coloniales y teorías poscoloniales. In: GONZÁLES, Beatriz Stephan. *Cultura y Tercer Mundo: Cambios en el Saber Académico*. Venezuela: Nueva Sociedad, 1996.

MIGNOLO, Walter D. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidade y la postcolonialidad imperial. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. *Revista chilena de literatura*, Coimbra, 2005.

MIGNOLO, Walter D. *La Idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200006>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MOLINA, Mônica (Org). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília, MDA, 2006.

MOLINA, Mônica C. Cultivando princípios, conceitos e práticas. In: *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 15, n. 88, p. 30-36, jul/ago. 2009.

MOLINA, Mônica C. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In MOLINA, Mônica Castagna (org). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão II*. Brasília: MDA/MEC, 2010 (p. 137-149).

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas em Educação do Campo: avanços e desafios do PNLD Campo. In.: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Org.). *Livro Didático e Educação do Campo*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 25-33.

MOLINA, Mônica Castagna. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MOYA, R. Formación de maestros e interculturalidad. In: CUENCA, R.; NUCINKIS, N.; ZAVALA, V. (comps.). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata, 2007, p. 229-258.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura familiar (verbete). In: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 34-42.

PACHECO, José Augusto. *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, Luci Mary Duso. *Práticas educativas escolares de enfrentamento e superação da exclusão social no meio rural: a pedagogia da alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen*. São Leopoldo. 2010. Tese de Doutorado Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-graduação em Educação.

PAIVA, Vanilda Pereira. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PEREIRA, Júnia Sales. MOREIRA, Júlia Helena Simões. Do conteúdo à recepção: o guia do livro didático de história (2005/2008). *História e Ensino*, Londrina, v. 15, p. 67-84, agosto, 2009.

PIRES, Maria das Graças Porto; FERREIRA, Lúcia Gracia. *O livro didático e a realidade rural*: apontamentos de uma pesquisa. Revista Espaço Acadêmico, n. 117, fev. 2011.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009. Editora UFPR. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/made/article/download/16231/10939>>. Acesso 20 abr. 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación social. In: WALLERSTEIN, Immanuel. *Journal of world systems research*. California, v. 2, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

ROSA, Lucelina Rosseti; FERREIRA, Darlene Aparecida de Oliveira. As categorias rural, urbano, campo, cidade: a perspectiva de um *continuum*. In.: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (Orgs.). *Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

SACRISTÁN, J. G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O lugar e o cotidiano. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010b, p. 584-602.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Ceris S. Ribas; CAFIERO, Delaine. Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos. *Educ. rev.* 2011, v.27, n.2, pp. 219-248.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da. *Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti Multidisciplinar: um olhar através das Epistemologias do Sul*. 2015. 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

SILVA, José Nunes da; LEAL, Telma Ferraz; LIMA, Juliana de Melo. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejamento do Ensino na Perspectiva da Diversidade*. Educação do Campo. Unidade 2. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIMÕES, Lucas. Escolas rurais interrompidas. *Jornal O Beltrano*, 02 de setembro de 2017. Disponível em: <<http://www.obeltrano.com.br/portfolio/escolas-rurais-interrompidas/>>. Acesso em: 03 dez 2018.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v 2, n. 12, p. 53-62, nov./dez. 1996.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 11 jul. 2014.

STREET, Brian. Culture is a verb: Anthropological aspects of language and cultural process. In.: GRADDOL, D.; THOMPSON, L.; BRIAN, M. (Orgs.). *Language and culture*. Clevedon: Baal e Multilingual Matters, 1993.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: GRUPIONI, L.D.B; ARACY, L.S. (Orgs). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*, p. 445-480. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

TUBINO, Fidel. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. FONGDCAM. 2012. Disponível em: <<http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/01/delinterculturalismoTubino.pdf>> Acesso em: 28 ago. 2018.

VIEIRA, Edilaine Aparecida. *Livros didáticos para escolas do campo: aproximações a partir do PNLD Campo-2013*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. *Tabula Rasa*. Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, jul-dic 2008.

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

ALENCAR, Andréa Gomes de *et al.* *Campo Aberto* (4º ano). São Paulo: Global, 2016.

ALENCAR, Andréa Gomes de *et al.* *Campo Aberto* (5º ano). São Paulo: Global, 2016.

CARPANEDA, Isabella *et al.* *Girassol: saberes e fazeres do campo* (4º ano). São Paulo, FTD, 2013.

CARPANEDA, Isabella *et al.* *Girassol: saberes e fazeres do campo* (5º ano). São Paulo, FTD, 2013.

CARPANEDA, Isabella *et al.* *Novo Girassol: saberes e fazeres do campo* (4º ano). São Paulo, FTD, 2016.

CARPANEDA, Isabella *et al.* *Novo Girassol: saberes e fazeres do campo* (5º ano). São Paulo, FTD, 2016.

CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. *Porta Aberta – Língua Portuguesa* (4º ano). São Paulo: FTD, 2016.

CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. *Porta Aberta – Língua Portuguesa* (5º ano). São Paulo: FTD, 2016.

SANCHEZ, Marisa Martins (Ed.) *Projeto Buriti Multidisciplinar* (4º ano). São Paulo: Moderna, 2013.

SANCHEZ, Marisa Martins (Ed.) *Projeto Buriti Multidisciplinar* (5º ano). São Paulo: Moderna, 2013.

APÊNDICES

Apêndice 1: Questionário aplicado a professores de Jaboticatubas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Pesquisa de doutorado “Especificidades do Livro Didático de Língua Portuguesa no Contexto Do PNLD Campo”
Pesquisadora: Ana Paula da Silva Rodrigues

1. Nome (pode ser usado pseudônimo): _____

2. Dados pessoais

a) Idade: _____ b) Sexo: () masculino () feminino

3. Graduação:

a) () Pedagogia () Normal Superior () Licenciatura em Educação do Campo () Outra: Qual?

b) Tipo de instituição: () pública () privada Ano de conclusão: _____

c) Pós-graduação: () não () sim

Curso: _____

Ano de conclusão: _____

Curso: _____

Ano de conclusão: _____

Curso: _____

Ano de conclusão: _____

d) Você já participou (ou participa) de alguma formação sobre Educação do Campo? Qual?

() Cursei Licenciatura em Educação do Campo na instituição _____

() Escola da Terra

() Escola Ativa

() Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo

() Outra: _____

() Nunca participei

4. Experiência Profissional

a) Rede(s) de ensino em que atua: () pública () particular

b) Município em que trabalha: _____

c) Ano de início na carreira docente: _____

d) Quanto tempo você tem de experiência como docente em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º)? _____

e) Em qual(ais) ano(s) você leciona atualmente? _____

f) Quanto tempo de experiência com classes multisseriadas? _____

g) Quanto tempo de experiência em escola do campo? _____

5. Sobre a escolha do livro didático do PNLD Campo

a) Qual coleção do PNLD Campo é atualmente utilizada pela sua escola?

() Coleção Novo Girassol

() Coleção Campo Aberto

() Outra: _____

b) Antes da coleção atual, que coleção do PNLD era adotada pela escola?

c) Quem fez a escolha do livro didático adotado em sua escola?

() O/A Secretário/a Municipal de Educação

() Uma equipe da Secretaria Municipal de Educação

() O/A Diretor/a da minha escola

() A equipe pedagógica da minha escola (Supervisor/a, orientador/a...)

- A equipe de professores da minha escola
- Outros: Informe quem _____
- Não sei dizer quem fez essa escolha.

d) Quais critérios foram usados para escolher o livro didático adotado em sua escola? Pode-se marcar mais de uma opção.

- Leitura do Guia do PNLD Campo 2017
- Reuniões entre equipe pedagógica e professores para avaliação das obras disponíveis.
- Sorteio
- Votação
- Outros critérios. Listar: _____

Não sei informar os de escolha.

6. Sobre a utilização do livro didático do PNLD Campo

- Eu sigo os livros didáticos da coleção do PNLD Campo adotados pela escola em que trabalho de forma sequencial, na progressão apresentada pelo autor, respeitando a coerência proposta.
- Eu sigo os livros didáticos da coleção do PNLD Campo adotados pela escola em que trabalho, mas os completo com outros livros didáticos disponíveis na escola.
- Em geral, eu não uso os livros didáticos da coleção do PNLD Campo adotados pela escola porque não os considero bons.
- Eu não uso livro didático, seja do PNLD ou de outras coleções, pois prefiro preparar o material com que vou trabalhar com meus alunos, de acordo com as necessidades deles.

7. Caso haja algum aspecto sobre os livros didáticos do PNLD Campo que eu tenha deixado de mencionar e que você considere importante destacar, por favor, utilize o espaço a seguir.

Apêndice 2: Roteiro de entrevista semiestruturada

Roteiro para entrevista com as professoras das escolas do campo do município de Jaboticatubas

1. Qual coleção do PNLD Campo a sua escola adotou?
2. Como foi o processo de escolha dos livros didáticos do PNLD Campo?
3. Você utiliza a coleção do PNLD adotada pela escola? Por quê? (ou) Como?
4. A partir de sua experiência profissional, que avaliação você faz sobre as semelhanças e diferenças do livro didático do PNLD Campo e do livro didático convencional?
5. Na sua opinião, qual é a qualidade desse material? Comente.
6. Os livros didáticos do PNLD Campo atendem às suas expectativas? Por quê?
7. Você considera que esses livros didáticos do PNLD campo são adequados para as crianças da sua escola? Em quê?
8. Como era feito antes do PNLD Campo?
9. Quais referências os professores tinham para planejarem suas aulas e quais têm agora?
10. Além do livro didático, que outros materiais você usa em suas aulas?