

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EDILAINÉ APARECIDA VIEIRA

LIVROS DIDÁTICOS PARA ESCOLAS DO CAMPO:
APROXIMAÇÕES A PARTIR DO PNLD CAMPO-2013

CURITIBA

2013

EDILAINÉ APARECIDA VIEIRA

LIVROS DIDÁTICOS PARA ESCOLAS DO CAMPO:
APROXIMAÇÕES A PARTIR DO PNLD CAMPO-2013

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia

CURITIBA

2013

Catálogo na publicação
Fernanda Emanóela Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Vieira, Edilaine Aparecida

Livros didáticos para escolas do campo : aproximações a partir do
PNLD campo-2013 / Edilaine Aparecida Vieira– Curitiba, 2013.
156 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Tania Maria Figueiredo Braga Garcia
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná.



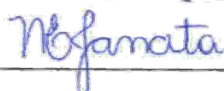
1. Educação rural. 2. Escola rurais. 3. Livros didáticos. I. Título.

CDD 370.91734

PARECER

Defesa de Dissertação de **Edilaine Aparecida Vieira** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, DR^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, DR^a MARIA ANTÔNIA DE SOUZA e DR^a NATACHA EUGÊNIA JANATA, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: “**LIVROS DIDÁTICOS PARA ESCOLAS DO CAMPO: APROXIMAÇÕES A PARTIR DO PNLD CAMPO-2013**”.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA		Aprovada
DR ^a MARIA ANTÔNIA DE SOUZA		Aprovada
DR ^a NATACHA EUGÊNIA JANATA		Aprovada

Curitiba, 25 de março de 2013.



Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750



Ao meu amado companheiro Leonir, pela
compreensão e apoio nos mais difíceis momentos.

Ao meu filho Eduardo, luz da minha vida.

A todos os (as) Sem Terra e Sem Terrinha, do MST.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Dr^a Tânia Maria Braga Garcia, que acreditou no trabalho, que faz no dia a dia sua contribuição para o rompimento das cercas do latifúndio do conhecimento. Sua dedicação e amor pela educação são admiráveis, aprendi muito durante este tempo. Em especial reconhecer seu jeito humano de ser, sempre se colocando a disposição para ajudar em qualquer situação, possibilitando experiências inesquecíveis. Minha eterna gratidão.

Agradeço a minha família:

- Meu esposo Leonir, o “Nego”, que durante todo o tempo do mestrado me acompanhou pelas madrugadas frias, chuvosas, pois estudar em Curitiba - PR e morar no interior do município de Abelardo Luz – SC não foi uma tarefa muito fácil. Companheiro, obrigada pela compreensão e esforço sempre, e também por ocupar um papel importante, muitas vezes de pai e mãe, na vida do nosso pequeno “Dudu”.

- Ao meu filho Eduardo, o “Dudu”, que desde o início com sua inocente compreensão, sorrindo a cada chegada, depois de quase dois dias distante, me fortaleceu e permitiu chegar até a aqui.

- A minha sogra, Dona Gloria, pelo papel importante que assumiu com meu filho durante minha ausência, ao meu sogro Seu João, aos meus cunhados, cunhadas, sobrinhos.

- A meus pais, Arlinda e Joel, por acreditarem na importância dos estudos, sempre incentivando e motivando a seguir em frente. Aos meus irmãos Marcelo e Elizangela.

E agradeço ainda:

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, em especial a Dr^a Tania Maria Braga e Dr^a Leilah Santiago Bufrem, por abrirem as portas, mostrarem caminhos.

Aos colegas de Curso, que dividiram momentos de aflição, de descoberta durante estes dois anos, em especial a Anne e a Edna, pelo incentivo, e pela amizade que com certeza não acaba com o mestrado.

Às professoras Dr^a Maria Antônia de Souza e Dr^a Natacha Eugênia Janata, pela enorme e importante contribuição no exame de qualificação. Pelos textos lidos

e relidos, pelas sugestões que resultaram na qualificação do projeto e neste texto final.

Aos colegas educadores e educandos da Escola de Ensino Médio Paulo Freire, por tentarem a cada dia pensar e fazer uma escola diferente. Desculpem pelas falhas enquanto coordenadora da escola, durante este tempo dividida entre a escola e o mestrado.

Aos companheiros do Setor de Educação do MST do Estado de Santa Catarina, em especial aos companheiros da Brigada 25 de maio de Abelardo Luz.

Aos amigos, Rosangela, Fabiana, Gilmar, Rose, Franciele, Aidir, Florentino, Gilberto, Vagner, Fernanda, Vilmar, Greti, por se preocuparem e ajudarem nos momentos em que precisei.

RESUMO

Apresenta resultados da investigação sobre manuais didáticos para escolas do campo. A pesquisa é articulada à Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Assume a concepção de Educação do Campo no embate com a Educação Rural, a partir das experiências de educação construídas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e da produção acadêmica que se desenvolveu na última década sobre esse tema. Aborda elementos da teoria sobre cultura, materiais e manuais didáticos em suas relações com as formas de escolarização e problematiza a especificidade desses materiais para escolas do campo. Tem como objetivo geral analisar elementos do Programa PNLD Campo, discutindo suas relações com as proposições conceituais para a Educação do Campo. O trabalho empírico foi realizado metodologicamente pela análise de conteúdo, (FRANCO 2003) realizado especialmente nos seguintes materiais: a Resolução n. 40/11; o Edital PNLD CAMPO 2013 (de 05/2011); o Guia com as orientações para a escolha e a resenha dos livros aprovados e, ainda, alguns volumes de um dos títulos aprovados (Coleção Girassol, Editora FTD). Utilizou-se como estratégia de campo complementar a realização de entrevistas com professoras que atuam em escolas do campo no Município de Abelardo Luz para fazer uma primeira aproximação aos significados dos Programas e dos livros para essas escolas. Como objetivos específicos, analisa especialmente o Edital para aquisição de livros didáticos para as escolas do campo e o Guia de Livros didáticos Educação do Campo, que orientam o processo de avaliação e escolha dos livros, verificando se e como foram apropriados, nesses documentos, elementos constitutivos do campo conceitual da Educação do Campo, produzidos no âmbito dos movimentos sociais e da pesquisa acadêmica. Uma das coleções didáticas foi também analisada do ponto de vista de algumas das especificidades exigidas para escolas do Campo. Conclui-se, entre outros pontos, sobre a incorporação nos documentos oficiais e nos livros de diversos elementos conceituais da Educação do Campo, mas também se evidenciou a expressão, nesses materiais, das tensões decorrentes da permanência da concepção de Educação Rural.

Palavras-chave: Educação do campo, Escola do campo, manuais didáticos, PNLD – Campo

ABSTRACT

This work presents the results of an investigation about textbooks for countryside schools. The research is connected to the Research Group on Culture, School and Teaching of the Post-Graduation Program in Education of the Universidade Federal do Paraná. The investigation assumes the conception of Countryside Education as opposed to Rural Education, based on the educational experiences constructed by the Landless Workers' Movement – MST and the academic production developed about this theme in the last decade. It approaches elements of the theories about culture, materials and textbooks in their relationships with the ways of schooling and discusses the specificity of the materials for countryside schools. The general objective of the work is to analyze elements of the PNLD-Campo Program, discussing its relationships with the conceptual propositions for Countryside Education. The empirical research was methodologically conducted through content analysis (FRANCO 2003) and performed especially in the following materials: Resolution n. 40/11; PNLD CAMPO 2013 Notice (from 05/2011); the Guideline presenting selection orientations and the synopsis of the approved books; and some volumes of one of the approved titles (Coleção Girassol, FTD publishing company). As a complementary field strategy, interviews were conducted with teachers who work in countryside schools in the municipality of Abelardo Luz, in order to perform a first approach to the meaning of the Programs and books for these schools. The specific objectives were the analysis of the Notice for the purchase of textbooks for countryside schools and the Guideline of Textbooks for Countryside Education, which are documents to orient the process of assessment and selection of textbooks. The research verified if and how conceptual elements of the Countryside Education – produced by social movements and academic research – were used in such guidelines. One textbook collection was also analyzed from the point of view of some particularities required by countryside schools. Conclusions were drawn on the incorporation of several conceptual elements of the Countryside Education in official documents and textbooks, among other points. However, the materials also expressed the tensions resulting from the permanence of the concept of Rural Education.

Keywords: Countryside education, countryside school, textbooks, PNLD – Campo.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – QUADRO DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÃO DA COLEÇÃO GIRASSOL.....	99
FIGURA 2 - QUADRO DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÃO DA COLEÇÃO PROJETO BURITI.....	102
FIGURA 3 – A COLEÇÃO GIRASSOL.....	125
FIGURA 4 – A COLEÇÃO PROJETO BURITI.....	126
FIGURA 5 – TRABALHO NAS CIDADES	130
FIGURA 6 – FOTO DE ACAMPAMENTO DO MST	131
FIGURA 7 – IMAGEM DE INDÍGENAS	132
FIGURA 8 – IMAGEM UTILIZADA PARA REPRESENTAR O CAMPO.	136

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – ESCOLAS MUNICIPAIS ATENDIDAS PELO PNLD CAMPO 2013...	73
GRÁFICO 2 – ESCOLAS ESTADUAIS ATENDIDAS PELO PNLD CAMPO 2013 ...	74
GRÁFICO 3 - PROFESSORAS QUE CONHECEM O PROGRAMA ESCOLA ATIVA	85
GRÁFICO 4 - UTILIZA O MATERIAL DO PEA	85
GRÁFICO 5 – ESCOLAS SERIADAS E MULTISERIADAS DE ABELARDO LUZ (1970 – 2013).....	86
GRÁFICO 6 – CONHECIMENTO SOBRE A RESOLUÇÃO 40/2011 PELAS PROFESSORAS	112
GRÁFICO 7 – PROFESSORAS QUE JÁ PARTICIPARAM DA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO	115
GRÁFICO 8 – RELAÇÃO ENTRE LIVROS ESCOLHIDOS E LIVROS RECEBIDOS	117

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: UM CAMPO CONCEITUAL GERADO NO ÂMBITO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS	20
2.1 ELEMENTOS PARA SITUAR A EDUCAÇÃO BRASILEIRA PARA QUEM VIVE NO CAMPO	24
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUE PROJETO É ESSE?	35
2.3 EMBATES ATUAIS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	40
3 CULTURA, ESCOLARIZAÇÃO E MANUAIS DIDÁTICOS	51
3.1 LIVROS DIDÁTICOS: CONCEITO E FUNÇÕES	54
3.2 ELEMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA ESTUDAR OS LIVROS DIDÁTICOS	57
3.2.1 Os manuais didáticos e os processos de seleção cultural	59
3.2.2 Os livros como produtos do mercado: relações entre produção, comercialização dos manuais didáticos e a economia política	64
3.3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	68
4 LIVROS DIDÁTICOS ESPECÍFICOS PARA ESCOLAS DO CAMPO: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS A PARTIR DO EDITAL PNLD CAMPO-2013.....	72
4.1 O ESTUDO EMPÍRICO: OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS	76
4.2 RESULTADOS E ANÁLISES	80
4.2.1 O PNLD Campo: buscando sua origem a partir do Programa Escola Ativa.	81
4.2.2 Significados do PNLD Campo: o ponto de vista dos gestores nos documentos oficiais	89
4.2.3 O ponto de vista professores sobre o PNLD e o PNLD Campo	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICES	152
ANEXOS	155

1 INTRODUÇÃO

Foi em escolas do campo, no ano de 2001, minha primeira experiência como professora, atuando na rede estadual de ensino, na Escola de Ensino Fundamental 30 de Outubro, no município de Lebon Regis, estado de Santa Catarina. Observei nesta escola algumas diferenças em relação à escola na qual estudei, localizada neste mesmo município com aproximadamente doze mil habitantes, considerado como extremamente agrícola. Logo percebi que a escola da cidade na qual estudei não levou em conta, talvez em nenhum momento, seus alunos como agricultores. Mesmo que os alunos daquela escola não residissem no campo naquele momento, mantinham uma relação direta com o campo, através dos seus pais e avós.

No decorrer desse primeiro ano, como professora, atuando em uma escola localizada em um assentamento da reforma agrária - o Assentamento Rio dos Patos -, aos poucos fui reconhecendo-me na proposta de educação apresentada por aquele grupo e, ao mesmo tempo percebendo a dimensão que a mesma possuía para além daquela situação particular, passei a sentir-me parte daquele grupo, atribuindo sentido a suas questões e reivindicações.

Em 2006 aceitei o desafio de morar em um assentamento e contribuir na coordenação de uma escola no município de Abelardo Luz (Santa Catarina). Ali pude compreender a importância de o educador viver a realidade e desta forma pensar a educação a partir de seus sujeitos, trazendo-os para o debate. Importante considerar o enorme desafio, uma vez que a contradição impregnada na sociedade capitalista está presente em todos os espaços, inclusive e expressamente no campo, e assim o trabalho não anda na velocidade necessária para produzir avanços significativos.

A escola na qual atuo até hoje faz parte de um coletivo formado por educadores, militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), distribuídos entre duas escolas de Ensino Médio, duas escolas de Ensino Fundamental, uma escola que atende educandos da Educação Especial, duas

escolas multisseriadas.¹ Estes educadores contribuem para construir a educação do campo neste município que é formado por 22 assentamentos vinculados ao MST, 1470 famílias e aproximadamente 1500 educandos.

Paralelamente às minhas atividades na escola, percorri um caminho na universidade, com formação inicial na graduação em Educação Física, na sequência conclui especialização em Educação do Campo, em curso resultante de uma parceria entre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Universidade Federal do Paraná.

Para a elaboração da monografia busquei o contato com os jovens da escola de Ensino Médio Paulo Freire, localizada no Assentamento José Maria, Abelardo Luz, Santa Catarina, com o objetivo de entender cientificamente a relação da escola do campo com os sujeitos e as formas pelas quais estão pensando elementos do seu processo de escolarização.

A partir do caminho percorrido no curso de especialização, o projeto de entrada no mestrado propunha seguir na discussão sobre as escolas do campo, preocupada com os processos de escolarização, da permanência da juventude no campo. Nesta nova etapa de formação permaneci atenta à existência de duas concepções de educação para os povos do campo: de um lado a visão proposta desde o início do século passado, pelo Estado, com base em uma educação rural; e de outro lado à visão dos movimentos sociais do campo, que desde a década de noventa se organizam, desafiando a pensar a educação dos jovens a partir de suas experiências sociais e culturais.

No decorrer do curso, o debate estabelecido nas disciplinas me auxiliou abrindo um leque de possibilidades para o desenvolvimento da pesquisa, mantendo a temática da Educação do campo, que tem acompanhado minha caminhada profissional no ensino e na pesquisa. Nos debates sobre a escola pude compreender as relações entre o surgimento da escola e um dos elementos importantes que compõem a cultura escolar, os materiais e em particular os manuais didáticos. A partir desse elemento é que foi se reconfigurando a pesquisa

¹ Escolas nas quais alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, embora de anos diferentes, participam das aulas ministradas em uma mesma sala, onde uma única professora desenvolve seu trabalho.

inicialmente proposta, especificando uma das muitas dimensões que constituem a Educação do Campo e as Escolas do Campo.

A disciplina “Organização da Informação e a Produção de Conhecimento sobre a Escola”, ministrada pela professora Leilah Santiago Bufrem, e as disciplinas de Seminário I e II ministradas pela Professora Tânia Maria F. Braga Garcia, permitiram organizar meu pensamento na focalização do tema. Ao mesmo tempo, o trabalho proposto em conjunto entre ambas as professoras, que consistia em um estudo exploratório, permitiu a realização de uma revisão bibliográfica específica sobre materiais e manuais didáticos nas escolas do campo.

Este trabalho de revisão bibliográfica examinou pesquisas realizadas nos últimos anos, encontradas em dois materiais específicos que, pelas suas características, poderiam apontar focos privilegiados e lacunas. O primeiro livro, de Maria Antonia de Souza, intitulado “*Educação e Movimentos Sociais do Campo: a produção de conhecimento no período de 1987 e 2007*” constituiu-se em fonte essencial para analisar a produção sobre o tema da Educação do Campo e para verificar lacunas ainda existentes que devem orientar a pesquisa.

O segundo material analisado consistiu nos Anais do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, realizado em Brasília em 2010, que reúne resumos dos trabalhos apresentados, e, portanto, revelam objetos que têm sido investigados nos últimos anos por estudiosos da Educação do Campo, bem como os temas que têm sido pouco abordados nas pesquisas.

Entre os vários estudos relatados, procurei identificar aqueles que discutem a presença dos materiais e livros didáticos nas escolas do campo, produzidos pelo MST ou por outros agentes sociais. Foram localizados apenas seis trabalhos que, de diferentes formas, abordam aspectos relacionados à produção e ao uso de materiais e manuais didáticos em escolas do campo.

Esta constatação contribuiu para definir a focalização da pesquisa em torno deste tema. Considerando-se a reconhecida importância que os materiais e especialmente os manuais didáticos têm no planejamento e no desenvolvimento das aulas (Choppin, 2004; Martinez, Piñeda e Valls, 2009; Garcia, 2011), entendi que seria relevante estudar a presença destes elementos da cultura escolar em um caso específico - as escolas do campo.

Durante o tempo em que eu realizava o trabalho de revisão bibliográfica, desencadeou-se em nível nacional, com repercussão na mídia, um debate público

sobre problemas constatados em um material produzido no âmbito de um programa do Ministério de Educação (MEC) para as escolas do campo denominado “*Escola Ativa*”². Neste contexto, o MEC/FNDE divulgou a Resolução Nº 40, de 26 de julho de 2011, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo.

Com a participação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão foi publicado o EDITAL DE CONVOCAÇÃO 05/2011 (CGPLI), para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo - PNLD Campo 2013. Em princípio, de forma semelhante ao que ocorre com o PNLD, as editoras submetem livros para avaliação de uma comissão, os livros aprovados são disponibilizados aos professores para análise e, escolhidos, são comprados pelo governo federal e distribuídos aos alunos das escolas públicas do campo.

Segundo o Edital, trata-se da aquisição de “obras didáticas destinadas aos alunos de escolas públicas que estejam situadas ou mantenham turmas anexas em áreas rurais, que possuam segmentos de aprendizagem, classes multisseriadas ou turmas seriadas dos anos iniciais do ensino fundamental participantes do PNLD”. (BRASIL, 2011, p. 1). As condições específicas apresentadas pelo Edital foram decisivas para que a focalização da pesquisa se dirigisse, assim, para a problemática da produção de materiais e manuais didáticos para atender, de forma diferenciada e específica, as escolas do campo.

O que se espera com a criação desse programa especial para determinadas escolas? De que especificidades se fala? Que relações esses manuais guardarão com aqueles que são destinados a escolas urbanas? Em que elementos serão distintos? Eles terão relação com as discussões feitas no âmbito dos movimentos sociais, especialmente o MST? E com as discussões acadêmicas sobre a educação do campo? Tais perguntas foram incorporadas às preocupações já existentes quanto aos materiais para escolas do campo e contribuíram para focalizar a problemática a ser investigada, definindo-se então como objetivo geral: analisar elementos do Programa PNLD Campo, discutindo suas relações com as

² Programa do governo federal destinado a classes multisseriadas, nas séries iniciais do primeiro ao quinto ano. O programa ocorre a partir da adesão dos municípios, por meio do Plano de Ação Articulada (PAR).

proposições conceituais para a Educação do Campo. Para isso, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- a) situar a problemática dos materiais e manuais didáticos específicos na organização das escolas do campo;
- b) analisar o Edital para aquisição de livros didáticos para as escolas do campo, bem como outros documentos oficiais que orientam o processo de avaliação e escolha dos livros, verificando se e como elementos constitutivos do campo conceitual da Educação do Campo Educação do Campo, produzidos no âmbito dos movimentos sociais e da pesquisa acadêmica são apropriados nesses documentos;
- c) examinar elementos constitutivos dos processos de seleção e escolha dos livros didáticos neste programa comparativamente ao Edital das demais escolas, especialmente no que se refere à participação dos professores;
- d) analisar o Guia e os livros aprovados buscando evidenciar elementos relacionados às finalidades e especificidades da educação do campo que estão presentes nos manuais disponibilizados.

Para buscar responder as questões e para atender aos objetivos formulados, a pesquisa empírica foi realizada metodologicamente pela análise de conteúdo (FRANCO 2003), compreendendo que nesta perspectiva parte-se da pré-análise, constituída de três momentos específicos: a leitura flutuante do material empírico disponível (permitindo emergir os sentimentos, dúvidas); a escolha dos documentos a serem privilegiados e a formulação de hipóteses ou afirmações provisórias, “que nos propomos verificar (confirmar, ou não) recorrendo aos procedimentos de análise.” (FRANCO, 2003, p. 47); e finalmente a definição de categorias para a estruturação das análises.

Desta forma, foram analisados inicialmente os seguintes materiais empíricos: a Resolução n. 40/11; o EDITAL PNLD CAMPO 2013 (de 05/2011); dois livros demonstrativos que circularam entre os professores antes de saírem os resultados de avaliação do MEC (Raízes e Saberes - Semeando o conhecimento por todo o Brasil, da Editora BASE; Trilhas da Educação do Campo, da Editora SEFE). Posteriormente, foram acrescentados outros documentos incluídos na página do MEC, o

Guia com as orientações para a escolha e a resenha dos livros aprovados e, ainda, alguns volumes de um dos títulos aprovados (Coleção Girassol, Editora FTD)³.

Como estratégia de campo complementar, e nos limites do tempo disponível para a conclusão da dissertação uma vez que a escolha ocorreu no mês de dezembro de 2012, foram feitas entrevistas com professoras que atuam em escolas do campo no Município de Abelardo Luz para fazer uma primeira aproximação aos significados dos Programas e dos livros para esses sujeitos, bem como com agentes educativos da Secretaria Municipal de Educação. Buscou-se também um contato com a Coordenação do Programa no MEC, para esclarecer alguns pontos, o que não resultou em novas informações para além do que já está explicitado nos veículos de informação do Ministério.

Para a apresentação da pesquisa, a dissertação foi estruturada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, buscou-se situar a problemática da Educação do Campo no Brasil, em contraposição à perspectiva da Educação Rural que predominou até a década de 1990 e que, ainda hoje, apesar das lutas dos movimentos sociais, dos debates acadêmicos e das ações governamentais, permanece presente na cultura escolar e na vida social, orientando propostas e ações para as escolas do campo. Apresento o embate entre a Educação Rural e a Educação do Campo, com base em autores como GRITTI (2003), CALANZANS (1993), RIBEIRO (2010), ARROYO (2009), CALDART (2008). Foram apontados também os desafios para avançar na direção de práticas mais adequadas ao conceito de Educação do Campo.

No segundo capítulo, foram apresentados elementos que permitem compreender as diferentes dimensões dos livros didáticos no âmbito da sociedade e da cultura, bem como na vida das escolas. Nascidos no movimento de constituição de um determinado modelo de escola, e dentro da constituição histórica de determinada forma escolar, os livros têm respondido às características de sua origem e, apesar das críticas e recusas a sua presença, ciclicamente apresentadas pela mídia, pelo sistema educativo, pelos professores e escolas, e mesmo pelos pais

³ Estes livros substituíram os livros demonstrativos, que não foram aprovados pelo PNLD CAMPO 2013 e, por isso, não foram tomados como material empírico para as análises finais. Contudo, o exame desses primeiros exemplares contribuiu para a construção do caminho teórico e metodológico da dissertação. .

e pela sociedade em geral, os livros seguem sendo – em suas diferentes expressões, inclusive digital - um elemento constitutivo da vida escolar.

No caso brasileiro, um Programa Nacional avalia e distribui gratuitamente os livros para todos os alunos, nas diferentes disciplinas escolares, há muitos anos, como parte de uma política sem igual em outros países, que estimula a indústria editorial a produzir para a venda ao Governo, a partir da escolha feita pelas escolas. A partir de 2011, um Programa específico foi criado para que livros especialmente destinados a escolas localizadas em áreas rurais sejam produzidos e entregues aos alunos. Trata-se de uma questão de grande importância, pois assim se estabelece que alguns alunos devem aprender - nos livros – conteúdos diferentes do que aprendem os demais. Esta é a questão que se coloca como problemática no capítulo dois, para orientar conceitualmente as análises nesta dissertação, que deve ser entendida como um primeiro esforço de aproximação com o PNLD Campo e seus significados, dada as temporalidades dos dois processos – de produção da ação política e de produção da dissertação. Os limites são apontados nas considerações finais, mas a importância do tema justifica o esforço de sistematização realizado.

No terceiro capítulo, são descritos procedimentos de trabalho de campo, incluindo-se os objetivos e caminhos metodológicos da pesquisa. Em seguida, são apresentados os resultados da investigação, organizados em três eixos de categorias: 1) o significado do PNLD Campo nos documentos oficiais; 2) O ponto de vista dos professores sobre os Programas do Livro Didático; 3) Os livros aprovados. Para a análise nesses eixos, foram definidas duas categorias a serem consideradas, tanto no exame dos materiais empíricos como das repostas na entrevista: a) especificidades definidas como necessárias aos livros para escolas do campo, em especial quanto a conteúdos e métodos; b) expectativas e possibilidades de participação dos professores nos processos de seleção e escolha dos livros.

Estou convencida, desta maneira, que a partir da discussão que cerca Educação do Campo, Escola do Campo e Livros Didáticos, poderei contribuir para que produzir avanços na discussão dos processos de formação e escolarização dos sujeitos do campo, evidenciando os desafios para entender a produção de materiais e livros didáticos não apenas pelas editoras e por programas induzidos pelo Governo Federal, mas principalmente pelos movimentos sociais e pelos sujeitos que fazem a educação e escola do campo.

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

Esta é uma questão que continuará a demandar atenção dos pesquisadores e de todos que estão comprometidos com a busca de uma sociedade menos injusta e desigual, em particular para aqueles que vivem no campo.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: UM CAMPO CONCEITUAL GERADO NO ÂMBITO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

“En estas escuelas nunca se sabe donde termina La escuela y principia El pueblo, ni donde acaba La vida del pueblo y comieza la escolar. Porque, como agencia social real, esta escuela es una com la comunidad.”
Moisés Sáenz

Com as palavras do educador Moisés Sáenz, de uma Escola Rural Mexicana, extraído do texto “*El trabajo docente en el Medio Rural*”, se inicia este capítulo, em que se pretende apresentar as contribuições para a educação do campo a partir dos movimentos sociais do campo, em destaque o Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que surge como um fenômeno na história recente do país. Serão abordados, entre outros assuntos, as concepções de Educação Rural e Educação do Campo, na sua relação com o Estado e com os movimentos sociais.

O educador Moisés Sáenz, expressa a forte ligação da comunidade com a escola, durante os 20 anos posteriores à revolução que ocorreu no México em 1910, período que ficou marcado por tentar fazer da escola uma “casa del pueblo”. A compreensão de que a participação da comunidade era essencial para o funcionamento da escola é o elemento que se desejou destacar, aqui, para fortalecer um elemento que, também no caso brasileiro, tem sido destacado nos debates sobre a Educação do Campo.

Ao longo deste primeiro capítulo procura-se evidenciar a mudança de paradigma de educação rural para Educação do Campo, de escola rural para escola do campo, forjada pelos protagonistas desta história, os sujeitos do campo, a comunidade camponesa, exatamente a partir da compreensão que a escola precisa ser da comunidade e a comunidade é que deve fazer a escola.

Inicialmente cabe ressaltar alguns aspectos da luta do MST, elementos da histórica desta organização, situando-o rapidamente na história da luta pela terra no Brasil, para então localizar a educação nesse processo de luta, apresentando um caminho para compreender o sujeito social constituído no interior dessa luta.

É no contexto das lutas por terra no Brasil que surge no final da década de 70 e início da década de 80 o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra o MST. É na dialética da história que organizações sociais como esta se revelam, reunindo

aspectos do passado, na herança de um passado individual carregado de consequências geradas por um sistema econômico excludente, ligando-os com elementos do presente, especialmente quando os sujeitos chegam a tais organizações, rumo ao futuro diferente a ser construído, a partir deles mesmo, mas no diálogo com a experiência social e histórica de outros sujeitos.

A luta pela terra no Brasil não surge com o MST; ao contrário, é o MST fruto dos vários conflitos que ocorreram ao longo do tempo e em todo o território. Como por exemplo, pode-se lembrar do Contestado, conflito que ocorreu no início do século passado no sul do país; e também Canudos, no sertão da Bahia. São conflitos produzidos pela contradição posta pelo sistema capitalista nas suas formas constituidoras da nossa história de povo brasileiro explorado, desde a colonização.

É importante contextualizar que o MST, bem como outros movimentos sociais, surgiu em um país marcado pela concentração de terras desde a colonização, que data do ano de 1500, período em que os Portugueses aqui chegaram financiados “pelo nascente capitalismo comercial europeu, e se apoderaram do território por sua supremacia econômica e militar, impondo as leis e vontades políticas da Monarquia portuguesa.” (STEDILE, 2005, p 15). Os europeus invadiram o território, expropriando a população indígena que aqui habitava.

Outro momento marcante também, neste sentido, é a 1ª Lei de Terras, em 1850, decorrente da libertação dos escravos, e produto do medo que estes se apossassem das terras. Quando o modelo sustentado no escravismo se esgotou, o Brasil decidiu cessar o tráfico negreiro e optou pela imigração estrangeira de trabalhadores livres, mas a partir de um regime de propriedade em que a condição era a compra da terra. Os imigrantes deveriam possuir condições financeiras para a compra de terras, de particulares ou do Estado; ou trabalhar em propriedades, até obter os recursos necessários à compra de uma propriedade. (VIEIRA et al, 2012)

Para Martins (2010), diferentemente do que ocorreu na colonização norte-americana, em que a lei permitia a ocupação da terra sem ônus, o Brasil “inventou uma fórmula de coerção sobre o trabalho do homem livre”: a terra se tornou cativa, escrava. Desta forma, o “cativeiro da terra é a matriz estrutural e histórica da sociedade que somos hoje.” (p. 10). Ela não pode ser ocupada livremente, pois a terra é propriedade de alguém, ou do Estado, criando-se assim as condições geradoras de um modelo excludente. Em consequência, as populações rurais foram condenadas ao esquecimento pelas políticas públicas durante décadas, originando

graves problemas no campo como a precariedade da escolarização oferecida às crianças e jovens da população rural. (VIEIRA et al, 2012)

Portanto, esse período fica marcado por transformar a terra em propriedade privada, concentrada nas mãos de quem tinha dinheiro para comprá-las pagando à coroa Portuguesa, e gerando o modelo das grandes propriedades de terras no Brasil - os latifúndios. A terra que antes era bem da natureza, passa a ter valor do ponto de vista econômico, legalizando-se a propriedade privada da terra.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST nasce em janeiro de 1984, durante o Primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra, realizado em Cascavel, Estado do Paraná. Porém as discussões e algumas ações marcam a história desta organização em anos anteriores. A primeira ocupação de terra aconteceu na fazenda Macali, Ronda Alta - RS, em 7 de setembro de 1979, em plena ditadura militar, organizada pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) da Igreja Católica, juntamente com outras organizações como sindicatos combativos.

O MST é uma organização de trabalhadores rurais, de massa, que surge pela luta por terra, reforma agrária, mas em seguida reúne outras bandeiras, movidas pela necessidade e pelo desejo de transformação da sociedade. Constitui-se como um movimento nacional que hoje, através de ações pela Via Campesina⁴, tornou-se internacional.

Desde o principio, a educação ocupou um espaço especial neste movimento. A sua importância é demonstrada em uma grande faixa que fez parte do Encontro Nacional do MST em 1987, em Piracicaba. Em uma época em que apenas começava a germinar o trabalho de educação no Movimento, esta frase antecipa o que logo depois seria colocado como um dos seus princípios organizativos: *“Estimular e dedicar-se aos estudos de todos os aspectos que dizem respeito as nossas atividades no Movimento. Quem não sabe, é como quem não vê. E quem não sabe, não pode dirigir”*. (Documento do MST de 1989. Grifos no original)⁵.

Como se pode observar, a preocupação com a educação, em um sentido formativo amplo, se expressa nos documentos produzidos no âmbito do Movimento, e também em suas ações. Ao analisar especificamente os documentos que tratam

⁴ Organização social mundial, que reúne vários movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar, da agroecologia, da produção de alimentos saudáveis.

⁵ Citado por Caldart, no Caderno educação do campo 3, 2001 p. 39.

da Educação, encontra-se a relação intrínseca entre a luta pela terra e a necessidade do conhecimento e da formação:

Este princípio, por sua vez, antecipa outra grande lição da caminhada dos Sem Terra: não há como avançar em uma luta social complexa como é no Brasil a luta pela Reforma Agrária, sem que seus sujeitos diretos se dediquem à própria formação, sem que se disponham a aprender e a conhecer em profundidade e com rigor a realidade do país que gera os sem-terra, e faz da questão agrária uma das questões estruturalmente responsáveis pelos índices alarmantes de desigualdade social no país. (Caderno Educação do Campo 3, 2001, p. 39).

Germe desse movimento surgiu em Santa Catarina com a primeira ocupação de terras em Campo Erê, no ano de 1980, ainda como movimento não organizado, na Fazenda “Burro Branco”. Em seguida, ocorreu a histórica ocupação em Abelardo Luz, no dia 25 de maio de 1985, a chamada ocupação do “fogo na ponte”.⁶ Desde então, por vários anos e sem cessar, houve lutas por todo o estado, por todo o país. No município de Abelardo Luz, as várias lutas geraram 22 assentamentos, com 1447 famílias assentadas.

Abelardo Luz é o município catarinense que teve o seu desenvolvimento mais amplamente ligado à luta pela terra feita pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, onde a formação dos diversos assentamentos gera empregos, crescimento da população, desenvolvimento de áreas antes consideradas improdutivas, e também o crescimento do comércio na cidade, já que o aumento do número de pessoas, a produção e desenvolvimento dos assentamentos, resultam em maior circulação de produtos, mais consumo e mais renda.

É no sistema educacional desse município que atua a pesquisadora, e nele foram realizadas as atividades de pesquisa para esta dissertação, incluindo-se entrevistas com professoras que atuam em escolas do campo. Constitui-se, portanto, em um espaço social no qual foram geradas as questões acadêmicas que deram origem aos estudos de Especialização em Educação do Campo e, posteriormente, ao Projeto de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná.

Contudo, falar no campo brasileiro hoje, também exige entender sua complexidade, pela própria situação que evidencia a herança de contrastes e

⁶ Fato ocorrido na chegada à terra, quando os pistoleiros da fazenda colocaram fogo em uma ponte, na tentativa de barrar a entrada dos Sem Terra na fazenda.

problemas surgidos com a chegada dos europeus, causando conflitos, estimulando a luta pela terra. Ao se resgatar a origem da própria palavra cultura – “culto e colonização derivam do mesmo verbo latino *colo*, cujo princípio passado é *cultus* e o particípio futuro é *culturus*” - conceitos trazidos por Alfredo Bosi, relembra-se que na língua romana *eu moro*, *eu ocupo* a terra e, por conseguinte, *eu trabalho*, *eu cultivo* o campo, garante um sentido para os vários conflitos apresentados ao longo da história, por movimentos messiânicos em alguns momentos, e presentes com grande intensidade nos dias hoje por grupos organizados em movimentos sociais para conquistar o direito a terra e, portanto, ao trabalho e à vida.

É nessa perspectiva que se deseja registrar o sentido profundo das propostas do MST, que inclui como reivindicação a posse da terra, mas a possibilidade de constituição de formas educativas que contribuam para novos modelos de vida social. Nesse projeto, a educação ocupa um papel imprescindível. Se a educação nada mais é que “aplicação de método para assegurar a formação integral de um ser humano, é preciso pensar como se educam os seres humanos do campo, que são bastante diferentes entre si”, e suas relações com as condições sociais de classe na dimensão de projeto de sociedade que se busca construir. (Caderno de Educação Campo, Direitos, 2006, p. 27).

A forte rejeição ao modelo de educação para os povos do campo, disseminado com nome de educação rural, é a base sobre a qual se deu a construção da educação no MST e, na sequência, à construção da Educação do Campo, destacando-se neste texto especialmente a contribuição de autores como Caldart (2004, 2008, 2012), Molina (2004), Arroyo (2009), Fernandes (2006).

Na sequência, apresentaremos de forma sucinta alguns aspectos da educação brasileira, para então situar a problemática da Educação Rural no Brasil, no diálogo com autores como Calazans (1993) e Gritti (2003), que em suas pesquisas desenvolveram esse tema.

2.1 ELEMENTOS PARA SITUAR A EDUCAÇÃO BRASILEIRA PARA QUEM VIVE NO CAMPO

“Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um

futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós mulheres e homens”.

Paulo Freire

Do início das lutas por terra e pela escola, desde a década de 1970, aos dias de hoje, pode-se dizer que algumas transformações ocorreram nas relações entre o Estado, instituições governamentais e os movimentos sociais, particularmente no que se refere à Educação.

A década de 1970 é um período marcado pelo surgimento de alguns movimentos sociais no Brasil, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Embora organizações como esta não tenham surgido com o objetivo de resolver o problema da educação no Brasil, ao longo do tempo esta passou a ser também bandeira de luta. A organização do movimento logo se deu conta da importância da educação no processo da luta pela terra, pois para a organização crescer e atingir a dimensão que se almejava era preciso não só entender o contexto político, mas dominar também a linguagem escrita, o que conduziu a uma ênfase na educação de crianças, jovens e adultos.

A preocupação do MST com a educação pode ser destacada em dois espaços importantes, o formal, na luta por escolas públicas em todos os níveis, tanto nos acampamentos, quanto nos assentamentos. Outro espaço de igual importância são os processos de educação não formal, que compreendem a formação política de seus militantes, que se dá desde a motivação para chegada até ao acampamento e se estende por todos os momentos estabelecidos nesta organização, compreendendo a estruturação de núcleos e suas reuniões, assembleias, cursos e outras situações em que a organização se orienta para a formação dos sujeitos.

No início, as primeiras discussões que cercavam a educação eram orientadas para as crianças, que eram cada vez mais presentes nos acampamentos, e era “preciso ocupá-las”. Este fato foi ganhando forma ao longo do tempo, de início no sentido do acesso à escola no acampamento ou assentamento, mas em seguida com atenção maior também para a discussão sobre qual tipo de educação deveria ser pensando para os sujeitos do campo, na perspectiva do Movimento.

As famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos). As primeiras a se mobilizar, lá no início da década de 80, foram as

mães e professoras, depois os pais e algumas lideranças do Movimento; aos poucos as crianças vão tomando também lugar, e algumas vezes à frente, nas ações necessárias para garantir sua própria escola, seja nos assentamentos já conquistados, seja ainda nos acampamentos. Assim nasceu o trabalho com educação escolar no MST. (Caderno Educação do Campo, 3, 2001, p. 25)

As discussões dos movimentos sociais caminharam no sentido de debater e ao mesmo tempo se contrapor à proposta de Educação Rural, resultante das políticas do estado brasileiro, e disseminadas por meio de ações e instituições governamentais desde o início do século passado.

Ao recuperar a história da escola, pode-se perceber que ao longo do tempo ela desempenhou diferentes papéis, sempre ligados à sociedade da qual ela faz parte. Em trabalho anterior (Vieira, 2007), com apoio em Enguita (1989), destacou-se que as escolas antecederam o capitalismo e a industrialização e continuaram se desenvolvendo com eles. Mas o autor chama a atenção para o fato de que “desde um certo momento de desenvolvimento do capitalismo que seria tão difícil quanto ocioso datar, as necessidades deste em termos de mão de obra foram o fator mais poderoso a influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e entre as quatro paredes da escola”. (ENGUITA, 1989, p. 130-131).

Segundo Romanelli (2003, p. 33), no Brasil desde a sua colonização, o direito à educação é concedido a uma parte restrita da população, aquela que atendia a determinados critérios: “A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos.” Ainda a educação escolarizada excluía mulheres e filhos primogênitos, privilegiando um restrito número de filhos homens que não os primogênitos.

Os conteúdos que circulavam nesse espaço eram carregados de elementos de uma cultura que incluíam, naquele período, um forte debate no movimento da Contra Reforma, apoiados no dogma religioso, na teologia, no conhecimento de letras, arte, mas sem ligação nenhuma com a vida do povo e com o trabalho, caracterizando de fato a escola como “lugar do ócio”. (ROMANELLI, 2003, p. 34)

Foi através dos padres, e na forma da catequese, que se “assegurou a conversão da população indígena, levada a cabo mediante criação de escolas elementares para os ‘curumins’ e de núcleos missionários no interior das nações

indígenas. A educação que se dava aos ‘curumins’ estendia-se aos filhos dos colonos, o que garantia a evangelização destes”. (ROMANELLI, 2007, p. 35).

Assim, dizer que a educação em algum momento da história foi para todos é um equívoco. E, portanto, falar em educação é falar em algo complexo e contraditório. Reflexo de todo um sistema de exclusão, embora se afirme, por exemplo, que hoje foi superada a discriminação para com as mulheres, constata-se que a exclusão permanece e é construída inclusive no interior da própria escola, que apesar de se identificar como pública e democrática, continua excluindo mulheres e homens, por diversos motivos.

Neste sistema, sob a ilusão de uma falsa democracia, fica clara a presença da luta de classes, situação que se expressa nas políticas de Estado. Esta relação é visível em todos os setores da sociedade, na educação inclusive: ela legalmente é direito de todos, mas como se explica a estimativa de que 50% dos filhos de trabalhadores do campo não concluem o Ensino Médio?⁷ Em sociedades de classes, os menos favorecidos podem ser incluídos legalmente, mas no processo da inclusão não se mantêm. Trata-se de uma constante seleção e exclusão de sujeitos desfavorecidos, que na expressão usada por Bourdieu (1998), são aqueles desprovidos do *capital cultural* valorizado e transmitido em parte pela escola.

No caso das Escolas do Campo, a reprodução das desigualdades sociais vem em forma de negação da presença da escola no lugar onde estes sujeitos vivem. Como evidência desses processos, destaca-se que no Estado de Santa Catarina existem pelo menos quarenta escolas de Ensino Fundamental em assentamentos e apenas quatro escolas de Ensino Médio, duas delas que oferecem também cursos técnicos com caráter regional. A pergunta que se faz é: estas escolas são suficientes para atender todos os jovens das áreas de assentamentos? Questões que inquietam a organização social e deveriam inquietar todos os educadores, sejam de escolas do campo ou urbanas.

Nesse sentido, deve-se compreender as relações entre as lutas pela terra e as lutas por escolarização para todos, inclusive para a população que vive no campo. A educação para o MST é uma bandeira de luta permanente, sempre presente em pautas de reivindicação, desde o início da organização, sendo a escola

⁷ Ver maiores detalhes em ARROYO, Miguel; CALDART, R.S; MOLINA, M.C. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

uma delas, mas com a compreensão de que não deve ser vista como fechada em si mesma:

(...) não é possível compreender o sentido da experiência de educação no e do MST se o foco de nosso olhar permanecer fixo na escola. Somente quando passamos a olhar para o conjunto do Movimento, e com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que a educação pode ser mais do que educação, e que escola pode ser mais do que escola, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua experiência como realidade". (CALDART, 2004, p 222).

Nesta perspectiva, deve-se reconhecer que o significado da educação para o Movimento Sem Terra tem sido uma contribuição relevante aos debates sobre Educação do Campo, uma vez que, para além da escola, compreende um processo maior, que diz respeito entre outros à formação humana, que acontece em qualquer lugar - inclusive na escola. Para Caldart, a busca é recuperar a visão de educação como formação humana, da escola como um dos tempos e espaços dessa formação, e da teoria pedagógica. (2004, p 82). Quando se discute Educação do Campo, o MST e suas propostas são referências importantes, uma vez que pensa a educação em todas as suas etapas, incluindo a Educação Infantil, e se estende para o ensino superior, propondo o rompimento das cercas das universidades.

A proposta que se discute nas três últimas décadas se contrapõe à perspectiva tradicionalmente identificada como Educação Rural, que nasceu durante o século XX para cumprir um papel naquele determinado período; assim é importante e necessário retomar alguns elementos da história da Educação Rural no Brasil, importantes neste estudo para melhor compreender as reais diferenças das propostas de educação apresentadas pelo MST- e que, em parte, foram incorporadas mais recentemente pelas normas e propostas do Governo brasileiro – a partir do momento em que o Partido dos Trabalhadores assumiu o poder, identificando-se como governo popular e progressista.

Embora o Brasil seja um país considerado de origem agrária “a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo”. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2005, p.178).

Não havendo outra saída na constituição de 1934, entrou em cena a discussão sobre a educação rural. No Art. 156 é possível perceber que ao menos o financiamento é assegurado neste período, no título dedicado à família, cultura, à educação:

Art.156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL, apud ARROYO, CALDART, MOLINA, 2005, p 182)

Deve-se considerar que a educação rural, embora tenha sido objeto de debates em anos anteriores, apenas em 1930 realmente se organizou em torno de programas de escolarização e foi incluída na Constituição do país, como se destacou anteriormente (CALAZANS, 1993).

Outra questão importante é relacionar o período que o Brasil enfrentava, pois sentia os reflexos da conjuntura internacional, de um período pós-guerra. As elites, que apoiavam as propostas, receavam mudanças no setor agrícola, no contexto das relações políticas, especialmente quanto a uma possível migração da população do meio rural para o meio urbano. Este fato significava dizer que o movimento de migração poderia ser uma ameaça à “harmonia” do meio urbano, assim como significava uma “possível baixa na produtividade do campo”. (FONSECA, 1985, p. 54- 55).

A ideia de que educação seria o mecanismo mais eficaz para realizar a contenção da possível migração se converteu com o tempo em proposta impulsionadora do processo de implantação das escolas rurais, constituindo “justificativas para todas as iniciativas a favor da educação rural, unindo até mesmo grupos políticos dominantes rivais”. (FONSECA, 1985, p. 55).

Neste caso, a educação foi uma estratégia adotada pelo poder público, não movido pelo interesse em resolver o problema da escolarização para os povos que viviam no meio rural, mas na verdade pressionado a resolver um problema político e econômico. No interior da proposta se revela o processo de manutenção de um sistema, com base capitalista, e neste caso o papel da educação como elemento essencial a contribuir nesse processo.

De acordo com Eni Marisa, o debate sobre educação rural no Brasil nesse período era baseado “num determinado tipo de escola que atendesse as orientações do ruralismo pedagógico”: propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo encontrava respaldo nos princípios escolanovista quanto a adequar a escola às necessidades dos alunos, o que reforçava a posição da escola rural colada na realidade, baseada no princípio da adequação. (MARISA apud FONSECA, 1985, p. 55).

O ruralismo pedagógico foi, então, uma corrente de pensamento que defendia uma pedagogia diferente para as populações do campo, com base nos elementos acima citados, porém na prática esse movimento não se efetivou; ao contrário, no seu interior os objetivos reais eram tirar o agricultor da marginalidade, da ignorância, transformar o *Jeca Tatu*⁸ em um assalariado preparado para o mundo industrial.

Fonseca (1985) aponta o Movimento Ruralista, que envolveu políticos e educadores, como de fundamental importância na história da Educação Rural no Brasil, mas que segundo a análise da autora visivelmente expressou, na discussão, uma postura conservadora. Essa postura é ainda percebida hoje, pois as ações do Estado em relação à educação, neste caso à Educação Rural, têm essa característica, que é fundamental na manutenção da estrutura de sociedade que o país tem. A escola assume função decisiva na reprodução das relações de poder, econômicas, sociais e políticas.

De acordo com Apple (1982) “a escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa, uma força que também serve para legitimar as ideologias e as formas econômicas e sociais”. Assim, embora se reconheça que a escola não é o único instrumento que cumpre o papel de manutenção nas relações de produção e de poder, essa função, como procurou mostrar Enguita (1989), já está na sua gênese enquanto escola de massa.

Ao longo da história da educação, as escolas foram se configurando como espaços onde o conhecimento, ou melhor, aquilo que é ensinado, expressa uma intencionalidade. Neste sentido o currículo ocupa o centro nas relações de poder, e a escola como local de reprodução de conhecimento, mas também de poder. Neste

⁸ Personagem criado por Monteiro Lobato que representava o morador do campo, no interior de São Paulo, abandonado pelo Estado e sujeito a enfermidades, à miséria e ao atraso econômico. Passou a representar a imagem do caipira, entendido como alguém sem cultura, atrasado e sem vontade de trabalhar.

sentido Apple⁹ destaca o papel da educação na distribuição e produção de poder econômico, político e cultural, que por sua vez estão presentes na organização do ensino e do currículo. (GRITTI apud Silva, 1992, p.78-79).

De maneira geral o currículo para as escolas rurais tinha base no projeto de desenvolvimento social e econômico urbano industrial, que recai em uma contradição, pois é claro que neste contexto a educação se orienta no sentido de impor ao trabalhador rural uma nova cultura, denominada de “científica”. (GRITTI, 2003, p. 148). Desconsidera-se a existência de uma cultura específica e no Plano do Ensino Rural de 1954, é possível perceber estes elementos, os quais se expressam nos seus objetivos:

- melhorar social, econômica e culturalmente as populações do interior, para isso constituindo-se em centro de educação e trabalho;
- atender, não apenas aos objetivos do ensino fundamental, mas principalmente, aos de bem estar, de cultura e de novos ideais de vida;
- estimular no educando hábitos de trabalho, de iniciativa e cooperação;
- atrair para seu convívio as populações adultas, através de instituições e motivações diversas;
- ser um centro local e permanente de informações;
- criar nos alunos consciência da nobreza do trabalho e da dignidade da vida rural;
- ensinar o valor social e econômico da terra e fazer o aluno praticar o seu aproveitamento racional;
- ministrar, concomitantemente, as técnicas fundamentais do ensino conhecimentos de ciências naturais e sociais, educação física, desenho e artes aplicadas, canto orfeônico e noções práticas agropecuárias, constantes especialmente de elementos de horticultura, agricultura, fruticultura, criação de animais domésticos e pequenas indústrias rurais. Essas atividades servirão de motivação constante para o desenvolvimento do programa;
- estar provida com professor rural especializado e dispor de área de terra para as práticas de campo e de material agrário para demonstrações agrícolas. (PLANO DO ENSINO RURAL DO ESTADO, 1954).

Transformando as políticas de Estado em ações, o governo esteve presente nas discussões com a intencionalidade de favorecer determinados valores e conhecimentos, mantendo a hegemonia de uma cultura. Assim, o debate que cercou as escolas rurais desde o princípio foi no sentido da escola servir como “instrumento de reprodução dos valores dominantes na sociedade, que são valores urbanos”. (GRITTI, 2003, p. 151). Neste sentido, no interior das relações de produção capitalistas, igualmente escolas urbanas e rurais tiveram sua organização e

⁹ Ver sua obra Ideologia e currículo (2006).

objetivos estabelecidos com base, como já referido, no fortalecimento do setor industrial.

Ao longo do caminho percorrido na construção da proposta da Educação Rural, embora constatare poucos registros, Ribeiro (2012) considera a forte influência norte-americana até os anos 1970, tanto em iniciativas quanto nas modalidades de educação oferecidas. As interferências foram muito bem estruturadas, em forma de parcerias.

O Plano do Ensino Rural do Estado (1954) já previa este tipo de acordo: “a escola rural se articula com os órgãos públicos e particulares de fomento e crédito agrícola, de saúde e educação, para deles receber a colaboração que propicie alcançar seu pleno desenvolvimento e assim poder integrar-se na vida comunitária a que irá servir”. Estas parcerias chegaram ao Brasil através de organizações de cooperação norte-americanas, pois os Estados Unidos viviam um momento propício do programa de extensão rural, que tinha uma proposta de formação para agricultores adultos.

Consequentemente este tipo de influência era decorrente de um olhar equivocado sobre os trabalhadores do campo, pois, segundo Ribeiro (2012), a imagem vista de fora era de uma população à margem do desenvolvimento. Calazans (1993) acrescenta que o pensamento em relação ao homem do campo era “de um homem vazio culturalmente”. Nesse processo ocorreu uma descaracterização e também uma inferiorização da cultura do homem do campo, em um processo no qual “suas atividades produtivas, suas crenças, sua sociabilidade” foram desqualificadas. (GRITTI, 2003, p. 136).

Assim, pode-se afirmar que a escola rural é uma proposta que foi incorporada ao “meio rural com o objetivo claro e definido de fomentar um projeto de desenvolvimento social e econômico para os trabalhadores rurais, gestado pelo grande capital”. (GRITTI, 2003, p.151). Apesar das referências às especificidades da população do campo, as finalidades das proposições apresentadas e implementadas voltaram-se sempre para a construção daquele modelo.

E, nesse sentido, deve-se reconhecer que “a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importador” (RIBEIRO, 2012, p. 297); portanto, a tentativa é de moldar um trabalhador ideal para um determinado modelo de agricultura.

No caso da Educação Rural, o MST deve ser reconhecido pela contribuição que deu aos debates sobre a necessidade de repensar o projeto do Estado brasileiro para as populações do campo. Esses debates foram ampliados em outros espaços institucionais e dos movimentos sociais e hoje se pode falar na constituição de uma Educação do Campo, tema que será tratado a seguir.

O debate estabelecido pela educação do campo deve ser examinado no âmbito das políticas públicas, considerando-se todas as bandeiras de luta dos movimentos sociais, e em especial pelo MST, por escolas públicas no campo, educação de qualidade nos vários níveis de formação, em uma lógica articulada desde a Educação Infantil até o Ensino Superior e Pós-Graduação, que atenda às necessidades do campo.

A materialidade de origem da Educação do Campo projeta / constrói uma determinada totalidade de relações que lhes são constitutivas. Antes (ou junto) de uma concepção de educação ela é uma concepção de campo: porque, neste caso, como pensamos o campo pensamos a educação; se pensarmos o campo como latifúndio não temos como pensar a Educação do Campo; se pensarmos a reforma Agrária como uma política social ou compensatória apenas, não vamos pensar em um sistema publico de ensino. (CALDART, 2004, p.22)

Assim, é impossível pensar Educação do Campo sem pensar um projeto de desenvolvimento para o campo, e com ele a contradição presente na vida social brasileira contemporânea.

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses que são os sujeitos principais da segunda. Em nosso debate, isto tem sido referido como a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-lo de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus, como grupo, como classe, como pessoas. (CALDART, 2004, p. 25)

Portanto, considerando a contradição que cerca o desenvolvimento do campo e por consequência a contradição que se expressa no âmbito da educação, observam-se duas propostas, expressas também na frase de José Martí, citado por

Fernandes e Molina (2004, p. 32) quando afirma que existem *“dois campos: os que aborrecem a liberdade, porque só a querem para si, estão em um; os que amam a liberdade e a querem para todos, estão em outro”*.

Quanto ao campo dos grandes latifundiários, por consequência de seu modelo de desenvolvimento, pode-se dizer que ao substituir a mão de obra humana pelas máquinas e tecnologias de ponta levou a uma expulsão do homem, pois “a modernização capitalista da agricultura não consegue incluir a todos. Isto não tem gerado apenas a expulsão, mas também lutas sociais como a dos trabalhadores sem-terra, que pressionam a reforma agrária”. (FERNANDES, CIRIOLI e CALDART, 2004, p. 30).

Mas há outros espaços e outros modelos para pensar a vida e o trabalho no campo, entre os quais se destaca aqui a perspectiva do modelo da agricultura camponesa, por meio do qual os assentados organizaram-se e organizam-se, e que é “reconhecida pela sua produtividade e por sua resistência histórica na sociedade moderna”. (ARROYO, FENANDES, 1999, p 60). Mas não apenas nos assentamentos estão os trabalhadores do campo por quem e para quem está sendo pensada a Educação do Campo, mas também nas aldeias indígenas, em áreas de remanescentes de quilombos, nas áreas ribeirinhas.

Assim, localizar a escola considerando este contexto dual da agricultura, por si só já estabelece a disputa ideológica e política. Uma vez que a escola está localizada onde existe a maior concentração de famílias, e considerando-se que no campo do grande latifundiário gradativamente deixaram e deixam de existir sujeitos, substituídos no trabalho mecanizado, é no campo da agricultura camponesa que se encontram e fazem sentido as escolas do campo, em toda a sua diversidade.

Trata-se, portanto, de um problema que, para além do MST e de outros movimentos sociais, diz respeito à escola pública para todas as crianças e jovens brasileiros. E, do ponto de vista do tema desta dissertação, a diversidade do campesinato se coloca como uma questão central, que será retomada no capítulo sobre as relações entre cultura, à escolarização e os manuais didáticos.

Entende-se que não cabe nenhuma ingenuidade na análise dessa questão. Está em jogo um modelo de desenvolvimento para o campo e, assim, não é tranquila a aceitação pela classe dominante da proposta de uma escola a favor da classe trabalhadora. A disputa da qual se fala chega até as escolas, pelo poder do Estado, que detém em suas mãos a mídia, por exemplo; chega até as escolas pelas

políticas governamentais em diferentes elementos do processo educativo e da escolarização, entre eles as ações quanto à produção e distribuição de materiais didáticos e quanto à formação dos professores.

Para situar a importância desses debates, relembra-se que grandes editoras multinacionais produzem livros e cartilhas sobre temas relacionados ao campo, nas quais reproduzem seus modelos de agricultura e de vida social, e estas chegam até as escolas. Assim, discutir – e resistir - aos modelos impostos às escolas do campo por meio de políticas públicas é um desafio que vem sendo enfrentado pelos movimentos sociais, formados pelos sujeitos que são protagonistas de sua história.

A ligação do modelo de produção agrícola com a Educação Rural é clara, e é exatamente a partir dele que foi construído o embate nas últimas quatro décadas. A educação nos movimentos sociais, que mais tarde se configurou na Educação do Campo – expressão/conceito que passou a ser utilizado nos documentos oficiais do Governo Federal na última década - traz mudanças no sentido do projeto de educação e também do modelo econômico.

Assim, deve-se enfatizar que, do ponto de vista dos movimentos sociais e da produção acadêmica comprometida com as transformações desses modelos, não se trata apenas de uma mudança de nome, mas acima de tudo, a mudança de proposta para a educação dos sujeitos do campo, com base em outro modelo de agricultura e de desenvolvimento social.

Conclui-se essa primeira sessão reafirmando que a questão da educação para os sujeitos do campo é uma questão de classe e, portanto, está imbricada na problemática da reforma agrária, reconhecendo-se a grande diferença social existente em nosso país, seja no campo ou na cidade. Perceber as diferenças no que diz respeito às relações com a terra e, assim, entender as diferenças de forma intrinsecamente ligada ao modelo agrícola, é uma necessidade para compreender sua ligação com a Educação Rural ou com a Educação do Campo.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUE PROJETO É ESSE?

Durante o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras das Áreas de Reforma Agrária (I ENERA), em julho de 1997, em Brasília, foram alavancadas as

primeiras discussões sobre o que seria hoje o grande movimento por “Educação do Campo”.

O desafio posto naquele encontro pela representante do UNICEF¹⁰ resultou em grandes discussões reunindo muitas outras entidades e organizações¹¹, que juntos organizaram a primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo em julho de 1998, em Luziania (GO). Este encontro é considerado um marco, pois naquele momento foi estabelecido mais uma vez um espaço, agora não mais apenas por terra, mas mais fortemente para o enfrentamento da questão acerca da educação merecida pelos sujeitos do campo. Pode-se afirmar que um caminho já havia sido percorrido pelos movimentos sociais em defesa da Educação, mas o fato de juntar forças, reunindo várias organizações, fortaleceu essa luta.

Aprendemos ou reaprendemos, na conferência, que a educação básica só se construirá nas matrizes humanistas que vêm de um movimento social que nos remete ao campo dos direitos, direitos de sujeitos concretos, sociais, culturais, que remete às grandes finalidades de emancipações humanas. As palavras mais ouvidas e lidas na conferência foram: esperança, cidadania, justiça, liberdade, igualdade, cooperação, diversidade, terra, trabalho, identidade, “sou índio, sou branco, sou mulher, sou negro, sou brasileiro...” (ARROYO, 1999, p.11).

Esse momento histórico mudou os caminhos da educação no espaço ocupado por camponeses. A expressão Educação Rural foi substituída por Educação do Campo, por reafirmar uma proposta de desenvolvimento para o campo, no sentido de entender que a escola, mais do que estar *no* campo, deve de fato ser *do* Campo, com base em um projeto popular para o Brasil.

Quando os movimentos sociais passaram a utilizar a expressão Educação do Campo - e não mais Educação Rural -, o projeto de educação que está expresso se volta “ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural”. (FERNANDES, CIRIOLI, CALDART, 2004, p. 25).

Neste sentido, segundo o mesmo autor, não basta ter escolas *no* campo: “queremos ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à

¹⁰ Ana Catarina Braga

¹¹ CPT, CIMI, MEB, CNBB.

cultura do povo trabalhador do campo”. (FERNANDES, CIRIOLI, CALDART, 2004, p. 27).

Assim esta expressão - *do campo* - traz consigo um conjunto de sujeitos, concepções pedagógicas e filosóficas, que dará corpo ao projeto de educação que está em construção pelos movimentos sociais, mas, para além deles, foi incorporado ao discurso oficial do governo brasileiro e de alguns estados.

É importante reconhecer que se trata da Educação do Campo, entendendo o campo “a partir do conceito de território, aqui defendido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais”. (FERNANDES E MOLINA, 2004, p 53). Ressalta-se que é um conceito novo - Educação do Campo - resultado de discussões das duas últimas décadas, protagonizadas por trabalhadoras e trabalhadores do campo, insistindo-se no fato de que não é apenas uma mudança de nomes.

“A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de Educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivos e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projeto de país e de sociedade e nas concepções de política, de educação e de formação humana.” (CALDART, 2012, p. 257).

Ainda, segundo a mesma autora, “a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento, ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no* e *do* campo.” (CALDART, 2012, p.259).

Segundo Caldart, trata-se de um conceito em construção, mas que já pode contribuir para a discussão dos processos de escolarização do campo, que se apresenta em uma diversidade de situações específicas:

“a educação do campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações.” (CALDART, 2012, p.257).

Esta construção vem sendo feita pelos próprios sujeitos que defendem esta proposta de educação, que tem suas bases na contraposição ao modelo de educação rural, modelo que como já afirmado foi feito *para* os povos do campo. Neste caso, a grande diferença a ressaltar é que a educação do campo foi – e é importante que continue a ser - pensada *pelos* sujeitos que a constituem.

Mas, ao lado desta compreensão sobre as lutas feitas pelos movimentos sociais, segundo os autores que contribuem para a produção acadêmica nesse campo teórico, é preciso também fazer referência à Educação do Campo como paradigma, “como uma construção teórica que se consolida da comunidade científica”. (FERNANDES e MOLINA, 2004, p 54). Segundo os autores, essa nova compreensão sobre o sentido da Educação do Campo convive com o paradigma da Educação Rural tradicional, o qual “elege, seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural”. (FERNANDES, MOLINA, 2004, p. 57).

A Educação do Campo é, portanto, a “que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população”. (ARROYO e FERNANDES, 1999, p. 65). Essa perspectiva de compreensão e de análise teórica vai sendo consolidada nos embates que decorrem das tensões com outras, com fundamentos e concepções diferentes, seja quanto ao significado da educação e da escolarização, seja com relação ao entendimento sobre a vida social de forma mais ampla.

É importante destacar que o ENERA pode ser considerado como um grande momento, pois constituiu as raízes do movimento por Educação do Campo, o que permitiu, na sequência, outras conquistas, como o PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que teve suas ações efetivadas um ano depois, em 1998. Sobre este programa, deve-se esclarecer que:

é uma política pública de educação dirigida a trabalhadores e trabalhadoras das áreas de reforma agrária, que se realiza por meio de parcerias com diferentes esferas governamentais, instituições de ensino médio e superior de caráter público ou civil sem fins lucrativos, movimentos sócias e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais para qualificação educacional dos assentados e assentadas. (SANTOS, 2008, p. 12).

Este programa tem sido um caminho para se fazer valer o direito à educação aos povos do campo, por meio de políticas públicas. Ao longo destes

últimos 14 anos, em parcerias com universidades, o PRONERA desenvolveu projetos de alfabetização, escolarização de nível médio e superior. O Programa permite que um camponês possa formar-se nas várias licenciaturas, o que conseqüentemente contribui para elevar a qualidade da educação; permite que um camponês forme-se em direito, em veterinária, entre outros cursos, o que abre espaços de atuação dos camponeses em diferentes atividades de nível superior.

Apesar das dificuldades burocráticas e políticas para a aprovação de novos cursos, indiciárias dos embates entre concepções e ideologias com relação ao desenvolvimento do campo no Brasil, o PRONERA continuou sendo ampliado com parcerias e diversidade de cursos; hoje o PRONERA tem aproximadamente 40 cursos e promove junto, aos seus parceiros, encontros de pesquisadores em Educação do Campo, encontro de educadores das áreas de reforma agrária, seminários, entre outras ações.

Outras duas ações relacionadas ao movimento por Educação do Campo foram à aprovação pelo Congresso Nacional, em 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE) e a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada pela Resolução CNE/CEB de 03/04/2002. Pode-se discutir o significado de cada uma delas para os avanços no debate e nas políticas para o campo país, lembrando que uma década as separa do momento atual.

O PNE, de acordo com Munarin (2012, p. 8), “foi iniciativa do Ministério da Educação, que o coordenou, mantendo-se quase absolutamente fechado às tentativas de influência e inclusão de propostas por parte do Movimento de Educação do Campo que se engendrava. Grosso modo, o PNE constitui-se numa anti-política de Educação do Campo na medida em que é unilateral e excludente”.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo podem ser entendidas como resultado de um trabalho no qual estavam presentes e participando ativamente as organizações e movimentos sociais, o que caracteriza um processo diferente do ocorrido na elaboração e definição do PNE quando ficou visível o poder do Estado para normatizar suas ações, apesar das reivindicações da sociedade civil organizada.

As Diretrizes trazem a indicação legal do reconhecimento por parte do Estado a respeito da Educação do Campo; o documento prevê a observação dos

projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. De acordo com o documento, no seu artigo primeiro:

Estas diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, apud Arroyo, 2004, p. 202).

Neste sentido, do ponto de vista legal, um importante passo foi dado. O documento prevê a flexibilidade da organização do calendário, incluindo espaços pedagógicos, tempo de aprendizagem, formação de docentes; proposta pedagógica que valorize a diversidade cultural e processos de interação e transformação do campo; a gestão democrática, o financiamento da educação nas escolas do campo. Recomenda o atendimento à especificidade do campo, que devem ser observadas nas exigências de materiais didáticos específicos, por exemplo, tema que interessa em particular a esta dissertação.

No entanto, é preciso apontar que dificuldades persistem e que há grandes desafios a serem enfrentados, entre outros o reconhecimento dessas especificidades por parte dos sistemas municipais, estaduais e federal, pois é deles a responsabilidade de regulamentação. As dificuldades revelam a permanência de um espaço de conflito de interesses e concepções que dificultam e impedem, em muitas situações, o atendimento dos sujeitos históricos em questão. Portanto, essas tensões devem ser tomadas como objeto de luta e de produção científica.

2.3 EMBATES ATUAIS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Merece ser ressaltado que, de fato, a proposta de Educação Rural não teve por objetivo resolver o problema da educação de seus sujeitos, ao longo do século XX, como se procurou apontar sucintamente na parte inicial deste capítulo. A prova

do compromisso dos governos com outras finalidades e questões está no fato de que, ainda hoje, cerca de 23,2% das pessoas que vivem no campo não sabem ler e escrever - isso confirma o tipo de compromisso com a população camponesa que se efetivou ao longo dos último século no Brasil¹².

Neste sentido, é relevante destacar que a construção dessa desigualdade social e o descaso com a população do campo não correspondem, como muitas vezes, o discurso liberal e conservador afirmam, a uma atitude de passividade ou conformidade do povo. Se, de um lado, está presente o estado capitalista burguês com seus governos de diferentes orientações a privilegiar determinados grupos e classes sociais, de outro lado estão as organizações sociais que lutam pela construção de uma nova ordem social, constituindo o embate e a luta por meio de suas ações.

O cenário do Brasil até o final dos anos noventa evidenciava a hegemonia de partidos de centro-direita no governo federal, o que impôs limites às discussões sobre o projeto de Educação do Campo. Com a vitória do Partido dos Trabalhadores em 2003, de base popular, reacenderam-se as esperanças de retomar a agenda de debates sobre a reforma agrária e a Educação do Campo, com a expectativa de que novas diretrizes aprovadas, encaminhando as ações do governo federal para as reivindicações das populações do campo e dos movimentos sociais.

No entanto, a disputa entre dois projetos - do Estado e dos movimentos sociais - não cessou com a mudança de partido no governo, ou seja, a chegada do PT ao poder não provocou as mudanças esperadas em questões estruturais e, dessa forma, a contradição permaneceu e os conflitos também. De acordo com Ribeiro (2012), as contradições “podem ser evidenciadas nas concepções/práticas de educação do campo, e na busca de recursos públicos para efetivá-las, por parte do Movimento Camponês, de um lado, e do que vem sendo aplicado como política educacional pelo Ministério da Educação – MEC, de outro”.

Neste sentido, poder-se-ia entender algumas ações do Estado através de seus governos nos últimos anos, no sentido de se contrapor às forças dos movimentos sociais, inclusive pela apropriação do discurso acadêmico sobre a Educação do Campo. Deve-se avaliar a presença de militantes em posições de

¹² Dados do IBGE censo de 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br.

coordenação de grupos em diferentes instâncias de governo, e a participação dos movimentos sociais na produção de normas na definição de determinadas ações, o que pode significar alguns avanços, mas por outro lado constrói compromissos que dificultam confrontos e debates.

Mendes e Garcia (2009) referem-se à incorporação das reivindicações dos movimentos sociais na discussão da Educação do Campo no Paraná logo após a divulgação das Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002), “*que materializam, do ponto de vista da legislação federal, as expectativas em torno de mudanças na Educação do Campo, no Brasil,*” (p. 221). Segundo as autoras, a nova orientação:

Assumida como política pública educacional, também passa a conquistar espaços nos Estados. O Estado do Paraná teve papel de protagonista no cenário de reivindicações e uma de suas ações para a implementação das Diretrizes Operacionais foi a criação da Coordenação da Educação do Campo, na Secretaria de Estado da Educação em 2003, a exemplo de outros estados. Entretanto, diferentemente dos demais, o Paraná se definiu pela construção de suas próprias Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006). (MENDES e GARCIA, 2009, p. 221)

Para exemplificar o poder do Estado no sentido de se apropriar do discurso dos movimentos sociais, mas ao mesmo tempo (re)definir formas de enfrentamento das questões e inibir ações das organizações do campo, pode-se destacar aqui dois casos: o PRONERA e a Escola Itinerante do MST. Em seguida, são também apresentados elementos do Programa Escola Ativa, na direção de evidenciar o projeto de educação para o campo que vem sendo traçado pelo Governo.

A Escola Itinerante é aquela que acompanha as famílias durante o tempo de acampamento, onde permanecem até a desapropriação da terra pelo governo, quando então se garante um pedaço de terra para que as famílias trabalhem e, dali, possam tirar o sustento. Segundo Vieira et al (2012),

Inicialmente foi organizada para ocupar as crianças que acompanhavam seus pais nas mobilizações. Em 1996, a “Escola de Acampamento” foi oficialmente aprovada no Estado do Rio Grande do Sul; e por opção dos Sem Terra recebeu a denominação de *Escola Itinerante*, uma vez que ela acompanha o *itinerário* das famílias nas mobilizações, em ocupações de latifúndios e prédios públicos. Reúnem, hoje, cerca de três mil crianças e jovens e de duzentos educadores (a maior parte pertence ao próprio acampamento e muitos sem formação profissional para o magistério). (VIEIRA et al, 2012, p. 69).

Portanto, durante o tempo de luta pela terra esta escola acompanha a organização, garantindo que as crianças tenham atividades educativas e de ensino dos conteúdos escolares.

A história registra a adoção dessa modalidade de ensino, destinado às populações suburbanas ou moradoras de locais onde não funcionavam escolas, em 1890, no Brasil. Já no Movimento Camponês, a preocupação dos pais com a educação dos filhos está presente desde o início da luta dos agricultores para a conquista da escola associada ao trabalho, pois a realidade acabava por confirmar a possibilidade de estender-se por mais de um ano o período durante o qual permaneceriam acampados. Porém, a construção de uma escola no acampamento poderia inviabilizar o deslocamento das famílias. O que fazer? Pensou-se, então, que uma "escola de caráter itinerante viria para mover-se à medida que os acampamentos teriam de se mobilizar" (CAMINI, 2009, p. 105).

Em 2007, por efeito de uma ação do Ministério Público no mesmo estado que viu gerar a escola Itinerante do MST, no Rio Grande do Sul, as Escolas Itinerantes foram fechadas, e o registro revela as justificativas oficiais para isso, como destacado por Ribeiro (2012):

(...) "ajuizamento de ações civis públicas com vista à proteção da infância e juventude em relação às bases pedagógicas veiculadas nas escolas mantidas ou geridas pelo MST, nitidamente contrárias aos princípios contidos na Constituição Federal e que embasam o Estado Democrático de Direito". Tendo como justificativa essa decisão legal do Ministério Público, a Secretaria de Educação (SE/RS) procedeu ao fechamento das escolas itinerantes do MST e, sem ouvir os pais, os educadores, os educandos e a comunidade acampada, removeu cerca de 500 crianças para escolas-polo nas sedes dos municípios. (RIBEIRO, 2012, p. 3)

Esta ação ganhou os meios de comunicação falada e escrita, espaços em que o promotor Gilberto Thums, que assinou a Ata de 10/12/2007, deixou claro que esta foi uma vitória contra o MST, por conseguir convencer o governo gaúcho "a colocar na clandestinidade as escolas itinerantes do MST – versão sem terra das escolas muçulmanas, conhecidas como madraçais, que fabricam terroristas dispostos a dar a vida em nome do Islã" (OLTRAMARI, 2009, p. 64).¹³

Esta situação expressa como o Estado, por meio dos Governos, de forma contraditória, reconhece e incorpora determinadas concepções dos movimentos sociais, mas também de articulação para controlar o avanço das suas

¹³ Informação registrada na entrevista a revista VEJA no dia 22/04/2009, p. 64-65.

reivindicações. Nesse sentido, os meios de comunicação têm sido um importante instrumento a serviço do Estado e dos Governos, no sentido de incriminar os movimentos sociais, em especial o MST, dando à população uma visão distorcida e unilateral da situação.

Ofensiva semelhante ocorreu com o PRONERA - O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – resultado, como já apontado na seção anterior, da luta social que garante em muitos locais o acesso de trabalhadores do campo à educação. Este programa tem sua existência marcada por inquietações e uma insistente tensão quanto a sua continuidade. Os motivos do controle das ações do Programa podem ser apreendidos a partir de elementos que estão expressos em um relatório do Fórum Nacional de Educação do Campo, que aponta seus resultados positivos.

A formação política, técnica e profissional que se realiza através das ações do Pronera vão além da elevação da escolaridade, possibilitando aos trabalhadores compreender o campo na sua amplitude, posicionar-se frente a uma realidade que exige seu protagonismo social. Essas e outras políticas vêm ano a ano sendo questionadas, numa tentativa de esvaziar a força que uma educação política e questionadora tem na formação dos sujeitos. (Relatório do FONEC)¹⁴

De acordo com Ribeiro (2012), os problemas enfrentados pelo PRONERA começam com o Acórdão 2.653/2008, do Tribunal de Contas da União – TCU, que proíbe o pagamento de bolsas aos professores que são funcionários públicos. Também o MEC se manifestou proibindo o pagamento de bolsas aos alunos, justificando não haver legislação que as autorizasse. Além da proibição do pagamento de bolsas, o TCU passou a exigir que o INCRA¹⁵, a autarquia que repassa os recursos ao PRONERA, que ao invés de firmar convênios com as universidades fizesse licitação para oferecer os cursos de alfabetização até a pós-graduação. Entre outros objetivos, tem função de implementar a política agrária e

¹⁴ Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC -Notas para análise do momento atual da Educação do Campo /Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012.

¹⁵ O INCRA é autarquia do Governo Federal, vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) criada a partir do decreto nº 1,110, de 09 de julho de 1970. Sua estrutura regimental foi criada a partir do *decreto nº 5.735, de 27 de março de 2006*, com a redação alterada e atualizada pelo *decreto nº 6.812, de 03 de abril de 2009*.

realizar o ordenamento fundiário nacional, contribuindo para o desenvolvimento sustentável.¹⁶

A mesma autora aponta três questões de destaque na interferência do TCU sobre o PRONERA. A primeira “refere-se à materialidade do programa; diz respeito, nesse caso, à arrecadação dos recursos efetuada como contribuição da folha de pagamento de agroindústrias e cooperativas para o financiamento dos projetos do PRONERA”. Ribeiro (2012) questiona se as agroindústrias e cooperativas não podem estar pretendendo obter o mesmo controle sobre os recursos repassados ao PRONERA pelo INCRA, eliminando a participação dos movimentos sociais populares e oferecendo cursos na modalidade dos que funcionam pelo Sistema "S".¹⁷

A segunda questão refere-se:

à exigência de que os projetos encaminhados ao PRONERA sejam objeto de licitação, traduzindo a abertura para as parcerias público-privadas. Essas parcerias podem significar rendimentos extras às empresas que se capacitarem no processo de licitação. Sobre isso, de acordo com os projetos desenvolvidos pelas universidades, um aluno do curso de graduação em Agronomia, através do PRONERA, custa ao INCRA à importância de R\$ 4.500,00 ao ano. Já o aluno que não faz a sua graduação pelo PRONERA pode custar o dobro desse valor. (RIBEIRO, 2012)¹⁸

No mesmo artigo, Ribeiro aponta uma terceira questão refere-se à proibição de participação dos movimentos sociais populares no desenvolvimento dos cursos, compreendendo o planejamento e execução do Programa:

Há, nessa terceira questão, a evidência de que tanto a escola quanto a universidade sejam espaços de produção do conhecimento. Portanto, não é

¹⁶ Fonte: http://reforma-agraria-no-brasil.info/mos/view/O_INCRA/index.html

¹⁷ O sistema S refere-se ao conjunto de instituições relacionadas a determinados campos profissionais, como SENAI, Sesi, SESC, incluindo o INCRA e o SEBRAE entre outras. Previstos na Constituição, os recursos arrecadados são aplicados na formação profissional de trabalhadores e a disputa diz respeito ao uso desses recursos pelo Governo, para ações de educação e formação profissional para além do que as instituições propõem.

¹⁸ Artigo publicado pela Educação em Revista: Educação do campo: embate entre Movimento Camponês e Estado/ Educ. rev. vol.28 no.1 Belo Horizonte Mar. 2012.

de se estranhar que haja disputa entre os representantes do capital e os representantes do trabalho, que, neste caso, são os trabalhadores do/no campo, organizados no Movimento Camponês. O conhecimento novo é hoje, reconhecidamente, uma força produtiva, por isso, um objeto de acirrada disputa, inclusive entre empresas concorrentes. (RIBEIRO, 2012)

Os cursos continuam acontecendo em todos os estados, as parcerias continuam sendo firmadas, mas como se evidenciou nas questões apresentadas, a iniciativa de unir o público e privado é forte, e precisa ser enfrentada, pois a negação da participação dos movimentos sociais e a ligação do PRONERA ao sistema S descaracterizam a motivação central e as finalidades do programa.

Esta necessidade de enfrentamento também se estende a um novo programa do governo Dilma, o PRONACAMPO. Lançado em março de 2012 pelo Governo Federal, o PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo) é apresentado como um conjunto de ações articuladas em uma “política de educação do campo”, nos termos do decreto presidencial n. 7352, de 4 de novembro de 2010 (final do governo Lula), fruto de mobilizações de entidades e organizações de trabalhadores, iniciadas, nestes termos, no final da década de 1990.

Este programa tem sido motivador de debates em vários espaços, pois sua ligação ao sistema “S” já define um projeto de desenvolvimento para o campo gestado nas Confederações ligadas a esse sistema, em especial na Confederação da Agricultura e Pecuária¹⁹. Desta forma, pode-se afirmar que não se trata de um projeto dos camponeses, gestado nos movimentos sociais de trabalhadores do campo. O conflito de interesses fica evidenciado pela simples vinculação ao Sistema “S” e este Programa aponta para um embate de concepções que continuará sendo travado nos próximos anos.

Como terceiro caso exemplar dos embates e conflitos que seguem existindo e que se constituem em desafios a serem enfrentados em direção a uma Educação do Campo, em resposta a todas as discussões motivadas pelo movimento por *Educação do Campo*, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi proposto o Programa Escola Ativa, destinado às *escolas multisseriadas*. Trata-se de uma política, introduzida no Brasil em 1997, por meio de ações financiadas pelo Banco

¹⁹ Relembra-se a participação da UDR nesta Confederação. A **União Democrática Ruralista (UDR)** é uma entidade de classe que reúne ruralistas e tem como objetivo "a preservação do direito de propriedade e a manutenção da ordem e respeito às leis do País". (<http://www.udr.org.br/historico.htm>, acesso em 22 fev.2012)

Mundial, representado pelo MEC e administrado pelo Fundo de Desenvolvimento da Escola (FNDE).

Este Programa, que permaneceu em execução durante os governos que se seguiram, é entendido como “uma estratégia metodológica criada para combater a reprovação e o abandono da sala de aula pelos alunos das escolas rurais. (...) Para garantir a melhoria da qualidade da educação no meio rural, o projeto utiliza módulos e livros didáticos e paradidáticos especiais”.²⁰

Segundo análises de Ribeiro, a permanência desse programa deve ser examinada atentamente como uma permanência do modelo de Educação Rural, muito mais do que uma expressão da proposta de Educação do Campo construída – nesse mesmo período – pelos movimentos Sociais e incorporada nos documentos oficiais do Governo Federal a partir de 2002.

Levanta-se a hipótese de que a educação rural, amplamente criticada como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho com a terra – os agricultores familiares –, substituída pelo MEC por uma concepção liberal, a escola ativa, com características civilizatórias e urbanocêntricas de “preparação para o trabalho”, é no sentido de subtrair a educação do campo conquistada pelo Movimento Camponês. No embate com esse Movimento, a resposta do Estado, ao optar pelo Programa Escola Ativa, parece, assim, identificar-se como uma reação. (RIBEIRO, 2012)

Durante a última década, portanto com a presença do Partido dos Trabalhadores no Governo Federal, o Programa escola Ativa passou por modificações e manteve-se ainda financiado pelo Banco Mundial até 2007; depois deste período passou a ser gestado pelo MEC, garantindo formação continuada aos professores e materiais didáticos distribuídos aos alunos. Foi incorporado ao Plano de Desenvolvimento da Educação, sem mudanças efetivas, o que têm produzido críticas e questionamentos por parte dos movimentos e organizações sociais, e também por pesquisadores das universidades.

A criação dentro do Ministério de Educação, durante o governo Lula, do Grupo de Trabalho de Educação do Campo com a participação de representantes do governo, das organizações e movimentos sociais que compunham a “Articulação Nacional por Educação do Campo”, pode ser apontado como um ponto positivo das ações políticas da última década. Nesse período é criada também a Secretaria de

²⁰ Notícia divulgada pela Comunicação Social em 13 fev. 2009. Informação disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12106:escolas-rurais-receberao-livros&catid=222, acesso em 22 de fevereiro de 2012.

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, com objetivo tratar entre outras atribuições da Educação do Campo.

Com a constituição destes espaços, duas formas ou duas linhas sobre o tratamento com a educação rural passam a compor a mesma cena, sob o mesmo governo, de um lado aqueles ligados a FNDE/FUNDESCOLA, apoiada pela tecnocracia do Estado; de outro lado à SECAD, mais próxima aos movimentos sociais e apoiada por pesquisadores de educação do campo. Essa constatação evidencia como se estabeleceu um espaço de contradição dentro do MEC, o que tem possibilitado algumas discussões e avanços, mas tem gerado também retrocessos e dificuldades de manutenção de projetos e programas ou implementação de novas propostas.

Entre as várias tensões forjadas pela diferença de projetos que convivem no espaço institucional, destaca-se aqui o exemplo do Programa Escola Ativa, (que será detalhado nos capítulos seguintes), uma vez que as constantes discussões, dentro do próprio Ministério, resultaram na modificação dos manuais destinados à formação de professores, inicialmente reproduzidos do modelo colombiano.

A modificação do título na edição de 2005 para “Guia para a Formação de Professores da Escola Ativa” (FUNDESCOLA, 2005), expressa uma nova formulação dos objetivos: “dar sustentação à prática das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, constituída pela Resolução CNE/CEB no 01/03/19” (FUNDESCOLA, 2005, p.11). Está presente no manual uma discussão sobre “a estratégia metodológica da escola ativa no contexto educacional brasileiro”, inexistente na primeira versão. Nela são apresentados os princípios da educação básica e das diretrizes do campo, extraídos do *Caderno de subsídios referências para uma Política Nacional de Educação do Campo* (MEC, 2003).

Embora houvesse a expectativa e luta dos movimentos e organizações sociais para o rompimento com o Programa, o que aconteceu foi a sua incorporação dentro da estrutura, colando-o ao PDE, de certa forma desconsiderando as críticas que aconteceram dentro das universidades, por meio de pesquisas desenvolvidas, entre outros, por Martins (2004); Oliveira, Fonseca e Toschi (2005); Xavier Neto (2007); e Araújo e Ribeiro (2007). Denúncias e críticas também foram feitas pelos movimentos sociais e pelo Movimento por Educação do Campo.

A imprensa divulgou matérias relacionadas a alguns desses problemas, como se pode ver a seguir, publicados pela Agência Estado (AE, 07/06/2011, 10:31):²¹

A Controladoria Geral da União (CGU) abriu nesta segunda, dia 6, dois procedimentos para identificar e punir culpados pela compra de **material didático com erros graves** distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) a escolas públicas da zona rural.

Com 35 volumes, a coleção Escola Ativa ensinava, por exemplo, que dez menos sete é igual a quatro ou que dezoito menos seis é igual a seis. Para apurar as responsabilidades, foram desencadeadas uma sindicância e uma auditoria. Em nenhuma delas, porém, o ministro da Educação, Fernando Haddad, será ouvido.

A coleção custou aos cofres públicos R\$ 13,6 milhões. Embora a distribuição da coleção com erros graves tenha ocorrido no segundo semestre do ano passado e descoberta no início do ano, somente semana passada o MEC decidiu comunicar o ocorrido à CGU. A ação do ministério ocorreu dias depois de o jornal "O Estado de S. Paulo" procurar a assessoria da pasta solicitando informações sobre a coleção cheia de erros.

Ao todo, foram impressos 7 milhões de livros. Os exemplares com erros foram distribuídos a 39.732 classes multisseriadas da zona rural, presentes em 3.109 municípios de todos os Estados do País. Segundo publicação do MEC, essas classes atendem 1,3 milhão de alunos. A coleção foi retirada do ar na internet. O ministro admitiu, na última sexta-feira, que o número de erros era tamanho que não se resolveria o problema com uma errata. O ministro reconheceu ainda que a revisão havia sido muito malfeita.

A CGU terá 30 dias, renováveis por mais 30, para concluir a sindicância. Responsáveis poderão ser punidos com suspensão até demissão do cargo. A auditoria, por sua vez, vai avaliar os prejuízos aos cofres públicos. De acordo com a assessoria, não há prazo para a conclusão da auditoria. (Negritos no original).

Observa-se que, no mesmo ano de 2011, de alguma forma como resposta às críticas em especial no que se refere à qualidade dos materiais oferecidos no Programa Escola Ativa, apareceu no cenário uma nova proposta em relação ao atendimento de escolas multisseriadas do campo, que culminou com o lançamento, em 2012, de um Edital do Programa Nacional do Livro Didático para o Campo, o PNLD - CAMPO.

O PNLD é um importante programa dentro do MEC, pois através dele são avaliados, escolhidos, adquiridos e distribuídos livros didáticos para todas as escolas públicas. O PNLD – Campo passa a ser um programa que atenderá as escolas do campo com livros diferentes daqueles que são utilizados nas escolas urbanas. Esta questão se constituiu na problemática central desta dissertação.

²¹ Disponível em:

<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/sindicancia+para+apurar+erros+em+livros+pode+levar+ate+60+dias/n1597009472504.html>, acesso em 15 janeiro de 2013.

A defesa de livros específicos para *escolas rurais*, em determinados períodos do século XX, e mais recentemente para *escolas localizadas em áreas rurais* é uma questão que se coloca como um dos grandes desafios que chama diferentes sujeitos – incluindo-se os pesquisadores e os movimentos sociais - à responsabilidade de debater o tema e apontar direções necessárias ao avanço da qualidade da escola pública brasileira.

Os livros didáticos e suas relações com a Educação do Campo, portanto, passam a ser discutidos no capítulo seguinte, destacando-se as relações entre os livros escolares e a cultura, bem como características dos Programas Nacionais de Livros Didáticos. Essas referências possibilitaram a construção e articulação da problemática da existência de livros específicos para a Educação do Campo, traçando parâmetros para a pesquisa empírica cujos resultados serão apresentados no capítulo final.

Considerando-se a existência muito recente do PNLD Campo, os limites impõem a necessidade de compreender o trabalho realizado como uma primeira aproximação à problemática, que deverá ser objeto de estudos ao longo dos próximos anos.

3 CULTURA, ESCOLARIZAÇÃO E MANUAIS DIDÁTICOS

A ideia de que a escola contribui para moldar determinado tipo de relação social, especialmente para conseguir a submissão dos assalariados às exigências do trabalho industrial, é destacada por Enguita ao referir-se à Europa, no século XVIII: “não que as escolas tivessem sido criadas necessariamente com este propósito, nem que já não pudessem ou fossem deixar de cumprir outras funções: simplesmente estavam ali e se podia tirar bom proveito delas” (ENGUITA, 1989, p.114). Destaca, ainda, que um fabricante de Gloucester afirmava que as crianças que frequentavam a escola voltavam “mais tratáveis e obedientes, e menos briguentas e vingativas” – portanto, um sistema de reprodução perfeito.²²

Enguita afirma que “sempre existiu algum processo preparatório para integração nas relações sociais de produção”. Nas sociedades primitivas, onde não estava presente a divisão em classes, a vida comum também se refletia na educação, pois eram grupos de pessoas que de maneira informal e integrada construam o processo, o qual crescia na troca de conhecimentos, seja em família, seja no grupo social mais amplo. De forma semelhante, diz Enguita, também na Idade Média o aprendizado para o trabalho ocorria no local da atividade, e a escola não oferecia preparação das destrezas e conhecimentos necessários a sua realização. A educação pode ser entendida, então, como socialização e uma iniciação ao trabalho que ocorre pela convivência entre gerações, sem a participação de uma instituição criada com esse fim:

Em geral, a aprendizagem e a educação tinham lugar como socialização direta de uma geração por outra, mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta sem a intervenção sistemática de agentes especializados que representa hoje a escola, instituição que então desempenhava um papel marginal. (ENGUITA, 1989, p.107).

Tanto para nobres, como para artesãos, era comum que as crianças e jovens fossem enviados para outras famílias, onde seria feito o aprendizado do trabalho, enquanto as escolas tinham objetivo de ensinar as primeiras letras e, para, além disso, eram reservadas aos copistas. Nesse sentido, o aprendiz-servente aprendia

²² Partes desta introdução ao capítulo foram extraídas, com pequenas modificações, de Vieira (2007).

com outra família muito mais do que o ofício ou boas maneiras. Segundo Enguita, ele aprendia as relações sociais de produção (1989, p. 107).

No entanto, entre a população da Idade Média havia algo mais que pobres artesãos e camponeses; segundo Enguita (1989, p.108), um setor importante e crescente, “antecipação da grande massa que seria despojada de seus meios de vida no processo da Revolução Industrial, vivia já marginalizado das relações dominantes de produção: mendigos, vagabundos, pícaros órfãos, etc.”, o que causava uma inquietação de ordem pública. As escolas eram vistas como saída para o problema, espaço de que possibilitava a formação de pessoas disciplinadas e com bons hábitos necessários para o trabalho.

No final do século XVIII, a Revolução Industrial demarca o início da Modernidade e, segundo Manacorda (1989) trata-se de uma transformação no campo das idéias, na moral, sobretudo na formação, “abrindo espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública”. Segundo ele:

(...) o desenvolvimento industrial, tornado possível pela acumulação de grandes capitais, graças à exploração dos novos continentes descobertos, e de grandes conhecimentos científicos voltados não somente para o saber mas também para o fazer, traduz-se, do ponto de vista do artesão das corpo num longo e inexorável processo de expropriação. Ao entrar na fábrica e ao deixar sua oficina, o ex-artesão está formalmente livre, como o capitalista, também dos velhos laços corporativos; mas, simultaneamente, foi libertado de toda a sua propriedade e transformado em um moderno proletário. Não possui mais nada: nem o lugar de trabalho, nem a matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto do seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado. Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado. (MANACORDA, 1989, p. 271).

Acrescentando outras possibilidades de análise à compreensão desses processos, e observando-se em uma perspectiva sócio-histórica as transformações que ocorreram na educação e na escolarização, é possível verificar que, desde o século XVII, seja no âmbito do ensino organizado pela Igreja, ou no ensino público organizado pelo Estado, encontram-se características comuns que configuram a criação e a existência de uma *forma escolar* (VINCENT et al, 2001). Em particular, dizem os autores, trata-se de “uma forma inédita de relação social entre um ‘mestre’

(num sentido novo do termo) e um ‘aluno’, relação que chamamos pedagógica.” (p. 13):

Ela é inédita porque é distinta, se autonomiza em relação a outras relações sociais: “o mestre não é mais um artesão ‘transmitindo’ o saber-fazer a um jovem; aliás, durante muito tempo, nas cidades, os ‘mestres-escretores’ resistiram à intrusão dos mestres de escola. Esta autonomização por referência às outras relações desapossa os grupos sociais de suas competências e prerrogativas” (VINCENT et al, 2001, p. 13).

Ainda, dizem os autores, “Como toda relação social se realiza no espaço e no tempo, a autonomia da relação pedagógica instaura um lugar específico, distinto dos lugares onde se realizam as atividades sociais: a escola” assim como aparece um tempo específico, “o tempo escolar, simultaneamente como período da vida, como tempo no ano e como emprego do tempo cotidiano”. (VINCENT et al, 2001, p. 13).

Trata-se, segundo eles, de compreender que ao final do século XVII, nas cidades, “instaura-se uma nova ordem urbana, uma redefinição (e não somente uma redistribuição) dos poderes civis e religiosos” e que “a forma escolar não é somente um efeito, uma consequência, mas participa dessa nova ordem”. (VINCENT et al, 2001, p. 14).

Essas considerações, ainda que apresentadas de forma introdutória são relevantes para que se compreenda a existência e a força dessa construção ainda na contemporaneidade, contribuindo para esclarecer razões pelas quais as transformações desejadas, na educação e na escola, são processos de embates e resistências. No caso particular da Educação do Campo, muitos dos princípios estabelecidos entram em conflito com a forma escola – a própria ideia de que saber e fazer são elementos constitutivos do conhecimento, e que a educação escolar deve ser imbricada na educação social.

Para os objetivos desta dissertação, é relevante destacar que a invenção da forma escolar “se realiza na produção das disciplinas escolares” e se expressa de forma concreta na invenção de manuais, livros produzidos e publicados para o trabalho escolar, que substituem os textos sagrados ou outros tipos de manuscrito que eram eventualmente usados para ensinar a ler e a escrever. (VINCENT et al, 200, p. 15).

A *Didáctica Magna*, de Comênio, apresenta os livros como material necessário para que um único professor possa ensinar muitos ao mesmo tempo, e

para que não se perca tempo fazendo quadros alfabéticos e modelos de caligrafia para os alunos: pouco importa quem tenha preparado antes a lição, se tudo estiver pronto para o trabalho do ensino. (Capítulo XIX, Problema II, 30-36). Na forma de diálogos, os livros devem “expor as coisas de forma familiar e popular, para que tornem tudo acessível aos alunos, de modo que entendam por si, mesmo sem qualquer professor”. (Capítulo XIX, Problema II, 33)

Ao longo dos quatro últimos séculos, e não apenas na Europa, os manuais escolares - que também são chamados de textos escolares ou livros didáticos - estiveram presentes como elemento constitutivo da escolarização. Segundo Choppin (2000), apesar de sua aparente banalidade, é um objeto complexo, assume diferentes funções e seu estudo exige a atenção em diferentes perspectivas.

Dessa forma, a seção seguinte deste capítulo apresentará alguns elementos constitutivos da definição e das funções dos livros didáticos, para em seguida problematizar as relações entre a cultura e os livros didáticos, a partir de alguns elementos conceituais como o conceito de tradição seletiva; situa-se, ao final, essa problemática em relação ao Programa Nacional do Livro Didático brasileiro e justifica-se a focalização da pesquisa no PNLD Campo.

3.1 LIVROS DIDÁTICOS: CONCEITO E FUNÇÕES

Segundo Choppin (2004), sob o termo geral *manual escolar* são agrupados um conjunto de materiais destinados ao ensino, os quais têm sido uma presença constante nos espaços de escolarização. Na constituição deste artefato, historicamente falando, entrecruzam-se pelo menos três gêneros: a literatura religiosa, em especial os catecismos; a literatura didática, caracterizada para atender normas e regras da instituição escolar especialmente no século XVIII; e também a literatura de lazer, com suas vertentes de recreação, mas também de moralização.

Assim, deve-se reconhecer que qualquer análise dos livros escolares deve estar sustentada em uma compreensão de suas origens, o que aponta para uma complexidade deste objeto, que motiva os pesquisadores apenas há algumas décadas. A ideia de que se trata de uma obra de menor valor, se comparada aos livros literários, por exemplo, parece ter desestimulado a pesquisa científica sobre a

temática, que no caso brasileiro se desenvolveu com maior força a partir da década de 1980.

Os manuais escolares são antes de tudo, segundo Choppin (2000), “ferramentas pedagógicas (...) destinados a facilitar a aprendizagem.” (p. 108). No entanto, para o autor, nem sempre essa função foi a mais evidente. Isso porque, em determinados momentos da história dos livros escolares, observa-se sua força muito mais como “suporte das verdades que a sociedade acredita ser necessário transmitir às gerações mais jovens” (p. 109). Examinado na sua relação com os programas de ensino, o livro é “depositário dos conhecimentos e técnicas” que a juventude deve adquirir para perpetuar valores de uma sociedade, em dado momento de sua história.

Em terceiro lugar, para Choppin (2004), os livros são “vetores ou meios de comunicação muito potentes, cuja eficácia repousa sobre a importância de sua difusão e sobre a uniformidade do discurso que transmitem” (p. 109). Portanto, para além de um programa escolar, os livros transmitem “um sistema de valores, uma ideologia, uma cultura” (p. 109) e por isso sua presença na vida escolar deve ser tomada como uma questão complexa que deve ser investigada sob diferentes óticas e abordagens.

As relações entre os livros escolares e cultura ficam evidentes. Não se deveria, portanto, examiná-los apenas como um artefato da cultura escolar – dimensão relevante, mas insuficiente para entender esse objeto. As funções que ele exerce no âmbito escolar variam segundo o ambiente sócio-cultural e a época, o que pode ser exemplificado pela exigência de inclusão da História e da Cultura Africanas na Educação Básica no Brasil, como resultado das lutas dos movimentos sociais que produziu a promulgação da lei 10.639/2000, e exigiu mudanças nos livros didáticos.

Observadas essas questões, que determinam um olhar mais amplo sobre os livros escolares, pode-se pensar nas funções que exercem no âmbito do trabalho escolar. Segundo Choppin (2004), são quatro funções essenciais: referencial, instrumental, ideológica/ cultural e documental.

A “função referencial” é exercida porque o livro didático materializa um programa de ensino, um currículo oficial. Nesse sentido, orienta as ações das escolas e professores em direção ao que deve ser ensinado, estabelecendo parâmetros e homogeneizando, de certa forma, um conjunto de conhecimentos que

se espera transmitir às crianças e jovens. Mas como o livro também expressa caminhos e opções para que o ensino aconteça, ou seja, se estrutura a partir de métodos de ensino, ele exerce também uma “função instrumental” – incluindo a proposição de exercícios, atividades, tarefas a serem realizadas pelos alunos.

A “função ideológica e cultural” – tradicionalmente a mais estudada pelos pesquisadores - diz respeito a não neutralidade dos conhecimentos apresentados nos livros escolares. Seja pelo que inclui, seja pelo que exclui, o livro expressa posições, formas de pensar e agir marcadas ideológica e culturalmente.

Um exemplo que contribui para situar a questão na problemática desta dissertação é a o resultado da pesquisa realizada por Chaves (2006). Examinado 82 livros didáticos de História destinados aos jovens brasileiros, constatou que as letras de música de diferentes gêneros eram incorporadas, com grande força, aos temas trabalhados. Contudo, o pesquisador identificou a ausência de um gênero, em particular: a música caipira – elemento cultural representativo da cultura brasileira relacionada à vida no campo.

A última função apontada por Choppin (2004) é a “documental”. O livro didático apresenta documentos de diferentes tipos que podem ser analisados e confrontados pelos alunos, de forma independente. Segundo o autor, para que o livro cumpra essa função é necessário existir um ambiente pedagógico favorável ao trabalho autônomo do aluno, com vistas ao desenvolvimento da sua capacidade de avaliar e pensar criticamente.

Como se procurou mostrar, a presença dos livros na vida escolar é uma temática de grande complexidade, que pode ser estudada por pesquisadores de diferentes campos científicos, e também por meio de diferentes abordagens. Na seção seguinte, serão apresentados elementos teórico-metodológicos que sustentam a pesquisa realizada nesta dissertação, justificando a inserção do estudo em um conjunto de trabalhos realizados no Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD) da Universidade Federal do Paraná.

3.2 ELEMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA ESTUDAR OS LIVROS DIDÁTICOS

O estudo dos livros didáticos, no âmbito do NPPD, tem se pautado pela preocupação em inserir a temática em um espaço de interseção com outros elementos constitutivos da experiência escolar e da vida social. Segundo Garcia (2011a), as pesquisas “são orientadas pela opção de pensar a natureza do trabalho escolar em profunda conexão com a vida social em sua totalidade, o que indica abordagens específicas para examinar todos os elementos que estruturam a vida nas escolas”. (p.362).

Na busca de alternativas que permitam a aproximação da pesquisa com o espaço escolar e com as ações dos sujeitos e seus significados, não se pretende, contudo, minimizar a compreensão de que os processos educacionais estão ligados aos processos sociais mais abrangentes de reprodução, e de que, como apontado por Mézaros (2007, p. 196), “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”.

O mesmo autor aponta, citando Gramsci, a necessidade de recusar “uma concepção tendenciosamente estreita da educação e da vida intelectual, cujo objetivo obviamente é manter o proletariado “no seu lugar”” (p. 209), insistindo na ideia de que todo ser humano contribui para a formação de uma concepção de mundo predominante, seja para mantê-la ou para mudá-la. Assim, pode-se afirmar que:

a dinâmica da história não é uma força misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico, na linha da “manutenção” e/ou “mudança” – num período relativamente estático, muito mais de “manutenção” do que de “mudança”, ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos - de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa. (MÉSZAROS, 2007, p. 209)

Essas opções teóricas se traduzem nas formas pelas quais se têm pesquisado os livros didáticos no NPPD. Um primeiro pressuposto diz respeito ao

entendimento da escola como uma construção social, na perspectiva dos trabalhos de Ezpeleta e Rockwell (1989). Isto significa

reconhecer a existência de leis que organizam o sistema educativo e atuam sobre a vida das escolas e admitir a presença de estruturas sociais específicas do capitalismo que podem explicar determinados elementos do trabalho escolar; mas, por outro lado, também significa assumir que a escola se realiza na diversidade e na diferenciação da realidade histórica concreta. (GARCIA, 2011a, p.362)

Esse pressuposto, segundo a autora, “permite entender, por exemplo, como as escolhas feitas pelos professores estão relacionadas com a economia política, na perspectiva dos trabalhos de Apple (1995). Além de ser um artefato cultural, os livros também envolvem, além dos autores, as editoras que os produzem e comercializam, e ainda os consumidores”. Esta relação ficará explicitada, no caso das escolas do campo, quando forem apresentados os resultados do processo de avaliação dos livros submetidos à avaliação do Ministério da Educação para o PNLD- Campo.

O segundo pressuposto diz respeito à necessidade de levar em conta as situações e os sujeitos que constroem cotidianamente a escola. Defende-se que o conteúdo da experiência escolar não é o mesmo em todas as sociedades e também não é o mesmo em todas as escolas, e que esse conteúdo é transmitido em um processo real e complexo. É relevante “abordar de modo geral as formas de existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar.” (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 23). Para a pesquisa sobre os livros didáticos, trata-se de entender que o livro é apropriado pela escola e passa a compor o conjunto de elementos que constituem a vida escolar.

O terceiro pressuposto, segundo Garcia, assume que o cotidiano é o nível analítico no qual o pesquisador insere suas questões e começa a produzir suas análises. Mas há necessidade de estabelecer relação com outros níveis de análise, que permitam “reconstruir a continuidade social e interpretar os sentidos históricos de diversas práticas presentes nas escolas”. (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 23). Para a pesquisa desenvolvida nesta dissertação, esse pressuposto impôs a necessidade de algum grau de aproximação com os professores de escolas do campo, no sentido de construir a problemática e de ampliar os significados do PNLD Campo, ao lado das determinações legais e estruturais.

Assim, a perspectiva de estudos sobre o livro didático impõe um desafio que, segundo Garcia (2011a, p. 365) é:

“ a aproximação “com o espaço escolar para documentar e analisar a heterogeneidade das experiências cotidianas de alunos, professores, pais e outros sujeitos que compõem esse universo, experiências estas a partir das quais são produzidas as atividades por meio das quais dão existência à escola, analisando-as no horizonte cultural que circunscreve cada localidade como parte de um movimento social mais amplo que também precisa ser compreendido”. (GARCIA, 2011a, p. 365)

Com essas referências, pode-se a seguir evidenciar algumas questões que dizem respeito às relações entre a cultura, a escolarização e os livros didáticos. A partir delas se constituiu o campo teórico e empírico da pesquisa nesta dissertação.

3.2.1 Os manuais didáticos e os processos de seleção cultural

A temática central desta dissertação, gerada em torno da constituição de um programa que propõe livros específicos para o ensino em escolas localizadas em áreas rurais, exige reflexões sobre as relações entre cultura e escolarização. Parte-se de contribuições derivadas dos debates sobre a educação do campo realizados no âmbito do MST, cujas contribuições têm sido imprescindíveis para se compreender projetos e perspectivas para a escolarização dos camponeses no Brasil.

Atenção especial é dada àquilo que Caldart desenvolve em seus estudos²³ como o sentido sociocultural do MST:

(...) que é uma dimensão desde a qual é possível interpretar sua atuação social hoje... Por sentido sociocultural estou entendendo a produção histórica de um conjunto articulado de significados que se relacionam com a formação do sem-terra brasileiro enquanto um novo sujeito social, que se constitui também como um novo sujeito sociocultural, estando nesta condição. (CALDART, 2004, p 30).

Essa citação impõe a necessidade de se perguntar sobre o conteúdo veiculado pelos livros didáticos, lembrando-se que cumprindo a função ideológica e cultural, como indicado por Choppin (2004), esses artefatos indicam o que é valioso

²³ A referência é feita em particular à obra Pedagogia do Movimento Sem Terra (2004).

ensinar às novas gerações. Ressalta-se que o que se ensina não é *todo* o conhecimento, como também não se trata de um *conhecimento neutro*. Há uma seleção, feita no âmbito da *cultura*, que define o que será ensinado e, portanto, o que será incluído nos livros didáticos.

Para explorar tal compreensão, faz-se necessário trazer alguns elementos sobre cultura, a começar pelo próprio conceito. Inicialmente, deve-se reconhecer que é uma tarefa nada fácil, uma vez que seu significado simbolizou diversas concepções em sociedades e em períodos históricos diferentes – como “habitar, cultivar, proteger, honrar com veneração.” (WILLIAMS, 1983, p 117). Este autor britânico, considerado como um dos grandes estudiosos do tema pode contribuir para a discussão nesta pesquisa.

Embora o uso do termo tenha sido aplicado de maneira geral em todos os povos, nas suas diferentes formas, é importante considerar sua relação com as três categorias as quais estabelecem ligação com o seu uso:

“(i) o substantivo independente e abstrato que descreve um processo de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético, a partir do Século 18; (ii) o substantivo independente, quer seja usado de modo geral ou específico, indicando um modo particular de vida, quer seja de um povo, um período, um grupo ou da humanidade em geral, desde Herder e Klemm. Mas também é preciso reconhecer (iii) o substantivo independente e abstrato que descreve as obras e as práticas da atividade intelectual e, particularmente, artística.”(WILLIAMS, 1983, p. 121).

Assim, para Williams (2003, p. 51-53), a análise cultural deve considerar a existência de três categorias gerais na definição de cultura: a *ideal*, em que a cultura é entendida como processo de perfeição humana, em termos de valores absolutos ou universais; a *documental*, em que cultura significa a massa de obras intelectuais e criativas com as quais se registram de diferentes maneiras o pensamento e as experiência humana; e finalmente a categoria *social*, em que a cultura é entendida como descrição de um modo determinado de vida, em outras palavras, esclarecer significados e valores implícitos em um modo específico de vida, em uma cultura específica²⁴.

Para Williams, um conceito relacionado à cultura é o conceito de reprodução. Para ele, tanto a cultura é capaz de ser reproduzida, quanto ela é, em muitos de

²⁴ As referências e citações de Williams (2003) foram livremente traduzidas pela autora, do original em espanhol.

seus aspectos, um modo de reprodução. (1992, p. 182). No entanto, ele alerta para a complexidade do conceito, destacando que “se for usado de maneira simples e apressada demais, poderá antes ocultar do que esclarecer os processos reais.” (1992, p. 182).

Apesar das dificuldades de conceituação, para Williams “algum conceito de reprodução é necessário, se é que devemos ter algum tipo de sociologia crítica da educação ou da tradição. Segundo o autor, “é característico dos sistemas educacionais pretenderem estar transmitindo ‘conhecimento’ ou ‘cultura’ em sentido absoluto, universalmente derivado, embora seja óbvio que sistemas diversos, em épocas diversas e em países diversos, transmitem versões seletivas radicalmente diversas de conhecimento e cultura.” (Williams, 1992, p. 183). Além disso, “é certo (...) que há relações fundamentais e necessárias entre essa versão seletiva e as relações sociais predominantes em vigor”, o que se pode perceber nos currículos, por exemplo. No entanto, deve-se atentar também para a ideia de que há um grau de autonomia relativa entre esses processos, e que os sistemas educativos, em certos momentos mudam tanto internamente quanto em suas relações gerais com outros sistemas (p. 184).

Essa mesma problemática pode ser observada em relação ao “conceito cultural básico de tradição que, de modo provisório, mas intencional” Williams chama de “reprodução em ação”:

Pois a tradição (“nossa herança cultural”) mostra-se de modo claro com um processo de continuidade deliberada, embora, analiticamente, não se possa demonstrar que alguma tradição seja uma seleção ou re-seleção daqueles elementos significativos recebidos e recuperados do passado que representam uma continuidade não necessária, mas desejada. Nisto ela se assemelha à educação que é uma seleção equivalente de conhecimento desejado e de modalidades de ensino e de autoridade. É importante salientar, em cada caso, que esse “desejo” não é abstrato, mas efetivamente definido pelas relações sociais gerais existentes. (WILLIAMS, 1992, p. 185)

Contudo, segundo o autor, há diferenças tanto entre educação e tradição quanto entre cada uma delas e outras formas de reprodução mais direta. “É bem verdade que a educação é uma portadora e organizadora muito eficiente da tradição, mas há também outros processos sociais, de tipos menos declaradamente sistemáticos, por meio dos quais uma tradição é moldada e remoldada.” (WILLIAMS, 1992, p 185).

De qualquer forma, as considerações feitas apontam para uma questão central que se deseja destacar para os objetivos desta dissertação: o fato de que a educação, incluindo-se a escolar, apóia-se na seleção como elemento constitutivo dos processos de reprodução social. Como afirmado por Forquin (1993, p. 18), com base nas conceituações de Williams, “(...) toda educação, e em particular toda educação do tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações.”

Tomando em consideração o entendimento, em Williams, da “teoria da cultura como um estudo das relações entre os elementos de todo um modo de vida” (WILLIAMS, 2003, p. 56), chama-se a atenção para o fato de que ao estudar qualquer período passado, o mais difícil de apreender é a “sensação vívida da qualidade de vida em um lugar e em um momento determinados: perceber como se combinavam as atividades específicas em um modo de pensar e viver”.

Por essa razão, ao examinar os livros didáticos, deve-se reconhecer que se trata de um objeto da cultura escolar que, originado da necessidade de responder a um determinado modelo de escolarização, mantém-se ao longo do tempo estreitamente ligado aos objetivos da escolarização, cumprindo papel significativo na permanência de determinados conhecimentos e valores, de determinados elementos que resultam dos processos de seleção cultural, “ao longo dos quais se constrói a memória cultural de um grupo, de um país, de uma civilização” (FORQUIN, 1993, p. 34).

Neste sentido ao remeter à problemática da população brasileira que vive no campo, pode-se analisar esses processos pelos quais parte da cultura é mais facilmente preservada e integrada à “cultura humana universal”, que Williams também reconhece, outra parte é conservada em estado de arquivos, no plano documentário, e uma boa parte “é rejeitada nas trevas do esquecimento.” (FORQUIN, 1993, p. 34).

Entre as contribuições dadas pelo MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – à compreensão da existência de uma *estrutura de sentimentos* que torna contemporâneos os sujeitos que vivem no campo, ressalta-se que ao incorporar-se ao movimento, ao se organizar como movimento social na luta por reforma agrária e educação, os sujeitos de culturas diferentes constroem uma história em comum, compartilham uma cultura comum.

(...) o MST, por natureza é um movimento de massa. Carrega em si uma enormidade de diferenças, hábitos, jeito, métodos e comportamento... A luta vai criando hábitos e jeitos que dão identidade à organização e aos poucos descobrimos que a cada passo construímos nossa existência, que chamamos de MST...assim a educação, a religião, o trabalho, a mecanização, a preservação da natureza, a agrovila, a agroindústria, a beleza nos assentamentos, as musicas, a mística, enfim tudo o que existe ou acontece no assentamento é a cultura dos trabalhadores Sem Terra, que se manifesta e transforma-se em consciência social. (BOGO, 2000, p. 6).

O acampamento, por exemplo, é formado por sujeitos dos mais diversos lugares, cada um com seu “jeito” de viver, com seus costumes. Ao unir-se a outros de igual situação, este “jeito” não deixa de existir, mas no conjunto e ainda acrescidos das necessidades e princípios políticos desta organização, constituem um modo vida. No processo, os sujeitos vão criando uma identidade como Sem Terra, e pode-se falar em um “novo sujeito social”. (CALDART, 1999, p 41).

Um movimento social que se traduz em cultura, nesta concepção, significa um movimento enraizado, tanto no sentido de que suas raízes podem ser encontradas na própria memória histórica do povo a que representa ou do qual faz parte, quanto no sentido de que deita raízes para a continuidade histórica que vai além de si mesmo, ou de lutas imediatas que caracterizem em atuação em uma determinada conjuntura política. Trata-se de herança que traz e também pode deixar, ou não, para as novas gerações de lutadores sociais, o que quer dizer um lugar menos ou mais significativo na história ou na memória de seu povo. (CALDART, 1999, p 40- 41)

Para Williams, a partir da antiguidade clássica europeia, alguns conceitos relacionados ao campo e à cidade foram se cristalizando²⁵. Segundo ele:

o campo passou a ser associado a uma forma natural de vida - de paz, inocência e virtude simples. À cidade associou-se a idéia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar de atraso, ignorância e limitação” (WILLIAMS, 1989, p. 11).

Contemporaneamente, deve-se pensar que a palavra campo retrata um cenário próspero e real, repleto de perspectivas, diferente daquela imagem formada tempos atrás. Para Arroyo, o campo hoje deve ser pensado na direção de compreendê-lo a partir de outras referências:

²⁵ Os parágrafos que seguem foram extraídos, com pequenas modificações, de Vieira (2007).

Não mais lugar de atraso, de tradicionalismo, de inércia, mas como território social e cultural dinâmico, como lugar de produção de vida, trabalho, cultura, saberes e valores. Como terra que educa, lugar de educar e não a educar. De produção de solidariedade e identidades culturais. De formação de sujeitos humanos. O campo como espaço pedagógico – a pedagogia da terra. Reconhecer o campo como território educativo. Este é o sentido da expressão Educação do campo. (ARROYO, 2006, p. 10)

Portanto, ao examinar a problemática dos livros didáticos, não há como ignorar o fato de que há elementos culturais específicos das populações que vivem em áreas rurais, há conhecimentos e valores produzidos no âmbito da vida social desses grupos diversos, que não foram necessariamente mantidos como constitutivos de uma cultura brasileira. Já se fez referência, aqui, ao estudo de Chaves (2006) sobre a ausência da música caipira nos livros de História, e da necessidade de uma Lei (em 2010) para exigir a presença de conteúdos relacionados à África nos programas e livros brasileiros.

Aceitando a ideia de Dominique Juliá (2001) de que a cultura escolar é “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”, pode-se afirmar que o livro didático, enquanto objeto dessa cultura, afeta e é afetado pelos processos de reprodução social e cultural. No caso brasileiro, como se evidenciará a seguir, essas análises ganham importância acentuada pela existência de um Programa que, com recursos públicos, avalia, compra e distribui livros para todos os alunos da escola básica.

3.2.2 Os livros como produtos do mercado: relações entre produção, comercialização dos manuais didáticos e a economia política

Nas seções anteriores, procurou-se esclarecer alguns pressupostos para situar a pesquisa sobre livros didáticos. Desatacou-se a ideia de que o livro é *um objeto da cultura escolar*, que guarda relações com o modelo de escola construído no ocidente nos últimos séculos e ainda que seu conteúdo expressa os resultados de um processo de seleção cultural. Portanto, segundo Garcia (2011), “os livros escolares expressam, de alguma forma, aquilo que consideramos valioso transmitir às gerações mais novas no que se refere especialmente aos conhecimentos

científicos, pensando-se a ciência no sentido de uma construção histórica e social” (p. 34), mas não só.

A cultura escolar inclui também um conjunto de práticas que permitem a *transmissão* desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos. Assim, pode-se buscar compreender não apenas os conhecimentos científicos que os livros querem transmitir, mas também as formas que em cada tempo são privilegiadas para ensinar e aprender, bem como os valores que sustentam as propostas veiculadas, cujo objetivo é transmitir, às novas gerações, parte do material cultural valorizado naquela sociedade. (GARCIA, 2011)

No caso brasileiro, são cerca de 40 milhões de alunos que receberam referências sociais por meio dos livros didáticos adquiridos e distribuídos gratuitamente pelo Governo Federal dentro do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), único nas suas características de universalidade – todos os alunos da Educação Básica, e quase todas as disciplinas escolares. Valores em torno de um bilhão de reais ao ano são indicativos do significado desse programa, seja do ponto de vista educacional, seja do ponto de vista do mercado editorial.

Portanto, não se poderia deixar de estabelecer a relação entre a temática desta dissertação e os trabalhos de Apple, que apresenta contribuições para análises na perspectiva de uma economia política, o que permite entender a produção dos livros do ponto de vista das relações macro-estruturais. Segundo Garcia, desse ponto de vista:

os livros podem ser compreendidos como resultados de ações que envolvem, além dos autores, as editoras que produzem e comercializam os livros, e também os consumidores. No caso brasileiro, na produção de livros, hoje, predominam grupos de capital internacional, grandes grupos, restando poucas editoras brasileiras. Pequenas editoras, importantes na proposição de livros alternativos do ponto de vista didático, foram todas elas praticamente fechadas ou compradas por outras editoras, entre as quais estão grupos espanhóis, nos anos de 1990. (GARCIA, 2001, p. 34).

Para Apple, nos Estados Unidos e em muitos outros países, o currículo na maioria das escolas é definido pelo livro-texto, o qual é padronizado e destinado a determinada série/ano escolar. Ele também chama a atenção para o fato de que “são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula (...) e são os textos destes livros que

frequentemente define qual é a cultura legítima a ser transmitida” (APPLE, 1995, p. 81).

Segundo o autor, se por um lado, o livro pode ser parcialmente libertador, pois fornece o conhecimento necessário onde ele faz falta, por outro lado pode ser visto como um elemento essencial aos sistemas de controle do Estado e dos sistemas sobre o trabalho docente. Essa questão diz respeito também ao Brasil, uma vez que a política dos livros didáticos está estritamente relacionada com outras, como as políticas de avaliação do sistema, por meio de diferentes ações. As definições sobre o que e como ensinar são decorrentes das orientações curriculares nacionais estabelecem critérios de avaliação dos livros que serão incluídos ou excluídos do PNLD e, finalmente, orientam também a elaboração de teste e provas nacionais em diferentes níveis e graus. Os livros didáticos são, portanto, parte desse sistema.

No entanto, o que se quer destacar neste momento é o fato de que é possível analisar relações entre o currículo, a definição de conhecimentos a serem ensinados nas escolas e as relações econômicas e sociais no interior da indústria editorial. No limites deste texto, pretende-se apontar alguns elementos que contribuam para pensar a proposição de um programa específico de livros para escolas que se situam na área rural.

Uma primeira questão a apontar é o fato de que, de forma semelhante a outros produtos de mercado, a alta demanda por livros escolares, no caso brasileiro, tem estimulado a indústria editorial. Sabe-se que o PNLD estabeleceu um mercado seguro para os grandes grupos editoriais. A partir da década de 1990, pequenas editoras foram sendo compradas por grupos nacionais e estrangeiros, ou foram fechadas, processos que estão estudados em alguns trabalhos como o de Célia Cassiano (2007).

Segundo Garcia (2011), projetos alternativos que eram frequentemente apresentados por editoras menores, que apresentavam às escolas outras possibilidades de trabalho em diferentes disciplinas, deixaram de existir como resultado da pressão exercida pelo PNLD, cujos critérios provocam uma certa homogeneização dos livros, bem como pelas dificuldades em se ajustar aos modelos de divulgação das obras exigido pelo sistema.

Vender um livro em grande quantidade é mais lucrativo do que ter muitas obras que são escolhidas por poucas escolas ou professores. Assim, títulos e autores consolidados constituem-se a opção mais frequente para a escolha dos professores.

Ajustes e adaptações são realizadas após cada avaliação oficial, para corrigir falhas e aproximar os livros cada vez mais do padrão definido pelo Estado.

Para os autores de livros, as relações de trabalho também foram alteradas com o fortalecimento desses grandes grupos editoriais. Um dos efeitos desse processo é a importação de um modelo de livro já conhecido na Europa, utilizado por um grupo editorial espanhol que comprou editoras no Brasil. O livro é caracterizado como um projeto, sob a responsabilidade de um coordenador editorial, e não tem autores. Há colaboradores que produzem partes ou capítulos do livros e que recebem pagamento por esse trabalho, mas não recebem direitos autorais. Um dos dois livros aprovados para o PNLD – Campo, constante no Guia para escolha das escolas, corresponde a esse modelo. Apple (1995) faz referência, no caso dos Estados Unidos, aos “escritores-fantasmas”, que produzem em condições estrita de controle de custos e que dirigem os livros estritamente ao que é exigido pelos sistemas.

É interessante destacar que, há uma década, a pressão para eliminar erros e incoerências nos livros, aliada à exigência de uma identificação clara dos autores e de sua formação acadêmica, produziu um efeito de substituição de antigos autores, em geral bons professores que haviam sido convidados a escrever suas experiências, por especialistas – indivíduos ou grupos - com maior grau de formação acadêmica e maior reconhecimento no campo científico.

Sem pretender esgotar as possibilidades de análise, o que se pretende, aqui, é evidenciar que no caso brasileiro, além de milhões de livros, o PNLD tem feito circular milhões de reais, que fazem as editoras disputar um mercado seguro e crescente – que será modificado sem dúvida pelo avanço das tecnologias, produzindo novas demandas como os computadores e tablets para alunos das redes públicas e, mais recentemente, os livros digitais.

Para encerrar este capítulo, serão apresentadas de forma sucinta as características do PNLD de forma a, no capítulo seguinte, iniciar a análise específica do PNLD – Campo.

3.3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Segundo Garcia (2011), as ações que reorganizaram o sistema educativo brasileiro nos últimos vinte anos “devem ser examinadas à luz dos compromissos assumidos pelo Brasil, em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial (BIRD)”. Desse encontro resultaram objetivos para tornar universal a educação fundamental e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. (BRASIL 1997, p. 14). Em decorrência, foram articuladas ações em um Plano Decenal de Educação, no qual o MEC assumiu compromissos com a equidade, qualidade e sistemática de avaliação do sistema. E em 1996 foi promulgada a Lei Federal 9.394, que reestruturou o ensino no país.

Essas normatizações, ainda segundo Garcia (2011), deram sustentação a um conjunto de diretrizes do Governo Federal, que definiu orientações curriculares e conteúdos mínimos para o sistema educacional do país. Como parte dessas reformulações, foram abertas novas discussões sobre o Programa Nacional do Livro Didático, existente desde 1985 com essa denominação e foram estabelecidos novos mecanismos de controle e avaliação dos livros para alunos das escolas públicas.

Sobre a existência de preocupação com os livros didáticos, pode-se dizer que historicamente ela percorreu grande parte do século XX:

os livros didáticos brasileiros têm merecido atenção dos governos nacionais, como políticas públicas, há muito tempo. Em 1938 foi instituída pelo Ministério da Educação a Comissão Nacional do Livro Didático, que passou a estabelecer condições para a produção, importação e utilização do livro didático. No entanto, foi somente em 1985 que teve início o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - denominação que se mantém até hoje - com maior abrangência para atender todas as disciplinas escolares e com o objetivo de universalizar a distribuição para todos os alunos de escolas públicas do ensino de 1º ao 9º ano. (GARCIA, 2011, p.36)

Em 1993, os processos de avaliação foram intensificados, com a instituição de comissões de especialistas para avaliar a qualidade dos livros mais solicitados pelos professores e estabelecer critérios gerais de avaliação. A partir de 2002, as universidades foram incorporadas nos processos de avaliação e passaram a constituir grupos de trabalho para atender a essa função.

Em 2003, o MEC instituiu o Programa Nacional do Livro de Ensino Médio (PNLEM) seguindo o mesmo modelo do PNLD e passou a distribuir livros das

disciplinas que compõem os currículos escolares do Ensino Médio, completando a universalização da distribuição para todas as séries e componentes curriculares da Escola Básica. (GARCIA, 2011)

De forma sintética, pode-se descrever o funcionamento do Programa dizendo que a cada três anos há escolha de novos livros para cada segmento do ensino (1º ao 5º ano, 6º ao 9º ano, Ensino Médio). Os livros escolhidos e recebidos ficam em uso durante três anos, quando ocorrerá nova escolha. Para fazer a escolha, os professores e as escolas podem se apoiar no Guia que divulga (atualmente inclusive pelo site do MEC), quais livros foram aprovados no processo de avaliação por especialistas. No guia são encontradas explicações gerais sobre os processos de avaliação realizados em cada disciplina, são apresentados os critérios usados pelos avaliadores e as fichas de avaliação e também se encontram os resultados descritivos de avaliação de cada uma das obras aprovadas.

Em cada processo avaliativo são divulgados os critérios por meio de Edital do Ministério da Educação, com o objetivo de orientar as editoras. Os critérios dizem respeito a: conteúdos, metodologia de ensino, programação visual e qualidade gráfica, construção da cidadania. Há critérios eliminatórios e critérios classificatórios.²⁶

São excluídos livros que apresentem manifestações de preconceitos, erros conceituais ou ainda que não apresentem relação entre a proposta metodológica anunciada pelo autor no manual do professor e sua concretização na obra produzida para o aluno. Os demais critérios são classificatórios, no sentido de que uma avaliação positiva poderia influenciar a escolha dos professores.

É necessário dizer que, embora seja um programa consolidado, há problemas que ainda devem ser enfrentados. Um deles diz respeito ao fato de que, embora submetidos a um processo de avaliação por especialistas, estudos tem verificado que têm sido aprovadas obras que apresentam preconceitos e erros de conteúdo específico, evidenciando-se de um lado o limite desses processos, e de outro lado colocando em destaque a necessidade de uma formação consistente dos professores para analisar os livros e intervir nos casos necessários.

²⁶ Os Guias estão disponibilizados em <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico> (acesso em janeiro de 2013)

Outra questão problemática relaciona-se com a diferença existente entre o ponto de vista dos professores e o dos avaliadores. Livros avaliados de forma muito positiva pelas equipes de especialistas muitas vezes não são os mais escolhidos pelos professores. Propostas pedagogicamente mais avançadas, por exemplo, são preteridas em favor de livros com propostas mais tradicionais.

As avaliações feitas por pesquisadores do tema têm indicado também que, apesar de ser possível reconhecer avanços na qualidade dos livros, é preciso alertar para um processo de homogeneização, decorrente do estabelecimento de parâmetros cada vez mais fechados em relação ao projeto pedagógico e também ao projeto gráfico, o que corresponde ao modelo articulado de controle do conhecimento escolar que se organizou no país nas últimas décadas.

Essas considerações, embora não exaustivas, contribuem para situar o PNLD, alertando para dificuldades decorrentes do próprio modelo implementado. No entanto, a consistência e a estabilidade do programa fazem dele uma ação bem avaliada e permitiram que tal modelo fosse usado para resolver uma pressão que se fortaleceu em 2010 e 2011 sobre o Governo Federal. Um material específico para escolas do campo distribuído pelo MEC dentro do Programa Escola Ativa foi alvo de sucessivas críticas, divulgadas inclusive na mídia.

Como resposta, o Governo Federal lançou o PNLD Campo, como se pode verificar na notícia reproduzida (em parte):

**Governo cria programa de livro didático para escolas do campo
Obras que começarão a ser escolhidas no próximo ano vão
substituir cadernos de ensino com erros**

As escolas públicas localizadas nas zonas rurais do País ganharão livros didáticos mais adequados à realidade de seus alunos. Essa é a proposta do novo Programa Nacional do Livro Didático do Campo, que começará a selecionar as obras em 2012. Serão escolhidos livros para as turmas seriadas ou as classes multisseriadas (que possuem alunos de séries diferentes) do 1º ao 5º ano do ensino fundamental das áreas de Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. As obras adquiridas vão substituir os cadernos de ensino e os materiais impressos distribuídos por outros programas. No mês passado, a Controladoria Geral da União instaurou uma sindicância para apurar a responsabilidade por erros em material de apoio fornecido às escolas do campo. Cerca de 200 mil unidades apresentavam erros de revisão e impressão. Em um trecho da coleção Escola Ativa, havia a afirmação de que $10-7=4$.²⁷

²⁷ Disponível em:

<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/governo+cria+programa+de+livro+didatico+para+escolas+d+o+campo/n1597103564392.html>

A afirmação de que o Programa tem por objetivo entregar livros mais adequados aos alunos das zonas rurais é que definiu o trabalho empírico desenvolvido nesta dissertação, e que será apresentado no capítulo a seguir.

4 LIVROS DIDÁTICOS ESPECÍFICOS PARA ESCOLAS DO CAMPO: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS A PARTIR DO EDITAL PNLD CAMPO-2013

O capítulo anterior apresentou elementos conceituais para compreender as formas pelas quais os livros didáticos estão presentes na cultura escolar, de forma ampla, e na cultura escolar brasileira com as particularidades decorrentes da existência de programas nacionais de avaliação e distribuição de livros para todos os alunos de escola básica, em quase todas as disciplinas escolares. Como já afirmado, a abrangência do programa e o total de recursos públicos investidos justificam a preocupação e necessidade de desenvolver pesquisas sobre esse tema.

No caso específico das escolas do campo, a partir de 2011 foram definidas normatizações específicas que culminaram com a divulgação do Edital PNLD – Campo, cujo objetivo é a avaliação e distribuição de livros didáticos para escolas multisseriadas, processo que se encontra em sua fase final, uma vez que em 2013 as escolas estarão recebendo as obras. O título deste capítulo inclui a expressão “aproximações possíveis ao Edital PNLD - Campo” no sentido de explicitar as limitações impostas pelo fato de que: as ações são as primeiras nessa direção das escolas multisseriadas; ainda não estão devidamente publicizados todos os procedimentos e resultados pelo MEC – em função da finalização dos processos ainda estarem em andamento; os livros aprovados não estarem circulando de forma ampla entre professores e outros interessados; e os livros escolhidos não terem ainda chegado às escolas.

Dessa forma, a dissertação estará limitada a discussão de pontos possíveis nesse momento de implantação do Programa. Apesar desse limite, alguns elementos puderam ser avaliados e permitem analisar a abrangência do programa, reafirmando a necessidade de pesquisas futuras sobre a ação e seus efeitos junto às escolas do campo e aos educadores que nelas atuam.

A primeira questão a ser apontada é que apenas duas editoras tiveram livros aprovados e incluídos no Guia para a escolha dos professores – FTD e Moderna. Neste capítulo, serão apresentadas análises referentes a esse documento oficial, além de outros, uma vez que traz indicações sobre as equipes que participaram da avaliação das obras, os princípios e critérios utilizados e as resenhas das obras aprovadas.

Inicialmente, já se pôde destacar, de acordo com as fontes oficiais, que foram distribuídos livros didáticos para 3.883 escolas estaduais, 59.876 escolas municipais e apenas uma escola federal²⁸. Os gráficos que seguem evidenciam os estados que receberam os livros, com o número de escolas.



GRÁFICO 1 – ESCOLAS MUNICIPAIS ATENDIDAS PELO PNLD CAMPO 2013
 FONTE: MEC/FNDE (2013)

²⁸ Listagem de escolas disponibilizada em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/3957-guia-pnld-campo-2013>, acesso em 10 de fevereiro de 2013



GRÁFICO 2 – ESCOLAS ESTADUAIS ATENDIDAS PELO PNLD CAMPO 2013
 FONTE: MEC/FNDE (2013)

Como se pode constatar, trata-se de um número expressivo de livros adquiridos pelo Governo Federal, produzidos por duas editoras para o PNLD Campo. Esses dados permitem reafirmar, aqui, a necessidade de examinar a questão a partir dos conceitos desenvolvidos por Apple (1995) sobre o livro como produto do mercado, em particular quanto ao fato de que a edição de livros didáticos é uma atividade lucrativa para editoras que atuam quase que exclusivamente nesse segmento, caso da FTD e da Moderna que tiveram seus títulos aprovados.

Outro ponto destacado pelo autor diz respeito à concentração da produção em torno de um número cada vez menor de empresas, processo descrito por ele no caso norte-americano, mas que também pode ser constatado no Brasil. Em estudo sobre o tema, Cassiano (2007, p. 173) analisa mudanças no mercado editorial de livros didáticos, em especial com a entrada, no país, de capital financeiro espanhol - o Grupo Santillana adquiriu em 2001, entre outras, a Editora Moderna. Segundo a autora, o exame da documentação disponível no site do grupo espanhol, aliado ao exame de outras fontes, evidencia uma forte presença da editora no Brasil, superando em número de exemplares as vendas em outros países da América Latina.

Por outro lado, segundo Garcia (2011, p. 34), essa concentração em torno de grandes grupos teve também efeitos sobre a concepção dos livros, uma vez que as pequenas editoras existentes na década de 1990, responsáveis pela produção de propostas didáticas alternativas, foram incorporadas pelos grandes grupos ou foram fechadas pelas dificuldades de concorrência. Assim, deve-se tomar em conta o fato de que os livros didáticos, além de serem mercadoria, como mostrou Apple (1995), são também objetos da cultura escolar e, como tais, difundem concepções de mundo, conteúdos e métodos de ensino.

Desse ponto de vista, importa ao pesquisador estudar os elementos definidores das características pedagógicas e didáticas dos livros, as quais são estabelecidas apenas em parte pelas editoras; no caso do PNLD, as características gerais e específicas dos livros didáticos são decorrentes das definições traçadas pelo Ministério da Educação através de seus documentos legais, que se materializam em princípios e critérios de avaliação tomados como referência pelas equipes avaliadoras.

Na relação entre as duas dimensões nas quais os livros didáticos se inserem – produto de mercado e objeto da cultura escolar -, uma característica pode ser destacada inicialmente. Diversas obras da Editora Moderna são denominadas de Projetos, com autoria coletiva. Há colaboradores, mas não autores – e esse é o caso da obra incluída no Guia PNLD Campo 2013, intitulada Projeto Buriti. Em sua capa está registrado que se trata de uma “obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna”, sob a responsabilidade editorial de Marisa Martins Sanchez.²⁹

Para alguns professores, ouvidos em conversas informais, livros como esses são melhores por serem “neutros” – expressão utilizada para indicar que são diferentes das obras em que cada autor orienta sua proposta a partir de suas concepções políticas, educacionais e didático-metodológicas. Esse elemento será retomado nas análises ao longo deste capítulo, pois revela uma face interessante do livro que, mesmo como objeto da cultura escolar, encontra a definição de suas características privilegiadamente no âmbito da economia política, no mercado editorial.

²⁹ Ver Guia de Livros Didáticos Educação do Campo, disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/3957-guia-pnld-campo-2013>, acesso em 10 de fevereiro de 2013.

Uma terceira dimensão, relacionada à cultura da escola, inclui aspectos relativos aos processos de escolha e seleção dos livros, bem como a apropriação deles pelas escolas, professores e alunos. Apenas parte dessa dimensão será abordada na dissertação, uma vez que o uso dos livros ocorrerá ao longo de 2013, merecendo atenção e estudo em trabalhos futuros. Portanto, neste capítulo serão apresentados os resultados analíticos possíveis em função do momento em que a pesquisa foi realizada.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, caracterizado como estudo da problemática da produção de livros didáticos para determinados grupos da população, em um caso específico: o PNLD – Campo, programa do governo brasileiro por meio do qual são avaliados e distribuídos gratuitamente livros didáticos para alunos de escolas multisseriadas, em escolas do campo brasileiras. No desenvolvimento do trabalho empírico utilizou-se como procedimento principal a análise de conteúdo e como procedimento secundário a entrevista, como será explicitado a seguir.

4.1 O ESTUDO EMPÍRICO: OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS

A publicação do EDITAL DE CONVOCAÇÃO 05/2011 (CGPLI) para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático do campo - *PNLD Campo 2013*, com a participação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, foi um fato definidor para a focalização do objeto desta dissertação. De forma semelhante ao que ocorre PNLD, as editoras submetem livros para avaliação de uma comissão, os livros aprovados são disponibilizados aos professores para análise e, escolhidos, são comprados pelo governo federal e distribuídos aos alunos das escolas públicas do campo.

Segundo o Edital, trata-se da aquisição de “obras didáticas destinadas aos alunos de escolas públicas que estejam situadas ou mantenham turmas anexas em áreas rurais, que possuam segmentos de aprendizagem, classes multisseriadas ou turmas seriadas dos anos iniciais do ensino fundamental participantes do PNLD”. (BRASIL, 2011, p. 1). As condições específicas apresentadas pelo Edital foram decisivas para que a focalização da pesquisa se dirigisse, assim, para a

problemática da produção de materiais e manuais didáticos para atender, de forma diferenciada e específica, as escolas do campo.

O que orientou a investigação, desde sua etapa inicial, foi à preocupação em aprofundar o debate sobre a necessidade ou não de que aquilo que se ensina em uma escola do campo deve ser diferente do que se ensina em uma escola urbana. Apesar de ser frequente a posição de que há especificidades que devem ser consideradas, tanto por parte dos movimentos sociais como nas pesquisas acadêmicas, acredita-se que há lacunas nessa discussão, como se procurou apontar nos capítulos anteriores. E defende-se também que é um debate necessário, especialmente porque a história já mostrou ações políticas que, sustentadas na necessidade de atender à realidade rural, fragilizou os conteúdos de ensino e subestimou a capacidade de aprender dos alunos.

No momento em que, incorporando parte desses discursos, o Governo Federal propôs um Programa específico de Livros Didáticos para o Campo, o PNLD Campo, algumas questões foram feitas para orientar a pesquisa empírica. O que se espera com a criação desse programa especial para determinadas escolas? De que especificidades se trata? Que relações esses manuais guardarão com aqueles que são destinados a escolas urbanas? Em que elementos serão distintos? Eles terão relação com as discussões feitas no âmbito dos movimentos sociais, especialmente o MST? E com as discussões acadêmicas sobre a educação do campo?

Tais perguntas foram incorporadas às preocupações já existentes quanto aos materiais para escolas do campo e contribuíram para definir a problemática. Pode-se reconhecer a existência, no país, de uma tradição de produção de materiais específicos para escolas rurais, e atualmente para escolas do campo, sustentada na defesa de que, por serem localizadas em áreas rurais e atenderem populações que vivem e trabalham nessas áreas, tais escolas têm especificidades.

Materiais didáticos específicos também são defendidos como estratégia para atender as necessidades específicas dessas escolas e no caso mais recente, o Programa Escola Ativa, do Governo Federal, produziu materiais para os alunos e programas de formação voltados aos professores, com base em tais materiais. As dificuldades existentes nessas propostas devem ser objetos de atenção dos pesquisadores.

Contudo, nesta dissertação, a problemática acabou por ganhar focalização mais precisa a partir do momento em que o Governo Federal criou um programa de

livros didáticos para escolas do campo, separado do Programa Nacional (PNLD), já consolidado, indicando para a sociedade brasileira que as crianças dessas escolas devem aprender conteúdos diferentes das crianças que estudam em outras escolas.

Assim, pela importância que a temática assume e pelos desafios que representa, definiu-se como objetivo geral analisar elementos do Programa PNLD Campo, discutindo suas relações com as proposições conceituais para a Educação do Campo. Para buscar respostas a algumas das questões formuladas sobre esse novo programa, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- e) situar a problemática dos materiais e manuais didáticos específicos didáticos na organização das escolas do campo, em especial pela tensão que existe entre o ensino de conhecimentos universais e o atendimento a realidades locais ou experiências de grupos específicos;
- f) analisar o Edital para aquisição de livros didáticos para as escolas do campo, bem como outros documentos oficiais que orientam o processo de avaliação e escolha dos livros, verificando se e como elementos constitutivos do campo conceitual da Educação do Campo, produzidos no âmbito dos movimentos sociais e da pesquisa acadêmica são apropriados nesses documentos;
- g) examinar elementos constitutivos dos processos de seleção e escolha dos livros didáticos neste programa comparativamente ao Edital das demais escolas, especialmente no que se refere à participação dos professores;
- h) analisar o Guia e os livros aprovados, para buscar elementos relacionados às finalidades e especificidades da educação do campo propostos na literatura e também nos documentos oficiais, evidenciando sua presença nos manuais disponibilizados.

Para buscar responder as questões e para atender aos objetivos formulados, a pesquisa empírica foi realizada metodologicamente pela análise de conteúdo (FRANCO 2003), compreendendo que nesta perspectiva parte-se da pré-análise constituída de três momentos específicos: a leitura flutuante do material empírico disponível (permitindo emergir os sentimentos, dúvidas etc.); a escolha dos documentos a serem privilegiados e a formulação de hipóteses ou afirmações provisórias, “que nos propomos verificar (confirmar, ou não) recorrendo aos procedimentos de análise.” (FRANCO, 2003, p. 47); e finalmente a definição de categorias para a estruturação das análises.

Desta forma, foram analisados preliminarmente os seguintes materiais empíricos: a Resolução n. 40/11; o Edital PNLD CAMPO 2013 (de 05/2011); dois livros demonstrativos que circularam entre os professores antes de saírem os resultados de avaliação do MEC (Raízes e Saberes - Semeando o conhecimento por todo o Brasil, da Editora BASE; Trilhas da Educação do Campo, da Editora SEFE). Posteriormente, foram acrescentados outros documentos disponibilizados na página virtual do MEC, resultando no conjunto definitivo de materiais empíricos analisados, que inclui:

- Programa Escola Ativa: para compreender as origens do PNLD Campo.
- Resolução 2011: para levantar as justificativas oficiais para a implementação do novo programa.
- Edital PNLD Campo: para examinar as justificativas oficiais para a ação; identificar especificidades a serem atendidas com o PNLD Campo; identificar elementos constitutivos do conceito de educação do campo e de escola do campo, verificando articulação com a produção acadêmica e dos movimentos sociais sobre o tema.
- Orientações disponíveis no site do MEC: para verificar o papel atribuído a cada agente que participa dos processos de escolha, especialmente a escola e os professores.
- Guia dos Livros didáticos aprovados: para analisar critérios utilizados e destaques feitos pelos avaliadores, em especial quanto à proposta para Educação do Campo, quanto aos conteúdos e procedimentos metodológicos.
- Volumes de um dos títulos aprovados (Coleção Girassol, Editora FTD): para complementar a análise feita pelo Guia quanto às especificidades para escolas do campo, em elementos do conteúdo e da metodologia de ensino.

Como estratégia de campo complementar, e nos limites do tempo disponível para a conclusão da dissertação uma vez que a escolha ocorreu no mês de dezembro de 2012 foram feitas entrevistas com professoras que atuam em escolas do campo no Município de Abelardo Luz para fazer uma primeira aproximação aos significados dos Programas.

Foi possível contar com a colaboração de uma professora de Escola Multisseriada e quatro professoras de Escola Municipais seriadas, todas elas localizadas em assentamentos do município de Abelardo Luz (SC). Para obtenção de informações e assim atingir os objetivos nesta pesquisa, mas especialmente

captar o ponto de vista das professoras sobre o tema em análise, optou-se pela realização de entrevista semiestruturada. O principal objetivo da entrevista foi perceber se as professoras haviam participado do PNLD, especialmente na escolha de livros, como as informações sobre o PNLD - Campo chegaram até as escolas, e conhecer a opinião das professoras sobre livros específicos para escolas do campo. (ver questões no Apêndice I).

Também se procurou contato com agentes educativos da Secretaria Municipal de Educação e com a Coordenação do Programa no MEC, para esclarecer alguns pontos (ver Apêndice II), o que não resultou em novas informações para além do que já está explicitado nos veículos de informação do Ministério. O coordenador dos Programas do SECADI se dispôs a responder as questões quando o primeiro contato foi feito, mas posteriormente sugeriu que se consultasse o setor de Comunicação Social do MEC para que as respostas fossem obtidas. Ainda que houvesse a intenção de fazer contato com editores e autores dos livros, o tempo para a finalização do trabalho impôs limites que poderão ser vencidos apenas em uma continuidade dos estudos.

4.2 RESULTADOS E ANÁLISES

Retomando-se a problemática em torno da qual se construiu a dissertação, situa-se a preocupação em aprofundar os debates sobre uma problemática que não é nova, mas que ganha contornos específicos em cada momento histórico. Trata-se de uma questão que se desdobra em dimensões culturais e ideológicas, epistemológicas, pedagógicas, didáticas e políticas, pois está relacionada à definição de quais são os conhecimentos necessários às crianças e jovens que vivem em áreas rurais. Como elementos constitutivos dessa problemática, deve-se necessariamente incluir as finalidades da escolarização, as definições curriculares e os materiais de ensino, em particular os livros didáticos.

Como mostra a história da educação no Brasil, muitas tentativas de estabelecer as especificidades que devem ser atendidas pelas escolas que se situam nas áreas rurais resultaram em propostas que expressaram uma visão reducionista e empobrecedora dos conhecimentos a serem ensinados. Se, do ponto de vista dos debates atuais, há clareza de que se deve contemplar especificidades –

e a experiência do campo é uma delas, por outro lado ainda há poucos trabalhos que investigam mais a fundo a expressão desses debates na organização das propostas e materiais de ensino, bem como na produção das aulas dos diferentes conteúdos ou disciplinas escolares.

As análises apresentadas a seguir pretendem ser uma contribuição para a continuidade do debate sobre os conhecimentos a serem ensinados, no momento em que as lutas dos movimentos sociais e a pesquisa acadêmica mostram consenso quanto ao entendimento de que as especificidades existem e devem ser atendidas, e o Estado propõe uma ação, na forma de um Programa do Governo Federal, para estimular as editoras a produzirem livros específicos para escolas localizadas na área rural.

Na tentativa de dar essa contribuição, os resultados do trabalho empírico foram organizados em seções, nas quais estão apresentadas as análises feitas nos documentos oficiais, nos livros e sobre as respostas das professoras colaboradoras, de forma articulada, e em função das categorias definidas durante o processo de análise.

4.2.1 O PNL D Campo: buscando sua origem a partir do Programa Escola Ativa.

O Programa Escola Ativa (PEA) chegou ao Brasil em 1997, inicialmente nos estados do Norte, Nordeste e Centro- Oeste, destinado às escolas multisseriadas do campo. Suas duas ações principais estão relacionadas à formação de professores e distribuição de materiais didáticos específicos.

O Programa foi inspirado na experiência “Escuela Nueva/Escuela Ativa” iniciada na Colômbia em 1975, e mais tarde estendido a outros países da América Latina como Argentina, Chile, Costa Rica, Guatemala entre outros, com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Sua proposta pedagógica assume como metodologia “o pressuposto de aprendizagem ativa, centrada no aluno e em sua realidade social; o professor como facilitador e estimulador; aprendizagem cooperativa; gestão participativa da escola; avaliação contínua e processual e promoção flexível.” (BRASIL, 2001, p. 14).

Faz-se necessário brevemente trazer elementos da implementação deste programa na Colômbia, para então compreender as críticas deste no Brasil. O PEN

(Programa Escola Nova Colombiano) tem suas bases no Programa Escola Unitária, promovido pela UNESCO OREALC, na década de 1960, e adotado pela Colômbia, entre outros países latino-americanos. O método baseava-se em guias auto-instrutivos (cartões de aprendizagem) e nos princípios da Escola Ativa, proposta por Freinet, cujas principais características eram: instrução individualizada, aprendizagem ativa, uso de guias, escola primária completa, ensino multisseriado, e promoção automática (SCHIEFELBEIN *et al.*, 1992 apud Gonçalves, 2009, p 29).

No Brasil a primeira ação para efetivação do programa foi à *tradução* dos guias de aprendizagem e guias de formação de docentes. O fato deste material não ser construído por professores pesquisadores brasileiros permite apontar que os sujeitos do campo não poderiam ter sido considerados em suas particularidades.

Esclarecendo essa questão, Gonçalves (2009) destaca que o programa colombiano se desenvolveu e prosperou em uma região específica da Colômbia, a de cafeicultura. Trata-se de uma região com grandes famílias de classe média rural, com experiência de trabalho familiar e médias propriedades: “a fórmula colombiana chegou ao Brasil como um *pacote educacional*, diferente do desenvolvimento gradativo, como ocorreu na Colômbia na década de 80”. (grifos do autor)

No Brasil a realidade é outra, as escolas multisseriadas, a quem se destinava o PEA, estão situadas em locais onde prevalece a pequena agricultura; além disso, é importante trazer outros dados que caracterizavam as escolas do campo neste país, quando se implantou o programa. De acordo com o caderno de subsídios *Referências para uma política nacional de educação do campo* (MEC, 2003), os professores na área rural, além da terem baixa qualificação e salários inferiores aos da zona urbana, enfrentam sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção.

Outro indicador das condições em que se ensina e se aprende neste meio é o nível de escolaridade. O estudo registra um total de 18.035 professores sem habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. As condições de funcionamento das escolas são apontadas como deficientes. A estrutura física dos estabelecimentos rurais, comparada com a dos urbanos é definida como precária. Constata-se, por exemplo, que dentre estas escolas “21% não possuem energia elétrica, apenas 5,2% dispõem de biblioteca e menos de 1% oferecem laboratório de ciências, de informática e acesso à Internet.” (MEC, 2003).

Sustentado nesse quadro, os 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)

Retirado de um dos manuais do Programa Escola Ativa para professores (FUNDESCOLA, 2005), o trecho permite dizer que o compromisso é fundamentalmente o cumprimento de metas quantitativas, uma vez que as demais questões repetem expressões genéricas – como “qualidade de ensino” - que pouco explicam as mudanças esperadas.

Desde a sua implementação, as críticas que cercam este programa são grandes, e alguns problemas foram, apontados em nota técnica elaborada pelo FONEC³⁰ em 2011, uma vez que o documento é assinado por um conjunto expressivo de representantes dos movimentos e organizações sociais e, portanto, a posição em relação ao PEA foi assumida publicamente:

- A alta rotatividade dos professores e os contratos temporários se apresentaram como uma dificuldade para a continuidade e desenvolvimento do Programa;
- Os municípios receberam material com quantidade insuficiente às escolas que aderiram ao Programa, um dos problemas é a defasagem dos dados pelo atraso de anos na liberação de materiais e recursos;
- O material de orientação pedagógica, distribuído pela SECAD apresenta-se defasado, de base neoliberal e escolanovista, o que fragiliza a formação e a alfabetização dos educandos, não contemplando a autonomia no planejamento do professor;
- Livros didáticos do Programa apresentam erros conceituais e com pouco conteúdo escolar;
- Os kits pedagógicos entregues às escolas municipais apresentaram defeitos e erro de fabricação;
- 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. (FONEC, 2011, p. 4-5).

Para dar um indicativo de tais críticas, destaca-se a citação a seguir, justificando-se sua extensão pelos aspectos que Martins (s/d) levanta para o debate.

³⁰ Fórum Nacional de Educação do Campo.

Aproveito, neste ponto, para me reportar a uma experiência que presenciei, recentemente, na escola da Aldeia Umutina, em Barra do Bugres (MT), a qual está relatada com mais detalhe em Martins (2011a). Era minha segunda visita à Aldeia Umutina, e pude observar, dessa vez, a prática docente de uma professora indígena em classe multisseriada. Nessa oportunidade, tive acesso aos livros da coleção “Escola Ativa” (MEC), que havia sido enviada pela Secretaria de Educação local para a utilização nas salas de aula, os quais, no entanto, não haviam sido bem recebidos pelos professores, que preferiam utilizar o material produzido por eles próprios.

Ao manusear esse material com mais cuidado, pude compreender o porquê da resistência dos professores ao material do MEC, e a maneira autônoma e autoral com que se relacionaram com o material que eu analisava, respondendo de forma ativa a algo que sentiam não corresponder a seus interesses. O certo é que o material pedagógico, enviado para ser utilizado na aldeia indígena, recendia a uma visão estereotipada dessa realidade, como, por exemplo, a referência, já tão antiga, aos sacis-pererês e aos curupiras, dentro de uma abordagem antiquada e generalizante do que seja a realidade rural brasileira hoje.

Pode-se argumentar que seria impossível contemplar, com um material didático, toda a diversidade do mundo rural – e, neste caso, do mundo indígena – brasileiro. Por isso mesmo, será sempre muito mais interessante que os professores elaborem seu próprio material didático, baseando-se, sempre, numa multiplicidade de referências. (p. 156). **FALTA REFERÊNCIA COMPLETA**

Se um dos objetivos destacados deste programa era “Melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo”³¹, os resultados obtidos com as avaliações da SECAD apontam que este objetivo não vem sendo cumprido pelas ações desenvolvidas.

O programa não prevê mecanismos de avaliação dos materiais distribuídos aos alunos, como é feito no Programa Nacional do Livro Didático, e desta forma os problemas apontados no material como erros conceituais e esvaziamento de conteúdo, poderiam ser evitados, não prejudicando o processo de ensino e aprendizagem.

Na pesquisa empírica realizada em escolas do campo, quatro seriadas e uma Multisseriada, com uma professora, foi solicitado que respondessem a algumas questões sobre o Programa Escola Ativa, para verificar a presença dos materiais nas escolas e o uso em sala de aula.

³¹ Projeto Base do Programa Escola Ativa. Brasília, MEC/SECAD, 2008, p.33.



GRÁFICO 3 - PROFESSORAS QUE CONHECEM O PROGRAMA ESCOLA ATIVA
 FONTE: PESQUISA DA AUTORA, 2012.

Das cinco professoras participantes, apenas três dizem conhecer o programa. E, como se vê no gráfico a seguir, apenas uma informou utilizar o material.

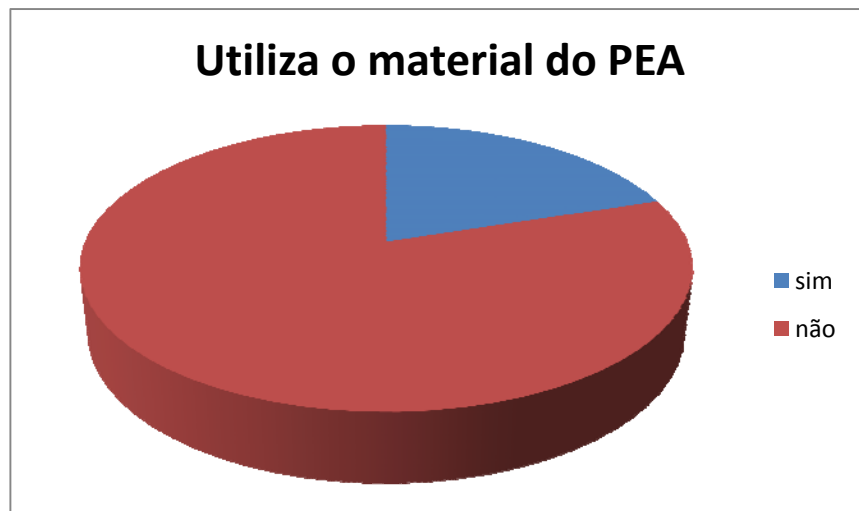


GRÁFICO 4 - UTILIZA O MATERIAL DO PEA
 FONTE: PESQUISA DA AUTORA, 2012

No município de Abelardo Luz (SC), local onde foi desenvolvida a pesquisa empírica com professoras, existem hoje apenas duas escolas multisseriadas. Como se observa no gráfico a seguir, ao longo das últimas décadas elas foram substituídas

pelas escolas seriadas. Portanto, parte das entrevistadas não teve contato com o material do PEA.

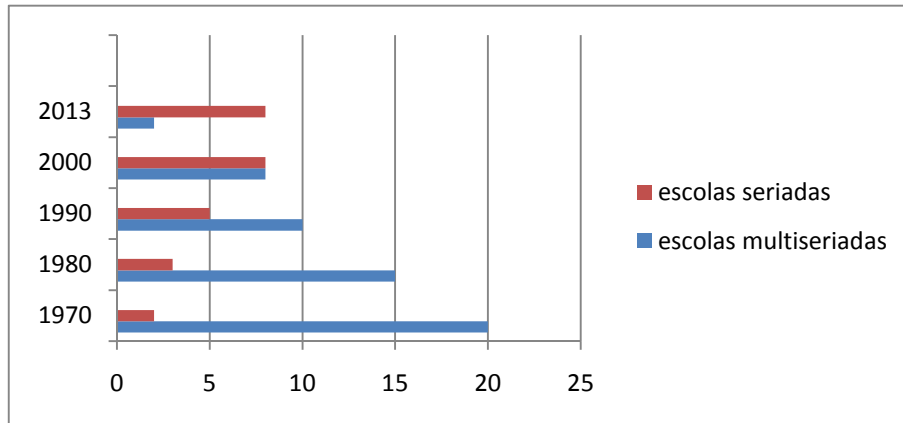


GRÁFICO 5 – ESCOLAS SERIADAS E MULTISERIADAS DE ABELARDO LUZ (1970 – 2013)
 FONTE: PESQUISA DA AUTORA (2012)

Quando se perguntou às entrevistadas se o material era adequado às escolas do campo, as professoras A e D responderam que sim e apontaram como positivos os seguintes elementos:

“Trazem os conteúdos de forma contextualizada, havendo uma sequência de conteúdos, bem como, atividades variadas, não o mesmo modo de perguntar em cada unidade”. (professora A)

“Como trabalhamos com projetos, eu trabalhei conteúdos que estavam adequados ao projeto. Bastante produção de textos, leitura”. (professora D)

Diferentemente da Professora A, que não trabalha em escola multisseriada e ofereceu uma resposta mais genérica, a professora D considera como elemento positivo especialmente a variedade de textos e o estímulo à produção textual, destacando que faz uso do material apenas como um subsídio aos seus objetivos, quando o “conteúdo estava adequado ao projeto”. Desta forma aponta-se um elemento primordial na análise de processos de escolarização, sob o pressuposto que o livro é importante, mas que em boa parte das vezes não é fonte única do trabalho desenvolvido pelos professores em suas aulas.

Pesquisas apontam que os livros didáticos são a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros (Silva 1997; Mello, 1997; BRASIL/MEC, 1997) e que essa utilização

intensiva ocorre quanto mais as populações escolares (docentes e discentes) tem menor acesso a bens econômicos e culturais. (DIAS, apud Batista, 1998).

De fato, quando se trata de escolas do campo, a consideração é pertinente, uma vez que muitas dessas escolas não possuem bibliotecas ou acervos de obras para leitura ou consulta, nem acesso à rede de computadores. Os livros didáticos são as únicas fontes disponíveis para estudo e, inclusive no caso dos professores, os únicos materiais de apoio para seu planejamento.

O fato da professora não utilizar apenas o manual do Programa Escola Ativa, mas compor junto a ele outros materiais pode dar indícios de melhores resultados na formação das crianças do campo. Os “temas”³² a que se refere à professora são o elo que aproxima a criança da *realidade*; os livros têm seus programas estabelecidos a partir dos conhecimentos historicamente construídos, e cabe ao professor o papel importante na mediação, como destacado por Rockwell (2001):

Las prácticas no se pueden inferir directamente de las prescripciones del programa establecido o de los manuales escolares. Es necesario estudiar la distancia que existe entre estos materiales, como instrumentos normativos, y lo que sucede en las aulas (ROCKWELL, 2001, p 14).³³

A realidade de acordo com os princípios fundamentais da proposta pedagógica do MST, “é o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos da nossa vida. É nosso trabalho... são nossos problemas do dia-a-dia e também os problemas da sociedade que se relacionam com nossa vida pessoal e coletiva”. (Caderno de Educação nº 1, p 51)

Sobre o material pedagógico da Escola Ativa, as professoras não relatam pontos negativos, e podem ser levantadas algumas hipóteses para essa posição. O fato das escolas possuírem poucos materiais, estar longe de grandes centros, de outras escolas e de atividades de discussão e planejamento conjunto pode fazer com que o professor não questione o material recebido e, ao contrário, valorize o

³² Caracteriza um método de trabalho didático que, originado nas pedagogia freireana, tem sido recomendado como possibilidade para contextualizar a aprendizagem na realidade dos alunos.

³³ As práticas não derivam diretamente das prescrições do programa de ensino ou dos manuais escolares. É necessário estudar a distância que existe entre esses materiais, enquanto instrumentos normativos, e o que acontece nas salas de aula. (tradução livre da autora)

que chega na escola. Os processos de formação, de forma geral, também são, ainda, precários e pouco estimuladores de atitudes críticas.

Mas também é necessário ressaltar que a forma como o PEA chegou até as escolas dificulta questionamentos e posições contrárias a ele. Na adesão do PEA pelo município ou pelo estado, precisa haver garantia de profissionais para desempenhar a função de supervisor, a que são atribuídas muitas funções, inclusive a de controlar o trabalho de aplicação do Programa, garantindo desta forma o conteúdo e o método de ensino em sala e - por outro lado - reduzindo a autonomia do professor. Destaca-se também a forma de estruturação do material didático, no modelo auto-instrutivo, que contribui para o processo de “desprofissionalização” docente, fatores que, segundo se entende, desconsideram ou pelo menos reduzem o papel de mediação do professor.

Concorda-se com as críticas feitas ao PEA no sentido de que continuou reproduzindo o pensamento da escola rural, provocando o esvaziamento de conteúdo, por exemplo. Como afirmado por Bezerra Neto e Bezerra:

A concepção do Programa passou, a partir de 2008, por um processo de avaliação e de reestruturação, absorvendo, em parte, as manifestações dos movimentos sociais do campo que pleiteiam uma educação específica voltada aos interesses dos trabalhadores camponeses. Prova dessa vinculação é o material didático utilizado, que, apesar de pretender um rompimento, mantém o mesmo formato do projeto original colombiano. A concepção de formação de professores é a mesma, assim como a estrutura administrativa, e o ideário escolanovista, com vinculações neoliberais e pós-modernas, persiste tanto na teoria quanto na prática, escamoteado sob o manto das “Diretrizes Operacionais para as escolas do campo” e da LDB 9394/96. (BEZERRA NETO e BEZERRA, s/d, p. 9)

Nesta dissertação, optou-se por estabelecer a relação entre o Programa Escola Ativa e o PNLDCampo já que se trata de duas ações voltadas à produção de materiais específicos para as escolas do campo, em particular as multisseriadas. A relação também pode ser estabelecida pelo fato de que as críticas contundentes feitas ao PEA em 2010 e 2011 e que foram divulgadas inclusive na imprensa nacional contribuíram para a decisão de criar um programa nos moldes do PNLDCampo, que apesar de algumas críticas é considerado um programa bem sucedido.

Ao contrário dos materiais disponibilizados pelo Programa Escola Ativa, que durante seu desenvolvimento não apresentaram mecanismos de avaliação, a pesquisa aqui relatada tem por foco a discussão do PNLDCampo, ao lado de outros programas como o Programa Nacional do Livro Didático-PNLDCampo, ligado ao

FNDE/MEC, que tem por objetivo a avaliação, a aquisição e distribuição de livros didáticos para alunos das escolas brasileiras. Principalmente nas duas últimas décadas, este programa tem aperfeiçoado os processos de avaliação, e nos últimos anos reduziu consideravelmente o número de críticas na imprensa sobre a qualidade dos livros didáticos, tema muito divulgado nas décadas de 1990 e até a primeira metade do novo século. Hoje, as críticas são mais eventuais. Esse modelo, pelo que se pode observar parece ter sido trasposto para o PNLD Campo – e essa questão será analisada na continuidade deste capítulo, constituindo-se na resposta a um dos objetivos da pesquisa.

Pode-se considerar o livro didático como um importante elemento da cultura escolar (FORQUIN, 1996). Os *livros didáticos*, que estão presentes no processo de escolarização no Brasil, desde o final do século XIX, e se fortalecem enquanto instrumento importante no processo de ensino e aprendizagem, até os dias de hoje. São eles que muitas vezes garantem as condições para o ensino e aprendizagem. De acordo com Choppin (2004), o livro didático constitui "suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações" (p. 553).

Assumindo essa pressuposição, justifica-se o investimento da pesquisa educacional nesse objeto complexo. Em particular, justifica-se a preocupação em verificar em que direção foram encaminhadas as ações que colocarão livros didáticos específicos nas escolas do campo, particularmente nos anos iniciais do ensino fundamental e nas classes multisseriadas.

4.2.2 Significados do PNLD Campo: o ponto de vista dos gestores nos documentos oficiais

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. (BRASIL, 2011, p. 27)

A partir do Edital de convocação 05/2011 – CGPLI, por intermédio da SECAD e do FNDE, através do Programa Nacional de Educação do Campo – Procacampo, foi lançado oficialmente o Programa Nacional do Livro Didático, tendo como objetivo distribuir livros didáticos para as escolas públicas localizadas no meio rural.

Em consequência, outros documentos foram produzidos e divulgados para organizar as ações do Programa, culminando com o processo de escolha dos livros que aconteceu em dezembro de 2012, são eles: Edital de convocação 05/2011, o Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013; organizado pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012; Carta aos Secretários de Educação e Diretores de Escola do Campo enviada pelo MEC/2012, a Carta Circular 28/2012 – COARE/CGPLI/DIRAE/FNDE/MEC, de novembro de 2012.

Nesta seção do texto serão apresentados os resultados da análise de conteúdo realizada nesses documentos. Após as primeiras leituras, considerada uma etapa de pré-análise de cada documento, separadamente, foram definidas as categorias organizadoras da análise do conjunto e que são as seguintes: caracterização geral dos documentos; aspectos específicos que devem ser atendidos nos livros para as escolas do campo (estrutura; conteúdos e métodos de ensino); critérios específicos de exclusão das obras no processo de avaliação.

a) Características dos documentos oficiais analisados:

O Edital 05/2011 – CGPLI, que convocou editoras para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas apresenta uma estrutura que dispõem dos prazos em relação a cadastramento das editoras, datas de entrega das coleções, tem como objetivo:

a convocação de editores para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, doravante denominadas coleções, para atendimento às escolas situadas ou que mantenham turmas anexas em áreas rurais que ofereçam os anos iniciais do ensino fundamental em turmas organizadas sob a forma multisseriada, seriada e por segmento de aprendizagem, que integrem as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal e que sejam participantes do PNLD. (BRASIL, 2011, p 1)

O Edital apresenta as características que deveriam ser observadas pelas editoras que naquele momento interessassem na participação: “coleções didáticas consumíveis, abrangendo os componentes curriculares de Alfabetização

Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, integrados em coleções multisseriadas ou seriadas, destinadas a alunos matriculados em escolas do campo das redes públicas de ensino.” (BRASIL, 2011, p. 1)

Está presente neste documento elementos do processo de avaliação e aprovação das coleções, constituem como etapas deste procedimento “triagem, a pré-análise e a avaliação pedagógica” (BRASIL, 2011, p. 7), de forma geral correspondendo ao mesmo parâmetro observado nos editais do PNLD. O Edital ocorreu por concorrência, e, portanto, cumpridas as exigências, qualquer Editora poderia participar. O prazo para cadastramento até a entrega dos materiais foi de 27/10/2011 a 13/04/2012.

As coleções selecionadas passam a fazer parte do Guia de divulgação para escolha dos livros pelas escolas, pelo FNDE; desta forma, de acordo com as normas e em processo semelhante ao do PNLD, os livros devem ser apresentados publicamente em forma de “resenhas” com os resultados da avaliação, bem como 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).

O Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013, organizado pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, remete segundo o próprio documento, a auxiliar na escolha dos livros didáticos para o “ensino nas Escolas do Campo no primeiro segmento do Ensino Fundamental, recurso indispensável ao processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2012, p 1).

Este documento deveria chegar a todas as escolas que fizeram adesão ao programa no ano de 2012. O Guia é composto pelo histórico sobre o PNDL Campo, princípios e critérios pelos quais nortearam a avaliação e aprovação das coleções; traz também as resenhas das coleções e orientações sobre a escolha na escola. Situa a Educação do Campo no seu contexto histórico, da mesma forma sua situação legal remetendo às Diretrizes Operacionais e outros documentos, no sentido de justificar a importância em incluir esta especificidade no Programa Nacional do Livro Didático.

Neste documento há a uma afirmação deste reconhecimento, que pode ser expresso neste trecho:

Nessa acepção a Educação do Campo, paradigma construído nos últimos quinze anos pelos sujeitos do campo, organizados em movimentos sociais e sindicais, visando elaborar uma discussão e propor formas de fazer acontecer a escola no contexto camponês, só pode ser compreendido a partir do que se entende por Campo e conseqüentemente do significado que a Educação assume nesse espaço. BRASIL, Guia PNLD 2013, p. 9).

Fica evidenciada a apropriação da concepção dos movimentos sociais pelo documento oficial. É importante dizer que o Guia apresenta, em sua ficha técnica, os responsáveis pelo processo de avaliação. Destacam-se aqui apenas dois nomes, que compõem a Comissão Técnica, reproduzindo informações disponíveis no Currículo Lattes (plataforma do CNPq, acesso em fevereiro de 2013) para afirmar que a avaliação dos livros para o PNLD Campo foi feita com apoio de pesquisadores que estão de diferentes formas, ligados à produção de conhecimento sobre a Educação do Campo:

Maria Isabel Antunes Rocha

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1983), Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Pós Doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Campus Presidente Prudente. Professora Associada da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora do Observatório da Educação do Campo/CAPES - Parceria UFC/UFGA/UFPBC/UFMG. Membro da Comissão Nacional de Educação na Reforma Agrária do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (EduCampo/FaE-UFMG). Membro do Laboratório de Psicologia da Educação Helena Antipoff - FaE/UFMG. Desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão com ênfase em Formação de Professores, Psicologia da Educação e Educação do Campo.

Mônica Castagna Molina

Atualmente é professora adjunta da Universidade de Brasília, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília. Diretora do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, Coordenadora do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária. Coordenou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e o Programa Residência Agrária. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Formação de Educadores, Transdisciplinaridade, Políticas Públicas, Reforma Agrária, Desenvolvimento Sustentável. Possui Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1989), Especialização em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), Mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e Doutorado em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (2003).

De acordo com o Guia, 18 obras foram inscritas em atendimento ao Edital. Apenas as duas coleções aprovadas estão apresentadas no Guia, com suas características gerais, ficando assim disponíveis para a escolha nas escolas. São as coleções: Livro 1 - Girassol - Saberes e fazeres do campo, Editora FTD; e Livro 2 - Projeto Buriti Multidisciplinar, Editora MODERNA LTDA. Elas serão analisadas, em alguns dos seus elementos, em uma seção específica.

A Carta Circular 28/2012 – COARE/CGPLI/DIRAE/FNDE/MEC, de novembro de 2012, constitui outro documento que também circulou pelas secretarias de educação e assim como todos os demais documentos esteve disponível na página do FNDE. Com objetivo de orientar a escolha dos livros, as informações contidas nesta carta fizeram parte do Guia do PNLD- Campo.

b) Aspectos específicos que devem ser atendidos nos livros para o PNLD Campo.

Esta categoria de análise articula as considerações em torno de um dos objetivos centrais da pesquisa. Examinando os documentos oficiais, procurou-se localizar evidências da apropriação, pelo Programa do Governo Federal, de elementos constitutivos do campo teórico e das lutas dos movimentos sociais pela Educação do Campo. Elas podem ser encontradas em diferentes documentos e de forma explícita, como se pode verificar a seguir:

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)

Esta citação remete à aproximação com o que os movimentos sociais pensam da escola e, desta forma, o material didático é apresentado como um mediador não apenas entre o aluno e o conhecimento, mas como mediador de ações para a transformação da prática social, portanto, para além da própria escola.

Para examinar os documentos e buscar elementos da especificidade esperada nesses livros para escolas do campo, foram definidas três subcategorias: a estrutura dos livros, referências a conteúdos e métodos, e critérios de exclusão das obras apresentadas à avaliação.

b1) Com relação à estrutura dos livros:

O Edital convoca coleções didáticas “consumíveis” em todos os componentes curriculares, sendo eles: Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Segundo o documento, entende-se por manuais consumíveis “aqueles entregues para utilização dos alunos e professores, que passam a ter sua guarda definitiva, sem necessidade de devolução ao final de cada” (BRASIL, 2011, p. 2).

Esta característica deve ser observada para todas as séries, o que acontece de forma diferente em relação ao PNLD, de acordo com a RESOLUÇÃO Nº 42, de 28 DE AGOSTO DE 2012, que prevê livros consumíveis apenas para o 1º e 2º anos, nos componentes curriculares de Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática.

Os livros serão destinados especialmente a escolas multisseriadas, nas quais alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, embora de anos diferentes, participam das aulas ministradas em uma mesma sala, onde uma única professora desenvolve seu trabalho; mas também são destinados às escolas 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.

Nas duas situações, os manuais do PNLD Campo, serão os mesmos, apontando-se que não é essa a questão mais importante a considerar. Chama-se a atenção para a presença, no Guia, da expressão “fortalecimento das lutas coletivas”, usada pelos autores citados em nítida referência aos movimentos de luta por terra e educação, e incorporada em um documento produzido no âmbito do Estado:

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, 2011 apud BRASIL, 2012, p.12).

O Edital estabelece que os livros devem ser compostos em dois segmentos: A (1º, 2º e 3º ano) segmento B (4º e 5º ano). As coleções, para atender às exigências, precisavam ser organizadas de acordo com a estrutura que segue:

I - Multisseriada Interdisciplinar Temática, ex: 1º ao 3º ano - Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Geografia, História e Ciências.

II - Seriada Multidisciplinar Integrada, ex: no 2º ano - Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Geografia, História e Ciências. O projeto Buriti, aprovado, está nesta composição.

III - Seriada Multidisciplinar por Área, ex: no 3º ano - Letramento e Alfabetização, Geografia e História. A Coleção Girassol, aprovada, organizada nos segmentos A e B, está estruturada nesta forma.

IV - Multisseriada Multidisciplinar por Área, ex: 1º ao 3º ano - Alfabetização, Geografia e História.

Em cada volume, o número de páginas estabelecido varia de 200 a 500, de acordo com a estrutura e também com o componente. Segundo a autora³⁴ de uma editora que não teve os livros aprovados, este número de páginas seria insuficiente quando se trata de livros consumíveis em todas as séries.

Segundo o Guia, a distribuição por tipo de composição foi a seguinte:

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

Portanto, dois pontos podem ser destacados quanto à estrutura. A primeira refere-se à questão de que ser escola seriada ou multisseriada não é relevante, incorporado pelo Guia, contribuindo para justificar a aprovação apenas de coleções seriadas. O segundo aspecto a destacar é opção do Estado por livros descartáveis, diferenciadamente de escolas urbanas. Lembra-se que, sendo descartáveis, deverão ser substituídos anualmente, o que do ponto de vista do mercado editorial se mostra muito mais lucrativo e, do ponto de vista didático e pedagógico, não se constitui em contribuição fundamentada.

³⁴ Posição assumida pela autora em debate durante Conferência Regional da International Association for Research on Textbooks and Educational Media, realizada pelo NPPD em Curitiba, em agosto de 2012).

b2) Com relação a conteúdos e métodos:

A constante busca, tanto dos movimentos sociais como da produção acadêmica no âmbito da Educação do Campo, por compreender a relação entre o conteúdo escolar com o conhecimento vivo e este conhecimento como parte da realidade e da vida dos sujeitos, são motivadores da definição desta subcategoria, para examinar os documentos que normatizam o PNLD Campo, procurando identificar a concepção que expressam sobre conteúdos.

O PNLD Campo se inscreve como uma política pública de reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o Campo e seus Sujeitos, como contexto gerador de conteúdos, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações, e organização curricular do livro didático. (BRASIL, 2012, p. 9)

Neste trecho, destaca-se a referência ao contexto como gerador do conteúdo, pois desta forma evidencia a importância da realidade destes sujeitos que vivem do e no campo, o que foi expresso de forma valiosa nas palavras de Freire, quando se refere aos camponeses³⁵: “queremos afirmar que eles não devem ser considerados com “vasilhas” vazias nas quais se vá depositando o conhecimento dos especialistas, mas pelo contrário, sujeitos, também, do processo de capacitação”.

A realidade da qual se fala, no caso da Educação do Campo, não é apenas a realidade que cerca mais proximamente os sujeitos, que se vive ou enxerga.

A realidade é o Mundo! É tudo aquilo que merece se conhecido, apreciado, transformando e que pode estar a milhares e milhares de quilômetros. Só que não tem sentido conhecermos todo o mundo sem conhecer o nosso assentamento. Porque, afinal é nele que nós vivemos e é para melhorar as condições de vida nele que estamos estudando. (CALDART, apud Dossiê, 2005, p. 167)

González (2000, apud MACIEL, 2011) afirma que os conteúdos são construtores sociais e, portanto têm uma história e estão vinculados às demandas da sociedade; assim, a autora traz a importância em valorizar os conteúdos trazidos pelos alunos, “as ideias prévias”, e a partir disso organizar os conteúdos, a metodologia e as estratégias.

³⁵ Discurso intitulado “Ação Cultural e Reforma Agrária”, de Paulo Freire, em Santiago, em 1968.

Os movimentos sociais do campo, tomando como referência particular o MST, não acreditam numa proposta pedagógica “centrada nos conteúdos”, partilham da “convicção pedagógica de que os conteúdos são instrumentos para atingir nossos objetivos, tanto os ligados ao ensino quanto à capacitação. Só que isto não quer dizer que qualquer conteúdo serve. Pelo contrário, se são instrumentos, precisam ser escolhidos adequadamente”. (MST, 2005, p. 168)

Neste mesmo documento, Caldart (1996) esclarece que de certo modo é possível dizer que conteúdos são “sínteses de conhecimentos” e pela quantidade de conhecimentos já produzidos pela humanidade, pois os conhecimentos são produzidos socialmente, é preciso ter a clareza de que a “escolha não é neutra”. (p. 168-169).

No Edital destaca-se o aspecto da organização do conteúdo no planejamento curricular, ao atender a recomendação do Parecer CNE/CEB 11/2010.

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. (BRASIL, 2011, p 29)

Pode-se dizer que, nos documentos analisados, que antecedem a produção e escolha dos livros, não se observou elementos que negassem as propostas de Educação do Campo, pelo contrário, os documentos incorporam as discussões desse campo e apontam para a correção de erros ocorridos com outros materiais - por exemplo, com os livros do Programa Escola Ativa.

Como se pode observar no Guia:

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

vida dos sujeitos, das identidades coletivas, do trabalho, das lutas, das práticas culturais e religiosas, da relação campo/cidade, bem como a dinâmica da própria escola, das relações sociais que se desenvolvem em seus interiores e com a comunidade ao seu redor. (BRASIL, 2012, p. 13)

A citação remete a pensar sobre o quanto se pode garantir, em um livro, as especificidades da Educação do Campo, questão que requer o trabalho comprometido das editoras, que de fato são empresas que atuam no mercado do livro, que estão interessadas em vender ao Governo, mas fundamentalmente pela sua própria necessidade de lucro. O esforço para atender ao Edital corresponde à necessidade de cumprir as exigências em uma demanda específica, e não necessita ser mais do que isso. Não é uma opção da editora.

De outra ordem é a 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.

No Guia é apresentado um quadro esquemático, com uma síntese da avaliação das duas coleções aprovadas. Para a *Coleção Girassol "saberes e fazeres do campo"* é indicado como ponto forte que "os conteúdos são apresentados com retomadas nos anos seguintes, com ampliação da complexidade. O destaque é dado à preocupação em contextualizar as atividades e as ilustrações em situações relativas ao campo brasileiro". Como pontos fracos é considerado o "excesso de conteúdo 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 do conhecimento pelos alunos". (BRASIL, 2012. p 30)

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.

FIGURA 1 – QUADRO DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÃO DA COLEÇÃO GIRASSOL.
 FONTE: BRASIL, Guia de Livros Didáticos PNLD Campo, 2012.

Esta coleção foi considerada, segundo a avaliação do Guia, a que apresenta mais proximidade com os princípios da Educação do Campo; os motivos estão expressos no primeiro item de “análise da obra”, com a denominação “*Proposta para a Educação do Campo*”:

O que a 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. Estimulam-se as relações intergeracionais por meio de entrevistas e diálogo com os mais velhos, estabelecendo uma relação de troca de informações e apresentação das atividades à família e à comunidade, fortalecendo assim, a importância das relações entre família, comunidade e escola. (...) A proposta didática reconhece alguns povos que vivem no campo, tais como quilombolas, índios, acampados, assentados bem como certa diversidade das práticas dessas comunidades. Apresenta também diferentes tipos de moradia no campo, tais como agrovilas, ecovilas, acampamentos, etc. (BRASIL, 2012, p. 31-32)

Contudo, restrições ou limites foram apontados também:

Nota-se, porém, que 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)

É necessário destacar aqui que, ao apontar a ausência de referências a organizações sociais e lutas pela terra, o olhar dos avaliadores parece evidenciar uma visão não historicizada da problemática das relações entre o Estado – mesmo em um governo do PT – e o conjunto da sociedade no sistema capitalista. Se a análise levar em conta discussões do livro produto de mercado, na perspectiva de Apple (1995), não é difícil compreender as estratégias pelas quais as editoras – e os autores, de alguma forma - também atendem às exigências feitas até o limite possível para que outros embates não se estabeleçam.

Não podem ser ignoradas, nesse sentido, as considerações de Mészáros (2007) quando analisa a “incorrigível lógica do capital e seu impacto sobre a educação”, afirmando que “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.” (p. 196). A par dos esforços que possam ter sido empreendidos pelos sujeitos que organizaram as ações do Programa em suas diferentes etapas, não fazendo uma análise mecanicista das relações sociais, a força da reprodução é aqui reconhecida.

De acordo com avaliação que segue no Guia de escolha “as atividades propostas ao longo da obra propiciam uma problematização dos conteúdos, o que favorece a produção de avaliações críticas”. Ainda do ponto de vista metodológico, o trabalho orienta-se, segundo o Guia, para atividades individuais e em grupo, e está organizado de forma a “favorecer que a criança desenvolva autonomia para compreender o mundo que a cerca e para interpretar as situações do dia a dia. Desse modo, favorece e incentiva a criança a pensar, refletir, generalizar e abstrair com base em situações concretas”.

Esses elementos correspondem, em parte, a orientações que circulam nas produções para a Educação do Campo. No entanto, o Guia apresenta alguns limites que devem ser considerados com atenção. Observe-se, por exemplo, o registro de que “em Matemática, valoriza-se pouco a resolução de problemas, apesar de a coleção anunciar no Manual do Professor que a utilizará como metodologia de trabalho” (BRASIL, 2012, p.33). Sabe-se de como essa questão já é consensual entre os educadores matemáticos, há décadas.

Outro ponto a destacar, que sinaliza os limites de atendimento aos próprios critérios do Edital, diz respeito à necessidade de romper a fragmentação entre os conhecimentos das diferentes áreas, mesmo em propostas disciplinares, construindo relações entre elas. Também é essa uma diretriz essencial na matriz analítica da Educação do Campo, que valoriza a interdisciplinaridade. Segundo o Guia:

Na coleção, pode ser percebido o equilíbrio e a articulação entre os conteúdos trabalhados no interior de cada área. Não se verifica uma proposta de articulação entre as diferentes áreas, nem um equilíbrio, já que Alfabetização e Letramento e Alfabetização Matemática, depois Língua Portuguesa e Matemática, ocupam uma parte consideravelmente maior na obra. (BRASIL, 2012, p. 34).

Alerta-se, finalmente, em relação à avaliação da Coleção Girassol apresentada pelo Guia, que ao apontar esses elementos, abre espaço para riscos de revisitar um caminho já percorrido em propostas de Educação Rural, ao longo do século: o de minimizar justamente áreas de conhecimento ou disciplinas na quais as relações dos conteúdos científicos com a vida e com a experiência social e cultural dos alunos pode ser buscada mais explicitamente, como evidenciam estudos no campo da Educação Histórica e da Educação Ambiental, para citar apenas duas delas.

A outra coleção aprovada, o Projeto Buriti³⁶, segundo o Guia, sugere como foco da coleção a “resolução de problemas” e os pontos fortes da coleção são o “trabalho com os eixos da leitura, produção escrita de textos e o ensino da escrita alfabética/ ortográfica”. Os pontos fracos, de acordo com a avaliação, são as “tentativas pontuais, nos v.1, v.4 e v.5, de incluir questões específicas da Educação do Campo nas atividades” (BRASIL, 2012, p. 36), como se vê na figura a seguir.

³⁶ A pesquisadora não teve acesso ao material impresso.

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.

FIGURA 2 - QUADRO DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÃO DA COLEÇÃO PROJETO BURITI.
Fonte: BRASIL, Guia de Livros Didáticos Educação do Campo, 2012.

Comparativamente a Coleção Girassol, no primeiro item de “Análise da obra”, com a denominação “*Proposta para a Educação do Campo*”, observa-se que no caso do Projeto Buriti houve pouco a dizer, segundo os avaliadores. Enquanto no primeiro caso foram levantados vários elementos que aproximam a obra daquilo que se apontou como, entre elas a referência aos diferentes sujeitos e as identidades sócio-territoriais, no caso desta segunda obra aprovada afirma-se apenas que:

A obra, nos v.2 e v.3, traz 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.38)

A baixa correspondência com o objeto do Edital – livros específicos para Educação do campo – fica evidenciada pelo próprio sistema de avaliação. A ideia de que “há tentativas de adequação” em três dos cinco volumes cria dúvidas em relação ao atendimento da exigência fundamental neste caso específico, que foi expressa pelos avaliadores quando dizem que não é possível afirmar que há “uma proposta pedagógica de Educação do Campo”. Pode-se perguntar, então, porque esse segundo material teria sido aprovado.

A inadequação da obra leva os avaliadores a elogiar a proposta didática e a qualidade das atividades no item “*Em sala de aula*”, mas sugerir que nos três volumes o professor substitua as atividades para ajustar às vivências e conteúdos da realidade dos alunos:

A coleção oferece um trabalho adequado no plano metodológico, na proposta didática e na forma de desenvolver as estratégias pedagógicas que são concebidas e aplicadas em todos os componentes curriculares para os diferentes anos de escolaridade no Ensino Fundamental. O professor contará com propostas de atividades diversificadas e sintonizadas com os interesses dos alunos. Os trabalhos com os componentes curriculares são elaborados com cuidado, estruturados de forma detalhada e abrangem um repertório satisfatório de conceitos, conteúdos e habilidades.

Contudo, como apenas os v.2 e v.3 têm lugar destacado, nos componentes “História” e “Geografia”, para atividades que dialogam com a especificidade do campo, **o professor, ao utilizar os volumes 1, 4 e 5, deverá substituir certas propostas de atividades ou ampliar as atividades voltadas 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, destaques da pesquisadora).

Do ponto de vista da metodologia, assume-se que a intencionalidade do processo de ensino aprendizagem se materializa quando a metodologia permite a efetivação do objetivo inicial. Desta forma faz-se necessário remeter ao que trazem algumas produções no âmbito da Educação do Campo acerca desta discussão. Para os movimentos sociais do campo³⁷, quando se discute metodologia, destaca-se a necessidade de um “currículo centrado na prática”, ou aprender a partir da prática:

- 1) Porque quando a escola trabalha a partir das necessidades concretas, ela se torna muito mais significativa e útil para as crianças e para a comunidade como um todo;

³⁷ Neste trecho nos referimos a experiência do MST, trazendo seus documentos.

2) Porque a necessidade real é o motor da aprendizagem... aprender uma conta de matemática apenas porque a professora está dizendo que isso é importante, é muito diferente do que aprender esta mesma conta para resolver um problema real. (CALDART, 1993, apud DOSSIE, 2005, p. 84).

Neste sentido, de acordo com o Edital, os livros podem e devem desempenhar:

- a) um papel pedagógico, assegurando uma concepção e proposta pedagógica adequada às características dos sujeitos do campo e a veiculação de conceitos e informações, *mantendo coerência da sua opção metodológica* e;
- b) um papel social, de defesa do campo como um espaço de cultura, produção e conhecimento, contribuindo para a construção de um projeto de desenvolvimento sustentável do campo. (BRASIL, 2011, p. 27)

Que parece não ser possível, no caso especialmente da segunda obra aprovada pelo que se acabou de evidenciar na avaliação feita pelos especialistas contratados pelo Governo Federal.

O Edital enfatizou que a LDB³⁸, garante que se leve em conta na formação básica, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes e o específico do campo. Conforme o Art. 28, citado, “Na oferta da 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” (LDB, citada no Edital, 2012, p. 27).

Fica evidenciada na análise documental realizada, a presença das tensões, conflitos e das contradições que constituem a realidade da Educação do Campo no Brasil, hoje. Ao apresentar os livros aprovados para a escolha dos sistemas de ensino e seus professores – dentro das duas opções, neste momento do PNLD Campo – o Guia destaca o papel desempenhado pelas “organizações sociais e sindicais”, e “organizações criadas no contexto da luta pela Educação do Campo” na conquista de políticas públicas e na construção de “práticas pedagógicas inovadoras, dentre as quais destacamos o PNLD Campo”. (p.10). A valorização do trabalho coletivo é assim expressa:

³⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394, de 1996)

Nesse sentido, a presença efetiva dos Povos do Campo e suas organizações nas discussões, planejamentos, desenvolvimento e avaliação das práticas escolares é parte constitutiva de um projeto pedagógico na perspectiva da Educação do Campo. Em estreita vinculação com o seu protagonismo pode-se indicar a necessidade das práticas educativas serem capazes de contribuir com o processo de auto-organização dos educandos. A intencionalidade dessas práticas deve desencadear processos que demandem a produção coletiva de trabalhos que sejam úteis e relevantes para os estudantes e comunidades e que propiciem o aprendizado dos mecanismos necessários à organização coletiva. (BRASIL, 2012, p. 11).

Ao mesmo tempo, com se procurou evidenciar nesse primeiro esforço de aproximação analítica com o PNLD Campo, das duas opções apresentadas, pelo menos uma parece não cumprir o objetivo fundamental do Programa, segundo a avaliação feita pelo MEC, por meio de especialistas contratados, ainda que fosse reconhecida como uma obra coerente do ponto de vista de sua proposta.

Finalizando esta seção a respeito dos conteúdos e metodologia, relembra-se que a perspectiva de análise não considera apenas efeitos mecânicos da reprodução como explicativos das ações humanas. A mediação dos sujeitos escolares nos diferentes âmbitos é um dos elementos fundamentais para compreender, para além da reprodução, as ações produzidas dentro das escolas. Assim, cabe atentar para a importância do professor na efetivação de qualquer projeto de escola, neste caso escola do campo, e assim também, a ênfase no seu papel neste novo momento da Educação do Campo.

Ao professor do campo, cabe num primeiro momento à sensibilidade e o conhecimento para reconhecer que nenhum material é, na íntegra, capaz de resolver os problemas de escolarização. Desta forma, saber utilizar o livro didático do campo, que a partir de 2013 estará nas escolas, juntamente com outros materiais disponíveis localmente, além da importante tarefa de produzir os seus próprios materiais, são questões que precisam ser debatidas.

Ao referir-se ao perfil do professor do campo, o Guia destaca:

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)

Como se pode ver, quem fala por meio do Guia, em muitos momentos, não são os gestores do sistema; o discurso de movimentos sociais e de sujeitos que militam pela educação do campo foi apropriado – ou permitiu que fosse apropriado – pelos documentos oficiais do MEC e produziram, no espaço da contradição, um novo motivo de debates sobre o sentido dos conteúdos e métodos de ensino, bem como dos materiais que devem ser utilizados nas escolas do campo.

b3) Com relação aos critérios de exclusão: buscando compreender os livros que não foram aprovados:

A avaliação e aprovação das coleções didáticas constituem-se das seguintes etapas: a triagem, a pré-análise e a avaliação pedagógica. De acordo com o Edital:

6.1.1. As coleções didáticas eliminadas nas etapas de triagem e pré-análise serão excluídas por não atendimento aos requisitos de admissibilidade estipulados neste edital.

6.1.2. Em conformidade com o Decreto nº 7.084, de 2010, segundo o disposto no § 3º do art. 20, cabe recurso na etapa de avaliação pedagógica para as coleções didáticas com parecer indicativo de reprovação, e não há previsão de recurso para as coleções didáticas excluídas nas etapas de triagem e pré-análise, de acordo com o § 3º do art. 18 do mesmo instrumento legal, por constituírem fases de verificação de atributos físicos, editoriais e documentais, no entanto permanecendo resguardados, a qualquer tempo, os direitos assegurados no art. 109 da Lei 8.666, de 1993, nas situações aplicáveis. (BRASIL, 2011, p. 9).

De acordo com as normas e práticas do PNLD, a avaliação pedagógica dos livros é realizada por uma universidade pública federal, que coordena o processo. Neste caso do PNLD Campo, a indicação foi pela Universidade Federal de Minas Gerais. A Universidade designa professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino, que passam a compor equipes técnicas.

Como no PNLD, a avaliação foi realizada com base em critérios especificados no Edital, que incluem alguns eliminatórios para todas as áreas, indicados a seguir, e critérios de observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social.

(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. 28)

Além destes critérios, destaca-se neste caso a existência de um item (4.1.3) que definiu as exigências específicas para os livros para a Educação do Campo.

Por princípio, assegura-se na avaliação das obras didáticas, o respeito à diversidade de abordagens teórico-metodológica que caracterizam a educação do campo. Dessa forma, o que será objeto de avaliação no livro didático são, principalmente, a *coerência e adequação teórico metodológicas entre as concepções e fundamentos teóricos que embasam a obra e sua concretização efetiva na seleção, organização e apresentação dos conteúdos e atividades de ensino-aprendizagem.*

Por mais diversificadas que sejam as concepções e práticas de ensino envolvidas na educação escolar, propiciar ao aluno do campo a apropriação significativa do conhecimento implica optar por uma abordagem e ser coerente em relação a ela e, ao mesmo tempo, contribuir satisfatoriamente para a consecução dos objetivos propostos.

O foco da análise, portanto, será a capacidade que a obra didática tem de propor trabalho adequado no plano metodológico, isto é, a forma como os conteúdos são desenvolvidos e como as estratégias pedagógicas são concebidas e aplicadas. É importante que o autor da obra explicithe suas propostas metodológicas e, principalmente, que seja coerente com elas. Portanto, **o enunciado de concepções de Educação do Campo, de conteúdos e conceitos das áreas de conhecimento, de objetivos e métodos de ensino e aprendizagem devem ser coerentes com o que se efetiva na proposta didática da obra.** (BRASIL, 2011, p. 34, destaques da pesquisadora)

Esses elementos podem contribuir para levantar hipóteses sobre a reprovação de 16 coleções. Também se pode verificar outros elementos na explicitação dos critérios de exclusão específicos para o PNLD Campo:

- (1) explicitar, no manual do professor, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua proposta didático-pedagógica;
- (2) apresentar coerência entre essa fundamentação e o conjunto de textos, atividades, exercícios, etc. que configuram o livro do aluno; no caso de recorrer a mais de um modelo teórico-metodológico de ensino, deverá indicar claramente a articulação entre eles;
- (3) organizar-se – tanto do ponto de vista dos volumes que compõem a coleção, quanto das unidades estruturadoras de cada um desses volumes ou do volume único – de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem;
- (4) favorecer o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos;

(5) contribuir para a apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem propostos e suas funções socioculturais. (BRASIL, 2011, p. 34).

Nos demais critérios, encontrou-se total correspondência aos estabelecidos no PNLD, inclusive nas áreas de conhecimento ou disciplinas específicas, evidenciando a mesma matriz de concepções que é utilizada para os livros em áreas urbanas. A análise dos critérios para cada uma das disciplinas mostra que a especificidades do campo não foi explorada particularmente. Assim, a especificidade estaria apoiada nos critérios do item 4.1.3.

Desse ponto de vista, os dados obtidos nesta pesquisa não possibilitam avaliar causa de exclusão das demais obras que foram inscritas, e o contato com as editoras seria uma estratégia essencial para que se pudesse avançar nesse debate. Essa é uma questão aberta que deve orientar os pesquisadores interessados no tema.

Finalizando, como se procurou evidenciar até aqui, as propostas que sustentam o PNLD- Campo foram explicitamente apoiadas no debate e na produção sobre Educação do Campo pelos movimentos sociais, o que exige a análise atenta dos espaços de confronto e de contradição. Este trecho, localizado no início do anexo II ao Edital, diz respeito aos princípios e critérios para a avaliação das coleções didáticas, quando se refere à 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 dessa 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 estudantes nesta área, incentiva o desenvolvimento de pesquisa nesta área, ampliando o acesso a livros didáticos que possibilitem práticas de ensino e aprendizagem contextualizadas. (BRASIL, 2011, p. 27)

Em números, o PNLD Campo, vai investir “Cerca de 12,4 milhões de livros didáticos para 3 milhões de alunos, em 73 mil escolas rurais. A compra e a distribuição das obras foram orçadas em R\$ 87 milhões (MEC, 2012, Portal de educação). Reconhecendo as relações com a economia política com apoio em Apple, pode-se interrogar se de fato este investimento pode resultar em alterações quanto aos aspectos quantitativos, esperados pelo Estado – redução na repetência

e evasão -, como também nos qualitativos, esperados pelos sujeitos do campo que compõem o movimento por Educação do Campo.

O processo de escolha dos livros do PNLD passa por uma avaliação com critérios que observam: conteúdos, metodologia de ensino, programação visual e qualidade gráfica, construção da cidadania. Existem também critérios eliminatórios onde são eles: manifestações de preconceitos, erros conceituais ou ausência de relação entre a proposta metodológica anunciada pelo autor e sua concretização na obra para o aluno. Há critérios classificatórios, que indicam elementos para auxiliar na escolha.

Na sequência, estes livros chegam à escola, e cabe aos professores estabelecerem outros critérios e, ainda que o processo fosse perfeito – e observou-se dificuldades que o caracterizam e limitam – os livros são instrumentos, recursos, suportes, produtos de mercado, idealizados para situações genéricas. A mediação da escola e dos professores poderá potencializar trabalhos mais comprometidos com os objetivos em diferentes situações específicas de escolarização.

Como assumido nesta pesquisa, os livros têm uma função e uma intencionalidade, e assim sem ingenuidade concorda-se com Apple quando afirma que o conhecimento disponibilizado pelos livros é resultado 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). Ainda segundo mesmo autor:

“muitas das razões pelas quais os textos e outros materiais, que estão disponíveis para o uso da escola, têm o aspecto que tem, 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).

Se essa ideia for aceita, há muito ainda que estudar sobre os livros didáticos e, especialmente, sobre estes que estarão circulando, a partir de 2013, em escolas do campo. Também há muito que estudar e compreender sobre a relação de editoras e autores com esses livros e ainda, sobre como professores e alunos se apropriam do conhecimento que eles veiculam.

Dentro dos limites do trabalho, procurou-se uma aproximação com professores de escolas do campo e seus pontos de vista sobre temas relacionados aos livros didáticos são apresentados a seguir.

4.2.3 O ponto de vista professores sobre o PNLD e o PNLD Campo

Uma das questões que têm sido discutidas com frequência pelos especialistas no tema dos livros didáticos dentro do PNLD diz respeito à participação dos professores nos processos de seleção e escolha (SANTOS, 2007; FREITAS et al, 2007). Também os documentos do MEC relativos ao PNLD insistem na necessidade e importância de que os professores sejam envolvidos nos processos de escolha dos livros, distribuindo a responsabilidade entre os diferentes agentes educacionais e escolares, como as Secretarias de Educação, Diretores, Pedagogos, como se pode observar na transcrição que segue, extraída do site do FNDE em que explica o funcionamento do PNLD:

5. **Guia do livro** - O FNDE disponibiliza o guia de livros didáticos em seu portal na internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar. O guia orientará a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas.
6. **Escolha** - Os livros didáticos passam por um processo democrático de escolha, com base no guia de livros didáticos. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas pelos alunos em sua escola.
7. **Pedido** - A formalização da escolha dos livros didáticos é feita via internet. De posse de senha previamente enviada pelo FNDE às escolas, professores fazem a escolha on-line, em aplicativo específico para este fim, disponível na página do FNDE. (BRASIL. FNDE)³⁹

Neste sentido, a proposta nesta seção é trazer dados coletados durante a pesquisa empírica realizada com professoras que atuam em escolas do campo, a partir dos quais se pode evidenciar o que pensam tais professoras sobre o PNLD e seu processo de avaliação e escolha de livros didáticos, bem como discutir elementos relativos ao PNLD Campo.

4.2.3.1. Informações que os professores têm sobre os Programas e suas normas

Após a divulgação da Resolução N^o 40, de 26 de julho de 2011, que dispõe sobre Programa Nacional do Livro Didático Campo - PNLD Campo para aquisição distribuição de livros didáticos para as escolas do campo, os livros foram avaliados pela comissão de especialistas definida pelo Ministério, em seguida a escolha foi realizada pelos agentes educacionais e escolares e chegarão até as escolas para

³⁹ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>. Acesso em 12 fev.2013.

utilização no ano de 2013. De acordo com o calendário de atendimento⁴⁰, estão previstas ações para cada ano, até 2018.

A primeira questão que se procurou analisar, do ponto de vista da escola e dos professores, é o grau de conhecimento e informação sobre os dois programas. Lembra-se que as escolas multisseriadas do campo têm participado do PNLD, foram incluídas, por adesão no Programa Escola Ativa e, agora, a partir de 2013, passam a ter sua participação definida no âmbito de um PNLD específico para o campo. Interessa à pesquisa aproximar-se dos professores para saber se e como recebem as informações sobre as ações e sobre os livros que serão escolhidos e usados.

Todas as professoras participantes conhecem o programa PNLD. No entanto, quando se perguntou se elas conheciam os Guias para escolha dos livros, apenas três professoras afirmaram conhecer. A professora B trabalha com a Educação Infantil, etapa de ensino onde não são ofertados pelo PNDL livros didáticos. No caso do PNLD Campo, tendo em vista que a escolha ocorreria ao final do ano de 2013 (entre novembro e dezembro), o instrumento de pesquisa inclui questões para avaliar se as professoras participantes estariam informadas a respeito do novo programa e das opções que teriam para a escolha dos livros. As respostas obtidas mostram que de maneira geral a divulgação do Edital não foi massiva, como o gráfico a seguir demonstra:

⁴⁰ Anexo no texto da Resolução N° 40, de 26 de julho de 2011.

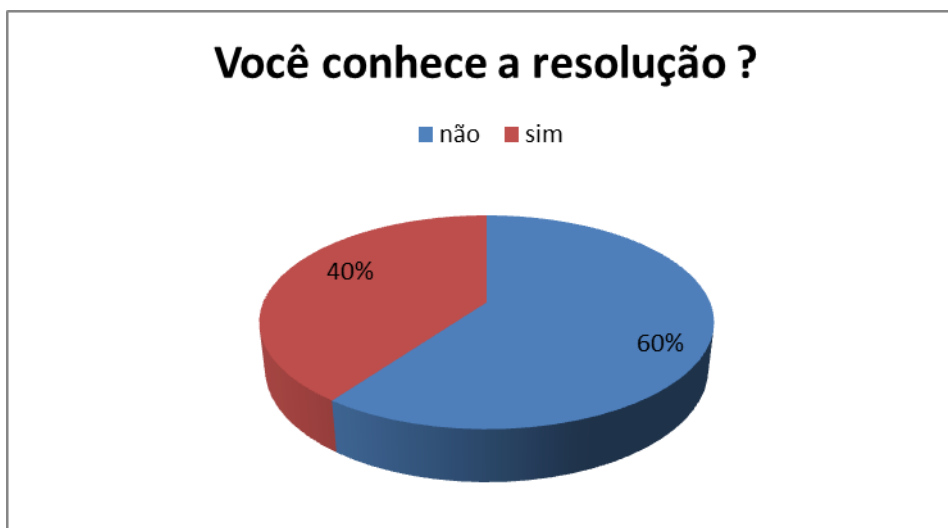


GRÁFICO 6 – CONHECIMENTO SOBRE A RESOLUÇÃO 40/2011 PELAS PROFESSORAS
FONTE: pesquisa da autora (2012)

De acordo com as informações das professoras e com o que se pode levantar em conversas informais com outros agentes educativos do Município, a Secretaria Municipal de Educação não divulgou as informações para todas as escolas e, dessa forma, a orientação não chegou a todas com a mesma intensidade, ou chegou de forma incompleta ou parcial. Quando se perguntou às cinco professoras participantes da pesquisa se conheciam a Resolução sobre o programa de livros destinados especialmente a escolas do campo, apenas a professora A respondeu afirmativamente e destacou uma informação recebida: “[Fui informada de que] nossa escola possuía mais de 100 alunos matriculados nos anos iniciais e que por isso não participa da escolha das escolas do campo”. A informação, segundo a professora, foi divulgada na televisão e foi também apresentada pela Secretaria Municipal de Educação.

Efetivamente, o documento que menciona o número de alunos é a carta enviada pelo Ministério da Educação a todas as escolas e Secretarias. O documento informa que por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no âmbito do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo estará disponibilizando livros didáticos para as escolas do campo, nas seguintes condições:

Conforme informações expedidas pelo FNDE e constantes no portal www.fnde.gov.br, escolas do campo com mais de 100 alunos matriculados

nos anos iniciais do ensino fundamental receberam as cartas amarelas com dados de usuário e senha para escolha de livros do PNLD 2013. Porém, essas escolas poderão optar pelo atendimento com livros do PNLD Campo 2013 simplesmente não efetuando a escolha do PNLD, entre 15 de junho e 1º de julho, ou ainda registrando no sistema de escolha a opção de que não desejam receber livros em todos os componentes curriculares, o que resultará na sua incorporação à base de atendimento do PNLD Campo. Já as escolas do campo com até 100 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental serão automaticamente atendidas no âmbito do PNLD Campo 2013. (BRASIL, 2012) ⁴¹.

Em relação ao novo Edital PNDL - Campo foi perguntado também se as professoras haviam recebido orientação para escolha de livros. As professoras A e C responderam que SIM e as demais (B, D e E) disseram que NÃO. As duas que responderam positivamente explicaram que as orientações vieram através da Secretaria Municipal de Educação, da direção e da orientação pedagógica da escola. Quanto aos livros que foram aprovados e os que serão enviados à escola, as professoras afirmaram não ter nenhum conhecimento.

Considerando-se que as decisões sobre o PNLD Campo e a divulgação de suas normas ocorreram em calendário próprio e diferenciado do PNLD, pode-se dizer que efetivamente o tempo de tomada de decisão e de exame de documentos pelas Secretarias, escolas e professores foi menor do que os prazos usuais que já são avaliados como inadequados para que se proceda a um processo pedagógico e participativo de escolha dos livros. Como se pode evidenciar, os professores participantes não tiveram contato com os documentos do novo programa para escolas do campo nem com os livros que foram aprovados e que estão avaliados no Guia. Para a maioria, a ideia de que poderiam ser escolhidos livros específicos para escolas do campo não era conhecida ao final do ano de 2012, quando já estava em andamento a escolha do PNLD Campo.

4.2.3.2. A avaliação e a escolha dos livros pelos professores

Sobre as dificuldades e problemáticas relacionadas à avaliação e escolha dos livros pelos professores, pretende-se aqui destacar que é uma etapa essencial para que os princípios de respeito ao trabalho pedagógico das escolas e para o atendimento das especificidades, aspectos que estão apontados no discurso oficial.

⁴¹ Nos anexos, a carta completa (Anexo n. 1)

Como se evidenciou na análise documental, o atendimento às especificidades das escolas do campo foi uma das justificativas para a proposição do PNLD Campo.

Os limites desses processos de avaliação são apontados por alguns autores, como Garcia e Maciel (2011). Ao examinar livros de História aprovados pelo PNLD e usados em escolas públicas na Região Metropolitana de Curitiba, as autoras evidenciam situações em que, por meio de imagens ou textos, estimulam-se atitudes de preconceito ou se expressa uma visão estereotipada. As autoras afirmam que:

apesar do cumprimento da obrigatoriedade de inclusão dos conteúdos de História e Culturas afrobrasileiras e indígenas nos livros e da aparente eliminação de preconceitos, eles permanecem presentes no Manual A sob determinadas formas: a) a presença dos afro-descendentes no país mantém-se essencialmente relacionada à escravidão; b) ainda que abordando algumas situações de conflito, constata-se a ausência de elementos que contribuam para a compreensão histórica dessas situações, bem como das desigualdades que marcam a história desses grupos; c) os indígenas e os afro-brasileiros são tratados como grupos homogêneos, desconsiderando-se suas diversidades étnico-culturais; d) mantém-se o “mito da miscigenação” que anula as diferenças e desigualdades na constituição de uma cultura e de uma identidade brasileira. (GARCIA e MACIEL, 2011, p. 47).

Desta maneira, deve-se destacar que, depois de avaliados por equipes de especialistas, estes livros chegam à escola, e cabe aos professores estabelecerem outros critérios e realizar a escolha, a partir de outros elementos que são considerados valiosos para o projeto político e pedagógico construído. É importante considerar que neste processo muitos podem ser os problemas e, como se evidenciou, não se trata de um programa perfeito, pois embora seja rigoroso na avaliação das obras, algumas questões fogem ao controle dos avaliadores e dos gestores.

Como acentua Garcia (2011), a formação dos professores é um elemento fundamental para a garantia de uma boa escolha e do uso adequado dos livros nas salas de aula. Nos processos de formação inicial e continuada, segundo a autora, tem sido dada pouca importância ao debate e ao estudo dos livros didáticos, o que no caso brasileiro tem um sentido político e pedagógico específico, já que há um alto investimento de recursos públicos no PNLD – e agora também no PNLD Campo – e que os livros didáticos estão presentes nas escolas de forma universalizada.

A importância do olhar atento dos professores deve ser entendida também a partir da ideia de que os livros têm uma função e uma intencionalidade; assim, sem ingenuidade, reafirma-se aqui a concordância com Apple quando diz que a escola

trabalha para ensinar a cultura a partir da “tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo”. (APPLE, 2001, p. 53).

Nessa direção, assume-se que os livros não apresentam a *cultura*, mas parte dela, que foi selecionada ao longo do tempo como aquilo que é valioso para ser mantido, e ainda que essa seleção não é neutra. Os livros aprovados pelo MEC são produtos culturais marcados pelos valores sociais definidos como desejáveis, e os conteúdos respondem a determinadas concepções sobre o que e como se deve ensinar.

Apesar dos esforços para incluir nos livros didáticos todos os sujeitos históricos, evidenciam-se ausências de experiências culturais e sociais específicas, bem como a permanência de lacunas e de preconceitos. A participação dos professores nos processos de escolha pode ser mais um elemento a contribuir para que, pela análise crítica, sejam garantidas maiores possibilidades de abertura e de inclusão das experiências que têm sido “relegadas ao esquecimento” nos processos de seleção cultural.

Na pesquisa empírica realizada, verificou-se que nem todas as professoras já tiveram a experiência de participar da escolha de livros no PNLD: as três que informaram conhecer os guias foram as que também disseram ter participado desses processos ao longo dos anos (ver gráfico a seguir)



GRÁFICO 7 – PROFESSORAS QUE JÁ PARTICIPARAM DA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO
FONTE: Pesquisa da autora (2012)

O que se deve destacar é a situação específica da professora D, que trabalha em escola multisseriada, por que está relacionada ao fato de nunca ter participado do processo de escolha dos livros que utiliza com seus alunos. Quando se perguntou, na sequência, sobre quem tem escolhido os livros, a professora explicou que “sempre é escolhido pelos professores da cidade, junto com a Secretaria de Educação” (Entrevista, professora D).

Este é um dos elementos importantes a serem discutidos para os objetivos desta dissertação, uma vez que expressa uma situação - que não é exclusiva desta escola participante - quanto ao baixo grau de reconhecimento da necessidade ou da possibilidade de inclusão das escolas do campo, principalmente as escolas multisseriadas, nos processos de formação e de discussão coletivas que ocorrem nos municípios.

A partir de dados de outras pesquisas (Mendes, 2009, por exemplo), sabe-se que é frequente a referência ao fato de que as escolas são distantes ou de difícil acesso, de que há uma única professora e isso dificulta sua saída para outras atividades, de que os prazos para a escolha são curtos, motivos usados para explicar a pouca participação das professoras de escolas multisseriadas em atividades que ocorrem na sede dos municípios.

Mas também não se pode generalizar a observação, visto que se constatou a diferença no tratamento das escolas dentro de uma mesma área geográfica, de um mesmo *campo*: a maior escola municipal do campo localizada no Município em que ocorreu o trabalho empírico, nesta questão específica, recebeu um tratamento igual ao dado às escolas da cidade, participando do processo de discussão e escolha dos livros didáticos, diferentemente do que se observou no caso da escola multisseriada.

A participação, segundo se verificou com as professoras, no caso do PNLD - Campo parece não ter acontecido. Como também se verifica nos documentos analisados, a responsabilidade institucional da escolha neste programa foi atribuída a outros agentes, como as Secretarias Municipais de Educação. Diferentemente do PNLD, aqui não é a escola que registra sua opção:

5. DADOS DE USUÁRIO E SENHA

5.1. A rede de ensino participante receberá uma **carta amarela** do FNDE, registrada, com dados de usuário e senha para acesso ao sistema de escolha. A rede de ensino deverá registrar os dados correspondentes à escolha de suas escolas no sistema. Cada rede é **responsável** pela **guarda e sigilo** da **senha**.

6. RESPONSÁVEL

6.1. A rede de ensino designará **um responsável para efetuar o registro da escolha** no sistema, pois, só será aceito um CPF por rede de ensino, e não poderá haver mais de uma rede fazendo uso do mesmo CPF. (BRASIL, 2012).

Assim, a escolha supõe uma opção única para a rede, ainda que seja solicitada com a participação de todos os professores, diferenciando-se também do PNLD nesse aspecto, como se verifica no item 8.2. “Compete às redes de ensino assegurar que a escolha do *PNLD Campo 2013* ocorra de forma democrática e transparente, garantindo que as escolas rurais participantes e os seus *professores* atuem no processo de escolha” (Brasil, 2012).

Mas, além disso, deve-se perguntar se os livros escolhidos pelos professores - ou pelo sistema de ensino - chegarão efetivamente às escolas e às salas de aula. No trabalho empírico realizado, perguntou-se sobre a relação entre os livros solicitados ao PNLD e os livros recebidos, evidenciando-se que nem sempre a escolha é atendida, como se observa no gráfico a seguir.

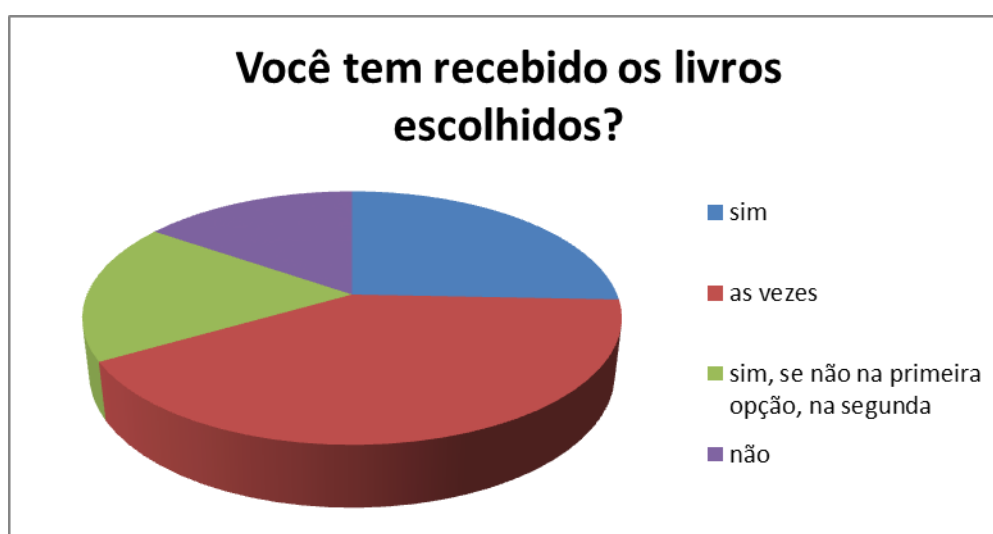


GRÁFICO 8 – RELAÇÃO ENTRE LIVROS ESCOLHIDOS E LIVROS RECEBIDOS
 FONTE: pesquisa da autora (2012).

No caso específico em estudo – o PNLD Campo - vale a pena destacar que o processo de avaliação das obras resultou na provação de apenas duas coleções, o que significará para a escola o recebimento de uma ou outra. Como se evidenciará nas análises sobre os livros, na seção seguinte, há diferenças significativas entre

elas e, portanto, não podem ser consideradas equivalentes. Os resultados desse processo dentro de cada Município precisarão ser acompanhados e estudados.

De qualquer forma, esta questão remete à concepção do livro em sua dimensão de produto do mercado (Apple, 1995, p. 90). Segundo o autor, “A publicação de livros é efetivamente uma indústria que se divide em uma grande variedade de mercados”, entre os quais se destaca o de textos escolares. A abertura, pelo MEC, de um Edital específico para escolas do campo abre também mais um segmento para esse mercado específico dos livros didáticos para a educação básica.

Observa-se que o Edital, lançado em 2011, exigiu a apresentação dos livros para avaliação em 2012, e escolha nesse mesmo ano. Esse cronograma gerou uma corrida das editoras para ajustarem suas coleções - ou produzirem novas - de modo a atender as exigências dessa nova demanda em particular no que diz respeito às especificidades das “escolas rurais” – como denominadas no documento de orientação para a escolha – entendendo-as na perspectiva de uma “vida”, uma “realidade”, um contexto” e de “relações” próprias e adequadas aos alunos do campo.⁴²

Apenas duas editoras – de grande porte – tiveram livros aprovados e, como se verá na análise dos livros, um conjunto de fortes restrições foi feito pelos avaliadores em uma das obras disponibilizadas para a escolha dos professores. Portanto, duas questões merecem destaque ao finalizar esta sessão. A primeira refere-se ao fato de a escolha ter sido feita para o conjunto das escolas, e não por escola, como no PNLD, processo que distancia as discussões dos professores, e dificulta o estabelecimento de relações didáticas e pedagógicas entre o trabalho docente e os livros.

A segunda questão refere-se ao fato de que os municípios tiveram suas opções restringidas a duas coleções, uma delas com problemas de inadequação e não cumprimento de exigências do Edital, os quais foram apontados no Guia – portanto, nos documentos oficiais do MEC - aspecto que fragiliza tanto o processo de avaliação como o processo de escolha e aquisição dessas obras dentro do Programa.

⁴² Essas expressões, entre outras, aparecem nos documentos oficiais justificando e explicando a necessidade de um programa específico.

Em síntese, pode-se afirmar de forma indiciária, dados os limites de tempo e informações recebidas para esta dissertação, que os professores das escolas do campo ficaram distanciados dos processos de discussão e escolha dos livros didáticos na primeira edição do PNLD Campo, sinalizando necessidade de revisão dos processos. Destaca-se a preocupação em ver reproduzindo-se, também neste caso, a concepção de que porque são mal formados, estão distantes da sede ou por outras razões pouco convincentes pedagogicamente, os professores, sejam pouco valorizados nos processos de decisão quanto aos elementos da ação didática – portanto, sua esfera de ação – em particular quanto à escolha dos livros que serão usados para ensinar.

4.2.3.3. Para os professores, os livros das escolas do campo devem ser diferentes?

O exame da produção científica sobre a Educação do Campo revela uma grande concentração de trabalhos que explicitam a inadequação do modelo de escola aos objetivos e finalidades da Educação do Campo. Em um conjunto de textos que sistematizam discussões em Seminários realizados em 2008, 2009 e 2010, incluídos em obra organizada por Caldart (2010), destacam-se significativas “ideias-força” que remetem às funções da escola, enquanto instituição “que não nasceu para educar a classe trabalhadora e muito menos educá-la para fazer uma revolução social (...)” (p. 19) e que, portanto, para trabalhar em sintonia com o projeto de uma educação do campo, precisa “ser transformada”.

Na busca por essa outra escola, os debates sobre a organização do currículo e, por consequência, a organização dos espaços e tempos escolares tem sido uma temática privilegiada. Seriação e ciclos, disciplinarização e interdisciplinaridade, calendários diferenciados, tempos vividos de forma alternada nas escolas e nas próprias comunidades, participação ampliada nos projetos escolares – são questões que têm ocupado a atenção dos movimentos sociais bem como da pesquisa nas universidades e em outros centros produtores de conhecimento sobre Educação. Experiências vêm sendo realizadas, registradas e discutidas na busca por *uma outra escola* (por exemplo, Fetzner, 2010; Rodrigues, 2010; Gehrke, 2010.)

No entanto, pode-se perceber que os estudos e debates sobre os conteúdos de ensino ainda estão pouco presentes como objetos de pesquisa. Embora os conhecimentos a ensinar sejam frequentemente apontados entre os elementos de

debate, o grau de aproximação das investigações com o espaço de produção efetiva das aulas para explicitar o que se ensina e como se ensina parece ainda ser pequeno.

Esta é uma questão relevante. Entre as “ideias-força” apontadas por Caldart (2010), destacam-se algumas que estão relacionadas com os conteúdos de ensino e das quais são apresentados, a seguir, alguns fragmentos, para orientar a análise nesta seção:

8.A escola não ensina somente conteúdos (no sentido estrito deste termo na pedagogia escolar); ela ensina relações sociais (...). Não basta potencializar ou transformar o trabalho com o conhecimento escolar na escola se nada mais muda. (...)

10.Na escola é preciso destacar a importância dos conteúdos, das didáticas de ensino, mas não em si mesmos. (...) O conhecimento escolar quando desistoricizado fica despolitizado, desculturalizado, deixa de ser conhecimento no sentido mais amplo desse termo, porque não serve para compreender a realidade e nela intervir. (...)

12.O plano de estudos deve ter como referência a articulação entre os aspectos da vida selecionados para o trabalho pedagógico e as bases da ciência que a escola precisa garantir sejam apropriadas pelos estudantes e suas comunidades. (...): pode ser atraente falar da realidade, mas só isso não basta.

13.A função da escola não é tratar somente deste conhecimento elaborado chamado de científico. (...) No entanto, se a escola ao tratar da prática não chegar a trabalhar os conceitos, estará impedindo uma forma importante/necessária de conhecimento da realidade (...) já que sem conceitos nossa mente não opera. (CALDART, 2010, p.21-22).

O que se deseja evidenciar é a complexidade do debate sobre os conteúdos de ensino, diante das finalidades da Educação do Campo e a necessidade de *transformar* a escola; isto, como a própria palavra expressa, significa que se procura superar a *forma escolar* (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), configuração existente desde o século XVI nas sociedades europeias, mas que segundo os autores, e como já foi dito, só pode ser compreendida na relação com outras formas, em especial as formas políticas.

Essa forma escolar está imbricada na constituição da escola moderna, de massas, gestada no seio do capitalismo e cuja história deve ser entendida não como uma linha de desenvolvimento e progresso, mas como um processo de conflitos e embates (ENGUITA, 1989). Essa perspectiva contribui para entender os processos de discussão sobre os conteúdos de ensino ou, em outras palavras, sobre o que é valioso e necessário transmitir às gerações mais jovens (FORQUIM, 1993).

A relação dos manuais escolares - ou livros didáticos – com tais questões foi explicitada no capítulo anterior. O livro é um elemento constitutivo da forma escolar. Nele, pode-se encontrar a expressão objetivada do conteúdo e do método de ensino, isto é, a codificação escrita e, portanto, durável, da seleção *culturalmente* feita para a transmissão de *certos elementos da cultura*.

A pergunta feita às professoras que atuam em escolas do campo no Município de Abelardo Luz para saber se, na opinião delas, os livros para escolas do campo devem ser diferentes daqueles usados pelos alunos de escolas urbanas resultou em quatro respostas positivas e apenas uma negativa – a maioria entende que os livros devem ser diferentes, o que inicialmente poderia contribuir para justificar um PNLD específico para o Campo.

No entanto, a questão é mais complexa. A professora C, que apontou NÃO para o material diferente, responde a questão com uma justificativa que deve ser considerada, uma vez que expressa sua preocupação com a problemática da evasão dos jovens, em direção aos centros urbanos, uma problemática também relacionada ao pequeno número de escolas de ensino médio no campo brasileiro: “eles não devem ser diferentes, pois a maioria dos jovens não estão ficando no campo, indo para as cidades em busca de uma vida melhor. Ela acrescenta que “no campo não tem muito apoio, somente um lote de terra não garante o sustento e uma vida melhor para todos da família”.(Professora C)

As demais professoras expressam assim compreensão sobre em que aspectos os livros deveriam ser diferentes:

“Ainda não tive o privilégio de manusear ou conhecer nenhum livro [do PNLD Campo], mas, penso que desde a estética da capa aos conteúdos devem ser totalmente voltados para a realidade do campo em matemática, cálculos de medidas e possibilidades simples de resolução de problemas.” (Professora B)

“Depende do ponto de vista de cada um, mas os livros para crianças do campo deveriam tratar de assuntos voltados à realidade, sendo que muitas vezes tratam de coisas que elas desconhecem ainda, pois sabemos da realidade de nossas crianças.” (Professora D)

“Devem abordar temas e conteúdos voltados para o interesse dos povos do campo - agroecologia, biodiversidade - bem como o resgate histórico dos povos do campo”. (Professora A)

A forma genérica de referência à realidade dos alunos é frequentemente encontrada nos debates, nas produções acadêmicas e nos documentos oficiais

relacionados à Educação do Campo. E a justificativa para isso, também manifestadas pelas professoras que colaboraram com a pesquisa, está relacionada com a preocupação em dar sentido aos conhecimentos pela sua aproximação com as experiências dos sujeitos. Também se justifica pela necessidade de que os alunos valorizem a sua realidade, suas formas de vida e trabalho e de que os professores levem esses elementos em consideração:

“é importante a criança conhecer a realidade lá fora, mas é necessário e fundamental que ela entenda, respeite e valorize sua realidade.” (Professora B)

“pois desta forma os educadores se familiarizam com maior propriedade” (Professora E)

“os livros mostram ilustram temas que muitas vezes são desconhecidos por eles, assuntos que eles não têm acesso na vida, em seu dia a dia”. (Professora D)

A preocupação em aproximar os conteúdos com a experiência cultural dos alunos é reconhecidamente um caminho para romper o modelo de *educação bancária* – expressão cunhada por Paulo Freire – desafio que orienta muitas perspectivas de debate sobre o tema, em especial quanto à Educação do Campo. Essa possibilidade é explicitada e constatada por Garcia e Schmidt (2011), por meio das ações de um projeto de extensão que toma como princípio que os conteúdos culturais devem ser constituir como base para o ensino.

Segundo as autoras, com base nas contribuições de Freire, pode-se afirmar que “os conteúdos dos processos pedagógicos, no ensino e na aprendizagem, devem ser constituídos a partir da identificação, nos contextos locais e também em âmbitos mais amplos, das diversidades e desigualdades que compõem a realidade social”. (GARCIA; SCHMIDT, 2011, p. 80). Ainda, para as autoras, a contextualização das ações didáticas na cultura da comunidade - na qual os conteúdos a serem aprendidos adquirem significado - constitui-se em um desafio didático.

Contudo, essa perspectiva não significa, necessariamente, a negação ou o abandono dos conhecimentos científicos. Como apontado por Caldart (2010, p. 21), a questão central residiria na articulação entre eles e os “aspectos da vida selecionados para o trabalho pedagógico”. De alguma forma, as professoras

entrevistas expressaram seus pontos de vista sobre essa temática ao avaliar em que e por que os livros para a Educação do Campo devem ser diferentes :

“O livro didático deve ter um cunho de um material a mais a ser usado, um complemento, pois o que vai fazer a diferença na realidade é a proposta curricular existente. E ela a base dos conteúdos.” (Professora A)

“[os livros podem ser diferentes] desde que se contemplem os conteúdos curriculares previstos nas propostas municipais, estaduais, federais. Partir de questões reais de medidas de terras, por exemplo, (questões agrárias)”. (Professora E)

Esta questão é central no debate sobre a possibilidade de que um livro didático pensado para o conjunto de alunos existentes no país possa atender a todas as especificidades – ou mesmo a algumas delas – que caracterizam a vidas e as experiências da população no Brasil. Em análise realizada sobre o PNLD, Garcia (2011) aponta estratégias que têm sido usadas pelos autores para atender a “exigência formal de que os livros brasileiros contemplem a diversidade de situações – históricas, geográficas, culturais sociais e econômicas, entre outras – que compõem o que se costuma chamar de realidade dos alunos, outras vezes de contexto local” (p. 39).

Sem entrar na descrição dessas estratégias, o que importa é destacar a problemática gerada pela instituição de um programa específico de livros para escolas na área rural – o PNLD Campo. Em certo sentido, a justificativa nos documentos oficiais está construída sobre a ideia de que as especificidades devem ser consideradas; contudo, definir, no nível dos conteúdos, quais são essas especificidades não parece ser uma tarefa simples.

No caso das escolas multisseriadas, às quais se destina o PNLD Campo nesta primeira versão, algumas questões devem ser acrescentadas. Das cinco professoras colaboradoras, apenas uma afirmou que o material destinado a escolas multisseriadas deve ser diferente das escolas seriadas. Para a professora D, que trabalha em uma escola com essa característica, os livros devem ser diferentes quanto ao nível em que são apresentados os conteúdos os quais, para ela, seriam os mesmos para todas as séries.

As professoras A, B, C e E responderam que os livros para as multisseriadas não deveriam ser diferentes, pois os conteúdos devem ser os mesmos, justificando seus pontos de vista:

“Hoje [os alunos] estudam em uma escola multisseriada, porém eles podem mudar de escola e ser separado.” (Professora E).

“Acredito que não, porque em ambas as escolas o conteúdo deve ser o mesmo, facilitando a sequência de sugestão de conteúdos trabalhados para os educandos que forem transferidos de uma escola para outra”. (Professora B)

“Porque ambas se localizam no campo, não vejo porque os materiais sejam diferentes”. (Professora C)

Portanto, do ponto de vista das escolas multisseriadas, o que se observou é uma concordância da maior parte das entrevistas em relação ao entendimento que não deveriam ter livros distintos daqueles que são usados pelas escolas do campo seriadas. A posição das professoras conflita com o entendimento manifestado nos documentos oficiais do Programa, que está justificado exatamente na necessidade de atender às especificidades desse tipo de escola.

Trata-se de uma problemática que ganhou novos significados a partir do momento em que o Governo Federal, apoiado nas reivindicações feitas no âmbito da Educação do Campo e, segundo se entende, pressionado pelas críticas ao Programa Escola Ativa, optou por criar um programa específico, mantendo elementos constitutivos do PNLD como a avaliação dos livros por especialistas. Ao mesmo tempo, alterou algumas orientações, como ao manter o estímulo à participação dos professores, mas responsabilizando os gestores municipais pelo envio da documentação ao MEC, solicitando as obras.

Por outro lado, ao definir um programa em princípio para determinadas escolas do campo, e não para todas elas, estabelece um novo espaço de tensão sobre quais devem ser os conteúdos de ensino e, portanto, sobre o grau de universalidade dos conhecimentos a serem ensinados para as crianças brasileiras.

Dados os limites de tempo – o Programa se efetivou em 2012 – e também do tempo de duração do Mestrado, considera-se que as questões problematizadas e analisadas nesta pesquisa constituem-se em uma primeira aproximação, que deverá merecer atenção dos pesquisadores que se interessam pelos livros didáticos e pela Educação do Campo. Finalizando as análises, a seção seguinte apresentará alguns elementos observados em um dos livros aprovados.

4.2.4. O que se expressa nos livros didáticos?

Os elementos apontados nesta seção não se constituem como resultado de uma análise exaustiva dos livros aprovados, mas apenas de uma estratégia secundária no trabalho e campo realizado. O acesso a apenas a uma das coleções só foi possível no início do ano de 2013, limitando as condições de um exame completo das obras aprovadas, para um estudo comparativo, e definindo pelo tempo disponível, a possibilidade de uma primeira aproximação a esses materiais. Os elementos aqui apontados são, portanto, complementares, mas abrem possibilidades de análises futuras.

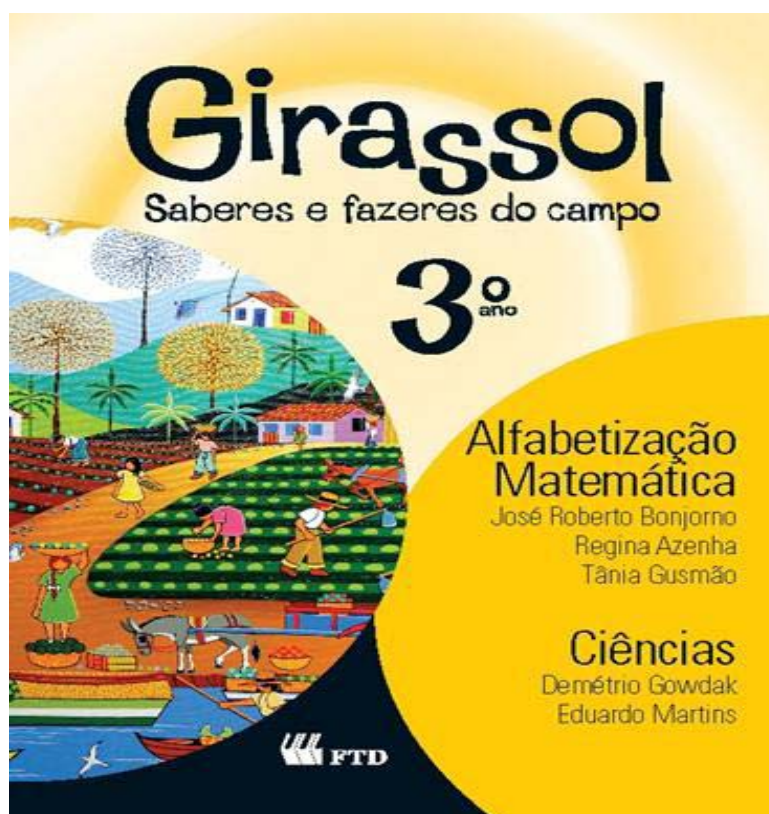


FIGURA 3 – A COLEÇÃO GIRASSOL
FONTE: Coleção Girassol. Capa. Vol 3

A Coleção Girassol (Editora FTD) é organizada de forma seriada e multidisciplinar por áreas, disposta em 9 volumes. O primeiro ano apresenta um volume e, para os demais, dois volumes, assim distribuídos: 1º ano: Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática; 2º ano e 3º ano: Letramento e

Alfabetização, Geografia e História; Alfabetização Matemática e Ciências; 4º ano e 5º ano: Língua Portuguesa, Geografia e História; Matemática e Ciências⁴³.

O livro do professor apresenta sucintamente o debate sobre a educação rural e a Educação do Campo, aborda as bases legais da educação do campo; da mesma forma aponta elementos relacionados ao educador do campo. Traz a estrutura da coleção e sugestões específicas para cada disciplina a qual se refere o volume.

Os livros dessa editora apresentam seus autores e um breve currículo, que permite observar que alguns deles conhecem a Educação do Campo, estudando e pesquisando essa temática. É o caso de uma das autoras dos livros de História e Geografia, Tânia Maria Mares Figueiredo, com dissertação e tese sobre temas relacionados. No caso de Matemática, de forma diferente, não há evidências de que os autores (três) tenham experiência com a temática, o que explicaria a relação “apenas de fundo” com a Educação do Campo, apontada no Guia (2012) e explicitada nos itens anteriores.



FIGURA 4 – A COLEÇÃO PROJETO BURITI
 FONTE: Coleção Buriti. Capa, volume 1.

⁴³ A pesquisadora teve acesso apenas a alguns exemplares desta coleção.

A coleção Buriti é também organizada de forma seriada e multidisciplinar, integrada, organizada por cinco volumes do 1º ao 5º ano, que é composta pelos seguintes componentes curriculares: no 1º ano: “Letramento e Alfabetização” e “Alfabetização Matemática”; nos 2º e 3º anos: “Letramento e Alfabetização”, “Alfabetização Matemática”, “Ciências”, “História” e “Geografia”; nos 4º e 5º anos: “Língua Portuguesa”, “Matemática”; “Ciências”, “História” e “Geografia”.⁴⁴

De acordo com o Guia o manual do professor apresenta-se “com bastante detalhamento, subdivido nas seções “Orientações gerais” e “Orientações específicas”. A seção “Orientações gerais” aborda os princípios teóricos e objetivos didáticos e traz um rol minucioso de sugestões e esclarecimentos. Já na seção “Orientações específicas” encontram-se comentários e sugestões de todos os componentes e das atividades desenvolvidas em todas as unidades, em todos os volumes, de forma organizada e detalhada” (BRASIL, 2012, p. 37)

Em relação à autoria do livro, a coleção denomina-se como obra coletiva, apresenta apenas o nome de uma editora responsável⁴⁵, é organizado pela editora MODERNA; no interior do livro com acesso pelo site da editora MODERNA, encontra-se na lista de colaboradores apenas uma professora⁴⁶ que no seu resumido currículo apresenta-se como professora de Pós-Graduação em formação na área de Educação do Campo.

Dentre os dois livros disponíveis no Guia, destacamos os livros da Coleção Girassol, uma vez que apenas tivemos acesso a este. Lembra-se que a avaliação oficial apontou qualidades maiores nesta coleção. O livro foi escolhido no Município de Abelardo Luz no final de 2012 pelas escolas do campo, para serem utilizados no período de 2013 a 2015. De forma semelhante ao que se observou nos documentos oficiais, o exame do manual do professor da coleção Girassol permite perceber a presença de elementos constitutivos da produção dos movimentos sociais.

Pensar e construir esta coleção representou, antes de tudo, um novo olhar sobre a educação popular, aquela que nasce com o povo, para seu desenvolvimento. Uma visão direcionada para a formação humana em

⁴⁴ Informações obtidas no Guia PNLD Campo 2013.

⁴⁵ Marisa Martins Sanches.

⁴⁶ Gilmar da Silva: Pesquisa para elaboração de: Documento analítico dos dados sobre oferta da Educação Infantil (INEP/ IPEA/ IBGE) apresentando propostas para adequação e expansão. Documento contendo propostas de implantação da educação infantil do campo, como subsídio à elaboração de Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil do Campo.

todas as suas dimensões: do indivíduo para a coletividade; do local para o global; do particular para o comunitário. Assim sendo, esta coleção tem como objetivo principal apoiar a prática docente nas escolas do campo, oportunizando por meio dos conteúdos e das atividades propostos nos livros didáticos, uma integração mais ampla entre aluno/ comunidade, escola/ família e comunidade. (Coleção Girassol, p . 8)

A análise realizada, nos limites descritos, permitiu compreender que em relação aos conteúdos, de forma geral existe uma tentativa de trazer os sujeitos para o debate, incluir suas experiências, e também o cuidado para estabelecer a relação comunidade escola. Da coleção, foram selecionados dois materiais, e dentro deles observamos elementos tais como: imagens, atividades sugeridas aos alunos e sugestão aos professores, elementos que serão analisados, na sua relação com o Guia e com a entrevista feita com as professoras.

Titulo:	Geografia e História
Coleção :	Girassol
Autores:	<i>Tânia M. Mares Figueiredo</i> : Graduada em estudos sociais e História pela PUC-Minas, Mestre em educação pela UninCor-Universidade Três Corações, MG. Professora Formadora do curso de Especialização em Educação do Campo da Unimontes, MG. <i>Suely Almeida Porto Miranda</i> : Graduada em Normal Superior e Pedagogia pela Unimontes, MG. Pós-graduação em Coordenação/ Supervisão. Especialista em Educação do Campo pela Unimontes, MG.
Editora:	FTD
Ano de edição	2012, 1ª edição, material de divulgação

QUADRO 1: DADOS DO LIVRO 1A - COLEÇÃO GIRASSOL

Titulo:	Matemática
Coleção :	Girassol
Autores:	<i>José Roberto Bonjorno</i> : Bacharel e licenciado em Física pela PUC-SP. Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Professor Carlos Pasquale- SP. Professor de Escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. <i>Regina de Fátima Souza Azenha Borjorno</i> : Bacharel e licenciada em Física pela PUC- Sp. Professora de Matemática em Escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. <i>Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão</i> : Licenciada em Ciências com Habilitação em Matemática pela UESB/BA. Doutora em didática da Matemática pela Universidade de Santiago de Compostela - Espanha. Professora Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.
Editora:	FTD
Ano de edição	2012, 1ª edição, material de divulgação

QUADRO 2: DADOS DO LIVRO 1 B - COLEÇÃO GIRASSOL

Destaca-se no livro o nome da coleção “Girassol”, pois girassol é um dos símbolos bem expressos da Educação do Campo vivida e construída pelos movimentos sociais, desta forma a ligação pode ser considerada intencional, pode ter significado uma intervenção no processo de escolha dos livros.

Os livros dos componentes curriculares de Geografia e História do 2º ano trazem links com a especificidade da Educação do Campo; a imagem é um ponto de ligação, pois nos materiais estão presentes imagens dos vários sujeitos do campo - índios, assentados e acampados da reforma agrária, ribeirinhos, quilombos.

Na unidade 2, com título “Nosso planeta terra”, chama atenção à relação entre o campo e a cidade a partir do tema trabalho. O capítulo faz uma relação interessante que inclui a discussão de gênero no trabalho campo, assunto muitas vezes relegado a segundo plano das discussões e que, nesse sentido, apresenta-se como uma contribuição a destacar neste livro.

Por outro lado, na relação que estabelecem entre campo e cidade alguns equívocos podem ser registrados. Sob o título “O trabalho nas cidades”, as autoras iniciam dizendo que “nas cidades existem algumas outras profissões, que podem estar ligadas a indústria, ao comércio e aos serviços” (p. 121), abrindo possibilidade de uma compreensão equivocada por parte dos alunos.

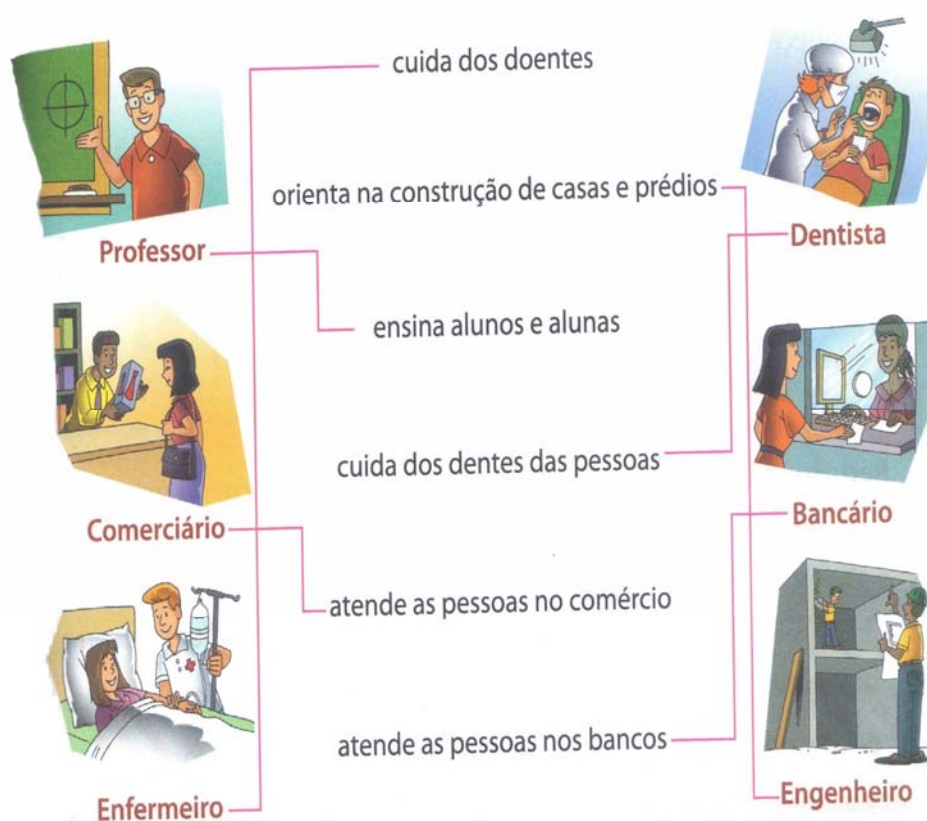


FIGURA 5 – TRABALHO NAS CIDADES
 FONTE: Livro 2º ano, p.121.

Na atividade que segue, (como mostra a figura acima), pede-se para que os alunos liguem cada imagem de um profissional com a descrição sucinta do trabalho que realiza. Assim, as profissões de dentista, de enfermeiro, de engenheiro, entre outras, aparecem como atividades ligadas à cidade. Problematisa-se, aqui que essas imagens poderiam e deveriam ser relacionadas ao trabalho no campo, porque os sujeitos que vivem neste espaço podem exercer e exercem essas profissões, assim como também elas estão ligadas a necessidades básicas e direitos dos povos que moram no campo.

O livro traz, na unidade 3, a relação do conteúdo com a temática da Educação do Campo com o título “Os campos e seus grupos sociais”. Apesar de não se utilizar o conceito de grupo nas organizações sociais, que aparece no enunciado, na sequência as autoras apresentam um pequeno texto, que explica em que consiste esta unidade: “ Cada comunidade do campo tem uma forma de organização. Existem diversas formas de viver e conviver no campo: algumas pessoas moram em

vilas, outras em acampamentos, e também há quem mora em assentamentos, por exemplo". (Livro 2º ano, p.125)

O livro traz imagens que remetem à organização de diversas comunidades, como são as casas dos diversos sujeitos nesses espaços sócio-geográficos, procurando mostrar a realidade de determinadas organizações - por exemplo quando mostra uma foto de um acampamento do MST (p. 127) – abrindo espaço para que alunos que conhecem e vivem essas realidades também se enxerguem no livro. Por outro lado, as autoras não apresentaram como moram os sujeitos que lutam pela reforma agrária e, obtendo resultados em suas lutas, em dado momento passam de um acampamento para um assentamento.

Em comunidade, o trabalho de todos ajuda a todos.

O acampamento – Comunidade de famílias camponesas que lutam pela reforma agrária, ou seja, a melhor distribuição das terras no país. O acampamento em geral tem moradias provisórias e não conta com serviços públicos como água encanada, energia elétrica e coleta de esgoto.

Acampamento de trabalhadores sem-terra às margens da rodovia Raposo Tavares, no estado de São Paulo (2004).

1. Pinte da mesma cor as sílabas que formam o nome de cada comunidade do campo.

GRO CO MEN A VI PA TO
E LA A VI CAM LA

• Agora escreva as palavras formadas:

Agrovia, ecovila, acampamento.

VAI E VEM

FIGURA 6 – FOTO DE ACAMPAMENTO DO MST
FONTE: Livro 2º ano, p 127.

Chama também atenção à questão de como se organizam os sujeitos do campo; neste sentido, quando abordam os indígenas, o local /casa onde moram corresponde a uma imagem - a oca – que se repete em outro momento com a mesma referência. Considerando a diversidade quando se fala dos povos indígenas,

as moradias em muitas vezes, não podem ser representadas pela oca. De forma estereotipada, os grupos indígenas são tratados como se fossem um único grupo – questão que mesmo no PNLD é apontada como problema que poderia levar à exclusão do livro (Garcia e Maciel, 2011).

Outra questão importante a ser destacada encontra-se no capítulo 2 do componente curricular de História, no qual sob o título “Antigos habitantes do campo” as autoras apresentam imagem e texto sobre os indígenas. O texto diz:

Os indígenas habitam o Brasil há muito tempo. Eles costumam viver em grupos no campo. Indígenas e natureza vivem em paz. Hoje em dia, poucos vivem no campo. Muitos deixaram de viver em aldeias. Alguns foram expulsos de suas terras. Outros foram para as cidades. (COLEÇÃO GIRASSOL, livro do 2º ano p. 176).

A pergunta que se pode fazer é sobre a relação dessas imagens e textos com a vida de muitos índios hoje, aqueles que permanecem no campo mas moram em casas, têm TV, estabelecem uma ligação direta com a cidade através do comércio de artesanatos e outros produtos – e que, portanto, não vivem mais como o indígena de antigamente.

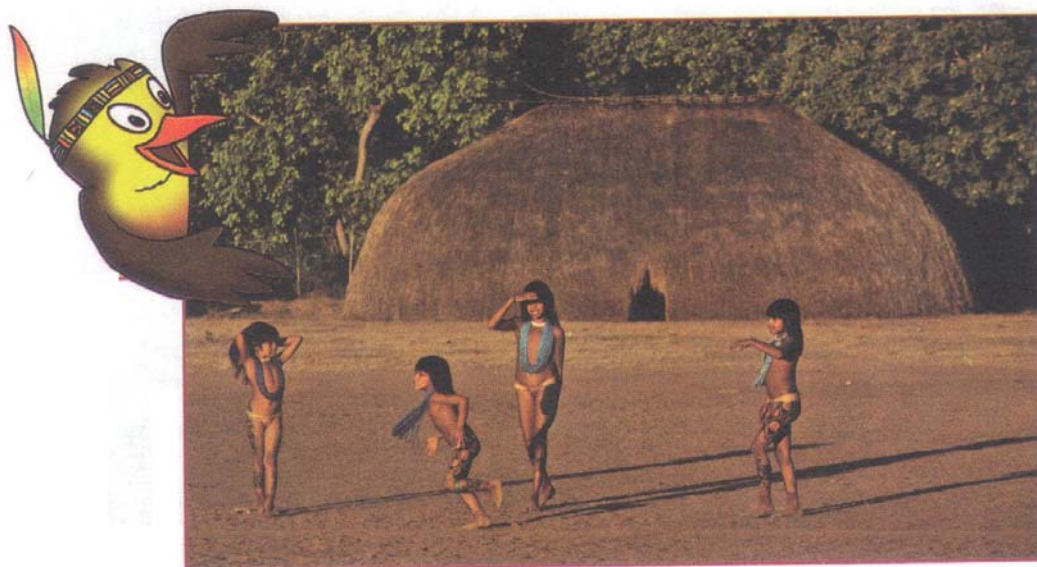


FIGURA 7 – IMAGEM DE INDÍGENAS
FONTE: Livro 2º ano, p 127.

Em relação ao modo de apresentar o sujeito, percebe-se no livro a imagem dos indígenas considerando as modificações e a interferência que algumas aldeias sofreram, por exemplo, no modo de vestir - um exemplo é a imagem dos meninos indígena guarani da aldeia Pindo-te jogando bolinha de gude. (COLEÇÃO GIRASSOL, livro do 2º ano, p.151).

Neste mesmo tema as autoras oferecem algumas atividades na sequência do texto, na sessão *Vai e vem*, que se destaca aqui: “ peça ajuda a seus familiares ou pessoas próximas e desenhe sua comunidade localizando sua casa e a sua escola. Desenhe também outra comunidade do campo que você conhece.” Observa-se nestas questões a valorização do lugar onde vivem os sujeitos, e a relação, mesmo que pequena, com a família, no sentido da pesquisa. (COLEÇÃO GIRASSOL, livro do 2º ano)

É característica desta sessão *Vai e vem*, sempre remeter a uma questão de pesquisa. Nas orientações complementares para os professores são oferecidas informações de como proceder durante a atividade. No caso da atividade sugerida anteriormente as orientações são as seguintes: “peça aos alunos que ao desenhar demonstrem um aspecto positivo sobre a condição de ser um morador do campo. Assim poderão ir cultivando o orgulho de pertencer a sua comunidade”. (COLEÇÃO GIRASSOL, livro do 2º ano)

Esta questão pode ser relacionada a uma expectativa apontada pelas professoras entrevistadas na pesquisa, em relação ao que pensam que deveria ser um livro específico para crianças e jovens do campo. Quando perguntado a elas se deveria ser diferente daqueles para escolas urbanas, elas deram estas respostas:

“depende do ponto de vista de cada um, mas os livros para crianças do campo, deveriam tratar de assuntos voltados a realidade, sendo que muitas vezes tratam de coisas que elas desconhecem ainda, pois sabemos da realidade de nossas crianças.” (Professora D).

“devem abordar temas e conteúdos voltados para o interesse dos povos do campo (agroecologia, biodiversidade, bem como o resgate histórico dos povos do campo)” (Professora A).

Respondendo a questão “porque os livros deveriam ser diferentes”, uma professora afirmou que “É importante a criança conhecer a realidade lá fora, mas é necessário e fundamental que ela entenda, respeite e valorize sua realidade.”(Professora B).

A metodologia sugerida pelas autoras denomina-se *três tempos*, que consiste em: “Uma metodologia ativa e que pode ser usada tanto em salas seriadas como multisseriadas. A metodologia de três tempos parte da necessidade de superação das estratégias de ensino, até então utilizadas na maioria das escolas do campo.” (COLEÇÃO GIRASSOL, Manual do Professor, p. 54)

De acordo com o Guia, a abordagem metodológica utilizada permite a mobilização de múltiplas habilidades do aluno e a sua progressão. Porém, na concepção dos movimentos sociais, a metodologia é um processo que parte de uma ação concreta, uma prática, e precisa finalizar também em uma prática, ou seja, em uma ação social. Essa dinâmica não está contemplada na metodologia sugerida no manual, pois o *terceiro tempo* dos *três tempos* é “uma ocasião para troca de informações, conhecimentos escolares, conhecimentos da cultura local, conhecimentos práticos (fazeres da comunidade) e outros.” (COLEÇÃO GIRASSOL, Manual do Professor, p. 54). Isso é importante, mas não é suficiente do ponto de vista de que a produção de conhecimento deve retornar ao mundo social, para intervir na realidade.

Na avaliação desta coleção, no Guia, um ponto fraco apontado é 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”. (BRASIL, 2012). Mas a preocupação do Edital com a forma como o campo e seus sujeitos se apresentam, para que eles não apareçam somente como *ilustração* ou como *pretexto* parece ter sido levada em consideração pelas autoras do livro de História e Geografia examinado.

No segundo livro, 1B, da disciplina de Matemática do 5º ano, a ligação com elementos do campo não acontece com a mesma intensidade nem com os mesmos cuidados. Observa-se que as imagens apresentadas nas unidades devem ser problematizadas em relação às diferentes realidades que compõem o campo. Em alguns momentos em que a tentativa é feita, as imagens utilizadas correspondem a um campo que não é da pequena propriedade. As imagens representam grandes extensões de terra, como é o caso da figura da p. 39, do Capítulo 2 – ao discutir o conteúdo “retas paralelas e retas concorrentes”, os autores apresentam uma grande extensão de plantação milho, com máquinas sofisticadas, as quais até são comuns em alguns casos na pequena propriedade. No entanto, não é comum o monocultivo

em tal quantidade de terra, para os filhos de trabalhadores do campo que freqüentam as escolas públicas e, portanto, que terão acesso a esse livro.

Outra questão a ser destacada é que neste livro, que corresponde ao 5º ano, o foco de discussão são medidas e geometria; desta forma, embora a temática seja fértil para a construção de problematizações e relações com o campo, as expectativas das professoras entrevistadas, com relação ao componente pedagógico Matemática, não serão atendidas no uso deste livro. Como as professoras disseram:

“desde que se contemplem os conteúdos curriculares previstos nas propostas municipais, estaduais, federais. Partir de questões reais de medidas de terras, por exemplo, (questões agrárias)”.(Professora E)

“Ainda não tive o privilégio de manusear ou conhecer nenhum livro, mas, penso que desde a estética da capa aos conteúdos devem ser totalmente voltados para a realidade do campo em matemática, cálculos de medidas e possibilidades simples de resolução de problemas.” (Professora B)

Analisando este livro em específico, não foram encontradas relações com as questões sugeridas pelas professoras, por exemplo, as “medidas da roça”, utilizada pelos pais e avós dos alunos, e que não são lembradas na escola. Embora não sendo um conhecimento universal, e talvez seja por isso que não esteja presente – sua presença em um livro poderia ampliar possibilidades de relação e estimular aprendizagens significativas, além do aspecto de valorização da cultura dos alunos.

Com relação às situações matemáticas que instiguem a resolução de problemas da realidade, os autores timidamente procuraram fazer uma relação. O livro faz várias referências ao camponês, um trabalhador rural que cultiva produtos diferentes, como na página 107, em que os autores referem-se ao “sítio do seu Mario” com plantações de hortaliças como base para entender frações de denominadores diferentes. Referência apenas pontual, como informou o Guia, e distante da defesa de conteúdos culturais locais que sejam base para o ensino de outros, de natureza mais universal.



FIGURA 8 – IMAGEM UTILIZADA PARA REPRESENTAR O CAMPO.
FONTE: COLEÇÃO GIRASSOL, Livro do 5º ano.

Apesar dos problemas, os livros evidenciam em algumas imagens a monocultura e grandes extensões de terra, caracterizando os grandes latifúndios; mas, no que tange à quantidade das referências, pode-se perceber maior espaço para o modo de vida camponês, de pequenas propriedades com plantações diversificadas e, em geral, destinadas à manutenção de seu modo de vida.

De qualquer forma, o conjunto de análises nesse capítulo pode evidenciar que a produção de livros para escolas do campo, e a discussão sobre o que constitui as especificidades desses artefatos da cultura escola no que se refere a conhecimentos e métodos, segue sendo um desafio para a pesquisa e para as ações que objetivam transformar a escola – nessa forma escolar que conhecemos e que está totalmente imbricada na concepção do que é um livro didático.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que interessa às classes populares, e seus movimentos e organizações é aquela que produz conhecimento científico sobre a realidade na perspectiva de revolucioná-la. Tem rigor e objetividade, sem deixar de tomar posição; é uma posição que tem recorte de classe. Ou seja, a intencionalidade desta pesquisa se volta a construção da hegemonia do projeto social popular. E, por isso mesmo, seu objetivo de estudo privilegiados são os problemas e desafios enfrentados pelas classes populares. (VENDRAMINI, 2002)⁴⁷

As palavras de Vendramini apontam para o desafio da pesquisa, diretamente vinculado ao ato de construir conhecimentos sistematizados acerca da realidade com objetivo de transformá-la. Destaca-se, então, o compromisso social da pesquisa, que pode ocupar uma função de produzir conhecimento científico, e precisa ser mantido.

A presente investigação buscou em um primeiro momento refletir sobre as tensões geradas entre movimentos sociais e Estado em torno das concepções de Educação Rural e Educação do Campo, evidenciando a necessidade de acompanhar, por meio de novas pesquisas, o desenvolvimento do Programa Nacional de Livro Didático para o Campo.

A intenção de compreender as dimensões dos textos escolares como produtos de mercado (APPLE, 1995), na sua relação à cultura escolar, conduziu de certa forma a ampliar o olhar sobre a presença do Programa Nacional do Livro Didático na realidade educacional brasileira, elementos que auxiliaram a focalização deste trabalho em direção ao PNLD Campo.

A partir das reflexões desenvolvidas ao longo do texto, se permite dizer que muitos elementos defendidos pelos movimentos sociais, durante o processo de construção da Educação Campo, foram ao longo do tempo sendo incorporados pelo Estado através dos seus governos, bem expresso nos últimos anos no governo do Partido dos Trabalhadores.

As propostas que sustentam o PNLD Campo são muito semelhantes ao debate sobre Educação do Campo pelos movimentos sociais. Nesta dissertação,

⁴⁷ Comentário sobre o documento final do "Seminário Pesquisa e Movimentos Populares" organizado pela FUNDEP, em 1993.

procurou-se evidenciar elementos que sustentam essa afirmação, como o trecho localizado no início do anexo II do Edital, que diz respeito aos princípios e critérios para a avaliação das coleções didáticas, quando se refere à 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 dessa 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 estudantes nesta área, ampliando o acesso a livros didáticos que possibilitem práticas de ensino e aprendizagem contextualizadas. (BRASIL, 2011, p 27)

Evidenciou-se na pesquisa, a importância do livro no processo de organização do ensino, o livro assumido como elemento da cultura escolar, mas destacando-se sobre a questão dos livros não representarem a *cultura*, mas apenas parte dela. Neste sentido revela-se a importância dos docentes no processo de escolarização, mediando entre conhecimento historicamente construído e os conhecimentos presentes na realidade dos alunos realidade.

No caso brasileiro, por força do PNLD, os livros assumem características gerais e específicas atribuídas pelo Ministério da Educação, através dos documentos que antecederam à produção e avaliação dos livros, documentos analisados nesta pesquisa, como o Edital, os Guias. Porém, como se pode constatar, as duas coleções aprovadas possuem diferenças significativas entre si, o que, em certa medida, também reflete, a forma de entender os livros de cada uma das editoras, bem como sua forma de conceber a educação e, desta forma, a Educação do Campo.

Neste ponto é destaque outra questão, o fato da escolha dos livros, nesta versão do Programa, não ocorrer por escolas, como já acontece com o PNLD; neste caso a escolha foi feita pelas Secretarias da Educação, que a partir das informações geradas pelas escolas, efetivou apenas a escolha de uma das duas coleções. Neste sentido, fica a preocupação com a relação do professor e do aluno com o material, pois a escolha tem íntima ligação com as concepções de educação e, por isso, interfere no trabalho didático pedagógico do professor. As coleções não são equivalentes. Assim aponta-se a necessidade de acompanhar seu processo de utilização no espaço escolar.

O PNLD Campo que veio como resposta ao Programa Escola Ativa. Na prática, muitas das proposições ainda não se efetivaram ainda em todas as escolas do campo. Vários problemas podem ser apontados neste momento de início: nem todos os professores tiveram acesso às informações sobre o Edital que circulou durante o final de 2012; da mesma forma, poucos professores tiveram acesso aos guias e puderam escolher os livros. Destaca-se o fato da professora da escola multisseriada nunca ter participado do processo de escolha, refletindo a realidade da educação brasileira que produziu, ao longo do tempo, um processo de anulação do professor da escola do campo, uma desvalorização de seu conhecimento e de suas práticas, e uma baixa atenção a sua formação e as suas necessidades. A entrevista com professoras registrou ainda a expectativa das professoras com a chegada dos livros específicos para o campo, uma vez que não tiveram acesso nem ao Edital, nem ao Guia e não conhecem os livros que chegaram até as escolas.

A análise de conteúdo realizada nos documentos oficiais do MEC: a Resolução n. 40/11; o Edital PNLD CAMPO 2013 (de 05/2011); o Guia com as orientações para a escolha e a resenha dos livros aprovados e, ainda, alguns volumes de um dos títulos aprovados (Coleção Girassol, Editora FTD). Possibilitou verificar que a linguagem do Edital não é a mesma do Guia, mesmo considerando o caráter e a natureza de cada um destes documentos. Destaca-se que no Edital, na chamada aos editores, fica expressa a referência à Educação Rural:

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

Quanto ao Guia, entende-se que apresentou uma característica de grande proximidade com as discussões dos movimentos sociais, e de maneira muito simples demarca o território da Educação do Campo, apresenta as demandas desta escola considerando que ela é diferente, destaca em vários momentos a especificidade destes sujeitos múltiplos que vivem do/ no campo.

Na análise dos livros, considerando o acesso a apenas uma das coleções, a Coleção Girassol da FTD, apontaram-se alguns elementos relevantes para compreender os limites e possibilidades destes materiais a serem utilizados nas

escolas do campo em todo o território brasileiro. Embora houvesse pouco tempo para análise, podem-se apontar questões que são relevantes para os objetivos propostos neste trabalho.

Enquanto o livro de História, que contou com o trabalho de uma profissional ligada ao estudo da Educação do Campo, apresentou elementos mais adequados às exigências do Edital, obtendo uma avaliação positiva, o livro de matemática, embora apresente o esforço da ligação dos conteúdos com a vida dos sujeitos do campo, apresenta-se com uma estrutura de conteúdos e metodologia muito próxima – praticamente a mesma - da apresentada nos livros do PNLD.

A formação dos autores pode ser apontada, portanto, como uma questão que interfere na forma de construção do livro, nas concepções, na seleção de conteúdos e atividades propostas, o que pode levar a um distanciamento em relação às necessidades das escolas do campo - o fato dos autores possuírem formação e estudos na área específica da matemática e, de acordo com seu currículo, não apresentarem ligação com a educação do campo certamente influenciou no resultado final.

Verificou-se que no livro de história e geografia, a predominância de estratégias metodológicas diversificadas e adequadas à busca de relação com o campo possibilitou a relação entre os conteúdos e a realidade dos sujeitos, evidenciando em vários momentos a valorização dos modos de vida do camponês. A sessão presente no livro denominada *Vai e vem*, permite uma relação direta da escola com a família, com a comunidade. Embora isto não signifique que a escola é da comunidade, ou seja, que de fato a comunidade participe efetivamente da construção deste espaço é um dos elementos fundamentais no entendimento da Educação do Campo. O espaço escolar vive e existe na relação com a comunidade local, com seus interesses, necessidades e pela sua construção.

Por se tratar de uma coleção de abrangência nacional, o livro de maneira geral se aproxima dos sujeitos, mas de fato não é possível afirmar que todos eles enxerguem-se no livro. Apresentou-se nas análises no capítulo anterior a questão indígena, povos que ao longo do tempo foram sujeitos de mudanças, que de uma maneira ou de outra estão expressas na diversidade de suas culturas. O livro, neste sentido, não contempla a diversidade destes sujeitos.

Assim, as análises realizadas apontam para a complexidade da discussão sobre os livros, sobre os processos de produção e avaliação de livros específicos e

sobre relações que os professores estabelecem com esse artefato da cultura escolar, no caso particular da Educação do Campo. Em síntese, pode-se chamar a atenção para alguns pontos:

- a) A conjuntura atual, na qual têm sido articuladas algumas ações no âmbito do Governo Federal – mas também de governos estaduais e municipais – com vistas à reconfiguração da educação do campo. A presença de intelectuais e de outros agentes identificados com Educação do Campo nos espaços públicos de elaboração e implementação de políticas específicas vem permitindo avanços. No entanto, isso também acaba por acentuar tensões entre diferentes posições e evidenciar as contradições geradas no espaço de relações entre educação e poder.
- b) O espaço de tensão constituído na defesa de especificidades para a educação do campo e a leitura que se tem feito do que seria essa especificidade, seja no âmbito dos movimentos sociais, seja no âmbito da formulação das políticas públicas. Embora o discurso sobre “especificidades da escola do campo” seja muito defendido, deve-se avançar na direção de dar maior concretude a essa expressão, cujo significado precisa ser retomado e explicitado. Especialmente no caso dos livros didáticos, há uma lacuna nos debates quanto às formas pelas quais esse processo de atendimento às especificidades deve ser materializado.
- c) As relações entre campo e cidade e sua interferência quando se trata da “especificidade”, questões é uma questão que pode e precisa ser aprofundada nos debates. Da mesma forma, diferentes perspectivas e contradições presentes nos próprios acampamentos e assentamentos - como arrendamento e monocultivo, ao lado das diferentes formas de trabalho e vida no campo brasileiro hoje, indicam que a temática das especificidades deve ser examinada com maior atenção, para que se evite a retomada de concepções que estabelecem dicotomias e desigualdades justificadas no discurso do atendimento às diferenças.

No caso específico da Educação do Campo, com apoio nas questões originadas pelo trabalho empírico e pelas análises realizadas, pretende-se apontar a possibilidade da construção de materiais didáticos pedagógicos pelos professores

como uma alternativa aos limites que os Programas Nacionais apresentam – decorrentes de suas próprias finalidades e abrangência. Entende-se que desta forma os sujeitos passam a fazer parte da história, Podem se (re)apropriar de uma parte do seu trabalho, que é a produção de materiais específicos, mais adequados aos seus alunos e as suas forma de ensinar.

Assim, os materiais poderão ter um caráter mais local e regional, e tornarem-se mais rico no tratamento de questões do particular com vistas ao universal. O exemplo citado no texto da escola da Aldeia Umutina, em Barra do Bugres (MT), onde os professores não receberam bem os materiais do Programa Escola Ativa, preferindo usar os materiais produzidos por eles mesmos – o que mostra a importância do professor no processo de elaboração dos seus próprios materiais e a necessidade de uma formação adequada para que possa fazê-lo.

Com isso, não se ignora ou despreza o papel do livro didático, e principalmente este que trata da especificidade do campo. Como se pode avaliar, e concordando em parte com os documentos oficiais, o PNLD - Campo significa o reconhecimento das especificidades propostas pela Educação do Campo que passou a ser assumida como política pública, mas que tem origem nas lutas de sujeitos – individuais e coletivos - que lutaram por esse reconhecimento.

As pessoas tanto podem ser sujeitos de um soberano (elas podem ser comandadas, legisladas e mesmo estudadas) quanto podem ser os sujeitos da história. Isto é, elas não são simplesmente objetos de estudo, mas agentes de mudanças, de forças sociais que criam além de si próprias. É o reconhecimento dessa dinâmica social, o caráter fundamentalmente sócio-político da política e da prática educacional. (APPLE, 1995, p 7).

Desta forma, como aponta Apple, os sujeitos precisam ser - e são - parte do processo. Embora os livros se apresentem como um produto, e expressem seleções e escolhas feitas em diferentes níveis fora do âmbito da escola, defende-se que ele pode ser utilizado como algo estático ou pode ser assumido no movimento do processo educacional e escolar – portanto, como parte da vida da escola.

Professores e alunos são sujeitos que se apropriam dos livros e, assim, afetam os resultados de sua incorporação nas aulas. A formação profissional deve incluir, necessariamente, a temática dos livros didáticos, seja quanto à sua natureza enquanto produto do mercado seja quanto às funções que pode exercer, e ainda sobre os limites que tem enquanto um recurso de ensino. No caso brasileiro, em que

os livros são produzidos para distribuição nacional, é preciso acentuar os cuidados no sentido de que os conteúdos sejam entendidos como fontes de problematização, buscando-se sua articulação e contraposição com as realidades, contextos e questões locais.

No espaço da contradição, a discussão sobre a possibilidade de livros específicos para a Educação do Campo gestada por consequência do PNLD - Campo também pode ser o espaço para discutir a necessidade de programas de apoio à produção local – não como forma menor e, portanto, empobrecida de levar o conhecimento aos alunos, mas como projeto de valorização da cultura do campo e da ação profissional dos educadores que ali atuam.

REFERÊNCIAS

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.

_____. **Política, cultura e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Peres, 2006.

BATISTA, A. A. G.: “**Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos**”. In: ABREU, M. (org). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil/ Fapesp, 2002.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salette. **Projeto popular e escolas do campo: por uma educação básica do campo**. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. (Org.). **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa**. GEPEC: São Carlos, s/d (p.147-169). **disponível em** www.gepec.ufscar.br/textos-1/...programa-escola-ativa/.../file, acesso em janeiro de 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: vozes, 1998.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 04 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Despacho do Ministério em 12/3/2002, publicado no Diário Oficial da União de 13 mar. 2002, Seção 1, p.11.

BRASIL, **Decreto nº 6.352 de 04 de novembro de 2010**. Dispõem sobre a política de educação do campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. DOU, Brasília, 5 nov. 2010.

BRASIL, **Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõem sobre os programas de material didático e dá outras providências.

BRASIL, **Resolução Nº 40 de julho de 2011**. Dispõem sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do Campo.

BRASIL, **Edital de 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, 2011.

BRASIL, **Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.

CALAZANS, M. J. Para **compreender a educação do Estado no meio rural. Traços de uma trajetória**. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N (org). Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-42.

CALDART, Roseli S. *et al*: **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART , Roseli Salete (org): **reflexões desde práticas de licenciatura em educação do campo**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: Arroyo, M.: CALDART, R. S.: MOLINA, M.C (Ogrs). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004, p.147-160.

_____. **A escola do campo em movimento**. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, C.M. (Org). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli S. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CASSIANO, Célia C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação. Doutorado em História, Política e Sociedade. PUC-SP, 2007.

CHAVES, Edílson Aparecido. **A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

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.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna** – Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

EDWARDS, Verónica. **Os sujeitos no universo escolar.** São Paulo: Ática, 1997.

ENQUITA, Mariano F. **A Face oculta da Escola:** trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EZPELETA, J. ; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante.** Trad. Francisco S. de Alencar Barbosa. 2 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Benardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERNANDES, B.M.; MOLINA, M.C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica C.; JESUS, Sonia M.S.A. (org). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004, p. 32-53.

FERNÁNDEZ REIRIS, A. **La importancia de ser llamado “libro de texto”: hegemonía y control del currículum en el aula.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.

FETZNER, Andréa R. **Ciclos e democratização do conhecimento escolar.** In: CALDART, Roseli Salette (org). *Caminhos para a transformação da Escola: reflexões desde práticas de licenciatura em educação do campo.* 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 87-100.

FONSECA, Maria T. L. **A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital.** São Paulo, SP: Edições Loyola, 1985.

FORQUIN, J.C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

_____. As abordagens sociológicas do currículo: orientações e perspectivas de pesquisa. *Educação e Realidade*, v. 21, n. 1, p.187-198, jan./jun. 1996.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, I.; SANTOS, A. ;MENEZES, A. ; SILVA, E. SANTOS, E. **A ação do PNLD em Sergipe e a escolha do Livro Didático de História (2005/2007): exame preliminar**. In OLIEVIRA, M. ; STAMATTO, M. (org). *O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007,p. 53-59.

GABARDO, C. *et al.* **Coleção Trilhas na Educação do Campo**. Curitiba: SEFE editora. 2012.

GARCIA, Tânia Braga. **Diversity and local cultures in Brazilian textbooks: challenges for identity construction**. Trabalho apresentado na Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM) Mini Conference. Montreal, Canadá, 2010.

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.

GARCIA, Tania M. F. Braga. **O uso do livro didático em aulas de história de ensino fundamental**. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA, 6. 2007, Natal. Anais... Natal, RN: Editora da UFRN, 2007.v.1.p.1-11.

GARCIA, Tânia M. F. Braga; MACIEL, E. S. **“Livros didáticos de História e experiência cultural dos alunos”**. en Pedro Miralles Martinez; Sebastián Molina Puche; Antoni Santisteban Fernández. (Org.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. 1 ed. Murcia, ES: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de Las Ciencias Sociales, 2011, v. II, p. 43-50.

GARCIA, Tânia M. F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Recriando histórias a partir do olhar das crianças**. Ijuí: Unijuí, 2011.

GARCIA, Tânia M.F. Braga. **Textbook production from a local, national e international point of view**. Brasil. In: RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. ; HORSLEY, M. ; KNUDSEN, S. (Ed). Local, national e transnational identities in Textbooks and Educational Media. Santiago de Compostela: IARTEM, 2011.

GEHRKE, Marcos. **Organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo**. In: MIRANDA, S.; SCHWENDLER, S. (org). *Educação do campo em movimento: teoria e prática cotidiana*. v. 1 Curitiba : Ed. UFPR, 2010, p. 151-175.

GRITTI, S. **Educação Rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente**. Rio de Janeiro, 2009.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. *Revista brasileira de história da educação*, nº1 jan./jun. 2001, p. 9-43)

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Artes Gráficas LTDA, 1990.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. **Letramento, interdisciplinaridade e multiculturalismo: Contribuições Para a Educação no Campo**. In Luiz Bezerra Neto e Maria Cristina dos Santos Bezerra (Org.). *Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa*. GEPEC: São Carlos, s/d (p.147-169). **disponível em** www.gepec.ufscar.br/textos-1/...programa-escola-ativa/.../file, *acesso em janeiro de 2001*.

MARTÍNEZ, N. VALLS MONTES, R. PINEDA, F. **“El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE)”**. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. Valencia, n. 23, 2009.

MENDES, M. M.; GARCIA, Tânia M. F. Braga. **Professores da Escola do Campo e Diretrizes Curriculares: problematizando os espaços de produção do currículo**. *Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional*, v. 4, n.8, p. 220-245, 2009.

MENDES, Marciane Maria. **A escola do campo e seu significado: o ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MERCADO, Ruth. *El trabajo docente en el medio rural*. México: Secretaria de Educación Pública, 1998.

MÉSZÁROS, Istvan. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MUNARIN, Antonio. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIN, Antônio; BELTRAME, Sônia, CONDE, Soraya F; PEIXER, ZILMA I.(Org.). Educação do Campo: Reflexões e Perspectiva. Florianópolis: Editora Insular, 2011.

MUNARIN, Antonio. **Movimento nacional de educação do campo**: uma trajetória em construção. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em 12.dez .2013.

OLTRAMARI, Alexandre. Abatido pelo radicalismo. **Revista Veja**: Seção Brasil, São Paulo, n. 2109, abr. 2009, p. 64-65.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R.S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (ORG). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Fiocruz, Expressão, 2012.p. 293-299

ROCKWELL, Elsie. **De huellas, bardasy veredas: uma historia cotidiana em La escuela**. In:_____. La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Econômica, 1995.

ROCKWELL, E. **La lectura como práctica cultural**: perspectivas históricas sobre libros escolares. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2001.

RODRIGUES, Romir. **Reflexões sobre a organização por área de conhecimento**. In: CALDART, Roseli Salete (org). *Caminhos para a transformação da Escola*: reflexões desde práticas de licenciatura em educação do campo. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 101-126.

ROMANELLI, Otaíza R. **História da educação no Brasil**. 31ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTOS, Cibele M.C. **O livro didático no ensino fundamental**: as escolhas do professor. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SANTOS, Clarice A. Apresentação. In: SANTOS, Clarice A.(Org.). **Educação do campo**: políticas públicas e educação Brasília: INCRA; MDA, 2008.

SILVA, Jussara G. T. *et al*: **Coleção Raízes e Saberes**. Curitiba: Base editorial, 2012.

SOUZA, M. A. **A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação**. *Revista Brasileira de Educação* n. 36, v. 12, Set/Dez, 2007.

SOUZA, M.A. **Educação do Campo**: propostas e praticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SOUZA, M.A. **Educação/escola do campo**: um olhar para professores que atuam na rede estadual do Paraná. Trabalho apresentado no II Seminário sobre Educação Superior de Educação do Campo. Brasília: UNB, 2010. Disponível em www.encontroobservatorio.unb.br.

SOUZA, Maria A. **Educação e Movimentos Sociais**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil**. V.1. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

VENDRAMINI, Célia, R. **Os Desafios do MST na Atualidade**. Florianópolis, UFSC, 2002.

VIEIRA, E. **Manuais Didáticos para a escola do campo**: questões para o debate. Trabalho apresentado na Conferência Regional da Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM) Brasil, 2012.

VIEIRA, E. ; BUFREM, L.; GEHRKE, M. GARCIA, T.B. **Educación del campo en Brasil**: desafíos para las comunidades de trabajadores agrícolas sin tierra en situaciones de itinerancia y asentamiento. *Revista Aula de Inovación Educativa*. Graó, 2012, p. 68-72.

VIEIRA, Edilaine A. **A Escola no Horizonte dos Jovens**. Curitiba: UFPR, 2007.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n33, jun/2001.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Cultura e Sociedade: 1780-1950.** Tradução de Leônidas H. B. Hegengerg; Octanny Silveira da Motta e Anísio Teixeira, São Paulo: Editora Nacional, 1969.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Trad. Lólio Lourenço Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **La larga revolución.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

_____. **Palavras-chave:** um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007 [1983].

_____. **Política do modernismo:** contra os novos conformistas. Tradução André Glaser. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

_____. **O Campo e a Cidade:** na história e na literatura. Tradução de Paulo Henrique Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM EDUCADORES DO CAMPO	153
APÊNDICE 2 - QUESTÕES AO COORDENADOR DA SECADI	154

APÊNDICE 1 - QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM EDUCADORES DO CAMPO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas

QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM EDUCADORES DO CAMPO

- 1- O MEC/FNDE divulgou a Resolução Nº 40, de 26 de julho de 2011, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Você conhece o Edital? Como ficou sabendo dele?
- 2- Enquanto educadores de escolas do campo, vocês têm pedido livros (PNLD) específicos para esta realidade nos anos anteriores ?
- 3- Como tem sido o processo de escolha daqueles livros?
- 4 - Conhecem e usam o Escola Ativa? O que pensam do material desse projeto?
- 5 - Em relação ao PNLD campo, se receberam orientações para escolha de livros? estão sabendo sobre o livro que virá?
- 6 - O que pensam sobre os livros para crianças e jovens do campo : devem ser diferentes das escolas urbanas? Em que ? Por quê?

APÊNDICE 2 - QUESTÕES ENCAMINHADAS AO COORDENADOR DA SECADI

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas

PARA

Antônio Lidio de Mattos Zambon

Coordenador Geral de Políticas de Educação do Campo - CGPEC

Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais - DPECIRER

*Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI
Ministério da Educação /MEC*

1. Qual a principal motivação da Secretaria para a proposta de um Edital específico para escolas do campo?
2. Quem (sujeitos ou grupos) participou da elaboração do Edital?
3. Qual são as principais especificidades do PNLD Campo em relação às características do PNLD?
4. Que critérios foram utilizados para definir a equipe de avaliação dos livros apresentados pelas editoras?
5. Os livros aprovados atendem às expectativas da Secretaria em relação ao que considera específico para as escolas do campo? Que pontos destacaria?
6. Os movimentos sociais participaram em alguma fase de planejamento ou execução dessa ação? Se sim, quais e como?
7. Considerando-se as etapas já concluídas, há algum ponto que gostaria de ressaltar, seja evidenciando resultado adequado ou a necessidade de ajuste, para atendimento aos objetivos desta ação?
8. O que gostaria de destacar, além desses elementos, que pudesse ajudar a compreender as intenções e objetivos do Governo federal ao propor um programa diferenciado de avaliação e distribuição de livros para as escolas do campo?

Favor responder as questões seguintes para autorizar o uso das informações:

- a) Autoriza a utilização dessas informações em trabalhos acadêmicos e artigos científicos sobre o tema dos manuais escolares?
- b) As informações podem ser atribuídas nominalmente ao Senhor?

Obrigada

ANEXOS

ANEXO 1 - PÁGINA 08 DO GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	156
--	-----

ANEXO 1 - PÁGINA 08 DO GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS EDUCAÇÃO DO CAMPO

Apresentação

Recado ao(à) professor(a)

O objetivo deste *Guia* é ajudar você, professor(a), a escolher – para o período de 2013 a 2015 – os livros didáticos mais adequados para o ensino nas Escolas do Campo no primeiro segmento do Ensino Fundamental, recurso indispensável ao processo de ensino e aprendizagem. O Guia foi elaborado a partir de criterioso processo de avaliação de coleções voltadas para as especificidades das escolas do campo, com o sentido de subsidiar o trabalho dos docentes que atuam nas escolas do campo.

O livro didático se constitui em um material de apoio fundamental no desenvolvimento do trabalho docente e no processo de aprendizagem dos educandos. Por essa razão, as coleções destinadas ao ensino e à aprendizagem, foram criteriosamente avaliadas considerando o contexto dos espaços educativos do campo contendo textos, atividades e ilustrações que possibilitem ao educando se apropriarem dos conteúdos escolares articulados com as referências contextualizadas de suas relações mais imediatas e experienciadas no campo.

Neste guia, você encontrará:

- um breve histórico sobre o PNLD Campo, bem como as políticas públicas voltadas para as escolas do campo;
- os princípios e critérios com base nos quais as coleções aqui apresentadas foram avaliadas e aprovadas;
- as resenhas que descrevem e comentam essas coleções, apontando a contribuição que trazem para o Ensino Fundamental nas escolas do campo, na área de Línguas Artes e Literatura, a aquisição do sistema de escrita, o ensino da leitura, a produção escrita e oralidade, na área de Ciências Sociais e Humanidades as noções de espacialidades e temporalidades, na área de Matemática, a educação matemática e suas práticas de numeramento, na área de Ciências da Vida e da Natureza, os conhecimentos das Ciências e suas relações com a natureza.

Nas páginas iniciais deste volume, você pode conferir a composição da equipe de especialistas responsável pela Avaliação no PNLD 2013. E, nas últimas páginas, ainda é possível conhecer a ficha utilizada por esses mesmos profissionais, na análise das coleções, assim como utilizar um roteiro detalhado para que você e sua equipe organizem um bom debate sobre que coleção adotar.

Desejamos a você e a seus colegas um bom trabalho.