



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

GABRIELA SOUZA OLIVEIRA

**PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E MATERIAL DIDÁTICO: o processo de
seleção do livro pelo/pela professor (a) e as ressonâncias na sala de aula**

RIO BRANCO – ACRE

2020

GABRIELA SOUZA OLIVEIRA

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E MATERIAL DIDÁTICO: o processo de seleção do livro pelo/pela professor (a) e as ressonâncias na sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para avaliação e obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves

RIO BRANCO – ACRE

2020

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

O482p Oliveira, Gabriela Souza, 1993 -
Programa Nacional do Livro e material didático: o processo de seleção do livro pelo/pela professor (a) e as ressonâncias na sala de aula/ Gabriela Souza Oliveira; Orientador: Dr. Rafael Marques Gonçalves. -2020.
106 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós – Graduação em Educação, Mestre em Educação, Rio Branco, 2020.
Inclui referências bibliográficas e anexos.

1. BNCC – Programa Nacional do Livro Didático. 2. Seleção do livro. 3. Usos do livro didático. I. Gonçalves, Rafael Marques (Orientador). II. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882

Gabriela Souza Oliveira

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E MATERIAL DIDÁTICO: o processo de seleção do livro pelo/pela professor (a) e as ressonâncias na sala de aula

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Acre, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestra em Educação, inserido na linha de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

Aprovado em ____ de _____ de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves – Universidade Federal do Acre
Orientador

Profa. Dra. Adriana Ramos dos Santos – Universidade Federal do Acre
Avaliadora interna

Prof. Dr. Clívio Pimentel Júnior – Universidade Federal do Oeste da Bahia
Avaliador externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus da vida, encarnado e manifestado nas pessoas que caminharam ao meu lado durante esse percurso.

Agradeço aos meus pais Maria e Jorge, que são o meu porto seguro desde 1993. Aos meus irmãos Felipe e Fernando que sempre me apoiaram. Ao meu irmão Fábio que em outro plano continua me iluminando.

Agradeço ao meu namorado Eloi Júnior, que me ajudou enxergar possibilidades e me apoiou durante os últimos anos.

Agradeço as minhas amigas na pessoa da Ketlen Lima, por serem minhas incentivadoras e meu abrigo.

Agradeço aos meus professores e professoras, da Educação Básica ao Ensino Superior.

Agradeço ao Professor Rafael Gonçalves por me acolher e orientar durante a escrita desta dissertação, tornando esse caminho possível.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instaurado no Brasil a partir de 1985. O objetivo desse estudo concerne em analisar a efetivação do PNLD na escola a partir do processo de escolha do livro feito nessas instituições pelas professoras, e como este influencia a prática dessas docentes. O livro didático há muitas décadas se faz presente nas escolas públicas brasileiras, este continua a ser um dos instrumentos mais utilizados por professores e alunos da rede básica. O PNLD inaugura o processo de escolha pelos professores, algo importante em relação ao programa que o precedeu. A política do livro didático no país está intrinsecamente ligada às questões econômicas e curriculares. Desta forma, suas ações são embebidas por aspectos ligados a essas duas áreas. Para o alcance do objetivo proposto, a pesquisa se insere metodologicamente nos pressupostos de uma pesquisa qualitativa, dentro de uma perspectiva de pesquisa participante tendo em vista a posição de inserção da pesquisadora no ambiente – que é, também, seu lugar de atuação docente – e contexto dos sujeitos dessa pesquisa e sua relação com eles. Os sujeitos desse estudo são professoras de uma escola pública estadual dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do município de Rio Branco, no estado do Acre. Investigar o programa, a partir da sua efetividade no cotidiano escolar, contribui para que compreendamos a prática das políticas educacionais no Brasil. Entendendo que a prática das professoras, também é a política educacional em movimento e sendo realizada. No que se refere às contribuições no campo dos estudos e pesquisa sobre a temática que nos conferiu arcabouço teórico para as análises aqui propostas, utilizamos os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016); Cassiano (2004;2013), Certeau (1994); Ferrazo, Soares e Alves (2018); Gonçalves (2018; 2019) Silva (1999); Young (2007;2011), Zanatta et al (2019) dentre outros. Quando analisamos o processo de escolha na perspectiva das docentes, observamos que a suposta prática democrática de escolher os livros é apenas proclamada. Não são poucas contestações sobre esse processo, sendo a mais recorrente a não chegada do livro escolhido nas salas de aula. Quanto ao uso que as docentes fazem do livro, inferiu-se que, como sujeitos *praticantes pensantes*, elas o utilizam a partir das suas ressignificações, subversões e negações ao que lhe é imposto pela política do livro didático no Brasil

Palavras chaves: BNCC -Programa Nacional do Livro Didático – Seleção do livro - Usos do livro didático

ABSTRACT

This work has as object of study the National Textbook Program (PNLD), established in Brazil since 1985. The objective of this study is to analyze and investigate the effectiveness of the PNLD based on the choice process made in schools by teachers and how they influence issues in their practice. The textbook has been present in Brazilian public schools for many decades, this continues to be one of the most used instruments by teachers and students of the basic network. PNLD inaugurates the process of choosing teachers, something important in relation to the program that preceded it. The textbook policy in the country is inextricably linked to economic and curricular issues. In this way, their actions are imbued with aspects related to these two areas. In order to achieve the proposed objective, the research is methodologically inserted in the assumptions of a qualitative research, within a perspective of participatory research in view of the position of insertion of the researcher in the environment and context of the subjects of this research and their relationship with them, taking into account since this space is also his place of teaching activity. The subjects of this study are teachers at a state public school in the early years of elementary school in the municipality of Rio Branco in the state of Acre. Investigating the program based on its effectiveness in everyday school life helps us to understand the practice of educational policies in Brazil. Understanding that the practice of teachers, too, is the educational policy in motion and being carried out. Regarding the contributions in the field of studies and research on the theme that gave us a theoretical framework for the analyzes proposed here, we used the studies by Ball and Braun (2016); Cassiano (2004; 2013), Certeau (1994); Ferração, Soares and Alves (2018); Gonçalves (2018; 2019) Silva (1999); Young (2007; 2011), Zanatta et al (2019) among others. When we analyze the process of choice from the perspective of teachers, we observe that the supposed democratic practice of choosing books is only proclaimed. There are not a few disputes about this process, the most recurring of which is that the chosen book does not arrive in classrooms. As for the teachers' use of the book, it was inferred that as practicing subjects they use it from their resignifications, subversion and denials of what is imposed by the textbook policy in Brazil

Keywords: BNCC - National program of the Textbook – Selection of the textbook - Uses of the textbook

Lista de ilustrações

Figura 1 – Livros escolhidos pelas professoras	71
Figura 2 – Modelo de rotina	90
Quadro 1 - Competências gerais para o ensino fundamental (BNCC – 3ª versão)	71
Quadro 2 - Competências específicas de ciências da natureza para o ensino fundamental (BNCC 3º versão).....	72
Quadro 3 – Correspondências dos conteúdos dos 3º ano com os objetos de conhecimento e habilidades.....	73
Tabela 1 – PNLD ano de distribuição 2018	48
Tabela 2 – Distribuição PNLD 2019	63
Tabela 3 – Editoras que atendem ao PNLD 2019	65

Lista de siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
MEC	Ministério da Educação
PLIDEF	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 - CAMINHOS METODOLÓGICOS	19
2. HISTÓRICO E DESDOBRAMENTOS DO PNLD – 1985 – 2018	28
2.1 - Um outrora dos programas de livros didáticos.....	28
2.2 - Programa Nacional do Livro Didático: a primeira meia década (1985 – 1990).....	31
2.3 - Expansão e ampliação: um retrospecto pós 1990.....	37
3. O PROGRAMA POR DENTRO: AS ARENAS POLÍTICAS E CURRICULARES	51
3.1 Convergências: Programa Nacional do Livro e Material Didático e BNCC.....	52
3.1.1. E o currículo?	52
3.1.2 Imbricações PLND e BNCC	55
3.2 - PNLD: entre editais e editoras.....	61
3.3 - O livro didático que chega às escolas pós BNCC	69
4 – O LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA	78
4.1 - Processo de seleção: “não chegou, achei falta de respeito”	78
4.2 – Usos do livro didático: “utilizo o livro adequando à realidade dos alunos”	83
4.3 - Planos de aula, rotinas...: “nós vamos usando o livro de acordo com o que está na rotina”	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	103

INTRODUÇÃO

“Livros são papeis pintados com tinta”.
Fernando Pessoa

“Professora, nós vamos usar o livro hoje?”, “Abram o livro na página 50”, essas são falas que ouço e profiro diariamente na sala de aula. Nas escolas públicas brasileiras, o livro didático faz parte do cotidiano de professores e alunos há um bom tempo. O livro didático que os meus alunos utilizam, faz parte de uma política educacional de distribuição de livros, que a partir de 1985, efetiva as suas ações por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O interesse em pesquisar esta temática surge, ainda, quando acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Acre (UFAC). Ao longo do percurso da graduação, nos deparamos com várias questões e reflexões que permeiam a educação e suas múltiplas facetas e complexidades. Uma dessas oportunidades, de compreender e refletir sobre esse emaranhado de questões da educação, são os estágios supervisionados que nos permitem, de maneira mais efetiva, aproximação com a escola e o contato direto com os alunos. Somando a isto, a experiência como Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e também ao Programa Pró Docência da Universidade Federal do Acre, onde entre os anos de 2016 e 2018 pude atuar e pisar o chão da escola, o que proporcionou o ampliar dos horizontes sobre os diversos processos e urgiu como um leque de possibilidades para pesquisa e estudos.

Durante o período que atuei como bolsista do Pibid, muitas foram as oportunidades de estar em contato com a sala de aula, e, conseqüentemente, com o livro didático, mesmo que este não me fosse um objeto estranho, afinal, tive contato com ele durante toda a educação básica na condição de aula. Na esteira da graduação e no trabalho como bolsista, ele ganhara novos significados, tendo em vista o processo que estava sendo construído durante o curso de Pedagogia.

Quando bolsista no Pró Docência (UFAC), atuava no 4º e 5º ano, no Colégio de Aplicação da Ufac. O uso dos livros era de formas diversas: atividades, leituras, consultas, entre outras. Durante as conversas com as professoras, no período do intervalo, elas tratavam de vários assuntos, um deles o livro didático. Eu e minha companheira de Trabalho de Conclusão de Curso, éramos bolsistas do Pró docência no mesmo período. Esse contato atrelado as nossas experiências, nos possibilitaram um ampliar de horizontes sobre as questões relativas ao livro didático.

Essas experiências fizeram com que florescesse a inquietação sobre as questões relativas ao livro didático (LD), tendo em vista que durante os estágios supervisionados seja durante as observações das aulas, planejamentos ou a regência, o livro didático estava sempre presente, assim como nas atuações como bolsistas nos dois programas. Este, então, tornou-se objeto de estudo e pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que foi apresentado para encerrar o ciclo da graduação em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Acre, no ano de 2018.

O Trabalho de Conclusão de Curso, em sua versão final, teve como título “*A Relação do Professor (a) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o Livro Didático de Ciências*”. Durante a pesquisa, houve um breve estudo sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), seu histórico e como ele se efetivava, assim como suas fases, com um recorte para o livro didático de Ciências. Tendo em vista que este não se caracterizava como tema principal, a abordagem do programa como política pública e demais questões (política, econômica, curricular), não foram tratadas de maneira mais aprofundada.

Sobre esse recorte, o PNLD e como ele se organiza, ficou explícito que este processo precisava ser estudado e compreendido por aqueles que figuram como atores principais desse programa: os professores, haja vista que estes são os que se utilizam, juntamente com os alunos, desse recurso didático cotidianamente na sala de aula. Alguns docentes entrevistados, não conheciam sequer o Guia Nacional do Livro Didático – material produzido por uma comissão a fim de contribuir com o processo de seleção dos livros.

Outro aspecto, diz respeito à questão das orientações curriculares, que para muitos docentes são decisivas nesse processo de escolha. Quando questionados sobre o que poderia ser considerado um bom livro, os indivíduos que participaram da pesquisa responderam que o livro didático onde os conteúdos contemplavam as orientações curriculares, era um aspecto que o tornava um bom livro.

As questões levantadas na pesquisa, acerca do PNLD, como são as estruturas políticas, econômicas e curricular que o permeiam, ele como política pública responsável pela avaliação, compra e distribuição de livros didáticos no Brasil, dado o tipo de trabalho, o tempo hábil, e quantitativo de sujeitos participantes e o foco principal do TCC, não puderam ser analisadas e refletidas de forma mais aprofundada. Desta forma, o estudo e pesquisa necessitaram ganhar corpo, agora voltado especificamente para o Programa Nacional do Livro Didático, tornando-o objeto de estudo do projeto de pesquisa, proposto e aprovado durante a seleção do Mestrado

em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – PPGE/UFAC.

O lugar do livro como um dos recursos didáticos mais presentes nas escolas públicas do Brasil a fora, se deve ao fato da política educacional materializada por meio, nos últimos trinta anos, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído com a finalidade de substituir o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), passando a ser, a partir de 1985, o responsável pela distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos e professores da educação pública brasileira. Basso e Terrazzan (2015, p. 260) caracterizam essa política educacional de forma sucinta e clara

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), implementado em 1985, configura-se como uma política de Estado, com o objetivo de distribuir livros didáticos de qualidade para todos os alunos matriculados em escolas públicas de educação básica do Brasil. Desde sua implementação até os dias atuais, o Programa passou por várias mudanças a fim de aprimorar cada vez mais essa política educacional. Além do PNLD, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) também se configura como política educacional de distribuição de materiais didáticos. Juntos, formam os Programas de Material Didático. O objetivo geral desses Programas é distribuir aos alunos e escolas uma variedade de materiais de qualidade que auxiliem o processo de ensino/aprendizagem dos educandos.

O PNLD como política pública, e sua ampliação, surge e acontece influenciado pelas políticas e documentos externos, uma vez que o programa emerge de ações que pretendiam trazer melhorias para a educação brasileira. Cassiano (2013, p.54) apresenta dois documentos que dão conta desses dois movimentos – instauração e ampliação – do PNLD, sendo eles: o documento *Educação para Todos: caminho para mudança*, de 31 de março de 1985, uma proposta apresentada pelo Ministro da Educação da época, Marcos Maciel; e no tocante à ampliação do programa, podemos citar o *Plano Decenal de Educação para Todos* (MEC, 1993), fruto de compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que teve como sede Jomtien, na Tailândia. Veremos posteriormente neste trabalho como esses documentos influenciaram, de fato, essa política pública.

Podemos destacar esse processo como o que o Ball caracteriza como o contexto da influência dentro da análise do ciclo de políticas. A análise das políticas públicas a partir do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992; 1994), emerge como uma forma de analisar de maneira mais aprofundada as relações entre cada etapa ou nível de uma política pública e seus entrelaçamentos.

O ciclo de política apresentado por Ball e Bowe se dá não na linearidade de outros modelos de pesquisas e estudos na perspectiva da análise de políticas educacionais, mas autores

propõem o ciclo como complexidade e o engendramento inerente às políticas públicas. O processo de construção, aprovação, implementação e avaliação é eminentemente político, sendo assim, existem diversas faces que não podem ser analisadas de forma desconexa, isolada e linear.

Mainardes (2006), apresenta em seu artigo a formulação inicial do ciclo de políticas, esta era constituída por arenas ou facetas, sendo elas: política proposta, política de fato e a política em uso.

Contudo, no ano de 1992, no livro *“Reforming Education and changing schools”* de Ball e Bowe, eles rompem com a formulação inicial e reelaboram o ciclo, tendo em vista que os autores defendem a perspectiva de que as dimensões da política educacional não são uma sequência ordenada, tão pouco etapas lineares. Resultante desta reformulação, Ball e Bowe apresentam um ciclo contínuo que é constituído por três contextos, a saber: contexto da influência, contexto da produção e o contexto da prática. Segundo Mainardes (2006 p. 50) apud. Bowe et all (1992), “cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesses e cada um envolve disputas e embates”, desta forma dentro de cada contexto e na relação entre eles existe a complexidade que envolve as disputas políticas de como fazer determinadas ações.

Em um trabalho posterior, Ball deixa mais clara a diferença entre política como texto, e política como discurso, “ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores”. Mainardes (2006, p. 54).

No livro *Education reform: a critical an post – structural approach*, publicado em 1994, Stephen Ball incorpora mais dois contextos ao referencial, sendo eles o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

Desta forma, a análise a partir dos ciclos de políticas após 1994 conta com cinco contextos: contexto da influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos, contexto da estratégia política.

Os aspectos políticos e econômicos estão presentes de forma incisiva na formulação e implantação dessa política pública no Brasil. No decorrer deste trabalho, veremos como o PNLD sofreu essa influência, principalmente, no que diz respeito ao processo de implementação e ampliação. Para compreendermos de forma mais clara esse processo, faremos uso de nuances do que os autores propõem em seus trabalhos no âmbito do contexto da influência e produção de texto.

Utilizaremos, também, um terceiro contexto no nosso trabalho: o da prática. Nele, é onde a política acontece efetivamente por meio das ações. Este contexto “é onde a política está sujeita à interpretação e recriações, é onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” Mainardes (2006, p. 53) apud Bowe et al (1992).

Apesar da sua criação, em 1985, a implementação em maior abrangência e efetividade do programa se dá a partir da década de 1990. Em 1996, é construído e divulgado o primeiro “Guias de Livros Didáticos”, que tinha como finalidade contribuir na escolha do livro didático nas escolas. A partir desse Guia, que é um compêndio com informações e avaliações das coleções, os professores realizariam o processo de escolha nas escolas.

Um aspecto a ser destacado durante esse período em que o PNLD vigora no país, é a participação dos professores dentro dessa política educacional, uma vez que, desde 1985, é garantida a participação dos mesmos por meio de uma etapa de seleção que acontece nas escolas. O Programa destaca que essa escolha deve ser orientada pela adequação ao projeto político pedagógico da escola, ao professor e ao aluno e também pela realidade sociocultural em que a instituição está inserida.¹

Em 1997, o programa passa por duas grandes mudanças: uma ligada ao financiamento, que passa a ser responsabilidade integral do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma vez que, anteriormente a esse período, o programa era executado pela extinta Fundação de Assistência ao Educando (FAE); a outra mudança se refere à ampliação da distribuição de livros didáticos para todo o ensino fundamental que correspondia da 1ª a 8ª série.

Silva (2012 p. 811), apresenta de forma sucinta como está organizado o PNLD, atualmente, no que diz respeito à avaliação e seleção dos livros didáticos:

Uma equipe de pareceristas formada por professores/pesquisadores de diversas universidades públicas brasileiras e que, mais recentemente, incorporou alguns professores do ensino básico, produz um catálogo com uma resenha de cada uma das coleções aprovadas pela equipe para participar das edições trienais do programa. Por meio do Guia do Livro Didático e/ou de folders publicitários e/ou da análise direta dos livros, os professores de cada escola pública escolhem o livro com o qual trabalharão com seus alunos durante os três anos seguintes. Os livros solicitados em cada escola são encomendados junto às editoras e distribuídos gratuitamente aos estudantes.

¹ Escolha do livro didático. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=13658 Acesso em 08 nov. 2019.

O autor descreve a organicidade do programa, tomando como referências as etapas que acontecem dentro dos limites do Ministério da Educação e Cultura (MEC), contudo o PNLD no decorrer de 30 anos – desde sua implementação, em 1985, até a escrita deste trabalho – transcendeu, como política pública, as dependências do MEC.

Cassiano (2013), ao tratar do mercado editorial do livro didático no país, apresenta a alteração desse mercado ao longo do ano, uma vez que o crescimento da amplitude do programa foi proporcionalmente equivalente ao crescimento do mercado editorial de livros didáticos no Brasil. Conseqüentemente a esse fenômeno e à ampliação do PNLD, o volume de recursos destinados ao programa cresceu de forma significativa. Tornando, assim, o mercado editorial do livro didático no país um negócio rentável para empresas nacionais e internacionais.

Uma outra questão que se apresenta como crucial para o programa, são as políticas curriculares em curso no país, que de forma significativa incidem em diversos aspectos do PNLD. Anteriormente, a educação, no que diz respeito a documentos oficiais norteadores curriculares, tinha como caminho curricular normativo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), contudo em 2018 este passa a ser substituído gradativamente com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC tem sua aprovação parcial em dezembro de 2017 apenas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, posteriormente, em 2018, após votada e também aprovada a Reforma do Ensino Médio no país temos inserido no documento da Base as orientações curriculares para esta etapa da Educação Básica.

A partir da aprovação, em 2017, da BNCC, é imediata a influência desta no programa, uma vez que é lançado no mesmo ano, anteriormente a sua aprovação total e ainda suscetível a mudanças posteriores, o edital de convocação onde constam indicações para as editoras de que a utilização da BNCC nas obras é imprescindível. Proposições como essas não foram aceitas de forma tranquila por parte da comunidade educacional do país, um exemplo disto foi a carta escrita pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e pela Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), entidades de renome nacional de pesquisa e estudos educacionais. Em um trecho da nota, são assinaladas as controvérsias e a recusa dessas entidades em enviar os representantes para composição das comissões de seleção, como especialistas, dos livros didáticos enviados pelas editoras.

Considerando as características e propostas redutoras, cerceadoras, padronizadoras e desrespeitosas com a diversidade nacional e curricular do país, a ABdC e a ANPED entendem que cabe às entidades da área - já uma minoria na composição das comissões de avaliação das obras - abster-se da indicação de profissionais para atuar

nessa avaliação que, considerando o escopo do edital, tende a aprovar obras contrárias ao que acreditam serem necessárias para uma escola pública, de qualidade e socioculturalmente referenciada. (ABdC; ANPED, 2017, p. 1)

Essas e outras questões que dão conta do intercruzamento entre PNLD e BNCC, serão tratadas durante o trabalho, uma vez que estas duas políticas educacionais se inter-relacionam.

O Programa Nacional do Livro Didático cresceu em volume de recurso, distribuição de livros e etapas da educação básica a serem atendidas, a ampliação deste programa em todos esses aspectos fez com que ele atualmente figurasse como um dos maiores do mundo, quando se trata de distribuição de livros didáticos. Desta forma, existem vários âmbitos que permeiam esta política pública, a saber: os aspectos políticos, econômicos, curriculares.

Tendo em vista as discussões sobre o que foi exposto, alguns questionamentos surgem em torno desta temática: *como ocorre o processo de escolha pelos professores, e qual a influência dessa escolha na prática desses profissionais?*

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo analisar a efetivação do PNLD na escola a partir do processo de escolha do livro feito nessas instituições pelas professoras, e como este influencia a prática dessas docentes.

Os objetivos específicos desta dissertação concernem em:

- Analisar as estruturas políticas, econômicas e curriculares que circundam o PNLD
- Compreender de que maneira essa política se efetiva no cotidiano escolar
- Refletir sobre quais são os usos que as professoras dão a esse recurso em sua prática.

Para dar conta de responder essas questões e atingir o objetivo proposto anteriormente, a dissertação será dividida em quatro partes, na primeira trataremos um capítulo dedicado ao caminho metodológico traçado para o alcance dos objetivos da pesquisa, destacando as escolhas metodológicas que possibilitaram o andamento da mesma. Nos debruçaremos sobre os pressupostos da pesquisa qualitativa, assim como em aspectos da pesquisa participante, os sujeitos da pesquisa e a utilização das tecnologias para auxílio nesta, em um momento de pandemia mundial da COVID 19.²

Posteriormente, trataremos um caminho histórico das políticas de distribuição de livro didático no país, como marco temporal trataremos do programa que antecedeu o Programa

² Segundo informações do Ministério da Saúde a COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em 30 abril 2020.

Nacional do Livro Didático, destacando algumas diferenças entre ambos. Faremos uma análise do processo de instauração e implementação do PNLD no país, levantando as bases legais que o legitimam assim como textos e recomendações que influenciaram as suas ações durante esse período.

Posteriormente, versaremos sobre a estruturação do programa e seu entrecruzamento com as políticas curriculares vigentes, mais especificamente trataremos discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular, baseada em competências e habilidades e de que forma há a influência desta no PNLD.

Por fim, analisaremos como se dá a efetivação do PNLD no município de Rio Branco, a partir da perspectiva dos docentes, com destaque para o processo de escolha do livro didático em uma escola da rede pública estadual dos anos iniciais do ensino fundamental, assim como ressonâncias desse processo de escolha na prática das professoras.

Organizacionalmente, parte da fala das professoras estará presente em todo o trabalho, tendo em vista que as temáticas aqui discutidas e refletidas estão intrinsecamente ligadas ao profissional do magistério, a voz deles ecoará em boa parte do texto.

1 - CAMINHOS METODOLÓGICOS

“Passo a passo, pouco a pouco e o caminho se faz”.
Astúlio Nunes

Neste capítulo, nos dedicaremos a evidenciar os caminhos percorridos durante a escrita deste trabalho. Serão expostas quais escolhas metodológicas foram utilizadas para o alcance dos objetivos dos estudos aqui propostos, tendo em vista o ambiente em que o estudo está situado, os sujeitos e suas imbricações sobre a temática em sua realidade profissional (na escola), assim como as melhores/possíveis escolhas para que o trabalho estivesse em um caminho ético, coerente e sólido que propiciasse o fluxo de produção e partilha do conhecimento entre pesquisador e sujeitos da pesquisa.

De maneira mais ampla, busca-se neste trabalho analisar e refletir sobre algumas temáticas que se inserem dentro do campo educacional, evidenciando o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), a política curricular e suas manifestações na prática cotidiana das escolas. Desta forma, nossas análises serão de cunho qualitativo. Assim sendo, a preocupação recai sobre o aprofundamento e compreensão do problema, buscando de forma mais ampla conhecer e investigar os pormenores de determinado grupo social. Segundo Minayo (2002 p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Portanto, a abordagem qualitativa está ligada a investigações e pesquisas que buscam elucidar problemáticas que necessitam de uma compreensão minuciosa de determinada realidade, levando em consideração as questões subjetivas que a permeiam.

Ratificando essa assertiva, Santos Filho (2013, p.41) infere que na abordagem qualitativa o “seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão a suas próprias situações”. Esta abordagem, analisa as questões de contexto da realidade da pesquisa e as suas influências, desta forma, não isola seu sujeito de pesquisa, mas amplia seu horizonte de estudo em todas as questões que o envolvem.

Estar inserido no cotidiano escolar, oportuniza a visão de vários acontecimentos a partir do local em que o indivíduo se encontra profissionalmente, e em meu caso, especificamente, ganha horizontes, pois não conclui as dezenas de questões que são traçadas entre livro didático, política curricular e a prática das professoras em decorrência disto.

Ser professora da rede pública de Educação Básica e acadêmica do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre (PPGE – UFAC), me conferiu uma oportunidade única de construção desta pesquisa, uma vez que me possibilitou a ação reflexiva e a construção da *professora-pesquisadora*. Segundo Esteban e Zaccur (2002), essa construção se faz importante para que se desconstrua a dicotomia entre o fazer teórico e a prática no cotidiano escolar. As autoras destacam que:

A qualificação do/a professor/a enquanto pesquisador/a se insere no processo de redimensionamento da relação pedagógica. A tradicional dicotomia entre o fazer e o pensar é substituída pela percepção da complexidade do processo pedagógico. O/ A professor/a assume como função pensar e fazer coletivamente o cotidiano escolar. No movimento de refletir sobre a dinâmica pedagógica – situada no contexto social – e de teorizar a seu respeito, tendo como referência a prática cotidiana, o/a professor/a vai apropriando-se de sólidos conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem, capacitando-se para questionar o cotidiano do qual é parte integrante e sua relação com a sociedade em geral e ampliando a percepção de si, de seus colegas e de seus/suas alunos/as como sujeitos que coletivamente constroem/destroem/reconstroem conhecimentos. (ESTEBAN;ZACCUR 2002 P. 22)

A citação das autoras assevera sobre como a escola pode e deve ser um ambiente de pesquisa dos profissionais que ali atuam, sendo estas pesquisas e o resultado delas uma forma de construção e compreensão dos pormenores que circundam o ambiente escolar e da prática dos professores que se dispõem a pesquisar questões relativas à sua atividade de profissional docente. Além de contribuírem para a compreensão desses fenômenos, essas pesquisas contribuem, também, com o processo de formação dos professores que se dispõem a investigar e interpelar a sua própria realidade, produzindo, ressignificando e difundindo conhecimentos e realidades que emanam do chão da escola.

Situando-me dentro da perspectiva apresentada pelas autoras, o *locus* da minha pesquisa é também o espaço da minha atividade profissional. Sendo desde 2019 professora do 3º ano do Ensino Fundamental nessa instituição, os sujeitos da minha pesquisa são minhas companheiras do cotidiano escolar, onde estamos imersas nas complexidades que é ser professora da rede pública.

Comprendemos a relevância das pesquisas educacionais em que o pesquisador não se insere no contexto da escola, contudo a partir das escolhas e perspectivas defendidas nesta

dissertação, e em sua forma de conduzi-la entendemos como primordial a partilha, a partir dos sujeitos atuantes nesse espaço que é a escola. Corroboramos, assim, com o que Garcia e Alves (2006, p.15) inferem sobre a imersão na escola:

Muito se fala sobre escola, de fora, de longe, desconhecendo o que acontece a cada dia, dentro da escola, onde interagem os profissionais que atuam, alunos e alunas, pais, mães e a complexidade do que se passa e se cria nesse espaço/tempo de aprender e ensinar, de construção de múltiplas subjetividades, de encontros e desencontros, de socialização. A escola de que falam é uma simplificação a partir de um paradigma reducionista.

Cada professora ou professor, criança, pai ou mãe, em seus tantos cotidianos vividos, participa de redes, comuns algumas, diferentes outras, em que influem e são influenciados num processo de trocas com outras pessoas, em que se modificam, seres mutantes que são, como aliás, todos somos. Pessoas, a um tempo, comuns e únicas, pela história de vida diferentes de qualquer outra vida. E porque são únicos, investigamos o que os faz diferente, fugindo das generalizações de a professora, o aluno, a escola. Procuramos mergulhar na complexidade da escola, onde se produzem políticas educativas através do currículo construído no cotidiano, inspirado por utopias educativas e sociais, históricas e coletivamente tecidas por quem luta por mudar o mundo.

Tendo em vista a relevância de se pesquisar e estudar as problemáticas imbricadas e situadas no contexto da realidade escolar, essa pesquisa se debruça em uma perspectiva de pesquisa participante, uma vez que o universo pesquisado é também o chão que esta pesquisadora pisa cinco dias por semana, vinte horas semanais, durante duzentos dias letivos. É um lugar de identificação, pertença, questionamentos, reafirmação da profissão escolhida, partilha e pesquisa, a partir da escolha dos objetivos deste trabalho.

Se esta temática inicialmente surge na escola, é nesse ambiente, e com esses atores, que iremos, também, realizar os nossos estudos e análises. Brandão (1999) em uma obra sua que trata sobre a pesquisa participante, salienta sobre essa relação entre pesquisador e sujeito da pesquisa:

Quando o *outro* se transforma em uma convivência, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura. Quando o *outro* me transforma em um compromisso, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua história [...]. O pesquisador descobre com espanto que a maneira espontânea de um entrevistado falar sobre qualquer assunto é através de sua pessoa. Que a maneira natural de uma pessoa explicar alguma coisa diante gravador, é através de sua "história de vida", ou através de um fragmento de relações entre a sua vida e aquilo a que responde. (BRANDÃO, 1999, p. 12-13)

Nesta perspectiva, a relação entre o pesquisador e o *outro* é percebida dentro das relações de participação da vida deste. No caso deste trabalho, essa participação é evidenciada a partir da vivência de estar atuando profissionalmente no magistério há dois anos, no mesmo

espaço físico e subjetivo de atuação dessas pessoas, que partilharam suas experiências e percepções sobre o PNLD, a escolha do livro didático e como essas categorias influenciam as suas práticas em sala de aula, especialmente.

A pesquisa participante, tem o caráter de imersão no campo de pesquisa e em suas relações com os indivíduos. Tendo essa proposta como basilar, ela também se desvencilha das linhas de pesquisa que teriam como alguns dos seus aspectos a neutralidade, a observação e o estudo do objeto, de maneira a se distanciar dos fenômenos. Supera-se essa visão sem que se retire o rigor científico de produção e ressignificação de conhecimentos. Gianotten e Wit (1999 p. 158-159) asseveram sobre a neutralidade dentro desse tipo de pesquisa:

Desse modo, a pesquisa participante se situa entre as correntes das ciências sociais que rejeitam a chamada neutralidade científica e partem do princípio de que a investigação deve servir a determinados setores sociais, buscando uma resposta coerente que permita, por um lado, socializar o conhecimento e, por outro, democratizar os processos de investigação e educação. A pesquisa participante sustenta acertadamente que os métodos e técnicas convencionais tomam o grupo investigado como objeto de pesquisa e não como sujeito principal e que não existe uma separação indesejável entre a teoria e a prática, entre pesquisa social e ação concreta.

É no bojo dessas concepções, que os pressupostos da pesquisa participante foram aqui utilizados, onde uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e também pesquisadora por via do mestrado acadêmico em Educação, investiga aspectos do seu cotidiano escolar, a partir das vozes e percepções de suas companheiras de profissão. Sobre a relação pesquisador e realidade pesquisada, na perspectiva da pesquisa participante, Brandão e Borges (2007 p. 54) afirmam que:

Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações – a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem inter-atuamos.

Se tratando da formulação dos objetivos deste trabalho, o qual se dispõe a investigar analisar a efetivação do PNLD na escola a partir do processo de escolha do livro feito nessas instituições pelas professoras, e como este influencia a prática dessas docentes; pelo tempo hábil, e tendo em vista a proposta metodológica, assim como a exequibilidade do cronograma apresentado, decidiu-se focalizar em apenas uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública estadual, do município de Rio Branco – Acre.

A próxima escolha a ser feita, seria em qual escola realizaríamos nossas pesquisas com as professoras.

Os pressupostos da pesquisa participante, nos levaram a debruçar-nos sobre a instituição em que desenvolvo minha atividade profissional, pois o diálogo e a abertura que tínhamos nela, seria facilitada pelas relações construídas nesse ambiente, principalmente com as outras docentes que ali atuam. Corroborando com essa escolha, ratifico as questões anunciadas anteriormente, a saber: contribuição para a minha formação enquanto *professora-pesquisadora*, a realidade cotidiana como um âmbito de pesquisa da minha prática profissional e as práticas do conjunto de sujeitos que dividem comigo a construção de ser professora.

A escola Estadual de Ensino Fundamental, Georgete Eluan Kalume, está localizada em um bairro periférico próximo ao centro da cidade, faz parte da rede pública estadual e atende alunos de 1º ao 5º ano. Nos anos anteriores, até 2019, a escola também ofertava a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno. A instituição já exerce suas atividades na comunidade há cinquenta anos, tendo, assim, uma relação próxima com os moradores em geral e os responsáveis pelos alunos.

A escola, atualmente, conta com quatorze turmas, divididas nos turnos matutino e vespertino, são nove turmas funcionando no período matutino, e cinco turmas no período vespertino, com um total de 389 alunos matriculados na instituição.

O corpo docente é composto por treze professoras, uma delas assume turmas nos dois turnos, e elas são os sujeitos desta pesquisa. Apenas uma professora não participou da pesquisa, pois estava em tratamento médico. Todas possuem sua formação inicial em licenciatura em pedagogia; dentre elas, apenas três exercem suas atividades em regime de concursadas efetivas, sendo assim, as restantes são regidas pelos contratos temporários. O que as une é a sua atividade profissional e as suas atuações como sujeitos praticantes do cotidiano escolar em que esta pesquisa se insere.

Afinal, como daríamos vozes a essas professoras? Dentro de uma perspectiva metodológica, decidimos utilizar a conversa como maneira de coletar o que as docentes tinham a nos dizer. Ressaltamos, de antemão, que utilizar a conversa como metodologia de investigação, não deixa a pesquisa, as reflexões e o estudo de fora do contexto científico. É uma das formas de investigar o cotidiano escolar. Dentro dessa perspectiva, Reis et al (2017 p. 70) apontam que

Potencializa-nos, cada vez mais, a ideia de um investigar que se afaste dos manuais metodológicos enquanto bíblias da cientificidade, dos métodos que engessam e se apresentam aprioristicamente, os quais, em vez de se repensarem no exercício da

pesquisa, buscam simplificar as realidades e objetificar os múltiplos sujeitos envolvidos no ato investigativo.

Os autores nos apresentam, também, a perspectiva de conversa, a partir da etimologia da palavra, para que possamos compreender que conversar é partilhar com o outro. Assim,

Conversar, etimologicamente, tem um significado que poderia ser traduzido como “viver com”, “encontrar-se com frequência”. Esse “com”, presente já na própria grafia do verbo –com-versar – nos remete à presença de outrem. Dessa forma, conversar tem a ver com uma ação dialógica que se retroalimenta na e da palavra pronunciada, compartilhada. Potencia-se no encontro com o outro, no contato com ele, na partilha da fala que é, também, em alguma medida, a partilha do pensamento. (REIS et al, 2017 p. 70)

Além disso, Gonçalves, Rodrigues e Garcia (2018 p. 129), refletem sobre a importância e as contribuições de se utilizar as conversas como propostas investigativas; asseveram que “as conversas como metodologia de pesquisa e formação parecem nos permitir ampliar as possibilidades políticas, epistemológicas e metodológicas de diálogo com os saberes produzidos nos cotidianos das escolas, sobretudo com os saberes docentes”.

A princípio, o diálogo com as professoras seria realizado em três etapas, onde em um primeiro momento conversaríamos individualmente com cada uma das professoras, tendo uma pergunta norteadora para que elas partilhassem suas perspectivas sobre a seleção do livro didático e as influências desse processo na prática curricular nas salas de aula. Posteriormente, seriam categorizadas as falas recorrentes entre elas e, a partir disso, retomaríamos a discussão de forma coletiva; feito esse momento, compartilharíamos com as professoras algumas análises sobre os posicionamentos que elas trouxeram, a fim de proporcionar uma reflexão e ampliação de perspectivas sobre essas questões, desvelando, coletivamente, aspectos que por vezes são velados dessa trama entre PNL, política curricular e prática curricular das professoras dentro desse processo.

Contudo, no início do ano de 2020, o Brasil, assim como o mundo inteiro, teve suas atividades rotineiras totalmente alteradas em decorrência da pandemia causada pelo COVID 19³. Por ser uma doença de fácil contágio, foi recomendado por especialistas e pela Organização Mundial de Saúde (OMS) o isolamento social.

³ Uma das recomendações do Ministério da Saúde é o isolamento social, assim como evitar circulação desnecessária nas ruas, estádios, teatros, *shoppings*, shows, cinemas e igrejas, e para aqueles que puderem, que fiquem em suas casas. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em 30 abril 2020.

A Secretaria Estadual de Educação do Estado do Acre, seguindo o decreto⁴ do governo do Estado, em consonância com as recomendações dos técnicos e organizações de saúde, decide no início do mês de março suspender as aulas em toda rede pública. O governo também orienta, por meio desse decreto, o isolamento social para toda a população. Sendo assim, além de não encontrar as professoras no cotidiano escolar, ficou inviabilizado qualquer contato físico com as professoras para realizar os diálogos, tendo como agravante a situação médica de algumas professoras que fazem parte do grupo de risco, dentro do quadro da pandemia.

Todavia, não poderíamos realizar este estudo sem a contribuição desses sujeitos, desta forma, recorreremos à tecnologia e à internet para conseguir por outros meios ouvir o que eles tinham a partilhar. Decidimos, então, utilizar o aplicativo de mensagens via internet para esse fim, o *WhatsApp*.

Segundo o site da plataforma de comunicação, o *WhatsApp* surgiu como uma alternativa ao sistema de SMS, e agora possibilita o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia: fotos, vídeos, documentos e localização, além de textos e chamadas de vídeo e de voz. Graças à popularidade dessa ferramenta, pudemos utilizá-la sem empecilhos. Por esse aplicativo, contatamos todas as professoras e, a partir disso, conseguimos, infelizmente não da forma que tínhamos planejado anteriormente, coletar as falas das professoras que serão apresentadas durante este trabalho.

O primeiro contato realizado por essa via, teve como finalidade situar as professoras dentro dos objetivos da pesquisa e em qual perspectiva ela estava sendo realizada; o acesso ao contato foi facilitado, pois a gestão da escola utiliza essa ferramenta para comunicação entre os funcionários e nela constam os contatos de todas as professoras. Posteriormente, foram informadas as questões metodológicas da pesquisa, que sofreram alterações por conta da pandemia, assim como informadas as questões ligadas à preservação das identidades das professoras. Sendo assim, os nomes das professoras que foram utilizados durante este trabalho, foram nomes fictícios.

Utilizamos uma pergunta norteadora e, a partir disso, fomos em um esquema de perguntas e respostas que tiveram como base a intervenção que as professoras foram realizando durante o contato, a única questão que havia sido estruturada anterior ao contato foi a questão norteadora. Posteriormente, o diálogo foi se estruturando conforme as temáticas foram sendo

⁴ Decreto nº 5.465, de 16 de março de 2020 - *Estabelece novas medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da doença COVID-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Disponível em: <http://www.diario.ac.gov.br/>* Acesso em: 30 abril 2020.

apresentadas pelas professoras, tendo em vista a temática central do trabalho e o que se buscava investigar.

Ressaltamos que nas dimensões que a temática abrange, buscou-se privilegiar o que Stephen Ball caracteriza como o contexto da prática, para que fosse possível compreender de que maneira a política proposta se efetiva na escola e nas salas de aulas das professoras que participaram como sujeitos desta pesquisa. Traremos nuances do contexto da influência e produção de texto, contudo o foco primordial se faz na prática dos sujeitos aqui descritos.

Após as conversas com as professoras, via gravação de áudios, os dados foram transcritos e agrupados em três grandes categorias de análises, sendo elas:

- 1 - Escolha do livro didático;
- 2 - Planejamento;
- 3 - Uso/prática das professoras.

Dentro das etapas deste estudo, em um primeiro momento realizou-se uma pesquisa a fim de subsidiar teoricamente e apresentar questões referentes à política de livros didáticos no Brasil, dentro de uma perspectiva histórica. Posteriormente, fez-se um intercruzamento entre o PNLD e a política curricular em curso no nosso país, mais especificamente a relação entre o Programa Nacional de Livro e Material Didático e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para que isto fosse possível, nos debruçamos sobre uma pesquisa documental e bibliográfica em artigos, livros e documentos legais, a fim de dar conta das categorias abordadas dentro da temática discutida ao longo deste trabalho. Gil (2008 p.50) assevera que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Na pesquisa bibliográfica, utilizamos diversos autores que em seus livros e artigos apresentaram estudos relevantes sobre a temática. As categorias utilizadas foram: histórico da política de distribuição de livros no país, assim como o contexto de instauração do PNLD; organização, ampliação e arenas de disputas do PNLD; discussões acerca da política curricular no Brasil; a BNCC como norteadora curricular e as imbricações entre PNLD e BNCC.

Utilizamos, também, diversos documentos legais para aprofundar os temas propostos, apresentando as bases da legislação para o programa, editais de convocação, resoluções, decretos, bem como documentos ligados à política curricular. A busca de informações através dessas fontes é caracterizada por Lüdke e André (1986 p.38) como análise documental, e esta,

segundo as autoras, tem como fontes leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, jornais, revistas, discursos, arquivos escolares e outros.

Tanto na pesquisa documental como na bibliográfica, foram realizadas consultas aos textos que contribuiriam com a temática e com o alcance dos objetivos deste trabalho. Foram selecionados e analisados para que pudessem constituir as bases teóricas necessárias para as investigações, como também apresentar a bibliografia e os documentos que constituem os estudos acerca do PNLD, seus inter cruzamentos com a política curricular e a seleção e os usos dos livros didáticos pelas professoras.

2. HISTÓRICO E DESDOBRAMENTOS DO PNLD – 1985 – 2018

“Uma dessas coisas peculiares à escola é precisamente o livro didático. Certamente ele pode estar em outros lugares, como na biblioteca de um colecionador excêntrico, nos gabinetes do avaliador ou do pesquisador de livros didáticos, mas a sua existência só se justifica na e pela escola”.
(MUNAKATA, 2016, p. 122)

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) emerge em 1985, com a responsabilidade de ser o programa que atuaria como a política educacional de aquisição e distribuição de livros didáticos para escolas públicas do Brasil. Todavia, há um momento anterior no que diz respeito aos programas de livros didáticos no país. Nesse sentido, temos o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) que vigora de 1971 a 1985, ano em que é promulgado o decreto que instituiu o PNLD.

Neste capítulo, trataremos sobre o aspecto histórico do PNLD, apontando questões relativas ao programa que o antecedeu, à produção do texto, aprovação e implementação, assim como as principais alterações sofridas nos últimos trinta anos, período em que o PNLD desenvolve suas ações no país.

Para organização deste capítulo, iniciaremos com um breve esclarecimento sobre a política do livro didático, destacando os papéis do Instituto Nacional do Livro (INL) e do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), este último responsável pela distribuição de livros até 1985, ano da promulgação do PNLD em sua primeira versão. Posteriormente, versaremos sobre a política pública do Livro Didático (LD) no Brasil e sua efetivação por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desde a produção do texto do decreto aprovado em 1985 que institui o programa, passando por suas alterações ao longo de três décadas.

2.1 - Um outrora dos programas de livros didáticos

Compreendemos que, quem conhece o passado, entende de maneira mais clara o presente. Desta forma, nesta seção apresentaremos um breve retrospecto histórico que remonta o período que antecedeu o PNLD. O recorte temporal utilizado nesta seção, faz referência ao período de 1937, que tem como marco a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), chegando ao início de 1985.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) não inaugura no Brasil a distribuição de livros didáticos para alunos das escolas públicas. Anteriormente, essa função era exercida

por meio do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), executado pelo Instituto Nacional do Livro (INL). Tal configuração, vigorou de 1971 a 1985.

Por meio do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, é instituído o Instituto Nacional do Livro (INL), tendo como principal incentivador o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema. O instituto tinha como sede a Biblioteca Nacional, situada na cidade do Rio de Janeiro, e concentrava diversas funções, segundo Oliveira e Prados (2015, p. 104)

Como missão, o INL tinha a tarefa de elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais, no entanto esses projetos infelizmente não se concretizaram. O INL recebeu também as funções de editar obras raras que fossem de interesse a cultura nacional, criar condições para baratear a edição de livros no país e a importação de livros, bem como incentivar a organização e o auxílio a bibliotecas públicas.

O INL era subdividido em seções, sendo elas: Seção de Enciclopédia e do Dicionário, Seção das Publicações e Seção das Bibliotecas, além destas, também compunham o instituto um Conselho de Orientação e Serviços Gerais de Administração. No período entre 1940 e 1960, as atividades do INL ficaram comprometidas por conta de recursos financeiros escarços para as suas atribuições.

Em 1966, é criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), que emerge de um convênio entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Constava como objetivos dessa comissão, a “finalidade de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos” (BRASIL. Decreto nº 59.355/1966. DOU, 05/10/1966, p.11468). Ressaltamos que, neste período, os livros didáticos eram adquiridos, se forma majoritária, pelos pais, ou seja, não eram distribuídos de forma gratuita.

Na década de 1970, após investidas sobre a COLTED com acusações de práticas levianas com o dinheiro público, ocorre a criação de uma comissão para investigar as ações da COLTED, acontece, então, o seu enfraquecimento, o que resultou em sua extinção no segundo semestre de 1971. A partir desse movimento, e concomitante a isso, temos a reformulação do INL para que este seja o responsável efetivamente pela política de distribuição de livros didáticos no país.

Uma dessas reformulações, se caracteriza na forma das coedições, por meio da Portaria nº 35, de 11/3/1970 do Ministério da Educação, a qual implementa o sistema de coedição de

livros com as editoras nacionais. Com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL), este passa a ser o responsável pela coedição dos Livros Didáticos e das obras literárias. Nessa formulação do INL, se observa, de maneira mais clara, a ação do âmbito privado, uma vez que a coedição tinha parceria de editoras privadas. As outras mudanças dizem respeito à extinção das seções de dicionário, enciclopédia e publicações.

As políticas de livros didáticos no país, estiveram, de maneira geral, sempre atreladas às conjunturas políticas que nossa sociedade apresenta. Corroborando com essa afirmativa, destacamos que o INL é instituído na Era Vargas e tem maior atuação em momentos de governos autoritários no país. Isto se justifica, decerto, segundo Vahl (2014 p.65), pelo que o então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, afirma como ser um dos objetivos do INL, exposto no Decreto-Lei nº 93/1937, que diz ser “dever do Estado proteger o livro, não só promovendo e facilitando a sua produção e divulgação, mas ainda vigiando no sentido de que ele seja, não o instrumento do mal, mas sempre o inspirador dos grandes sentimentos e das nobres causas humanas”.

Em 1971, é instituído pelo INL o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental, PLIDEF/INL), o Programa do Livro Didático – Ensino Médio (PLIDEM/INL) e o Programa do Livro Didático – Ensino Superior (PLIDES/INL). Posteriormente, foram acrescentados o Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo (PLIDESU/INL) e o Programa do Livro Didático – Ensino de Computação (PLIDECOM/INL). (PERES, VAHL 2014)

O Plidef foi o programa que teve o maior volume de livros adquiridos e distribuídos entre o período de 1971 a 1976, momento em que o INL ficou responsável pela sua efetivação. De acordo com Peres e Vahl (2014, p.58),

O PLIDEF/INL possuía como objetivos a distribuição de livros didáticos para uma parcela de “alunos carentes” por meio de convênios com as Secretarias Estaduais de Educação (SECs), o barateamento do preço dos exemplares nas livrarias para atendimento aos estudantes não caracterizados como carentes, o aprimoramento da qualidade dos livros didáticos por intermédio do sistema de seleção e avaliação do PLIDEF/INL, a colaboração com o aperfeiçoamento técnico-pedagógico dos professores através dos manuais para o professor e de cursos, e a implantação do Fundo Nacional do Livro Didático e do Banco do Livro.

A citação anterior esclarece uma questão importante, uma vez que uma das finalidades do programa é a distribuição de livros didáticos para alunos carentes e, ainda, tornar acessível para aqueles que não possuem o poder econômico para comprá-los. O Plidef atuava, então, nas duas frentes, tanto na distribuição como no barateamento dos livros.

O Plidef é executado por meio do INL de 1971 a 1976, e após esse período, passa a ser responsabilidade da Fundação Nacional do Material Escolar (Fename). Contudo, em 1983, o programa passa a ser executado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE); em 1985 o Plidef, por meio de decreto, dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), este que vigora há mais de trinta anos no país.

2.2 - Programa Nacional do Livro Didático: a primeira meia década (1985 – 1990)

A presença massiva do livro didático nas escolas brasileiras, é um fato inegável, este recurso acompanhou boa parte dos processos e transformações da educação em nosso país. Assim como a educação, o LD foi se transformando e se adequando, à medida do possível, aos novos anseios da sociedade e da escola, tendo em vista a complexidade que este apresenta desde a sua produção pelas editoras, passando pelo processo de seleção que acontece nas escolas e, por fim, sua utilização em sala de aula.

Apesar das críticas ou defesas ao livro didático, este é ainda o principal material impresso disponível e utilizado por professores e alunos. Dentre as professoras que participaram desta pesquisa, algumas endossam essa perspectiva:

Mas, é essencial (o livro didático) pois nossos alunos não teriam condições de terem acesso aos mesmos, sem contar que para muitas escolas é o único instrumento de aprendizagem dos educandos. (Professora Gisele, 2020)

Sei que o PNLD é um programa do governo federal que tem como objetivo oferecer livros gratuitos aos alunos da rede pública[...]. Política mal planejada, e foi fundamentada para favorecer somente o professor e não o aluno. No entanto, não favorece nem o aluno e nem o professor. (Professora Valeria, 2020)

Nos trechos extraídos das conversas com as professoras, podemos inferir sobre as perspectivas de críticas e defesas ao livro didático. Contudo, ressaltamos que estes trechos não têm como intuito acentuar dicotomias entre adoção ou não do mesmo. As professoras citadas utilizam o livro em suas práticas, todavia, esse uso não ocorre de maneira homogênea, assim como a percepção que elas têm do programa e dos livros pode, e não há nenhum problema nisso, ser diferente.

Silva, Souza e Duarte (2009 p. 148), corroborando com a perspectiva de uma assiduidade deste material nas escolas públicas, afirmam que:

Apesar das críticas, os manuais didáticos se tornam, na maioria das vezes, o único norteador de que professores e alunos dispõem para discutir os assuntos científicos em sala de aula, pois são comuns as queixas de professores afirmando não dispor de outros meios para trabalhar conteúdo. De fato, o livro didático não é o único recurso

utilizado, mas permanece como o mais importante para a maior parte dos docentes. (SILVA, SOUZA E DUARTE (2009. p148)

Essa presença predominante do LD nas escolas, deve-se, atualmente, à política pública de distribuição, avaliação e compra do livro didático, que se efetiva a partir do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, criado no ano de 1985, com a finalidade de garantir a distribuição gratuita do livro para as escolas públicas brasileiras. Desde então, o programa vem sendo atualizado e ampliado para suprir as demandas de universalização de distribuição gratuita do LD, como afirma Cassiano (2004 p.35):

Este programa (PNLD) foi criado em 1985, tendo como objetivo a aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública do ensino fundamental, sendo que a política de planejamento, compra, avaliação e distribuição do livro escolar é centralizada no governo federal. Realiza-se por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), autarquia federal vinculada ao MEC (Ministério da Educação) e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados ao ensino fundamental.

O PNLD como política pública, e sua ampliação, surge e acontece influenciado pelas políticas e documentos externos, uma vez que o programa emerge de ações que pretendiam trazer melhorias para a educação brasileira. Cassiano (2013, p.54) apresenta dois documentos que dão conta desses dois movimentos – instauração e ampliação – do PNLD, sendo eles: o documento *Educação para Todos: caminho para mudança*, de 31 de março de 1985, uma proposta apresentada pelo Ministro da Educação da época, Marcos Maciel. E no tocante a ampliação do programa, podemos citar o *Plano Decenal de Educação para Todos* (MEC, 1993), fruto de compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que teve como sede a cidade de Jomtien, na Tailândia.

Os aspectos políticos e econômicos estão presentes de forma incisiva na formulação e implantação dessa política pública no Brasil. Uma vez que, para o país alcançar o pleno desenvolvimento econômico, se fazia necessário que a educação avançasse em direção a sua universalidade e qualidade. Uma assertiva que corrobora com essa perspectiva é a participação – por meio de suas “*recomendações*” – de organizações financeiras e instituições internacionais na implementação e, posteriormente, nas reformulações do programa. Dentre esses organismos, podemos citar o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Desde a implementação do PNLD, em 1985, o programa passou por algumas mudanças e ampliações acompanhando o desenrolar da educação pública brasileira, e, atualmente, conta

com diversas versões que atendem toda a educação básica, níveis e modalidades, como a Educação de Jovens e Adultos. Além dos livros didáticos, também são distribuídos, para as escolas públicas, livros paradidáticos, como dicionários.

Destacaremos neste capítulo nuances de alguns aspectos relativos ao que Stephen Ball e Richard Bowe (1994;1992) denominam como contexto da influência, este inserido no ciclo de políticas modelo de análise de políticas públicas educacionais. O ciclo de políticas se subdivide em cinco contextos, sendo eles: contexto da influência, da produção de texto, da prática e, por fim, os contextos dos resultados ou efeitos e da estratégia política.

Trataremos nesta seção de alguns elementos deste ciclo, especificamente os que compõem o contexto da influência e da produção de texto. No primeiro, são formados os discursos que embasaram a política educacional, os discursos em construção são, por vezes, reforçados, outras tantas, negados e desafiados. Este é um processo natural dentro desse contexto, pois “é nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. (MAINARDES 2006 p.51).

Outro aspecto desse contexto, diz respeito a influências globais e internacionais que, segundo Mainardes (2006), podem ser vistas de duas maneiras: a primeira é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais, que pode se dar das seguintes formas: a) circulação internacional de ideias; b) empréstimo de políticas; e c) grupos e indivíduos que “vendem” soluções no mercado político e acadêmico. A segunda maneira, é o patrocínio e, em alguns aspectos, a imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (BANCO MUNDIAL, UNESCO, FMI, entre outros). Como exemplos destes, poderemos ver, posteriormente, neste capítulo, as recomendações e patrocínios de instituições multilaterais em algumas ações do programa. Da mesma forma, quando tratamos da circulação internacional de ideias, tendo em vista que as ampliações dos programas de livro didático na América Latina sofrem interferências de acordos firmados em Conferências, como a de Jomtien.

O contexto da produção do texto tem uma relação intrínseca com o contexto anteriormente apresentado, contudo não de forma clara, já que “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro de diferentes lugares da produção do texto competem para controlar as representações da política” Mainardes (2006, p. 52) apud. Bowe et al (1992). Assim, os textos políticos simbolizam a política, tendo como perspectiva os textos e documentos que a embasam.

Sobre os textos políticos, esses assumem diversos formatos, textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Dentre esses documentos, que têm relação com o programa, podemos mencionar os supracitados anteriormente: *Compromisso com a Nação*, formulado pela Aliança Democrática formada pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e pela Frente Liberal; *Educação para Todos: caminho para mudança*, de 1985, e o *Plano Decenal de Educação para Todos* (MEC, 1993). Posteriormente, trataremos de maneira mais específica sobre estes textos políticos.

Analisaremos, portanto, nessa perspectiva, uma vez que o PNLD, como veremos a seguir, em sua promulgação e ampliação teve como marcos documentos internacionais e nacionais, assim como recomendações de organismos multilaterais. Salientamos que o programa contribui de maneira significativa para a educação brasileira, oportunizando aos alunos e professores terem esse recurso que se constitui o livro didático. Contudo, se faz necessário observar e refletir sobre todos os aspectos que permeiam essa política pública, e como as esferas políticas e econômicas têm suas ações engendradas neste programa.

O PNLD é instituído em um momento pós período ditatorial, ou seja, o Brasil passava por um processo de redemocratização do país, desta forma as políticas públicas se voltam, também, para as questões sociais.

Reiteramos o que foi assinalado anteriormente sobre o programa não ser o primeiro que tratava da política de livros didáticos no país, contudo a sua nova roupagem se deve a fatos educacionais e políticos, tendo em vista a conjuntura política do país na época em que ele é instituído. Cassiano (2013 p. 54) assevera que

Na verdade, a *produção* de um novo programa para o livro didático e o conseqüente apagamento do que já existe condiz com uma estratégia política em que o objetivo é agregar valor positivo a determinado governo, que não quer ter sua imagem política associada ao governo anterior, que, nesse caso, era uma ditadura. Por isso, tal governo democrático se autodenominou Nova República.

Desta forma, o novo governo se utiliza dessa manobra para que suas ações e programas se afastem e não estejam ligados, ou rememorem qualquer visão do período anterior, que se constitui como um dos mais nefastos da história do país: a ditadura militar.

Sendo a educação um direito social, e o intento do governo que assume o Brasil se constitui em voltar os olhares das políticas para essas questões, a educação figurou como uma prioridade. Todavia, a construção do texto e suas alterações posteriores são permeadas pela influência de documentos nacionais e internacionais.

Como primeiro documento que incide sobre o programa, Cassiano (2013) destaca que o documento intitulado *Educação para Todos: caminho para mudança*, redigido em 1985 pelo então ministro da educação, Marco Maciel, se constituiu como a proposta do governo pós ditadura de ensejo a políticas públicas que poderiam reparar a situação educacional do país, e o PNLD surge no bojo desse movimento pela busca de uma educação de qualidade e sua ampliação do acesso à escola para as classes populares.

O Educação Para Todos, deriva de um documento mais amplo denominado *Compromisso com a Nação*, este sendo um documento constitutivo da Aliança Democrática formada pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e da Frente Liberal.

Nos escritos de *Compromisso com a Nação*, são estabelecidos compromissos tidos como fundamentais para a reestruturação do Brasil, em todos os aspectos. No tocante a educação, um tópico é destinado às suas “necessidades”, como veremos no trecho a seguir do documento que estabelece como prioridade a “educação fundamental para todos. Fortalecimento da Universidade e efetivação de sua autonomia. Apoio à pesquisa, ao desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural”. MACIEL (2010 p. 18)

Na proposta *Educação para Todos: caminho para mudança* (1985), encaminhada ao então presidente, José Sarney, o livro didático surge na seção intitulada: Programa de ação imediata, na forma de “assistência a todo aluno carente pelo fornecimento de livro e material didático e merenda escolar”. MACIEL (1985 p. 15)

Esses dois documentos (*Compromisso com a Nação e Educação para Todos: caminho para mudança*), principalmente, impulsionam a implementação do PNLD no Brasil, trazendo consigo mudanças relevantes no que diz respeito ao programa de distribuição de livros didáticos que o precedeu. Nota-se que, assim como a maioria das políticas educacionais brasileiras, anterior a decretos e instituição legal de programas, existem as influências externas na constituição de políticas públicas educacionais.

Então, em 1985, por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático, como podemos observar nos trechos a seguir do referido decreto:

Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985

Art. 1º. Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau
§ 1º A seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País.

§ 2º Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros, de modo a aprimorar o processo de seleção.

Art. 3º. Constitui requisito para o desenvolvimento do Programa, de que trata esse Decreto, a adoção de livros reutilizáveis.

Este, inaugura alguns aspectos em relação à escolha que passa a ser feita, também, pelos professores da educação básica e a reutilização do livro por mais de um ano letivo em cada série.

Como pode ser observado neste artigo do decreto, a aquisição e a distribuição de livros didáticos eram direcionadas ao primeiro grau, na sua primeira formulação como PNLD, uma vez que os esforços educacionais deste período histórico estavam concentrados nesta etapa da educação escolarizada.

Torna-se evidente o caráter assistencialista do programa, quando de sua formulação inicial, uma vez que se dirige especificamente a *todo aluno carente*, e, junto dele, observa-se a questão da merenda escolar, ambos tratados com finalidades de alcance de uma educação para os mais pobres. Sobre esse ponto, Amorim, Feijó e Rodrigues (2012 p. 000) asseveram que

Sendo o livro didático colocado, nesse primeiro momento, dentro de uma política assistencialista, o PNLD atendeu com prioridade a região Nordeste, a qual também contava com financiamento do Banco Mundial, agência financiadora de grande influência nas políticas educacionais do Brasil, principalmente nas décadas de 80 e 90.

Esta afirmação, demonstra consonância com as questões ligadas ao contexto da influência mencionado anteriormente, tendo em vista que o Banco Mundial, um organismo multilateral e internacional, tem suas ações e recursos ligados ao PNLD, e seu atendimento prioritário aos alunos e alunas da região Nordeste do país. Ressaltamos que a ação de organismos dessa natureza não se encerra no início da implementação deste programa.

Políticas públicas com esse viés são comuns à época em que o PNLD é instituído, após sua implementação, houve uma investida que demonstra a sua ação na forma do assistencialismo que se concretizou como um Programa de Livros voltado para o Nordeste do país, citado anteriormente.

Contudo, qual a finalidade real dessas ações? De fato, a preocupação era da efetivação de uma educação de qualidade, ou o país estava atendendo a interesses econômicos e políticos e camuflando-os em medidas que, em tese, promoveriam uma educação significativa e com mais equidade para a população de baixa renda?

Cassiano (2013), traz considerações importantes sobre essa discussão ao apresentar dados desta ramificação do PNLD voltada para o Nordeste. Segundo a autora, essa prioridade

atende a algumas recomendações do Banco Mundial, uma vez que este dispendeu para um volume de recursos significativos para essas medidas, atrelando, assim, as questões assistencialistas às “recomendações” do Banco. Como pode ser observado na constatação de Cassiano (2013, p.59),

Ao que tudo indica, além dos objetivos assistencialistas o PNLD, quando de sua implementação, também já sinalizava o atendimento às recomendações técnicas do Banco Mundial, dada a ênfase do atendimento ao Nordeste, por meio de projeto financiado pelo banco.

Outro documento que podemos destacar aqui, surge no início dos anos 1990, é o *Plano Decenal de Educação para Todos* (MEC, 1993), este emerge como resultado de um acordo firmado internacionalmente pelo governo brasileiro na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em 1990 em Jomtien.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, aconteceu em março de 1990 em Jomtien, na Tailândia, esse encontro reuniu representações de mais de 150 países e 150 entidades não governamentais. Na oportunidade, também é lançada a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, onde os países presentes se comprometeram a formular um plano, a partir dessa declaração, para atender às necessidades de cada país, no que diz respeito à educação básica.

Este evento teve como edificadores a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e o Banco Mundial. Desta conferência, resultou diversas ações e documentos, majoritariamente em países subdesenvolvidos, voltados à área educacional e tendo como objetivo principal a promoção da diminuição da pobreza e o desenvolvimento econômico do país. Veremos na seção seguinte as ressonâncias dessa conferência no Programa Nacional do Livro Didático.

2.3 - Expansão e ampliação: um retrospecto pós 1990

A década de 90, se configura como uma fase em expansão do programa quanto ao volume de livros distribuídos, e início dos processos de avaliação dos livros didáticos. Contudo, suas ações continuam se efetivando, prioritariamente, no Ensino Fundamental. Essa atuação se deve, também, em decorrência da influência de documentos e acordos nacionais e internacionais. Um desses documentos é o Plano Decenal, o qual traz em seu corpo metas que estiveram em consonância com a supracitada conferência.

O Plano Decenal de Educação para Todos – (1993-2003), fruto desta conferência, é redigido por cada um dos países signatários, “especialmente aqueles dos países mais populosos do mundo” (MEC, 1993, p.11), e se configura como um documento que tem suas raízes em concepções externas de ações que elevariam a qualidade educacional dos países, quase que em sua totalidade subdesenvolvidos, se seguissem tais orientações, realizando os ajustes necessários as suas especificidades enquanto nação.

Este documento é organizado nas seguintes seções:

- I. Situação e perspectivas da educação fundamental;
- II. Obstáculos a enfrentar;
- III. Estratégias para a universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo;
- IV. Medidas e instrumentos de implementação.

O livro didático é contemplado nessas seções, sendo visto como um desses recursos para o alcance do objetivo desse documento, que era aumentar a qualidade da educação no país.

Na seção I, o livro figura como um dos pontos críticos que merecem atenção em sua ação, é, então, proposta uma nova formulação para essa política. Posteriormente, quando destacam as estratégias que devem ser traçadas, o livro figura na perspectiva da melhoria de sua qualidade (MEC, 1993).

Algo que deve ser salientado sobre o Plano, diz respeito ao termo livro didático ser apresentado concomitante ao termo merenda escolar, confirmando o exposto anteriormente sobre o assistencialismo como um basilar no início desses programas, uma vez que, no documento, é apresentado o “Projeto Nordeste”, com o objetivo de aumentar as taxas de aprovação e o nível de aprendizado dos alunos, com prioridade no segmento da 1ª a 4ª série, tornando mais eficiente a gestão educacional e o suprimento de materiais de ensino-aprendizagem, e recuperando infraestruturas escolares. O recurso para a execução deste projeto era composto por US\$ 418,6 (quatrocentos e dezoito milhões e seiscentos mil dólares) do Banco Mundial e de US\$ 317,9 (trezentos e dezessete milhões e novecentos mil dólares) das esferas da União, Estados e das Regiões. (MEC, 1993).

Dentre essas estratégias, o livro didático figurava como uma das principais, por ser uma recomendação não somente para o Brasil, mas para todos os países em desenvolvimento onde os organismos multilaterais atuavam com maior incidência.

Nos anos 1990, a política educacional que, entre outras medidas privilegia o livro didático, ancorando a busca de uma educação com qualidade, não ficou restrita a

questão brasileira, visto que constou nas orientações do Banco Mundial a concessão de financiamento para os chamados países em desenvolvimento. De fato, tal política foi efetivamente implementada em outros países da América Latina e do Caribe, na forma de financiamento para grandes programas de aquisição e distribuição de livros didáticos podendo ser considerada um marco da política educacional dessa década nos países da região. (CASSIANO 2013 p. 79-80)

Após a referida Conferência, fica nítida a atuação dos organismos multilaterais nas ações voltadas à educação e ao desenvolvimento de estratégias que buscavam uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, Gorni, Maieski e Machado (2012 p.11) afirmam que “em especial, no Brasil, pôde-se observar que a partir da Conferência de Jomtien houve uma clara priorização do Ensino Fundamental, inclusive como estratégia de combate à pobreza e promoção do desenvolvimento econômico do País”. Desta forma, o horizonte de qualidade proposto nesse documento está, especificamente, atrelado a questões econômicas e combate à pobreza.

Observando e analisando esses dois documentos, e como eles se entrelaçam com a política do livro didático, o primeiro no âmbito nacional, em um momento que o país encerrava um dos seus momentos mais sombrios: a ditadura militar; o segundo, trazendo uma perspectiva mais global e internacional das políticas públicas educacionais que seguem as prescrições de organizações financeiras e multilaterais, podemos inferir que, assim como em outros países subdesenvolvidos onde as políticas educacionais são delineadas quase que em sua maioria por orientações de organismos multilaterais, o Brasil tem sua história educacional também marcada por esse delineamento. Sobre esta questão, Libâneo (2016 p. 48) assevera que

Atualmente, as políticas educacionais têm seu lastro em orientações de organismos internacionais, tal como analisadas anteriormente, desde a adesão do governo brasileiro às recomendações formais expedidas pelas Conferências Mundiais sobre Educação para Todos e outros eventos patrocinados pela Unesco e Banco Mundial. Há suficiente análises na pesquisa que comprovam essas ligações, nos sucessivos governos após o período de transição democrática.

Subsequente à divulgação e disseminação desses documentos – *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e Plano Decenal de Educação para Todos* – acontecem várias alterações no PNLD, que serão apresentadas a seguir.

Em 1992, o programa passa por algumas restrições orçamentárias, o que leva à diminuição da abrangência do programa, em sua promulgação é determinado que ele atenda ao ensino fundamental, contudo neste ano os livros são distribuídos apenas para alunos das escolas públicas que estivessem cursando da 1ª a 4ª série. Em 1993, por meio da Resolução CD FNDE

nº 6 de 13 de julho de 1993, são destinados recursos especificamente para a aquisição de livros didáticos.

É na década de 1990 que, com mais veemência, se cria uma atmosfera em torno da avaliação dos livros adquiridos e distribuídos pelo PNLD. No bojo dessas críticas à qualidade dos materiais, o Ministério de Educação e Desporto publica dois documentos que dão conta de uma tentativa de criar estratégias para que esse livro didático seja mais coerente, melhor organizado, com conteúdos dispostos de maneira clara e com informações sem defasagem ou equivocadas.

Entre 1993 e 1994, é publicado pelo então Ministério de Educação e Desporto o documento “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE, onde se apresentava critérios para avaliação dos livros de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências para as séries iniciais do ensino fundamental.

Segundo Basso (2013), esse trabalho de avaliação foi solicitado pelo MEC a um grupo de especialistas de diversas áreas do conhecimento, que tiveram como incumbência, a partir das avaliações dos livros didáticos, definir critérios para os livros que eram adquiridos pelo MEC para distribuir às escolas públicas. Como resultados dessa primeira verificação dos LD, foram constatadas, de formas mais contundentes, falhas que diziam respeito ao reforço a preconceitos e erros conceituais, o que acaba por resultar em uma deformação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Resultante dessa avaliação e subsequente a este documento, é publicado em 1996 o 1º “*Guia de Livros Didáticos*”, um compêndio com avaliações dos livros didáticos que eram direcionados aos professores com o intuito de contribuir para a escolha do LD nas escolas.

A formulação dos guias era precedida de algumas etapas: primeiro, eram lançados os editais onde as editoras deveriam seguir alguns critérios, como aspectos físicos dos livros e atendimento às normas do edital; posteriormente, os livros passavam por uma avaliação pedagógica, a qual tinha em sua formulação inicial critérios em dois seguimentos: critérios eliminatórios e critérios classificatórios, a fim de aprovar ou eliminar as obras que eram submetidas às avaliações. Ao passar dos anos, esses critérios foram se modificando.

Cassiano (2013) indica algumas mudanças ocorridas nesse processo de avaliação, em 2002 passam a ser avaliados por especialistas apenas coleções completas e não mais obras isoladas; em 2004, os guias passam a existir em vários volumes e não em volume único; a partir de 2005 os critérios classificatórios são eliminados e os livros passam a ser somente aprovados ou excluídos.

Atualmente, de forma mais abrangente, os critérios utilizados versam sobre a adequação didática e pedagógica, a qualidade das editoras e gráficas, e questões ligadas ao manual do professor e seu papel na utilização do LD em sala, com os alunos.

Os livros passam a ser classificados como aprovados, aprovados com ressalva ou reprovados. No edital 01/2017 – Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI), que norteou a seleção das editoras para participarem da escolha do livro no ano de 2018, pelos professores e professoras que estariam nas escolas a partir de 2019, são elencados os critérios que causariam a reprovação, assim como os que tornariam a obra aprovada com ressalvas.

9.3.2 A aprovação condicionada à correção de falhas pontuais, conforme disposto no Decreto nº9.099/2017 [...]

9.4. Serão consideradas falhas pontuais as não repetitivas ou constantes que possam ser corrigidas com simples indicação da ação de troca a ser efetuada pelo titular de direitos autorais. (BRASIL, 2018, p.8)

Os critérios a serem atendidos para não serem avaliados como reprovados, são definidos como *Crítérios Eliminatórios Comuns*. Veremos no trecho a seguir quais são eles:

Os critérios eliminatórios comuns a serem observados nas obras inscritas no PNLD 2019, submetidas à avaliação, são os seguintes:

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental;
2. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade 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. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra;
6. Observância dos temas contemporâneos no conjunto dos conteúdos da obra;
7. Outros critérios comuns.

A não observância de qualquer um desses critérios, detalhados a seguir, resultará em proposta incompatível com os objetivos estabelecidos para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o que justificará, ipso facto, sua exclusão do PNLD 2019.

Tendo em vista a preservação da unidade e a articulação didático-pedagógica, será excluída toda a obra que, ao ser apresentada em forma de coleção, tiver um ou mais volumes excluídos na etapa de avaliação. (BRASIL, 2018, p. 30)

Após esse movimento, os especialistas apresentam suas avaliações das obras aprovadas nos editais por meio do Guia de Livros Didáticos. As resenhas tinham por finalidade apresentar os livros aos professores e professoras para que pudessem, minimamente, fazerem suas escolhas a partir desse material.

O Guia de Livros Didáticos, atualmente, tem sua versão digital, onde os professores e professoras têm acesso a resenhas de todos os livros, para realizarem suas escolhas. As áreas

de conhecimento contempladas com os guias são: português, matemática, ciências, história, geografia, artes e obras interdisciplinares.

Desde 1985, o PNLD tinha seu financiamento ligado à Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), contudo em 1997 o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passa a ser o responsável pela execução do programa. A partir desse momento, o PNLD passa por uma ampliação significativa. A responsabilidade de execução pelo FNDE se daria a partir das seguintes etapas:

Na execução do Programa cabe a esta autarquia:

- I - Organizar e apoiar a inscrição de obras e dos titulares de direito autoral ou de edição;
- II - Analisar a documentação e proceder à habilitação dos titulares de direito autoral ou de edição;
- III - realizar a análise de atributos físicos das obras, diretamente ou por meio de instituição conveniada ou contratada para este fim;
- IV - Apoiar o processo de escolha ou montagem dos acervos e compilar seus resultados;
- IV - Realizar a negociação de preços e formalizar os contratos de aquisição;
- V - Acompanhar a distribuição das obras;
- VI - Realizar o controle de qualidade da produção dos materiais de acordo com as especificações contratadas;
- VII - Realizar o monitoramento, para fins de verificação da efetividade do Programa junto às Redes de Ensino; e
- VIII - Prestar Assistência Técnica aos entes participantes do PNLD. (FNDE, 2018)

O PNLD, desde 1997, passa a ser executado, exclusivamente, pelo FNDE, atualmente o programa continua sob responsabilidade desta autarquia. Após esse momento que marca a principal mudança no âmbito do financiamento do PNLD, houve uma ampliação e expansão no que se refere às etapas da Educação Básica atendidas e ao número de alunos, professores e escolas que são subsidiados pelo programa através da distribuição do Livro Didático. A primeira ampliação diz respeito ao atendimento de forma regular com livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público. Ressaltando aqui que o programa atendia antes, com prioridade, os alunos de 1ª a 4ª série.

Cassiano (2013 p. 86) destaca duas questões que acontecem a partir deste período, uma se dá no que tange aos critérios para distribuição dos livros, uma vez que na esteira do assistencialismo que permeia o programa na sua promulgação, este dispndia sua prioridade ao atendimento de crianças carentes, contudo desde esse período, a quantidade de livros é contabilizada a partir dos dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Após coletados os dados, o INEP, com base

em projeções de matrícula para o ano seguinte, define a quantidade de exemplares a serem adquiridos pelo governo para o atendimento do PNLD no ano em questão.

Outra mudança do programa refere-se às entregas dos livros didáticos: elas passam a ser realizadas pela Empresa de Correios e Telégrafos (ECT), o que contribuiu para a que os livros estivessem nas escolas antes do início do ano letivo.

No ano de 2000, além dos livros didáticos, inicia-se a distribuição de dicionários de língua portuguesa para os alunos de 1^a a 4^a série do ensino fundamental, também a partir dessa edição, os livros passam a ser entregues no ano anterior ao ano que, de fato, eles deveriam ser utilizados, sendo assim os livros que iriam ser usados no ano de 2001 foram entregues até dia 31 de dezembro de 2000. É importante ressaltar essa entrega anterior ao início do ano, pois segundo Cassiano (2013), acontecia de forma recorrente o atraso na entrega dos livros didáticos nas escolas, dessa forma, dificilmente, estes chegavam antes do início do ano letivo.

Em 2001, o PNLD amplia de maneira progressiva os livros em braile para os deficientes visuais que estivessem no ensino regular público. Posteriormente, houve a introdução do livro em libras, com caracteres ampliados e com versões em McDayse⁵.

Segundo Cassiano (2013), é no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), onde temos a solidificação do programa e sua efetivação como uma política de estado. Ressaltamos aqui que a efetividade do PNLD neste período, ocorre no Ensino Fundamental, uma vez que é nessa década, de 1990, que ocorre no Brasil uma forte entrada e assinatura de acordos internacionais implementados a partir dos organismos multilaterais e suas conferências e reuniões com os países signatários, corroborando com o que foi anteriormente citado e afirmado por Libanêo (2016), quando o autor trata sobre a influência desses organismos nas políticas educacionais do país.

Nestes acordos, como os supracitados *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* e *Plano Decenal de Educação para Todos*, emergem como prioridade o Ensino Fundamental, o que torna compreensível a expansão dos programas voltados especificamente para esta etapa da Educação Básica. Mesmo que na sua promulgação o programa tenha se alterado em alguns aspectos, na sua essência ele se configurava como um programa que realizava a distribuição de livros para o Ensino Fundamental, isso também se deve ao fato de

⁵ Em 2009 essa ferramenta é lançada no Brasil, ela é direcionada a pessoas com deficiência visual, baixa visão ou cegueira. “A tecnologia Mecdaisy permite que o usuário leia qualquer texto, a partir de narração em áudio ou adaptação em caracteres ampliados, além de oferecer opção de impressão em braile, tudo a um só tempo. Além disso, a tecnologia oferece recursos de navegabilidade muito simples. A partir de movimentos de teclas de atalhos ou do mouse, o leitor pode fazer anotações e marcações no texto, avançar e recuar na leitura etc.” Disponível em <http://portal.mec.gov.br/todas-as-noticias/205-noticias/1349433645/13782-nova-tecnologia-torna-livros-acessiveis-a-alunos-cegos>. Acesso em 18 mar. 2020.

que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, à época, esta etapa da educação básica era a que figurava como ensino obrigatório e gratuito.

É, só então, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, que o PNLD passa de fato por uma significativa ampliação (CASSIANO, 2013), o objetivo de atendimento do Ensino Fundamental é, de forma significativa, atendido. Assim, na primeira década dos anos 2000, os olhares se voltam agora para as demais etapas e modalidades da Educação Básica, em especial o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2003, por meio da Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003, é instituído o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM):

Art. 1º - Prover as escolas do ensino médio das redes estadual, do Distrito Federal e municipal de livros didáticos de qualidade, para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de Português e Matemática por meio do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM. (FNDE, 2003)

Consta, ainda, na referida Resolução, que o programa voltado para o Ensino Médio inicia suas atividades por meio do que eles nomeiam de projeto piloto, nas edições dos anos de 2005 e 2007. Os recursos para a execução desse programa advêm do FNDE, bem como de contratos de empréstimos internacionais que faziam parte do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed). Sobre o Promed, nos documentos do Ministério da Educação, podemos esclarecer como e de onde advinham esses recursos:

O Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Projeto Escola Jovem, apresentado ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para obtenção de financiamento, insere-se nesse quadro de profundas e recentes mudanças. Seu objetivo geral é apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no ensino médio pelas Unidades da Federação do país, visando à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como forma de garantir maior equidade social. (MEC, 2000, p. 2)

Verifica-se aqui, novamente, a entrada de entidades internacionais, agora, especificamente, através de financiamento nas políticas educacionais brasileiras. O financiamento do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) é composto, então, por recursos de duas vias – FNDE e Promed.

Posteriormente, no ano de 2007, é publicada a Resolução CD FNDE 18, de 24/04/2007, onde é regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), neste a distribuição era realizada em caráter de doação a entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que tinha como objetivo a alfabetização de pessoas com idade a partir de 15 anos.

Em setembro de 2009, a resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009 instaurou o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Este absorve o programa anterior, o PNLA. No mesmo ano, foi publicada a Resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009, que em seu artigo segundo define novas regras para a participação no PNLD, desta forma as escolas públicas e federais deveriam aderir ao programa para serem contempladas com os livros didáticos. A saber:

Art. 2º Para participar do PNLD, as escolas federais e as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal deverão firmar um termo de adesão específico, a ser disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (BRASIL, 2009)

Além disso, essa resolução adicionou a distribuição de livros de inglês e espanhol para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e livros de sociologia e filosofia consumíveis para o Ensino Médio. Além dos de língua estrangeira, há a inclusão da distribuição de livros para o Ensino Médio pelo PNLD, uma vez que essa etapa era atendida pelo PNLEM.

O programa passa, também, por uma alteração em sua nomenclatura, por intermédio do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, onde houve a unificação do PNLD e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Assim, a nova nomenclatura é Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD (MEC 2019).

O que muda, a partir da nova nomenclatura do programa, é a distribuição de livros didáticos e literários por meio do PNLD, assim como a ampliação dos materiais distribuídos. Além das obras didáticas e literárias, eram disponibilizadas outras obras: pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

Este decreto modifica ainda, de forma considerável, alguns âmbitos do programa: o primeiro deles diz respeito ao edital, que anteriormente era destinado a professores da educação básica e superior para comporem uma comissão que realizaria, também, a avaliação das obras didáticas, este é substituído por um processo explicitado no artigo 12, apresentando uma perspectiva centralizadora do Ministério da Educação.

Art. 12. A escolha dos integrantes de cada comissão técnica será feita pelo Ministro de Estado da Educação, a partir da indicação das seguintes instituições:
I - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação;
II - Conselho Nacional de Secretários de Educação;
III - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação;
IV - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação;
V - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação;
VI - Conselho Nacional de Educação;

VII - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior;
VIII - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e
IX - Entidades da sociedade civil escolhidas pelo Ministério da Educação para elaboração das listas tríplexes do Conselho Nacional de Educação,
§ 1º O Ministro de Estado da Educação poderá solicitar indicações de outras instituições para a escolha dos integrantes de que trata o caput. (BRASIL, 2017, p. 4)

Outra mudança operada tem ressonâncias no processo de escolha, dessa forma no artigo 18, o decreto traz a possibilidade da escolha dos livros, no âmbito das escolas, ser feita em três modalidades, a saber: I - para cada escola (professores e professoras realizam a escolha para a instituição que atuam); II - para cada grupo de escolas; ou III - para todas as escolas da rede (escolha por meio da Secretária de Educação). Qual modalidade será adotada, é uma escolha que fica a cargo dos responsáveis por cada rede de ensino, isso acaba por descaracterizar o processo de escolha a ser realizado pelos professores e professoras da rede, uma vez que esta prerrogativa de seleção pode variar a partir das decisões que a autarquia responsável pelo sistema de ensino adotar.

Em 2017, é lançado o edital para inscrições das editoras das obras didáticas no PNLD para os anos seguintes, anteriormente o programa alcançava a educação infantil por meio das obras literárias para a primeira etapa da Educação Básica. Esse cenário se altera na ocasião do edital de convocação 01/2017 – CGPLI ⁶, que trata sobre a convocatória para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, PNLD 2019. Ressaltamos que o PNLD, como exposto anteriormente, não alcançava essa etapa, contudo figura no edital de 2019 como parte integrante dos que serão beneficiados com os livros didáticos.

No entanto, os que serão atendidos com esses livros é o que difere a participação da educação infantil no PNLD. Esse livro didático se destina, a priori, aos professores e professoras, como veremos a seguir.

Nas disposições sobre as características das obras, tem-se que elas devem seguir critérios levando em consideração a faixa etária do aluno e o volume desse material (número de páginas) sendo eles: Livro do Professor da Educação Infantil – Creche (0 a 3 anos e 11 meses), Pré-escola (4 a 05 anos e 11 meses) e Livro do Professor da Educação Infantil (0 a 5 anos e 11 meses).

⁶ Edital de convocação 01/2017– CGPLI edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019> Acesso em 25 mar. 2020.

No corpo do edital, o livro para o professor e professora da Educação Infantil é conceituado como:

Aquele utilizado pelo professor como fonte de atividades baseadas em interações e brincadeiras com o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças de zero a cinco anos de idade. O livro deve servir como referência para a atuação do professor, bem como fonte de orientação para acompanhamento do desenvolvimento das crianças. (BRASIL, 2018, P. 17-18)

Desta forma, a partir do PNLD de 2019, o mesmo alcança, de maneira mais significativa, toda educação básica, sendo, assim, dentre os programas de distribuição de livros didáticos no país, aquele que obteve maior abrangência.

Com a ampliação do programa, assistimos, também, ao aumento considerável de seus recursos, e este apresenta vários fenômenos. O Programa, na sua implementação, é financiado pela Fundação de Assistência ao Educando (FAE), contudo em 1997, o programa sofre mudanças ligadas ao financiamento, que passa a ser responsabilidade integral do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Ao longo dos anos, o PNLD passou por diversas mudanças – supracitadas anteriormente – uma dessas alterações, talvez a mais significativa, deve-se ao fato de que o crescimento da amplitude do programa foi proporcionalmente equivalente ao crescimento do mercado editorial de livros didáticos no Brasil, como afirma Cassiano (2013 p.23):

De 1985 até o início do século XXI, o mercado editorial escolar do Brasil foi substancialmente alterado: passou da concentração das editoras familiares para o oligopólio dos grandes grupos empresariais (nacionais e internacionais, com destaque para o empresariado espanhol).

Conseqüentemente a esse fenômeno e à ampliação do PNLD, o volume de recursos destinados ao programa cresceu de forma significativa, tornando, assim, o mercado editorial do livro didático no país um negócio rentável para empresas nacionais e internacionais, em especial o mercado espanhol.

O PNLD é um programa que despende de um volume significativo de recursos para sua execução. Conforme dados apresentados nos relatórios de gastos do MEC e no endereço eletrônico do FNDE, podemos ter um panorama da verba destinada ao programa em todas as suas etapas. Em 1995, os recursos utilizados chegam a uma somatória de, aproximadamente, R\$125.000.000 (cento e vinte e cinco milhões de reais), em 2012 esse valor chegou a R\$443.000.000 (quatrocentos e quarenta e três milhões de reais).

As professoras (sujeitos da pesquisa), mesmo que não tenham os dados específicos das cifras que são despendidas para o programa, sinalizam que compreendem que a política do livro

didático no país é um âmbito de grandes transações financeiras, algumas veem com certa desconfiança como essas ocorrem, como podemos constatar nos trechos a seguir:

Vejo que até tem uma boa intenção, porém a grande maioria usa como uma forma de desvio de dinheiro, entre outras. (Professora Rebeca, 2020)

Vejo que a política é o alvo para o setor econômico. Como disse, é um instrumento indispensável. Por outro lado, vejo também que complica no setor financeiro. (Professora Mônica, 2020)

Dados disponibilizados no sítio eletrônico do FNDE, demonstram o crescimento ainda maior dos recursos para a compra de exemplares para o PNLD. Como podemos observar a seguir, as cifras que em 2012 estavam na casa dos milhões, em 2018 chegam à casa dos bilhões.

Tabela 1 – PNLD ano de distribuição 2018

Ano do PNL D	ATENDIMENTO	ESCOLAS BENEFICIADAS	ALUNOS BENEFICIADOS	EXEMPLARES	VALORES (R\$) AQUISIÇÃO
PNL D 2018	Anos iniciais E. F.	39.465	9.569.765	26.359.755	239.238.536,30
	Anos finais E. F.	46.312	9.818.107	27.615.896	251.757.569,09
	Ensino Médio	19.921	7.085.669	89.381.588	879.770.303,13
	PNLD Campo	55.619	2.588.165	7.167.788	50.305.263,29
	Educação Jovens e Adultos – EJA	28.488	2.075.973	3.374.120	46.160.440,28
	Total PNLD 2018	117.566	31.137.679	153.899.147	1.467.232.112,09

Fonte: Adaptada de sítio eletrônico do FNDE (2019).

A partir do exposto sobre o volume de recursos disponibilizados para a execução do PNLD, podemos inferir que, de fato, ele se constitui como uma oportunidade lucrativa para o capital que consegue, no caso no PNLD, captar uma grande soma de cifras dos cofres públicos. Assim, educação escolar pública se constitui, efetivamente, como um âmbito de interesse para o investimento e ganho de capital. Corroborando com essa perspectiva, Ball (2004 p.1111-1112) afirma que

Cada vez mais, o mundo dos negócios enfoca os serviços de educação como uma área em expansão, na qual lucros consideráveis devem ser obtidos[...] as instituições do setor público estão sendo “repensadas” como oportunidades de lucros. Muitos dos maiores atores na Indústria dos Serviços Educacionais (*Education Services Industry*) estão associados a multinacionais e investidores de capital com interesses e influências internacionais enormes e diversos [...] para elas os serviços de educação não passam de mais uma oportunidade de negócios, sem especificidade particular.

Outro aspecto que deve ser observado, são as nuances da relação público-privado que são perceptíveis no programa, uma vez que este fenômeno não acontece apenas de maneira estandardizada, mas ocorre, também – e, talvez, essa seja a forma mais eficiente – de forma “sutil” e velada. Costa (2019 p. 171) trata sobre essa questão, incidindo sobre a relação entre o público e o privado e as diversas formas de como esta pode ser materializada nas políticas educacionais.

A reforma educacional materializada com e a partir da LDB (Lei n. 9394/96) abriu possibilidades para criação de complexos arranjos entre setores públicos e privado, da elaboração à execução de políticas; abertura para competição e criação de quase-mercados no interior dos sistemas públicos de ensino; aquisição de material didático/apostilado pelo poder público; indústria de avaliações; e contratos de gestão com Organizações Sociais (OS), entre outras.

O PNLD se configura como uma política educacional, que traz em seu engendramento essa relação entre o setor público e o privado, uma vez que se caracteriza como uma política pública. Contudo, os exemplares em sua maioria, são produzidos e vendidos por grandes grupos editoriais, sendo, assim, uma injeção de capital em empresas privadas que se efetiva com recursos públicos via FNDE, ou seja, pelo Estado.

Observa-se, a partir disto, que o PNLD, ao longo dos trinta e três anos de vigência, por meio de documentos e dispositivos legais, conseguiu se aperfeiçoar a fim de atender às demandas que deveriam ser executadas pelo programa, que iniciou atendendo apenas os anos iniciais do ensino fundamental e atualmente atende toda a educação básica, fazendo com que este material alcançasse o nível de qualidade que propiciasse, dentro daquilo que o programa se propõem, uma melhoria na educação pública.

É evidente a ação, na forma de recomendações ou financiamento, dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais brasileiras, assim como nos países subdesenvolvidos, o que acaba por criar um padrão de soluções educacionais internacionais que findam por serem implementados nestes países.

Com a aprovação, em 2017, de um novo norteador curricular – a Base Nacional Comum Curricular – o programa e as editoras passam, agora, a se embasarem neste documento para a

produção do livro didático. No capítulo seguinte, iremos tratar sobre as imbricações entre PNLD e BNCC, e como isso influencia nos livros didáticos que já estão nas escolas públicas brasileiras. Além disso, também trataremos de questões relativas à organicidade do programa e os engendramentos políticos e curriculares.

3. O PROGRAMA POR DENTRO: AS ARENAS POLÍTICAS E CURRICULARES

“A educação é um espaço de conflitos e compromissos. Torna-se também palco para grandes batalhas sobre o que nossas instituições devem fazer, a quem devem servir, e sobre quem deve tomar as decisões”. (APPLE, 2002, p.56)

Sobre o Programa Nacional do Livro Didático, além da nomenclatura alterada em 2017, que figura atualmente como Programa Nacional do Livro e Material Didático, também diversos aspectos ligados ao seu atendimento sofreram alterações como salientado no capítulo anterior quando tratamos da sua ampliação e expansão.

Por ser um programa de amplitude oceânica, a sua organicidade é tecida por várias etapas. Iniciam com a abertura do edital, para as editoras concorrerem com as suas obras, passando pela avaliação inicial para que pleiteiem as etapas seguintes, e se encerram com a entrega dos livros para os estudantes de toda a educação básica brasileira.

Por conter em sua execução um volume de obras e recursos considerável, manter estas etapas organizadas contribuem com a fluidez do programa, garantindo que os livros cheguem ao seu destinatário final, que são os alunos e alunas e professores e professoras da rede pública.

Ressaltamos aqui que trataremos da organicidade do programa entendendo que este, como qualquer política educacional, não se assenta na neutralidade, desta forma destacaremos as ações políticas e educacionais que o permeiam.

Sendo assim, este capítulo dedica-se a apresentar o programa em suas arenas de disputas que são erguidas dentro desta política pública. Destacaremos os processos políticos e educacionais com ênfase nas questões ligadas às políticas curriculares e às discussões sobre currículo e PNLD, assim como as questões relativas à dimensão prática dessa política educacional.

Discorreremos, de maneira mais incisiva neste capítulo, sobre a relação intrínseca do PNLD com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Apontaremos que a BNCC está distante de ser apenas uma questão curricular, tendo em vista as suas repercussões e o que estas causam na realidade escolar, uma vez que fixa e tem o caráter de um documento normativo que norteará a “construção” dos currículos das redes de Educação Básica Pública. Desta forma, os materiais didáticos utilizados também serão influenciados pela fixação desta “nova orientação” curricular que vigora no país. Iremos expor também o que apresentam esses livros didáticos pós aprovação da Base. Ressaltamos que os livros expostos nesse capítulo, são os que foram escolhidos no

último ciclo para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Seleção realizada pelas professoras da escola no ano de 2018.

3.1 Convergências: Programa Nacional do Livro e Material Didático e BNCC

Esta seção dedica-se a discutir as convergências entre o PNLD e a BNCC, trazendo aspectos que interligam essas duas políticas educacionais. Dividimos em duas subseções, a primeira apresentando a perspectiva de currículo em que se insere este trabalho, para que desta forma tenhamos um arcabouço que nos permita compreender de maneira mais ampla as discussões sobre política curricular. Posteriormente, trataremos sobre as imbricações entre PNLD e BNCC, ressaltando de que maneira essas duas políticas educacionais se entrecruzam.

3.1.1. E o currículo?

Antes de adentrarmos nas discussões sobre as imbricações entre PNLD e currículo, apresentaremos a perspectiva de currículo defendida na proposta deste estudo.

As discussões e estudos sobre o currículo ao longo dos anos têm se ampliado, tendo em vista a centralidade que este tem na educação escolar tanto a nível nacional quanto internacional. Muitos são os estudos e pesquisas desenvolvidos por pesquisadoras e pesquisadores nacionais da área (ALVES 2002; ARROYO 2011; MOREIRA 1994;2004;2006; OLIVEIRA 2005; SILVA 1999), ratificando a importância de discutir e compreender os desdobramentos deste em todos os âmbitos que permeiam a Educação do país.

Afinal, o que se entende por currículo? Esse questionamento deve, ao tentarmos respondê-lo, ser analisado a partir do contexto e do momento histórico em que se insere. Moreira e Candau (2007 p. 17) assinalam sobre a relevância de se atentar a essa questão “à palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento”. Desta forma, o conceito do que seja currículo não pode ser visto como uma verdade absoluta e visto apenas de uma ótica, engessando as múltiplas e complexas relações que o permeiam.

Silva (2010), em sua obra nos apresenta uma visão de currículo construída a partir das várias teorias (tradicional, crítica e pós-crítica). Após uma extensa e precisa reflexão sobre as questões do currículo, o autor assevera que

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda

imagens estáticas como as de grades currículos e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição. (SILVA, 2010, p. 147)

Além dessas constatações, Silva (2010) compreende que ambas as teorias nos oferecem a percepção que o currículo é uma questão de espaço de poder, saber e identidade. Nos trechos finais de sua obra, ele afirma os múltiplos significados e significantes do currículo

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo que se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2010, p. 150)

Nas falas das professoras, podemos observar com clareza o lugar central que o currículo tem nas conversas sobre o livro didático. Mas, afinal, o currículo é a BNCC, as diretrizes curriculares, os planos de curso das secretarias de educação? Somente esses documentos timbrados pelas nossas autarquias se constituem como currículo?

Como resposta a esses questionamentos, Ferraço, Soares e Alves (2018 p. 99) trazem uma visão ampla do que é o currículo e em que perspectiva este perpassa a educação escolar, tendo em vista os praticantes deste: as professoras e os professores, como sujeitos centrais.

Ao problematizar os cotidianos escolares e as múltiplas redes educativas, precisamos, ainda, assumir que os currículos escolares são, o tempo todo, criados em redes, cotidianamente, *dentrofora* das escolas, com as políticas curriculares produzidas e negociadas em outros contextos. Ainda que as diretrizes curriculares e as teorias que procuram nos ensinar como se deve proceder com os currículos e os conhecimentos legitimados pelas disciplinas científicas, que são considerados conteúdos, tenham sido produzidas em outros *espaçotempos*, também cotidianos. (FERRAÇO, SOARES E ALVES, 2018 P. 99)

Desta forma, os currículos que permeiam o cotidiano escolar são resultantes desse processo de criação em movimento, as prescrições curriculares produzidas em outros contextos são revistas, reelaboradas e ressignificadas por aqueles que praticam e fazem currículo nas escolas.

Os currículos *pensadospraticados*, suas artes e astúcias advêm do entrecruzamento dos *saberesfazeres* dos praticantes, sendo, portanto, sempre tecidos, em todos os *espaçotempos* nas relações *dentrofora* das escolas. Nessa perspectiva, entendemos com Alves (2002) que o currículo não é produto que é construído a partir de modelos preestabelecidos, mas é processo através do qual os praticantes do cotidiano escolar *ressignificam* suas experiências nas redes de poderes, *saberesfazeres* das quais participam. (GONÇALVES 2018B, p. 39)

Seguindo nessa direção, quando discutimos as políticas curriculares devemos compreendê-las, também, como essa construção feita pelos professores e professoras. Uma vez que estes são sujeitos que fazem e praticam as políticas curriculares no chão das escolas.

Nas redes *dentrofora* das escolas encontram-se os atos de negociação, que com significados dialógicos são tecidos como base consensos e dissensos, embates e disputas, permeados por demandas externas ou ainda internas. Nesse sentido, podemos delimitar nosso campo da discussão curricular com o entendimento de que a tessitura dos currículos *pensadospraticados* percorre processos não lineares e envoltos nas/das redes de *saberesfazeres* das professoras e suas vidas cotidianas, que também são configuradas pelas redes de sujeitos e suas subjetividades.

Desse modo, as políticas de currículo necessitam de uma compreensão para além das questões que envolvem sua produção, seleção, distribuição e reprodução do conhecimento. Na verdade, elas precisam ser pensadas em uma perspectiva que favoreça a heterogeneidade e a variedade de *saberesfazeres*, que podem ser lidos por diferentes sujeitos e de diferentes formas, sem a pretensão de homogeneizar práticas, discursos e identidades, em outras palavras, de compreender sua pluralidade. (GONÇALVES, 2018A, p. 68)

Quando observamos as políticas curriculares nesse viés, de um emaranhado de ressignificações por cada um desses sujeitos que estão praticando os currículos, podemos dar um novo sentido ao que conceituamos como política curricular. Por vezes, temos a percepção de que elas (as políticas curriculares) acontecem apenas fora dos muros da escola, onde elas chegam prontas por meio das diretrizes. Contudo as resistências, permanências e dissonâncias dos sentidos que os praticantes desse currículo nas escolas fazem, também se constitui currículo e política curricular.

Essa negociação de sentidos e a re(invenção) dos currículos, criando os currículos *pensadospraticados*, são possíveis em virtude dos usos que os praticantes fazem dos produtos e das regras oferecidas para seu consumo (CERTEAU, 1994). Contudo, segundo o autor, os mecanismos de resistência sempre foram exercício de longo tempo e vão sendo definidos de acordo com cada contexto e da inserção dos praticantes nele. Ou seja, os usos sempre serão realizados de formas distintas, e levariam em consideração a cultura do cotidiano escolar. (GONÇALVES, 2018B, p. 28)

Compreendendo o currículo e os movimentos realizados *dentrofora* desse *espaçotempo*, observamos que por mais que os documentos oficiais e outras manobras se apresentem como força imposta dentro dos cotidianos escolares, estes não são apenas reproduzidos. Moreira e Candau (2007 p. 19) fazem uma colocação em que “o papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artifices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula”. Os professores e professoras da rede básica constroem esse vai e vem curricular que adapta, subverte, nega, ressignifica e (re) constrói o currículo no cotidiano escolar.

3.1.2 Imbricações PLND e BNCC

Em 2017, é lançado o edital⁷ para as obras didáticas que seriam utilizadas na educação básica a partir do ano de 2019, com vários aspectos dissonantes no que se refere a uma política de material didático que visa uma educação significativamente de qualidade, um desses pontos salientado no capítulo anterior diz respeito à entrada da educação infantil como etapa a ser atendida pelo PNLD com a distribuição de livros didáticos para os professores e a professoras que atuam nessa.

No mesmo ano, a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) lançam uma nota firmando uma posição contrária a esses aspectos, uma vez que os mesmos vão de encontro ao que se projeta para uma educação que visa a formação integral do ser humano e não somente a preparação para o trabalho alienante. Neste escrito, como alvo central está o PNLD, mais especificamente o edital de 2017, sendo este o estopim para a produção do manifesto por essas entidades, onde se recusam a enviar um representante por não coadunarem com a forma de como as escolhas serão feitas, tendo em vista que as comissões não realizariam um trabalho significativo frente à avaliação e escolha das obras. As críticas a esse edital existem em vários aspectos, como podemos observar no trecho a seguir:

A despeito da importância do PNLD para a qualidade da formação oferecida aos estudantes da escola pública brasileira, consideramos o Edital 01/2017 – PNLD---2019 um equívoco. Embora o Edital contenha, em muitos momentos, discursos em defesa de uma escola plural, rica, criativa promotora de múltiplas aprendizagens, ao definir algumas de suas prioridades e obrigatoriedades, não deixa margem à dúvida que a proposta, em consonância com outras políticas do atual governo federal, desqualifica a função docente, ao propor seu controle; limita as aprendizagens a conteúdos engessados, normatizados e precarizados; reedita a linguagem das “competências e habilidades”, historicamente superada pelos equívocos que possui e aos quais induz; propõe parâmetros e mecanismos de verificação de aprendizagem -- - erroneamente chamados de avaliação --- obsoletos, tecnicistas e desrespeitosos com a necessária autonomia docente no exercício de suas funções. Nosso entendimento é que o edital se volta, em última instância, à apostilização do ensino que, histórica e radicalmente, rejeitamos. (ABdC; ANPED, 2017, p. 1)

Dentre tantas outras questões pertinentes que são tratadas na nota e os argumentos que a sustentam, observa-se que a congruência entre o PNLD e a BNCC figuram nesse edital de

⁷ Edital de convocação 01/2017– CGPLI edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019> Acesso em 24 fev. 2020.

forma cristalina, tendo em vista a adequação de todo o material que seria produzido com vistas à compatibilidade com a Base.

O ano em que o edital é divulgado, é o mesmo em que a BNCC passa por alterações e tem sua aprovação parcial (Educação Infantil e Ensino Fundamental), em dezembro de 2017. Esta consonância com a Base se fixa principalmente no que diz respeito às competências e às habilidades que norteiam toda a construção deste documento, tendo ressonâncias no PNLD este seu edital de chamamento das editoras.

As críticas recaem, também, sobre o enfraquecimento da autonomia e controle dos e das docentes, a Educação Infantil como preparatória para o Ensino Fundamental, padronização das políticas educacionais, especialmente quando se trata de currículo e por fim o esvaziamento nos componentes curriculares em detrimento das áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Aprovada no ano de 2017, a BNCC, como o próprio documento afirma, tem uma perspectiva de ser uma normativa. Numa perspectiva histórica, o caminho trilhado para a formulação deste documento tem como embasamento legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96

Art.26 Os currículos da educação infantil, ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em casa sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL,1996)

A partir desse pressuposto legal, no ano de 2015 iniciam de fato a produção da Base Nacional Comum Curricular, por meio da Portaria n. 579, de 17 de junho de 2015 foi instituída a comissão de especialistas para elaboração da proposta da BNCC. No mesmo ano, em setembro, a primeira versão da Base é divulgada. Posteriormente, em dezembro, ocorre o contato das escolas com essa versão para apreciação. Em 2016, temos a segunda versão do documento, onde em seminários estaduais, a Base passa por uma nova apreciação. Após esse movimento, inicia-se o processo de escrita da terceira versão da BNCC. No início de 2017, é entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a versão final da Base, em dezembro do mesmo ano, após o parecer do CNE, é homologada pelo então ministro da educação, Mendonça Filho. No dia seguinte à homologação, o CNE, por intermédio da Resolução CNE/CP nº 2 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Em dezembro de 2017, foi aprovada somente as seções que tratavam da Educação Infantil e Ensino Fundamental, o Ensino Médio passava nesse período por mais uma proposta

de “reforma” desta etapa, sendo assim, somente após a aprovação das alterações no Ensino Médio é que se insere na BNCC esta etapa. Desta forma, apenas em dezembro de 2018 o então ministro da educação, Rossiele Soares, homologa a BNCC para a etapa do Ensino Médio.

A etimologia da palavra normativa, apresenta seu significado relacionado a algo que estabelece e determina regras; que é prescritivo; uma regra; um modelo a ser seguido. O que não se distancia do que, de fato, a BNCC se propõe.

A organização basilar desta, é proposta e se firma em: competências, unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades. São propostas competências gerais para a educação básica, competências específicas para cada área do conhecimento para determinada etapa, competências específicas para cada componente curricular e destas derivaram em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades

A utilização exaustiva do termo competência na proposta da BNCC, nos remonta a necessidade primária desse modelo de norteador curricular: educar para formação de um indivíduo competente. Mas, para ser competente para o quê? Para quem? Em que está fundada essa competência? Esse último questionamento tem como resposta as questões econômicas baseadas na perspectiva do que o neoliberalismo⁸ pretende transformar a Educação Escolar pública em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento: uma educação para formar prioritariamente a camada popular para a mão de obra dos meios de produção. Corroborando com essa assertiva Zanata et al (2019 p. 1717) afirma que

É preciso destacar que, na perspectiva neoliberal, o ponto de referência para a organização da escola não são as necessidades dos indivíduos, sobretudo, daqueles que mais sofrem com as desigualdades sociais, mas, sim, as demandas de competitividade de determinados grupos e o lucro das empresas. Como consequência, as soluções propostas pela visão empresarial tendem a vincular a reestruturação do sistema educacional às estreitas imposições de treinamento da indústria e do comércio.

Constata-se, portanto, que a organização curricular proposta na BNCC e na reforma do Ensino Médio, priorizam aspectos considerados mais importantes para o mercado de trabalho, em detrimento dos conhecimentos relacionados com a arte, a cultura, as questões sociais e humanísticas, que perderão o já escasso espaço que ocupam, que foi duramente conquistado ao longo das últimas décadas. (ZANATA et al, 2019 p. 1717)

As autoras destacam, ainda, outros aspectos que revelam como são as influências do mercado econômico e os interesses deste para a educação pública, como a priorização de

⁸ Apple (2002 p.57-58) caracteriza da seguinte forma os neoliberais “o grupo dos neoliberais é o mais poderoso no seio da restauração conservadora, guiando-se pela conceptualização de um Estado fraco. Assim, o que é privado é necessariamente bom o que é público é necessariamente mau [...] Além do mais, qualquer investimento econômico feito nas escolas, que não esteja diretamente relacionado com os objetivos econômico é suspeito[...] Para os neoliberais o mundo é, em essência, um vasto supermercado”.

algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras, o que acaba por esvaziar uma das funções primárias da educação escolarizada que consiste na disseminação dos conhecimentos historicamente acumulados pelos seres humanos, sejam eles conhecimentos científicos, culturais, artísticos etc. A ressalva das autoras infere, também, sobre a competitividade em que as políticas neoliberais para educação se assentam, uma vez que o individualismo e a meritocracia estão enraizados nessa perspectiva de atuação do Estado.

Observamos, como salientado no capítulo anterior, que a partir do panorama apontado pelo ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992;1994), as políticas educacionais estão embebidas de múltiplas influências que emanam de esferas fora do âmbito educacional, uma vez que no caso da BNCC nota-se que influências econômicas incidiram de forma significativa tanto no que Ball e Bowe (1992;1994) denominam como contexto da influência como no contexto da produção de texto.

É notória a interferência de instituições multilaterais, dentre elas o Banco Mundial, Unesco, OCDE e ONU, em reformas educacionais operadas no nosso país. Um grande exemplo disso, foi a produção do texto e aprovação da BNCC. Sobre essa perspectiva da influência dessas instituições nas políticas educacionais brasileiras, Zanata et al (2019 p. 1717) assevera que:

Ao se fazer uma análise da história da educação, fica evidenciado que a elaboração das diretrizes educacionais, para a escola pública é, antes de tudo, de natureza econômica e política, uma vez que, estas foram organizadas em função dos interesses da elite, dos dirigentes políticos e dos organismos internacionais, que oferecem financiamentos e influenciam, direta ou indiretamente, a organização do ensino dos países em desenvolvimento, bem como sua legislação e, conseqüentemente, a vida dos seus cidadãos. Evidentemente, o interesse em “contribuir” não é meramente filantrópico, mas, sim, um meio de obter influência e poder de decisão. (ZANATA et al, 2019 p. 1717)

Esses objetivos ficam claros e explícitos quando, ao examinarmos o texto da BNCC, notamos que as competências são o eixo central para todas as etapas da educação básica, o que se observa é de fato esse caráter econômico/político presente no texto. Ressalto aqui que dar condições para que os alunos que saiam da educação básica consigam adentrar no mundo do trabalho, é totalmente lícito, contudo o que está legislado na Constituição Federal de 1988⁹ e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96¹⁰, versa sobre a formação integral

⁹ Constituição Federal de 1988 - Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 24 fev. 2020.

¹⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96 - Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno

desses alunos para o exercício da cidadania e o mundo do trabalho, sendo assim é um direito de cada aluno e aluna da educação básica pública o acesso, por meio da educação escolarizada, aos conhecimentos que garantam essa formação e não uma reforma curricular que acabe por cercear a construção e disseminação do conhecimento. Sobre esse esvaziamento das funções da escola, Michael Young (2011, p.614) analisando as reformas curriculares ocorridas na Inglaterra, em 2008, destacando os malefícios de um currículo instrumental, afirma que:

O[...] problema que surge quando se trata o currículo como um “instrumento” é que se faz possível aos governos alegar que problemas econômicos ou sociais podem ser “solucionados” por mudanças no currículo. Não nego que o currículo deve estar sempre aberto ao debate democrático. No entanto, a não ser que exigências políticas dos governos tenham de enfrentar critérios educacionais explícitos dos formuladores de currículo sobre o que um currículo pode fazer, há o perigo de se negligenciar a finalidade mais fundamental da educação escolar, que é levar os alunos para além de sua experiência por formas às quais eles dificilmente teriam acesso em casa. Certamente é para isso que são as escolas. (MICHAEL YOUNG, 2011, p.614)

Desta forma, além de produzir uma construção curricular baseada em objetivos econômicos, a função da educação escolarizada que acontece por meio das escolas passa a ser relegada a um segundo plano, mesmo que nos documentos isso apareça de maneira velada, pois o que diz o discurso apresentado na BNCC, tomando como exemplo a educação brasileira, é que todas as crianças terão acesso a mesma aprendizagem estando em qualquer escola do país, fornecendo uma falsa ideia de igualdade em um país marcado profundamente pelas desigualdades sociais que atingem fortemente as escolas.

Retornamos às questões ligadas aos termos competências e habilidades, não são termos novos nos norteadores curriculares da educação pública brasileira, mas, talvez, mais explícitos. Silva (2018) em seu artigo que discute a reforma do Ensino Médio e a tramitação e aprovação da BNCC, apresenta e ratifica esse argumento sobre a questão das competências nas diretrizes curriculares para a educação básica no país.

A definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade (SILVA, 2008). Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional. (SILVA, 2018, P. 11)

Observa-se, a partir do exposto anteriormente no artigo de Silva (2018), que as competências agora explícitas nas prescrições que nortearão os currículos, não são algo novo, contudo a veemência em que elas se apresentam é o que preocupa ainda mais quando discutimos a interferência das questões econômicas de maneira incisiva nas políticas educacionais. Sobre essa ligação, Carvalho, Silva e Delboni (2017, p. 485) asseveram que

Esse modelo de base é, em verdade, o rosto do cidadão do mundo, ou o rosto que as forças dominantes econômicas, políticas e sociais almejam. Assim, esse rosto buscado toma como parâmetro o quadrilátero aprendizagem-competência-qualificação profissional-empregabilidade, sendo a aprendizagem convertida em competências que visam, nessa perspectiva, à obtenção de qualificações para garantir a empregabilidade máxima e, num círculo viciado e vicioso, é transformado/transportado para itens de aferição de “desempenho” em avaliações de larga escala. (CARVALHO, SILVA E DELBONI 2017, p. 485)

As autoras deixam claro como que as questões entre mercado de trabalho e escola são vistas na perspectiva das competências, e qual sua relação com a empregabilidade dos sujeitos que percorrerão esse caminho da educação escolarizada a partir do que direciona esse currículo. Destacam, ainda, a relação entre a Base e as avaliações de larga escala. No Brasil, temos como uma das principais a Prova Brasil que afere junto com outras questões as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹¹ para as escolas da rede básica. Esses índices são disponibilizados no site do MEC produzindo um ranqueamento das escolas públicas a partir de uma avaliação em larga escala.

No bojo dessas discussões, surge uma outra inquietação: quais conhecimentos são validados e selecionados para adentrar esse currículo? Tendo em vista que a formação para o “trabalho” é sobreposta à formação integral do indivíduo. Michael Young em seu artigo: *Para que servem as escolas?* Nos propõe uma reflexão e direcionamento sobre. O autor define como *conhecimento poderoso* e *conhecimento dos poderosos*, e nos leva a indagar a partir de uma BNCC que se esvazia de conhecimento, no que diz respeito à formação desses sujeitos não somente para o trabalho, quais os conhecimentos são privilegiados em detrimentos de outros e qual a razão disso. Michael Young (2007, p. 1294), define conhecimento poderoso e conhecimento dos poderosos como

O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos

¹¹ O Ideb é calculado a partir dos índices de aprovação escolar, obtidos no banco de dados alimentado pelo censo escolar, e as avaliações de larga escala de responsabilidade do Sistema Avaliação da Educação Básica (Saeb). Desconsiderando desse modo o contexto das instituições avaliadas.

tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”[...] chamarei de “*conhecimento poderoso*”. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. Era isso que os *chartistas* pleiteavam com seu *slogan* “conhecimento realmente útil”. Também é isso que os pais esperam, mesmo que às vezes inconscientemente, ao fazerem sacrifícios para manter seus filhos na escola. Esperam que eles adquiram o conhecimento poderoso, que não é disponível em casa. (MICHAEL YOUNG, 2007, p. 1294)

Nessa perspectiva apresentada por Michael Young, eleger meras competências e habilidades como razão de ser de um norteador curricular, como o que se propõem a Base, não garante a esses alunos o direito a uma educação de qualidade, uma vez que é o *conhecimento poderoso* que de fato contribui para uma formação significativa e sólida baseada nos conhecimentos historicamente construídos. Compreende-se que esses conhecimentos são selecionados em um lastro muito mais amplo, contudo, não assegurar que os educandos tenham acesso ao conhecimento escolar que deriva desse conhecimento poderoso, é negar às gerações futuras e do presente uma educação de qualidade.

Todas essas questões interferem de maneira incisiva no Programa Nacional do Livro Didático, uma vez que ao se aprovar a BNCC, os editais e subsequentemente as editoras a tem como um dos pilares para a escolha e produção dos livros didáticos que chegarão aos professores e alunos da educação básica. como foi salientado no início deste tópico sobre os editais que confirmam essa influência, e veremos a seguir como de fato essa política curricular adentrou o PNLD e todas as suas implicações desde o edital de convocação de editoras, chegando aos livros didáticos dos professores, os quais chegam às escolas com indicações das competências e habilidades e a forma de organização proposta na BNCC.

As editoras também adentram e se adequam ao que está proposto na Base, a maioria do material didático que chega às escolas, após o edital de 2017, já em sua organicidade, demonstra a “preocupação” das multinacionais de estarem em consonância com essas diretrizes curriculares, a fim de não perderem espaço e lucro no mercado editorial de livros didáticos, que no Brasil é altamente lucrativo para essas empresas. Está em consonância com a BNCC, sendo esses um dos critérios dos editais, significa mais livros didáticos aprovados, sendo assim mais livros vendidos e a produção garantida a essas empresas. Veremos, de forma mais explícita, na seção a seguir, essa influência e como ela se dá no engendramento do PNLD.

3.2 - PNLD: entre editais e editoras

O Programa Nacional do Livro e Material Didático, atualmente está organizado em doze etapas, a saber: adesão, editais, inscrições das editoras, triagem/avaliação, guia do livro, escolha (professores), pedido, aquisição, produção, análise da qualidade física, distribuição e, por fim, o recebimento pelas escolas. Apresentaremos de forma sucinta cada uma dessas etapas para que tenhamos uma compreensão ampliada de como acontece a organicidade do programa e seu funcionamento.

A primeira etapa é a adesão das escolas públicas federais, estaduais e municipais do PNLD ao programa, por meio de um termo que deve ser encaminhado ao Ministério de Educação e Cultura, tendo esse a necessidade de ser renovado no ano anterior em que a instituição será atendida pelo programa. Posteriormente, temos os editais que são disponibilizados no site do FNDE, a fim de estabelecer regras para as inscrições dos livros didáticos, subsequente a inscrição das editoras que estejam em consonância com o edital.

As próximas etapas são triagem e avaliação, a primeira trata-se de uma verificação para saber se as obras inscritas estão de acordo com as exigências físicas e técnicas solicitadas em edital. As que são aprovadas, passam pela avaliação, esta acontece por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) que seleciona especialistas que são responsáveis por avaliar os livros a partir de critérios especificados em edital, desta avaliação são construídas as resenhas que compõem a etapa posterior que corresponde à elaboração do guia do livro, um compendio de resenhas dos livros didáticos que é direcionado aos professores e professoras da educação básica com a finalidade de contribuir com a escolha dos livros didáticos que serão utilizados em suas respectivas escolas. Orientados pelo guia, professores e diretores escolhem os livros dentre os que são apresentados nesse material para utilização de alunos e professores naquele ciclo.

Os últimos passos são de origem mais técnica, a saber: o pedido, que é realizado pelas escolas dos livros escolhidos por meio do site do FNDE, em seguida a aquisição, que passa pelos processos de licitação e negociação com as editoras para que então aconteça a produção das obras pelas mesmas. Após esse processo, as obras passam por uma análise de qualidade de amostras dos livros didáticos que estão sendo produzidos. Por fim, acontece a distribuição que é efetivada pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), e o recebimento por cada unidade escolar dos livros didáticos que serão utilizados pelos alunos e alunas daquela instituição.

Além destas etapas, dentro da organização do programa está estabelecida a periodicidade de utilização dos livros didáticos por três anos consecutivos. O PNLD organiza

sua distribuição de forma alternada, ou seja, a distribuição integral das obras é feita a cada três anos alternando as etapas da educação básica (Ensino Fundamental 1º ao 5º ano, 6º ao 9º e Ensino Médio), dentro desse período de alternância são repostos os livros em razão de alguma forma de extravio ou complementação, somente os livros que são consumíveis (alfabetização matemática, alfabetização linguística e língua estrangeira) são distribuídos anualmente. Quanto a questão dos livros em alguns anos não serem consumíveis, quando falamos da política do livro didático de forma mais ampla, uma das professoras demonstrou descontentamento no que se refere a esse modelo e distinção entre livros consumíveis (que podem ser de apenas um aluno por ano) e os não consumíveis (ao final do ano o aluno devolve o livro para que seja utilizado por outro aluno no ano seguinte). Segundo a professora:

Sei que o PNLD é um programa do governo federal que tem como objetivo oferecer livros gratuitos aos alunos da rede pública. No entanto, esse oferecimento se dá por 3 anos. Então, não concordo. Acho que o programa deveria ter durabilidade de 1 ano apenas. Onde o aluno pudesse realizar atividades no próprio livro - ser, realmente, dono dele e não perder tempo copiando em seus cadernos textos e perguntas de exercícios para poder responder. Política mal planejada e foi fundamentada para favorecer somente o professor e não o aluno. No entanto, não favorece nem o aluno e nem o professor. (Professora Valeria, 2020)

Mesmo antes de chegar às escolas, o livro acaba interferindo na prática das professoras e professores em sala de aula. Compreendemos que o programa passou por diversas alterações que pretendiam melhorar sua organicidade, contudo como podemos observar nas questões apresentadas pela professora, existem algumas nuances que necessitam ser debatidas levando em consideração a utilização prática e real desse recurso.

O volume de livros, mesmo com o processo de alternância, é enorme a cada ano. Na tabela a seguir, podemos exemplificar o número de exemplares distribuídos por etapa da educação básica, o número de escolas e alunos beneficiados e as cifras despendidas para essa ação no ano de 2019.

Tabela 2 – Distribuição PNLD 2019

(Continua)

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	74.409	5.448.222	646.795	R\$ 9.826.136,60
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	92.467	12.189.389	80.092.370	R\$ 615.852.107,23

(Conclusão)				
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.529	10.578.243	24.523.891	R\$ 224.516.830,94
Ensino Médio	20.229	6.962.045	20.835.977	R\$ 251.830.577,40
Total Geral	147.857	35.177.899	126.099.033	R\$ 1.102.025.652,17

Fonte: Adaptado do site do FNDE (2019).

Os dados apresentados de exemplares distribuídos, se referem à distribuição integral para os alunos e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, assim como reposição dos livros consumíveis para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio, além de complementação de livros para todo Ensino Fundamental e Médio, por motivo de extravio ou aumento do número de matrículas.

Quando observamos o número de exemplares – que é exorbitante –, logo fazemos uma ligação direta com os recursos despendidos para a produção dos livros didáticos, e esses recursos movimentam um mercado altamente lucrativo que é o de livros didáticos. O número de editoras é proporcionalmente crescente ao alcance e ampliação do programa, Cassiano (2013) em seu livro *O mercado do Livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional* destaca a ampliação desse mercado ao longo dos anos. A autora apresenta como foi se delineando a passagem da produção dos livros didáticos, desde a produção pelas pequenas editoras familiares, os grandes grupos editoriais brasileiros e a entrada de multinacionais internacionais no mercado editorial de livro didático brasileiro, desta forma atualmente o PNLD é o âmbito de grandes grupos editoriais brasileiros e internacionais, Cassiano (2013, p. 319) reafirma esse processo de mudança no que diz respeito às editoras:

Vimos o oligopólio no ramo dos didáticos passar das empresas familiares, eminentemente nacionais (exceção feita a FTD), para os dos grandes grupos. Em um primeiro momento, o capital internacional foi representado pelas empresas espanholas, que já estavam instaladas nos demais países da América Latina e Caribe. (CASSIANO, 2013, p. 319)

Na tabela a seguir, disponível no site do FNDE, podemos ter uma dimensão do número de editoras que compõem o *hall* desses grupos, temos um total de vinte e cinco editoras apresentadas na tabela, deste total dez editoras atendem a todas as etapas da Educação Básica pública atendidas pelo PNLD. Dentre essas, estão a editora Moderna, grupo editorial brasileiro pertencente atualmente ao grupo Promotora de Informaciones, Sociedad Anónima (PRISA), de

origem espanhola; Editora Saraiva, grupo editorial brasileiro; Scicione, pertencente ao grupo Abril; Editora Positivo e o Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP). Além destes, outros grupos atuam produzindo os livros didáticos para uma ou duas das etapas da educação básica.

Na tabela, é possível observar além das editoras, em que etapas elas atuam, assim como o número de exemplares por tiragem em cada uma dessas etapas, e o quantitativo total de tiragem por editora.

Tabela 3 – Editoras que atendem ao PNLD 2019

(Continua)

EDITORIA	TIRAGEM 1º AO 5º ANO E INFANTIL	TIRAGEM 6º AO 9º ANO	TIRAGEM ENSINO MÉDIO	TIRAGEM TOTAL
AUTÊNTICA EDITORA	146.024	-	169.814	315.838
DANIELLA ALMEIDA BARROSO EDICÇÕES SM	51.177	-	-	51.177
EDITORIA AJS	7.665.255	2.686.055	1.939.387	12.290.697
EDITORIA ÁTICA	1.187.014	32.736	259.488	1.479.238
EDITORIA DIMENSÃO	18.641.722	6.102.457	3.385.517	28.129.696
EDITORIA DO BRASIL	245.289	55.161	-	300.450
EDITORIA FTD	4.451.889	923.284	526.937	5.902.110
EDITORIA MODERNA	10.635.971	3.278.087	2.533.583	16.447.641
EDITORIA POSITIVO	27.456.215	2.737.310	4.501.575	34.695.100
EDITORIA SCIPIONE	411.000	68.887	281.121	761.008
FBF CULTURAL	1.956.298	1.432.714	2.024.873	5.413.885
IBEP - INSTITUTO BRASILEIRO DE EDICÇÕES PEDAGÓGICAS	2.132.747	-	-	2.132.747
KIT'S EDITORA COMÉRCIO E INDÚSTRIA	367.030	341.730	267.594	976.354
SARAIVA EDUCAÇÃO	56.637	-	-	56.637
TERRA SUL EDITORA	3.816.729	4.832.549	2.523.823	11.173.101
ZAPT EDITORA	259.446	-	-	259.446
BASE EDITORIAL	1.258.722	-	-	1.258.722
BERLENDIS EDITORES	-	-	34.265	34.265
IMPERIAL NOVO MILÊNIO GRÁFICA E EDITORA	-	-	71.216	71.216
MVC EDITORA	-	-	360.869	360.869
MACMILLAN DO BRASIL EDIT.COML IMP E DISTRIBUIDORA	-	277.062	1.261.694	1.538.756
PALAVRAS PROJETOS EDITORIAIS	-	1.676.328	-	1.676.328
		-	23.390	23.390

				(Conclusão)
QUINTETO EDITORIAL		79.531	360.065	439.596
RICHMOND EDUCAÇÃO		-	310.766	310.766
TOTAL	80.739.165	24.523.891	20.835.977	126.099.033

Fonte: Adaptada do site do FNDE (2019)

Ressaltamos que estas editoras da tabela anterior, atenderam ao PNLD 2019 e os ciclos regidos pelo edital que elas foram contratadas, em outros anos pode-se observar a permanência ou ausência de algumas delas nesse processo.

O edital de convocação 01/2017– CGPLI para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2019, foi o responsável pela seleção das editoras que compõem o quadro anterior. Nesse edital, além dos critérios sobre qualidade física, especificações sobre a entrada da Educação Infantil no PNLD e demais disposições, ele versa sobre as adequações que as editoras precisam fazer nos livros para se configurar um produto que tenha respaldo no novo norteador curricular, a BNCC. A seguir, apresentaremos alguns trechos desse edital que tratam dessa ligação entre a produção dos livros e a BNCC já “orientada” no edital de 2017.

2.2.14 Dos Itens de Avaliação da Educação Básica

2.2.14.1 As editoras que tiverem coleções aprovadas de Língua Portuguesa e Matemática deverão entregar um conjunto de itens que auxiliem no desenvolvimento de habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos referidos componentes disciplinares, para constituição de um banco de itens do Ministério da Educação [...]

3. Critérios de avaliação

A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil e para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme definidas no Anexo III-A, que corresponde à versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017. Este edital irá utilizar esta versão como critério, mesmo entendendo que a versão final da BNCC depende da discussão e aprovação do Conselho Nacional de Educação e posterior homologação pelo Ministro da Educação[...]

3.4 ITENS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Objetivo: Fornecer itens de avaliação para constituição de banco pelo Ministério da Educação baseados nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular em sua versão homologada. (BRASIL, 2018a, P. 4; 28; 42)

Nesse edital, podemos inferir de forma mais clara sobre a convergência entre o PNLD e BNCC. Dentre os itens destacados, observamos que além das obras didáticas, as editoras devem produzir um material extra que fará parte de um banco de questões que servirão como base para avaliar a execução da Base, tendo como preceito o alcance das habilidades. Desta forma, além de nortear a produção dos livros didáticos, a BNCC apresenta formas de controle

através da avaliação que será feita, provavelmente, também utilizando esse banco de dados do Ministério da Educação. Sendo esses itens parte dos critérios de avaliação, as editoras que pretendem ser as selecionadas, seguem a cartilha do edital para que as cifras destinadas à compra de livros sejam depositadas em suas contas.

Além disto, as obras didáticas selecionadas por meio deste edital foram orientadas por uma versão da BNCC que poderia sofrer algumas alterações, o que acabou por acontecer. Sendo assim, as editoras que foram selecionadas para que figurassem no *hall* da produção do livro didático, deveriam posteriormente adequar os livros a qualquer mudança proposta pela Base. Em consonância com essa ressalva assinalada em 2017, foi lançado o edital de convocação nº 01/2019 – CGPLI, tendo como objetivo a atualização das obras adquiridas pelo edital nº 1º/2017 CGPLI, a partir da versão final da BNCC.

As questões políticas desde sempre nortearam o programa, como podemos trazer à memória os quatro últimos governos e as ações destes sobre o PNLD, se nos governos de Fernando Henrique Cardoso nós temos a ampliação no que diz respeito ao volume de obras distribuídas, no de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff garantimos a expansão do programa para o Ensino Fundamental e Médio e algumas modalidades da educação básica, já no governo de Jair Messias Bolsonaro nós temos o presidente da república proferindo o seguinte discurso sobre o livro didático “os livros hoje em dia, como regra, é um montão de amontoado de coisa escrita, muita coisa escrita. Tem que suavizar aquilo. A partir de 21 (2021), todos os livros serão nossos, os pais vão vibrar”¹² (Bolsonaro, 2020). A preocupação com a regulação dos livros, remonta o que trouxemos no capítulo 2 sobre o poderio do governo por meio de comissões nos períodos ditatoriais do nosso país, que tinham como função inspecionar e censurar obras que não estavam em consonância com o projeto político de poder ditador da época. A fala do presidente repercutiu de forma massiva nos meios de comunicação, e durante as falas das professoras quando o assunto foi citado, a maioria delas se mostraram contrárias a essa perspectiva de simplificação do livro didático. Nos trechos a seguir, podemos observar as perspectivas das mesmas sobre essa questão:

Eu penso que ele não tem conhecimento sobre o assunto, não tem nenhuma formação na área, então ele não pode opinar. Eu penso justamente o contrário dele, o que temos nos livros didáticos é pouco, precisa ser ampliado. (Professora Gisele, 2020)

Na fala do presidente, conseguimos ver que ele não tem nenhuma intimidade com o sistema de educação, o livro didático tem o objetivo de tornar o aluno cada dia mais informado, e sabemos que uma informação rasa não ajuda em nada no processo de

¹² Trecho retirado da reportagem divulgada pela TV Serra Dourada no telejornal “Jornal ao meio dia” do dia 04/01/2020 – Disponível em: <https://tvsd.com.br/video-on-demand/presidente-jair-bolsonaro-detona-livros-didaticos/> Acesso em 24 fev. 2020.

ensino e aprendizagem. O livro didático deve ter um número maior de informações do que já tem, com os conteúdos bem ricos de conhecimento, e dando ao professor uma direção privilegiada sobre cada assunto. (Professora Daiana, 2020)

É, então se ele acha que tem muita coisa, eu acredito que seja os conteúdos que nós trabalhamos que tem lá né. A não ser que tenham conteúdos como eu falei, aqueles livros didáticos que eles mandam para a gente que não tem nada a ver, eles deviam fazer era isso: tirar esses livros que não têm nada a ver com o que a escola trabalha. Aí sim, fazer um livro didático bom então, com os conteúdos todos, do ano todo, aí eu aprovo. Mas para mim, se for um livro bom, não precisa tirar nada não. No caso, eu acho, que se ele tirar tudo que tem, retirar muita coisa do livro, vai ficar tipo uma apostila, e a apostila é muito resumida. Eu não gosto de trabalhar com apostila, porque é muito resumida. Acho que depende de como ele vai fazer também, porque se ele for querer tirar muita coisa e ficar resumindo, vai ficar é pior. (Professora Juliana, 2020)

As professoras fazem ressalvas sobre dois aspectos relevantes: o primeiro diz respeito à necessidade de que o livro didático seja aprimorado e enriquecido com conteúdos, informações e conhecimentos significantes para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos; outro aspecto, apresenta a transfiguração do livro didático em material apostilado, o que pode, segundo a professora Juliana, causar um impacto nas salas de aula, uma vez que ele pode se tornar apenas um caderno de atividades, o que retiraria do livro algumas de suas características.

Destacamos esse aspecto sabendo que ele pode modificar de forma significativa o programa, pois quando o presidente afirma que “todos os livros serão nossos”, ele profere esta fala tendo como garantia o Decreto 10.195 de 30 de dezembro de 2019, no seu artigo 29, que apresenta uma brecha para essa mudança

Art. 29. À Diretoria de Alfabetização Baseada em Evidências compete:
III - elaborar materiais e recursos didático-pedagógicos de alfabetização, de literacia e de numeracia;

Como consta no decreto, o MEC poderá elaborar materiais didáticos e o livro figura dentre esses materiais. Com essa alteração, o PNLN pode vir a sofrer algumas mudanças, uma vez que se livros começarem a ser produzidos pelo Ministério da Educação, algumas das etapas mencionadas no início desta seção não farão parte desse processo, como, por exemplo, a negociação com editoras e licitações. Algo que pode entrar em conflito na produção desses livros, diz respeito aos processos de avaliação destas obras, afinal será que os critérios permanecerão os mesmos? Esses livros serão “suavizados” e serão esvaziados de conhecimentos? Quem e qual os objetivos irão ser priorizados nesses livros, a bandeira nacional, o hino nacional ou os conhecimentos e conteúdos que devem compor esse recurso didático? São diversas questões que devem ser levantadas para esta decisão tomada no apagar das luzes do ano de 2019 sem muito alarde, contudo pode modificar de forma significativa a distribuição de livros didáticos no país.

3.3 - O livro didático que chega às escolas pós BNCC

A BNCC aprovada em 2017 chega às escolas de várias formas, no município de Rio Branco no estado do Acre, por exemplo, ela chega por meio de formações para os professores e grupos de estudos orientados pelas secretarias de educação sobre a Base e esse processo de adaptação dos sistemas de educação com esse norteador curricular. Participei, como professora da educação básica, de diversas dessas formações entre os anos de 2018, 2019 e 2020.

Contudo, a BNCC chega, também, às escolas na forma de material didático, mais especificamente o livro didático. Como consta no edital anteriormente mencionado, um dos critérios de avaliação das obras que iriam compor o ciclo 2019 – 2022 (para o Ensino Fundamental) deveriam estar em consonância com a Base. Dessa maneira, faremos aqui uma breve análise dos livros que serão utilizados durante esses anos em uma escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino do Acre.

A escola fica localizada no município de Rio Branco, em um bairro periférico, próximo à região central da cidade, são dessa instituição alunos que estejam cursando do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Todas as turmas são atendidas com os livros do PNLD, assim como os professores têm acesso aos livros direcionados aos próprios.

Salientamos que em cada instituição, os professores, por meio do guia do livro, fazem as escolhas, e os diretores as enviam por meio do site do FNDE, isso não garante de forma efetiva que a coleção escolhida chegue às escolas. Em muitos casos, os livros que são entregues às escolas não são os escolhidos pelos professores. Basso e Terrazan (2015, p. 268), destacam que situações como essa podem causar descontentamento entre os docentes:

É importante salientar que o não recebimento do LD escolhido pela comunidade escolar gera descontentamento e perda de credibilidade do Programa, uma vez que o professor não identifica o atendimento de sua escolha. Talvez, uma das medidas que o MEC deva assegurar no processo de escolha do livro didático é que as coleções didáticas escolhidas pelo grupo de professores (1ª ou 2ª opção) cheguem às escolas. Assim, os profissionais envolvidos com a atividade de seleção de LD poderão reconhecer a importância dessa ação, bem como sua participação nesse processo. (BASSO E TERRAZAN, 2015, p. 268)

Sendo assim, os livros didáticos podem sofrer alterações de editoras e coleções, mesmo após a escolha dos professores de cada escola. Como podemos constatar na fala da professora Rita:

Na verdade, os livros escolhidos na maioria das vezes não vêm. (Professora Rita, 2020)

Na realidade, a escolha do livro didático a gente se reúne as colegas da mesma série, a gente escolhe um livro e no ano seguinte que a gente pensa que vai trabalhar com o livro que nós escolhemos...não chega para a gente esse livro. Então, a gente trabalha com o que eles mandam. E, muitas vezes, não dá para a gente trabalhar o que é para ser trabalhado mesmo aquele ano com as crianças, porque o livro não tem nada a ver, não tem a proposta mesmo que gente tem que dá no primeiro ano. Não bate, entendeu? (Professora Juliana, 2020)

Mesmo que, nas orientações para escolha, tenhamos um discurso de que a seleção pelas professoras garante uma escolha democrática, o que podemos observar na prática dessa política em uso é a camuflagem de medidas que cerceiam a autonomia de escolha das docentes. Gonçalves (2019, p.134), traz uma discussão que se insere nessa direção de controle docente

No cenário de embates que envolve o uso do livro didático temos as professoras, como personagem de grande importância social. Elas deveriam ser as responsáveis pela escolha do material a ser utilizado em sala de aula. No entanto, em nosso contexto político de desmonte da educação, as políticas educacionais são orientadas pelas Organizações Internacionais (OIs) e a questão da escolha desse tipo de livro torna-se complexa, indo além da opção apresentada pelo professor. (GONÇALVES 2019a, p.134)

Essas reflexões são importantes de serem trazidas aqui, uma vez que os livros apresentados nesta seção são frutos desse processo de seleção ocorrido no ano de 2018 na escola.

As obras que iremos citar, serão dos componentes curriculares: língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. Iremos tomar como base os livros dos professores para cada um desses componentes curriculares, pois neles constam orientações sobre a coleção e como a BNCC figura na estrutura desses livros didáticos. Os livros utilizados são os direcionados ao 3º ano do Ensino Fundamental, da escola da rede estadual de ensino.

Os livros de língua portuguesa, ciências, história e geografia foram produzidos pela Editora Moderna, o livro de matemática foi produzido pela Zapt Editora, ambas constam na tabela 3 – Editoras que atendem ao PNLD 2019. A primeira, atendeu e teve tiragem de livros desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, a segunda atendeu somente Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Na figura a seguir, estão os livros didáticos utilizados na escola em questão e como eles estão apresentados graficamente e fisicamente para os alunos e alunas e docentes.

Figura 1 – Livros escolhidos pelas professoras



Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Nas orientações gerais dos Livros do professor, produzidos pela Editora Moderna (A, B, C e D), é unanimidade uma parte dedicada à BNCC, consta de várias formas. Contudo, a abordagem recai sobre as competências, habilidades e objetos do conhecimento. No sumário, os tópicos figuram como “Base Nacional Comum Curricular e o ensino de Ciências”, “O trabalho com as competências”, “O trabalho com as habilidades” e “A abordagem de competências e habilidades de acordo com a BNCC”. Demonstrando, assim, uma adequação em conformidade com o edital para que as propostas de livros didáticos apresentassem tanto na organização dos capítulos das unidades temáticas, habilidades e competências, como também ter no manual do professor as indicações do trabalho pedagógico com o livro a partir desses preceitos.

Ao analisarmos o livro de língua portuguesa, observamos que semelhante ao que acontece no restante dos livros adotados para o 3º ano – os quais são alvos deste tópico – existe uma apresentação das competências gerais da BNCC, em seguida competências específicas da área, posteriormente do componente curricular, seguido das habilidades do componente para aquele ano. A seguir, iremos exemplificar, tendo como base o livro de Ciências, como é feita essa organização temática sobre a BNCC no manual do professor.

Quadro 1 - Competências gerais para o ensino fundamental (BNCC – 3ª versão)

1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3	Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Adaptado de YAMAMOTO (2017)

As dez competências apresentadas do livro, são as competências gerais que figuram na Base para toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Em todos os livros analisados, os das duas editoras, constam a apresentação destas, e a partir disso, derivam as outras especificidades e estrutura dos livros que são norteados pela BNCC, como veremos mais adiante com o quadro das competências específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental e a tabela de correspondências dos conteúdos do 3º ano com os objetos de conhecimento e habilidades.

Quadro 2 - Competências específicas de ciências da natureza para o ensino fundamental (BNCC 3º versão)

1	Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico
2	Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3	Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.

4	Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5	Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6	Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
7	Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Adaptado de YAMAMOTO (2017)

Dessas competências, são compilados e adequados ao ano do Ensino Fundamental o que será trabalhado nas unidades temáticas, tendo em vista o alcance das habilidades para esse componente curricular. A seguir, iremos expor um quadro que contém, de acordo com o livro do professor, a correspondência dos conteúdos do 3º ano com os objetos de conhecimento e habilidades com as unidades do livro em questão.

Quadro 3 – Correspondências dos conteúdos dos 3º ano com os objetos de conhecimento e habilidades

	Base Nacional Comum Curricular		
	Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades em foco na unidade
Unidade 1 – Animais	Vida e evolução	<ul style="list-style-type: none"> • Características e desenvolvimento dos animais 	EF03CI04 EF03CI05 EF03CI06
Unidade 2 – Luz e som	Matéria e energia	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de som • Efeitos da luz nos materiais • Saúde auditiva e visual 	EF03CI01 EF03CI02 EF03CI03
	Vida e evolução	<ul style="list-style-type: none"> • Características e desenvolvimento dos animais 	EF03CI04
Unidade 3 – Ar, água e solo	Terra e Universo	<ul style="list-style-type: none"> • Características da Terra • Usos do solo 	EF03CI07 EF03CI09 EF03CI10
Unidade 4 – O que vemos no céu	Matéria e energia	<ul style="list-style-type: none"> • Efeitos da luz nos materiais 	EF03CI03
		<ul style="list-style-type: none"> • Características da Terra 	EF03CI07

	Terra e Universo	• Observação do céu	EF03CI08
--	---------------------	------------------------	----------

Fonte: Adaptado de YAMAMOTO (2017)

Posteriormente a esse quadro, é caracterizada cada uma das habilidades propostas na BNCC, essas são identificadas por um código alfanumérico, sendo a primeira parte (EF) a etapa da educação básica para qual se destina a habilidade, posteriormente (03) o ano em curso, a terceira (CI) refere-se ao componente curricular, por fim os números finais (01, 02, 03...) diz respeito à sequência de organização dessas habilidades.

Sobre esses códigos, ressaltamos uma questão salientada por Ornellas e Silva (2019, p.322): eles se assemelham com os que são utilizados pelo teste internacional Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), desta forma mais uma vez é perceptível que reformas curriculares como a BNCC têm suas raízes ligadas a interesses internacionais, tendo em vista que o PISA se alia aos objetivos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para avaliação da educação, uma vez que o teste PISA foi criado pela OCDE. Ponce e Araújo (2019, p. 1047-1048), destacam a criação dessa avaliação e a ressonância dela nas reformas curriculares:

A OCDE elaborou referências para a avaliação e a comparação dos resultados educacionais, criando o *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Padronizaram-se as competências educacionais alinhadas com as transformações econômicas para avaliá-las e promover ranqueamentos *entre* e *intra* países envolvidos. Essa lógica passa a regular as políticas educacionais induzindo os Estados nacionais a reformas curriculares. O Brasil não passou incólume por esse processo, que veio no bojo e reforçando um cenário de hegemonia da racionalidade neoliberal que se impôs ao mundo ocidental. (PONCE E ARAÚJO 2019, p. 1047-1048)

Observa-se a partir do exposto anteriormente, que além de uma organização econômica designar uma avaliação educacional, ela acirra por meio de um ranqueamento a competitividade entre países e seus resultados no PISA, assim como a padronização e homogeneização curricular “recomendada” por iniciativas como essas, que acabam por se infiltrar em vários sistemas educacionais de diversos países. Ornellas e Silva (2019, p.322) exemplificam como isso ocorreu no caso brasileiro com a reforma curricular proposta pela BNCC:

É interessante chamar atenção para o fato de que indicadores internacionais como do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) têm prescrito os propósitos para a educação mundial através de políticas públicas de ordenação e regulação, que objetivam resultados e metas. Junto desta constatação sabemos que a BNCC foi elaborada não só pela Comissão instituída pelo MEC, com representantes de Universidades. Ela também teve como “colaboradores” grupos de entidades privadas, como: Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lehmann e

Todos pela Educação e Amigos da Escola³. Tal “parceria” teve influência sobretudo, no Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC). (ORNELLAS E SILVA (2019, P.322)

As autoras reafirmam o posicionamento supracitado da influência que recaía sobre as reformas curriculares operadas em países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos, que tem como norteadoras questões econômicas como, por exemplo, as competências da OCDE para a avaliação da educação básica em diversos países, e ainda destacam como “colaboradores”, que tem como origem as iniciativas privadas, estavam operando e construindo esse “novo” norteador curricular. Aqui, abro um parêntese para destacar que essas empresas chegam e se infiltram de maneira sorrateira, até mesmo nas formações continuadas dos professores onde, como professora da educação básica, pude presenciar um desses momentos.

Anualmente são realizadas formações continuadas promovidas pelo Estado, em uma dessas oportunidades o tema central se tratava da BNCC, a formadora em questão no seu roteiro de dinâmica para apresentação da Base apresenta um vídeo produzido por uma dessas instituições para tratar sobre educação de qualidade e o alcance dela por meio da Base, quem estrela o vídeo é um economista – não um professor ou professora, pesquisador da área educacional – de uma dessas fundações.

Os livros aqui apresentados demonstram e reafirmam as ligações intrínsecas entre o Programa Nacional do Livro e Material Didático e a BNCC, estas se confirmam através da organização dos livros em si, que ratificam em suas orientações gerais a BNCC como documento balizador das produções didáticas pelas editoras que atendem ao PNLD.

As professoras salientaram algumas questões sobre essa ligação, BNCC e PNLD, via livro didático que elas estão utilizando, como podemos inferir nos trechos a seguir:

Com essa nova implementação da BNCC, alguns conteúdos continuarão, porém vamos ter que trabalhar mais o emocional da criança. Então, no meu entender, agora que os livros didáticos não serão utilizados. (Professora Rita, 2020)

Difícil de ser compreendida (BNCC). Por isso, o professor passou a ser submetido às formações contínuas e a fazer parte dos grupos de estudos realizados na própria escola. Dificuldades para interpretá-la quanto aos conteúdos propostos no livro. (Professora Valeria, 2020)

A relação entre o livro e a BNCC ainda não é o esperado. Pois a BNCC exige habilidades que os alunos têm que aprender, mas na maioria das vezes esses conteúdos para adquirir essa habilidade não estão no livro didático. (Professora Letícia, 2020)

Os livros didáticos que estamos usando foram reformulados de acordo com a BNCC, o que ajuda "em partes" no planejamento. (Professora Gisele, 2020)

Por mais que nas orientações gerais dos livros dos professores se apresentem informações sobre a BNCC, é nítido que parece haver um descompasso entre o que os livros propõem e o que de fato ocorre na realidade escolar. Mesmo sendo os livros reformulados a partir desse novo norteador curricular, as professoras ainda encontram dificuldades em compreendê-lo. Observamos, nessas falas, várias perspectivas a partir de uma mesma relação, o livro e a BNCC: a dificuldade de compreender esse norteador curricular, a não adoção do livro e o fato do livro, mesmo sendo uma via de se apresentar o currículo, não estar em consonância com a BNCC. Estas são faces dessa política que ficam aquém das orientações precedidas, pois as professoras destacam aspectos que não figuram como centrais nos editais, por exemplo.

Após o exposto ao longo do capítulo, é nítido que o PNLD se configura, assim como tantas outras políticas educacionais, como uma arena de disputas que é permeada por questões políticas, econômicas e curriculares. Dada a dimensão do programa, essas disputas ocorrem desde a divulgação do edital, onde os grandes grupos editoriais se adequam para terem as suas obras qualificadas para avaliação, chegando ao momento de escolha pelos professores e professoras da rede de Educação Básica pública.

As influências que incidem sobre essa política pública, advêm, também, do campo curricular, uma vez que as produções didáticas para as escolas públicas seguem um norteador curricular – anteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), atualmente a BNCC. A partir do momento em que se exige isso no edital de convocação das editoras, elas, para não perderem a oportunidade de lucro, se adequam a esse norteador sem fazer uma reflexão sobre os conhecimentos que são escolhidos em detrimento de outros, se tratando, assim, do esvaziamento do conhecimento poderoso, conceituado por Michael Young, dessas obras. O intuito é serem bem avaliados nos quesitos do edital, produzir e receber em suas contas o volume significativo que o FNDE despense para esses grupos editoriais gigantescos, que dominam o mercado editorial do livro didático brasileiro.

O entrelaçamento PNLD e BNCC é explícito como salientado neste capítulo, seja no edital de convocação ou nos livros didáticos que chegam às escolas com toda a sua organização e estrutura voltada para a Base e o alcance das competências e habilidades elencadas por ela.

As influências políticas, curriculares e econômicas que atingem o PNLD, estão ligadas de forma intrínseca às políticas neoliberais para educação, como foi exposto anteriormente sobre o que esses grupos esperam da educação básica e quais caminhos devem ser seguidos para que se tenha êxito na educação básica, contudo esse sucesso da educação escolar, para esse

grupo, tem nuance de empregabilidade, competitividade, individualismo e competência para a subserviência ao mercado de trabalho. A formação integral fica relegada à formação para o trabalho, e os livros produzidos a partir dessa ótica reforçam essa perspectiva.

Por fim, o contexto da influência e produção de texto das políticas incidiram sobre a Base, uma vez que o movimento de reforma curricular é proposto a fim de sanar os problemas educacionais. Este discurso é reforçado por organizações como a OCDE, por exemplo, que atua com os resultados do PISA para endossar a necessidade de mudanças curriculares, levando a uma padronização de soluções que não significa mudanças reais, mas que são abraçadas por instituições como a Fundação Natura, por exemplo.

No que diz respeito a como isso chega nos livros, podemos retornar a fala do Presidente Jair Messias Bolsonaro que toma como solução a simplificação dos livros e o patriotismo exacerbado nesse recurso didático amplamente disseminado nas nossas escolas, opções que não apresentam soluções, de fato, significativas para uma educação de qualidade e sim um esvaziamento do conhecimento dessas obras didáticas que ocorre pela via da redução da função primordial da escola, disseminação do conhecimento, tendo como objetivo central, segundo essas perspectivas, o alcance de competências e habilidades que não coadunam com a função da educação escolarizada.

Ao observarmos o que dizem as professoras sobre o livro didático, podemos inferir que todas as questões aqui apresentadas influenciam de maneira significativa a utilização desse recurso em sala, bem como a maneira que elas procedem à escolha do livro, na etapa dedicada à participação dos professores nessa escolha, trazendo questões que envolvem a sua prática no cotidiano escolar. No próximo capítulo, nos debruçaremos sobre essas questões de maneira mais aprofundada.

4 – O LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA

Abrir a janela nos permite olhar, nos convida a ver o mundo, a vida e o caminho. Olhar o dia que nasce. Olhar as vidas que acompanham nossa caminhada. É enxergar os passos que ainda podem ser dados.
Lorhan Nobre

Enxergar os passos que ainda podem ser dados, é um exercício diário de nós professoras e professores. Para caminhar e construir esse caminho no cotidiano escolar, nós abrimos janelas, portas de sala de aula, cadernos de planejamento, livros didáticos, nossos armários. A fim de que todos esses elementos nos ajudem a olhar e ver os passos que ainda podem ser dados.

Quando, por via do PNLD, chegam nas salas os livros didáticos, são esses sujeitos que traçam os passos que ainda podem ser dados dentro dessa política educacional. Na prática do ambiente escolar, onde, também, se faz política educacional e currículos é que buscamos ouvir como as professoras, sujeitos da nossa pesquisa, realizam este feito.

Neste capítulo, nos dedicaremos a desvencilhar o que ocorre na prática dessas professoras, em relação ao livro didático que chega à escola. Este, chega à escola em um primeiro momento, a partir dos guias do livro ou por exemplares dos livros enviados pelas editoras (mesmo não sendo permitido). Posteriormente à seleção, chegam de fato os livros que são destinados ao uso dos/das docentes e das/dos alunas e alunos.

A prática dessa política nas escolas, ganha lugar central neste capítulo. Sendo assim, versaremos sobre três percepções que tiveram destaque nas falas das professoras: processo de escolha; uso do livro; planejamento.

4.1 - Processo de seleção: “não chegou, achei falta de respeito”¹³

Dentro das etapas previstas pelo PNLD, existe o processo de seleção que deve ser feito pelos professores. Como salientado no capítulo anterior, em 2017 esse modelo de escolha sofreu uma alteração significativa. A partir deste ano, a escolha poderia ser feita em três modalidades: os professores de cada escola selecionariam os livros; os livros poderiam ser selecionados por um grupo de escolas; a escolha poderia ser feita para toda a rede pela secretária de Educação.

O site oficial do FNDE, em conformidade com o Decreto nº 9.099, de 18/07/17, expõe de maneira detalhada cada uma dessas modalidades. A primeira delas seria a escolha de **material único para cada escola**, sendo assim cada escola irá realizar sua própria escolha individualmente e receberá o material escolhido pelo seu corpo docente. A segunda opção faz

¹³ Trecho retirado de uma das falas da Professora Juliana, durante as conversas.

referência à seleção de **material único para cada grupo de escolas**. Nessa modalidade, a rede de ensino irá definir um grupo específico de escolas que fará uma escolha única e utilizará o mesmo material didático. Os livros a serem adotados serão aqueles que foram mais escolhidos dentre as escolas pertencentes ao grupo, definido pela rede de ensino. A terceira modalidade diz respeito a uma escolha **material único para toda a rede**: a escolha da rede de ensino será unificada e todas as escolas da rede utilizarão o mesmo material. O material a ser adotado será o mais escolhido dentre as escolas pertencentes à rede de ensino.¹⁴

A seleção feita pelas professoras, sujeitos dessa pesquisa, ocorreu na escola e elas puderam escolher os livros que seriam utilizados pela instituição. A última seleção de livros didáticos que ocorreu na escola, foi no fim do ano de 2018, onde foram selecionados os livros a serem utilizados nos anos seguintes.

O programa, tanto em suas plataformas digitais oficiais, quanto nos seus decretos e editais, apresenta essa etapa de escolha pelos professores proferindo um discurso de ação democrática. Ao observamos as alterações deste decreto, é nítido que a autonomia de escolha dos livros a serem adotados pelas instituições, por aqueles que de fato irão utilizá-los, fica cerceada, apenas constando no discurso da política educacional e não se efetivando em sua prática.

Segundo as falas das professoras, o processo de escolha dos livros acontece, na maioria das vezes, de forma coletiva:

No processo de escolha dos livros, eu já participei. A gente se reúne por turma e escolhemos os livros que se adequam com os conteúdos que a gente vai trabalhar. (Professora Rita, 2020)

A escolha do livro acontece pelos professores que atuam no ano/série, ou seja, os professores são separados por anos/série para escolher os livros que serão utilizados nos próximos 3 anos. Os mesmos costumam selecionar o livro que apresenta conteúdos curiosos, importantes, com diversidade de imagens coloridas, com muitas atividades desafiadoras e de fixação, além dos conteúdos que se aproximam do plano curricular. (Professora Valeria, 2020)

Então, eu já participei da escolha dos livros didáticos. A última vez que a gente selecionou, foi no final de 2018, quando a escola já havia recebido todas as amostras de livros enviadas pelo MEC e pelas editoras, depois disso nós nos reunimos para fazer a seleção do livro para os anos seguintes. Lá na escola a gente faz assim: se reúne as professoras por ano junto com as coordenadoras pedagógicas e nós vamos fazendo a análise dos livros. Elas pedem que a gente se reúna por ano para se chegar em um consenso de qual livro vai ser eleito para a série. (Professora Gisele, 2020)

Ocorrem primeiro uma palestra de representantes de livros eles apresentaram os autores. Depois mandaram os exemplares dos livros didáticos. Em outro momento

¹⁴ Informações contidas no sitio eletrônico do FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/modelo-escolha> Acesso em: 23 jun. 2020.

sentamos somente com equipe da escola, e os professores escolheram os livros por séries, no final ficou decidido um livro para todas as séries. (Professora Esperança, 2020)

Com o relato das professoras, compreendemos que a escolha se dá na forma de consenso entre elas. Os livros são escolhidos por ano, portanto na escola que contém três classes do quinto ano, as professoras precisam escolher e tentar encontrar a melhor obra para o conjunto das turmas do quinto ano. Esclarecendo, então, que cada professora não escolhe um livro individualmente.

O programa orienta a escolha pelas professoras e professores, contudo a maneira como ela ocorre de fato e se organiza na escola depende de como a gestão, coordenadores e coordenadoras pedagógicas e de ensino realizam esse momento de seleção.

Ball, Maguire e Braun (2016), em sua obra *Como as escolas fazem política*, refletem sobre questões relevantes sobre essa perspectiva de analisar de qual forma as escolas e seus atores atuam dentro dessas políticas. Os engendramentos do PNLD nos dão, também, elementos para que concordemos com os autores quando eles afirmam que:

As políticas raramente dizem-lhes exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas. Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados “em” prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis. A prática é sofisticada, contingente, complexa e instável, a política estará aberta à erosão e ao dano pela ação, os agentes incorporados daquelas pessoas que são seu objeto [...] A política não é “feita” em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de “tornar-se”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida. (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 14-15)

Quando concebemos as políticas educacionais por essa ótica, a leitura que fazemos diz respeito às múltiplas interpretação e recriações que são realizadas dentro da política. Elas não são estáticas e imaculáveis, são suscetíveis à “erosão”, que pode vir na forma de contestação, recriação, adoção ou abandono a partir de decisões tomadas por professoras e professores.

No caso do PNLD, quando as professoras falam dos mecanismos de escolha, há diversas contestações sobre como isso ocorre. Deixando isso nítido em suas falas:

Os livros que a gente escolheu...na verdade, eles não chegam na escola. Esse último que a gente escolheu, só um mesmo que veio. O restante, a própria secretaria ou MEC envia, mas nem todos vieram. Não vêm os livros que nós escolhemos. (Professora Rita, 2020)

Eu acho que esse processo de escolha deveria ser melhorado. Eles podiam mandar os livros com antecedência para as escolas, para a gente poder olhar direitinho,

estudar...porque no guia tem vários livros, mas o tempo que eles dão para a gente dá a escolha é muito curto.

No ano seguinte, não chegou (o livro) achei falta de respeito pois ficamos horas escolhendo um de acordo com os conteúdos que seriam trabalhados e simplesmente não eram os livros escolhidos.

Se o livro que nós escolhêssemos tivesse chegado na escola, seria maravilhoso. Nós teríamos muitas coisas para aproveitar. Mas, como vem sempre o que eles mandam, que eu não sei porque que eles mandam outro. Sinceramente, tem livro que eu nem toco, não tem como trabalhar ele. Eu acho muito desperdício, eles passam muito tempo fazendo um livro daquele e muitas vezes a gente nem consegue utilizar na sala de aula. (Professora Juliana, 2020)

Nem sempre os livros que a gente seleciona, eles chegam na sala da gente. Por mais que eu goste de um livro lá da Buriti, a minha sala vai chegar daquela Ática ou outros exemplos. Na verdade, nós fazemos esse processo todo e o MEC manda os livros que eles bem entendem, mas eu acho que é tipo assim: eles fecham contrato com a editora X, aí então vão selecionar o livro de várias editoras. Então, assim, nem sempre o livro que eu escolhi lá com as meninas vai vir para a gente trabalhar. É chato porque a gente passa bastante tempo escolhendo um livro, nós esperamos aquele livro porque gostamos dele, porque ele está bem elaborado e vai ser aproveitado na sala de aula. E quando chega na escola, vem um livro que a gente acaba não aproveitando muito. Como é o caso daqueles que estão guardados nos nossos armários, aqueles de história, geografia e os demais. Então, nem sempre o livro que a gente seleciona vem para a gente. (Professora Gisele, 2020)

Quando as professoras relatam sobre esse fenômeno, recorrente nas escolas, do não recebimento dos livros didáticos que foram escolhidos, o fazem legitimadas pelo seu lugar central que deveriam ter nesse programa, assim como em todas as políticas que desembocam na escola. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) afirmam que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”.

Quando a professora Juliana expõe sobre sua insatisfação com a questão da escolha, ela materializa isso através do não uso dos livros didáticos que chegam a sua sala de aula. Isso é perceptível no trecho: “*Mas como vem sempre o que eles mandam, que eu não sei porque que eles mandam outro. Sinceramente, tem livro que eu nem toco, não tem como trabalhar ele*”. As decisões sobre como proceder com esse instrumento, que é livro didático, fica a cargo das professoras, e este movimento as autarquias da Educação não consegue alcançar. Uma vez que os *espaçostempos* em que eles ocorrem são diferentes, o cotidiano que são redigidos os editais, as formas de escolha e como utilizar esse material, não é o mesmo cotidiano em que as professoras decidem se irão utilizar ou não o livro que chegou a escola.

Quando as professoras questionam a maneira como os livros didáticos são produzidos e expostos para escolha, isso evidencia também uma necessária e, ainda invisibilizada, interferência dos sujeitos praticantes do cotidiano escolar – as próprias professoras – sobre a produção, elaboração, realização, circulação e consumo/uso desse material,

mas, ao final, ainda são excluídas de uma visibilidade maior de suas demandas e necessidades didáticas. (GONÇALVES,2019a, p.138)

Podemos ratificar isso quando a professora Juliana sugere que o tempo para a escolha seja maior. São dimensões diferentes e complementares de um mesmo programa. Na medida em que a falácia do aspecto democrático do programa esbarra na prática nada democrática. As obras são pré-selecionadas pelas comissões de avaliação que produzem o guia do livro didático, as professoras escolhem dentre o que foi selecionado anteriormente, e ainda assim, não recebem. Gonçalves (2019) assevera sobre a questão do controle sobre o trabalho dos docentes:

No discurso do MEC, os professores de escolas públicas podem definir livremente quais os autores e editoras serão utilizados, a cada ano, em suas práticas nas escolas. Porém, como já mencionamos a escolha é realizada com base no Guia Nacional do Livro Didático, formulado e fornecido pelo FNDE. Nesse sentido, sugere-se um ideário, aparentemente presente nessa pré-seleção [...]. Com efeito, tal sugestão está ligada ao de controle sobre o trabalho do professor, mesmo que, possivelmente, ele não tenha consciência disso. (GONÇALVES, 2019a, p. 134)

Outra questão relativa à escolha diz respeito aos critérios que as professoras utilizaram para escolher os livros, predominantemente elas elencaram as questões curriculares como centrais durante esse processo de escolha. Sejam elas as nacionais ou locais, as prescrições curriculares são um forte elemento no momento dessa escolha. Como podemos inferir na fala das professoras:

Os critérios são: se os componentes curriculares estão de acordo com a série/ano e se contempla o que a secretaria de educação nos orienta a trabalhar de acordo com o referencial curricular, a forma como o livro didático contempla o assunto, a letra do livro, principalmente quando se trata no processo de alfabetização, se está com uma linguagem adequada para série, se é contextualizado. (Professora Rebeca, 2020)

A gente tem que observar se está de acordo com o currículo, com o que está proposto no nosso currículo, as orientações curriculares e aquele plano que a secretaria fez agora, o Plano de curso. Nessa última escolha que a gente fez, em 2018, a gente também tinha que analisar se eles estavam de acordo com as propostas da BNCC. Outra coisa, também, que a gente observa é a parte digamos ilustrativa, a parte gráfica do livro, se ele vem bem organizado. Quando nós estávamos escolhendo, vimos que tinham uns livros didáticos de algumas editoras que meu Deus do céu! Eram muito bagunçados, eram desorganizados. Visualmente se enxergava uma confusão didática aquele conteúdo lá. Então, basicamente, foram esses os critérios os currículos com que a gente trabalha, na última escolha. (Professora Gisele, 2020)

As prescrições curriculares e a sua consonância com os livros, impostas sejam pelos editais ou pelas orientações nas escolhas, nos fazem perceber que muitas são as formas de tentar impor às escolas e aos professores e professoras uma única maneira de trabalho ou forma de conceber as práticas.

Mesmo que as professoras não percebam, o currículo prescrito por meio de diretrizes e normas, chega não somente como papel timbrado, mas, também, como livros didáticos e como um discurso, no sentido de que quando elas escolhem os livros proeminente a partir das orientações curriculares, elas acabam por remontar uma percepção de que livros bons são os que estão em conformidade com a BNCC, por exemplo, mesmo que isso signifique a não adequação desse material ao cotidiano escolar.

Contudo, na mesma direção, e mesmo que inconscientemente, as professoras em suas práticas e no uso desses materiais os ressignificam e destoam dessas prescrições que tentam padronizar e homogeneizar os modos de fazer na escola.

O livro, a proposta didática e os textos curriculares são os produtos impostos para serem consumidos, mas nas relações de uso, são incorporados, muitas vezes, de maneira contrária à original, ou seja, há uma invenção nas práticas do cotidiano que estabelece as formas como professores e alunos, nas escolas, vão se ajustando e reorganizando o discurso oficial, o material oficial, criando uma produção mais cotidiana, tornada invisível, aquela dos ‘consumidores’, e que ‘marca o que fazem com os produtos’. (GONÇALVES, 2018B, p.32-33)

Esses modos e maneiras de se utilizar o livro didático, muitas vezes destoando daquilo que é imposto, o que dá a eles novos usos e significados, é o que iremos tratar na seção seguinte de maneira mais aprofundada.

4.2 – Usos do livro didático: “utilizo o livro adequando à realidade dos alunos”¹⁵

Quando os livros são entregues nas classes no início dos anos letivos, as professoras, a sua maneira e a partir da leitura de sua realidade, vão moldando como irão se utilizar desse instrumento no decorrer do ano letivo. Nesta seção, iremos tratar sobre esses usos. Mas, o que são esses “usos”? Aqui, utilizaremos o conceito de uso ancoradas nas percepções do francês Michael de Certeau.

Antes de entrarmos na definição dentro da perspectiva de uso, iremos ressaltar o que entendemos por cotidiano escolar, uma vez que os usos aqui tratados se referem a esse *espaçotempo*. Segundo Ferraço, Soares e Alves (2018 p. 90):

Cotidianos, portanto, é a palavra que usamos para nos referirmos à vida de todo dia e aos seus criadores que são, ao mesmo tempo, suas criações, simultaneamente, singulares e coletivas: os sujeitos — que somos e que vamos nos tornando —, as nossas práticas e os sentidos que a elas vamos atribuindo, tecendo e articulando redes de conhecimentos, de significações e de relações que vão constituindo nossas subjetividades e orientando nossas ações. Cotidianos, então, lugar de produção de

¹⁵ Trecho retirado da fala da Professora Eduarda, em uma de nossas conversas.

conhecimentos, incluindo-se, entre eles, os valores, e de produção da existência. Cotidianos escolares, nessa perspectiva, remetem às dimensões desses contextos cotidianos que abarcam a vida nas escolas, suas dinâmicas criadoras de conhecimentos e modos de existência e o enredamento destes com conhecimentos e modos de conhecer criados em outros contextos (mídias, ciências, artes, igrejas, movimentos sociais, estruturas de governo, vizinhança etc.). A grafia no plural busca dar conta da heterogeneidade, da multiplicidade e das singularidades que os constituem. Cotidianos escolares remetem, portanto, ao contexto social no qual se produz o entrelaçamento das redes de *conhecimentos/significações* e sentidos tecidas *dentrofora* das escolas, com a finalidade de *aprendermos ensinarmos*, formarmos e nos formarmos. (FERRAÇO, SOARES E ALVES 2018 p. 90)

São nesses cotidianos escolares – que têm sua extensão para além das salas de aula e das escolas em sua forma física – onde as professoras desenvolvem suas práticas e seus usos.

Cabe destacar que Certeau (1994), nos orienta a emergir nas formas como são utilizados os produtos culturais por aqueles que ele denomina como consumidores. Desta forma, entender e compreender os usos ganha maior notoriedade do que estudar o próprio produto/objeto.

A “fabricação” que se quer detectar é uma produção, uma poética –mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas da “produção” (televisiva, urbanística, comercial, etc.) e porque a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos “consumidores” um lugar onde possam marcar o que *fazem* com os produtos. A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde *outra* produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com os produtos, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, 1994, p. 39)

O livro didático pode ser visto como um desses produtos que chegam às escolas para serem consumidos pelas professoras, contudo as *maneiras de fazer* esse uso se tornam subjetivas, pois cada docente, a partir de suas experiências e construções diárias, ressignifica esse produto, transparecendo em sua prática todo esse movimento. Dentro deste processo no cotidiano escolar, cada indivíduo tem suas *maneiras de fazer*, mesmo que no mesmo espaço com o mesmo objeto, assim, a individualidade de cada sujeito altera seus usos, ainda que as práticas das professoras sejam, também, embebidas de suas construções coletivas com as outras professoras.

É porque, assim, Gabriela, está um pouquinho complexo. O livro para o professor, ele não é ruim, ele é ruim para o aluno. Vou te explicar como é isso: para nós ele é como um mapa. Eu posso montar todo meu plano de aula em cima do livro didático, ótimo! Só que para o aluno, ele é fraquinho, entendeu? Vamos dizer que eu quero colocar um caldo grosso, quero algo a mais, então eu acho o livro fraco por esse motivo. Mas para nós professores ele é bom, é como um mapa, mas é obvio que eu sempre vou colocar algo a mais. Um norte, ele é um norte. Mas para o aluno, isso no caso da alfabetização, por exemplo, meu aluno só pode pegar o livro em junho/julho quando ele já tem uma noção das coisas, quando ele tem noção de número, entendeu? Quando eu digo: “abre na página tal, vamos falar um pouquinho disso aqui”, antes

disso, ele não pode pegar o livro e, quando ele aprende a ler, quando ele está alfabetizado, a gente consegue ver que o livro é muito fraco. Porque ele consegue fazer em minutinhos as atividades. (Professora Daiana, 2020)

Podemos observar com a fala da professora Daiana que ela adequa a utilização do livro a sua turma, que está dentro do ciclo da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela remodela até mesmo o período em que o livro será utilizado pelos alunos e alunas. Quando entregue na escola, as orientações são para que o livro seja utilizado naquele ano letivo, a partir do seu início, todavia a professora não compreende que esta seja a forma mais adequada para seus alunos.

Quando ela afirma que ele é um bom material para os professores e não para os alunos, à medida que esse não é utilizado no processo inicial de alfabetização, infere-se que mesmo sendo um programa que existe há anos, ele ainda não conseguiu ser uma política que não deixe lacunas. Essas lacunas são abertas e as professoras traçam suas formas de como agir. Mesmo em aspectos que não tenham essas brechas, as docentes reavaliam e reconfiguram a função primária desse objeto.

Certeau (1994), disserta sobre o que ele denomina como *bricolagem*, se utilizando dos exemplos dos povos indígenas, que se assemelha com o que a professora Daiana realiza em sua prática. O autor infere que “supõe que à maneira dos povos indígenas, os usuários ‘façam bricolagem’ com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitésimas metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras.” (Certeau, 1994, p. 40)

Algumas professoras utilizam os livros como um aporte para atividades para serem realizadas em casa, como forma de aprofundar ou fixar conteúdos que foram ministrados em sala com outros instrumentos, assim como são utilizados, também, como uma espécie de caderno de tarefas para casa.

Os livros, às vezes, a gente utiliza na sala de aula e, às vezes, eu uso ele para mandar para casa, como tarefa, como reforço, como suporte para um conteúdo que eu trabalho em sala de aula. E eu mando como tarefa de casa para os alunos. (Professora Gisele, 2020)

De acordo com o que está na nossa rotina, eu olho a página do livro e trabalho na sala de aula ou então em forma de mandar atividade para casa. É assim que eu trabalho com ele. (Professora Juliana, 2020)

A utilização do livro acontece, também, em outro ambiente que não é a escola. Com outros atores, esses não mencionados na política do livro que é recebida pela escola. Esse uso,

com esses outros sujeitos, pode, inclusive, divergir daquele proposto pelas professoras, o que acaba por criar outras formas de uso a partir da *maneira de fazer* desses sujeitos. E todos esses âmbitos são onde acontece a política do livro didático.

As formas de uso são, de fato, múltiplas em uma escola como é o caso do lócus dessa pesquisa, o livro pode assumir diversas nuances a partir da sua utilização. Choppin (2004), em seu trabalho sobre o estado da arte da história do livro didático, elenca quatro funções do livro, tendo em vista e considerando os níveis de ensino, a temporalidade, o contexto social e econômico e as formas como elas são utilizadas. Segundo o autor, as funções são:

Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.

Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.

Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores. (CHOPPIN, 2004, p. 553)

Quando o autor elenca essas funções, contribui para que compreendamos algumas das funções assumidas por esse produto, tendo em vista a sua utilização. Ressaltamos que esses são os apresentados no trabalho do autor, nós podemos ver similaridades quanto a esses usos pelos professores, assim como ter nuances de utilização que não estão dentro dessas funções. Não buscamos aqui categorizar os usos das professoras engessados apenas dentro das categorias elencadas pelo autor, que são de extrema relevância para discutirmos a temática.

Quando as professoras Juliana e Gisele atribuem ao livro a função de enviar tarefas para serem realizadas em casa, observamos nuances da função instrumental do livro. Uma vez que

elas utilizam as atividades propostas pelo próprio livro para os alunos fixarem os conteúdos. Da mesma forma, a partir das formas de uso, quando a professora Daiana relata que utiliza o livro como “*um mapa*”, observamos nuances do livro como instrumento referencial, pois o utiliza como um material que, em partes, contém os conteúdos dos currículos prescritos.

Dentre as formas como o livro é utilizado em sala, nós temos na fala da professora Leticia alguns aspectos que devem ser refletidos enquanto prática da política de livros no país. A seguir, alguns trechos dessa fala:

O livro didático que eu trabalho não é consumível, então os alunos não podem escrever no livro. Quando temos atividades com o livro, eles copiam para o caderno e depois respondem, ou eu escrevo no quadro. E depois fazemos a correção coletivamente. Quando a atividade é muito grande ou o aluno tem necessidades especiais, aí faço um esforço para conseguir tirar xerox e tentar facilitar um pouco esse processo. (Professora Leticia, 2020)

Dentro do programa, apenas os livros do 1º, 2º e 3º ano são consumíveis, ou seja, os alunos podem escrever nos livros e serem, de fato, os “donos” deste. O que não acontece com os livros didáticos que são destinados ao 4º e 5º ano, ele será utilizado pelos alunos, mas não podem resolver os exercícios no livro, pois o mesmo será utilizado pelos alunos dos anos seguintes daquele ciclo do PNLD.

Outra questão, recai sobre os alunos com necessidades especiais, pois no programa temos livros em braile e também contamos com o sistema Mcdayse, contudo os alunos que estão dentro de algum espectro autista, déficit de atenção e hiperatividade têm a necessidade de algumas adequações para esses materiais. Algumas dessas dificuldades, como apontam as professoras, diz respeito ao fato de que eles precisam copiar textos ou atividades muito extensas, o que acaba levando um tempo significativo. Dessa forma, a professora tenta encontrar uma forma para solucionar essa lacuna das políticas de livros didáticos. Ball, Maguire e Braun (2016), quando tratam dos diversos contextos em que as políticas são praticadas, afirmam que:

Que as dimensões contextuais são importantes na atuação da política educacional é um truismo do governo, assim como nos círculos acadêmicos. No entanto, nas muitas elaborações de políticas e pesquisas, o fato de que as políticas são intimamente moldadas e influenciadas por fatores específicos da escola que funcionam como restrições, pressões e facilitadores de atuação de políticas tende a ser negligenciado. Políticas introduzem ambientes de recursos diferentes; escolas tem histórias específicas, edifícios e infraestrutura, perfis de pessoal, experiência de liderança, situações orçamentais e desafios de ensino e aprendizagem (por exemplo, proporções de crianças com necessidades educativas especiais[...], dificuldades comportamentais, “deficiências” e “privações” sociais e econômicas) e as exigências do contexto interagem. (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 35)

Quando as questões do contexto não são incluídas na formulação das políticas, elas não deixam de existir porque não foram incluídas nessas formulações. Talvez, esse seja um indício, dentre tantos outros, que levam as políticas a serem refutadas, reorganizadas e ressignificadas no chão da escola, pois o fazer política nos gabinetes, tem nuances diferentes de fazer política nos cotidianos escolares. É importante salientar que esses dois eixos das políticas educacionais não estão separados, eles fazem parte, dentro de seus âmbitos, das políticas educacionais que existem e coexistem dentro das redes de ensino públicas.

Na esteira das conversas sobre o livro didático, as professoras trouxeram de maneira aberta diferentes usos dos livros a partir da realidade de suas turmas. Nos trechos a seguir poderemos ler de que forma compreendem e refletem essa compreensão na sua prática com o livro.

Ao usar o livro, primeiramente faço uma roda de conversa sobre o tema, eu explico o conteúdo. Em seguida entrego o livro didático para cada aluno e vamos para a página a qual estou querendo trabalhar, a partir dali vamos fazendo leitura e explicando o que o livro está sugerindo. Vai depender do assunto ao qual vou trabalhar!!!! É relativo. (Professora Rebeca, 2020)

Adequo as atividades de acordo com a realidade dos alunos e sempre complemento com outros recursos. (Professora Eduarda, 2020)

Eu costumo utilizar o livro com recurso didático, sim. Faço uso dele dentro e fora da sala de aula. Para mim, é mais uma ferramenta didática e, ainda é, uma ótima fonte de pesquisa. (Professora Valeria, 2020)

Eu pelo menos não consigo utilizar todos os livros. Justamente por isso, alguns por não vir o livro que a gente selecionou por ser substituído por outros, nem sempre eles abordam aqueles conteúdos que estão no currículo daquele ano. Tipo aqueles de história, “tu sabe”, aquele de história nós não conseguimos explorar o livro, por isso nem todos a gente usa. (Professora Gisele, 2020)

Eu utilizo o livro para melhorar leitura, fazendo leituras individuais e compartilhadas. Também para cópias de textos e atividades. E também para trabalhos em grupos: desenhos, esquemas, debates etc. (Professora Leticia, 2020)

Na verdade, os livros são assim... mais um apoio de pesquisa para o professor e também para o aluno. As vezes os alunos não têm como pesquisar aí nós utilizamos os livros. Quando contempla algum conteúdo nós damos os livros para eles estarem realizando as atividades. (Professora Rita, 2020)

Na sala de aula, quando a turma apresenta alguma dificuldade com certo conteúdo, eu costumo propor a realização de atividades no livro. Sempre me baseando nas orientações do manual do professor. Fora da sala, utilizo o livro do professor no planejamento. (Professora Daiana, 2020)

As professoras regem seus *modos de fazer*, levando em consideração suas percepções individuais e coletivas do seu trabalho. Quando a professora Gisele diz: “*tu sabe*”, ela me inclui como sujeito desse cotidiano, compreendendo que na minha prática talvez eu tenha as mesmas dificuldades de utilizar alguns dos livros, e que, de alguma maneira eu consiga me colocar

dentro desse processo também, ou seja, estar no lugar do outro e ressignificar a política de livros didáticos praticada na escola.

Tencionar, subverter e problematizar as raízes é algo que faz parte do processo de politização das práticas. Reinventar o passado e vislumbrar um futuro potente, inscrito no contexto presente de suas práticas, é a maneira pela qual são construídas interrogações poderosas e tomadas de posição apaixonadas, capazes de sentidos inesgotáveis. (GONÇALVES, 2019b, p. 13)

Um dos traços dessa pesquisa é, também, a partir das conversas, levar as professoras a refletirem sobre o seu lugar dentro da política do livro didático. Fica nítido nas falas desta seção, que elas tencionam, subvertem e problematizam o programa em vários aspectos, assim como os usos que elas fazem dos livros difere daqueles sugerido. Ferrazo, Soares e Alves (2018) expõem em sua obra a importância desses movimentos no cotidiano das escolas e das professoras, assim:

As *prácticasteorias* educativas cotidianas são também práticas políticas. Em suas operações de usuários do que é posto ou imposto, nas artes de *fazersaber*, esses sujeitos se constituem e criam conhecimentos, relações e modos de existência *contra-hegemônicos* que desorganizam as tentativas de controle, governabilidade e formatação da vida conforme os interesses hegemônicos. Essa lógica operacional é conformada por táticas, ou seja, ações informadas pela oportunidade e ocasião, e empreendidas por aqueles em que determinadas relações e contingências estão sob o poder/autoridade/ordem conforma das pelas estratégias que organizam o lugar, mas que não se submetem a elas, burlando-as e transgredindo-as para tornar esse lugar habitável e instituir outras possibilidades de viver, criar, existir e *aprenderensinar*. Nos usos, traduções, negociações e mímicas que fazem das políticas educativas, da organização do trabalho escolar, das grades curriculares, dos conteúdos das disciplinas e dos diversos artefatos escolares, os *praticantespensantes* criam tática, estrategicamente e em redes, novos *conhecimentossignificações* e novas possibilidades de existência. (FERRAÇO, SOARES E ALVES, 2018, p. 100)


Todos esses movimentos que elas realizam, conscientes ou não, é um processo de politização das práticas. O cotidiano escolar também é um espaço de realizar e (re)pensar as políticas educacionais.

4.3 - Planos de aula, rotinas...: “nós vamos usando o livro de acordo com o que está na rotina”¹⁶

Semanalmente, as professoras têm um encontro com a coordenadora pedagógica para realizarem o planejamento para a semana seguinte. É neste momento que as professoras, decidem se utilizarão o livro, de que forma e em que momento das suas aulas. Deste momento semanal, é materializado o que chamamos de rotina semanal. A seguir, o modelo de rotina utilizado pelas professoras da escola:

¹⁶ Trecho retirado da fala da Professora Juliana, em uma de nossas conversas.

Figura 2 – Modelo de rotina

 ROTINA SEMANAL/ SEMANAL Nome da escola GEORGETE ELUAN KALUME Nome do (a) professor (a) Série <input type="checkbox"/> ° ano Período Turno <input type="checkbox"/> Manhã <input type="checkbox"/> Tarde					
HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
1 HORA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS
1 HORA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS
	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
1 HORA	CIÊNCIAS	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS	ARTES
1 HORA	CIÊNCIAS	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	ED. RELIGIOSA	ED. FISICA

Fonte: Acervo da autora (2020)

É neste espaço que as professoras redigem, registram, suas possíveis práticas para os próximos dias. Possíveis, pois, em sala de aula algumas decisões podem se alterar. Esses pequenos momentos, registros e práticas dão vida aos currículos *pensadospraticados*, perspectiva curricular assumida por este trabalho.

Uma unanimidade entre as professoras: os livros didáticos não são os nossos únicos recursos. Elas “aproveitam” alguns textos, atividades, informações, mas sempre utilizam outros recursos para ministrar suas aulas.

Jamais os livros serão os nossos únicos recursos, nós procuramos outros meios de buscar os conteúdos, de estar se informando, de trazer algo melhor para os alunos de qualidade. Nós estamos sempre pesquisando. Jamais os livros nós iremos utilizar somente os livros, eles funcionam mais como um suporte mesmo. (Professora Rita, 2020)

Também utilizo a internet, para pesquisar mais atividades diferenciadas. E também a coordenação pedagógica que possui um número grande atividades. (Professora Leticia, 2020)

Os livros nunca foram meus únicos recursos. Nunca foram e nunca serão. (Professora Valeria, 2020)

Geralmente (os livros) são complementos. (Professora Eduarda, 2020)

O livro ele acaba não sendo o nosso único recurso didático, a gente tem que pesquisar em outros suportes, internet e outros meios. Ele é só um recurso, mas não o único que a gente utiliza em sala de aula. (Professora Gisele, 2020)

Ainda bem que os livros didáticos não são o único recurso. Porque tem muito livro que a gente não consegue trabalhar direito. As vezes nós queremos utilizar certo conteúdo e no livro não tem. Aí nós temos que partir para a pesquisa e fazer um material fora da escola usando outro tipo de didática. (Professora Juliana, 2020)

Não são os únicos recursos, não tem como uma criança aprender usando um único recurso. O professor tem que sempre está procurando métodos, recursos para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória. É claro que não vamos conseguir cem por cento, mas trabalhamos para isso. (Professora Rebeca, 2020)

As afirmações são importantes para que tenhamos uma dimensão dos múltiplos recursos utilizados pelas professoras nesse processo. Alguns inventados, outros feitos à mão, ou ressignificados, e o livro é apenas um de muitos. Mesmo que livro seja um produto ideológico (Choppin), a sua utilização é precedida por esse planejamento e pela necessidade de cada classe e aluno identificados pelas professoras. Desta forma, utilizar ou não o livro é uma decisão curricular.

As raízes, em seu vasto campo cultural e político, impõem razões e formas prescritivas de compreensão do mundo, mas quando estão colocadas na sociedade para consumo e uso, transformam-se por meio de opções nelas inscritas, que criam a partir daí um campo imenso de possibilidades. Percebemos, na fala das professoras ao longo da pesquisa e achamos bem evidente, que o Estado, como órgão regulador e comprometido, portanto, com as raízes, conduz o andamento social e, neste caso, a educação a partir da proposição de materiais e métodos conforme o status quo. Contudo, as orientações e as propostas curriculares centradas nas raízes, em processos reflexivos de concretização, modificam-se, são (re) vistas e isso depende das opções possíveis inscritas nas diferentes realidades que as propostas baseadas nas raízes encontram. Afinal, são elas que permitem às professoras darem, ou ainda proporem, novos rumos para suas práticas. Entendemos que, no paradigma emergente, o conhecimento e o currículo não se constituem mais apenas em torno de disciplinas, assumindo sua fragmentação, pluralidade e reversibilidade com o uso de formas distintas e astuciosas. Como consequência disso, podemos compreender que reside no movimento de tessitura do cotidiano escolar das professoras a busca por ampliação e exercício das opções para além das raízes impostas. Portanto, reside nesse movimento a necessária revisão da equação e, com isso, o balanceamento entre as raízes e as opções, pois são elas que impulsionam o sistema para o futuro. As próprias professoras fazem isso e utilizam-se de métodos distintos, ou englobam diferentes vertentes, sem romper com as raízes – pois apontam fazer usos de métodos conhecidos e consagrados para encontrar e tecer novas opções para o futuro, criando, astuciosamente, nos limites deles, novos currículos pensados/praticados. (GONÇALVES, 2019b, p.6)

Gonçalves (2019), apoiado na perspectiva de Boaventura de raízes e opções, contribui para que compreendamos de maneira mais clara esse jogo que acontece nos cotidianos das escolas. A ampliação das possibilidades a partir daquilo que deve ser “implementado” de maneira imposta. As professoras agem como indivíduos que atuam nessa rede e, quando lhes

são dadas as raízes, elas as retiram da terra, mudam elas de lugares e dão uma nova possibilidade de florescer, sem que isso signifique romper com elas.

Esse movimento acontece com os livros, quando as professoras lançam nas suas rotinas o dia em que irão utilizá-lo, se eles irão figurar na materialização das aulas ou somente como fonte de pesquisa para elaboração dos planos de aula, criando novas possibilidades de uso para que eles não sejam apenas entregue aos alunos, durante as aulas. Nos trechos seguintes, podemos observar como elas “encaixam” o livro no seu planejamento:

Muitas vezes o conteúdo não bate com o que estamos trabalhando. As vezes as questões são tão fáceis ou que não é interessante para o nosso trabalho que nós nem utilizamos todo o livro. Quando dá para usar o livro didático a gente usa, porque como eu falei o livro muitas vezes não vem do jeito que a gente pede né, não vem o mesmo livro. Então a gente consegue pegar algumas atividades do livro, aí sim quando é uma atividade que dá para a usar a gente faz o planejamento usando o livro. (Professora Juliana, 2020)

Sim. Tentando aproveitar os conteúdos e atividades existentes no livro com os conteúdos propostos no plano de ensino referente ao mês/bimestre. Interdisciplinarizando ao máximo os conteúdos e atividades propostas nos livros. (Professora Valeria, 2020)

Depende muito da situação, ou seja, por exemplo, matemática quando vou trabalhar área e perímetro, pesquiso no livro, o assunto, às habilidades, o que pretendo com o assunto, o que o aluno vai aprender, e lógico, utilizando como plano B. (Professora Inês, 2020)

Sim, utilizamos sim. Tantos os livros como as sequências didáticas, o livro como eu te falei é um instrumento indispensável para o nosso planejamento. É nele que nós encontramos as habilidades, os conteúdos e as atividades também, embora façamos as adaptações depende do nível de cada criança. (Professora Mônica, 2020)

Nem sempre utilizo o livro no planejamento, pois as vezes nossos conteúdos não batem com os do livro, principalmente quando se trata das disciplinas de história, geografia e ciências. (Professora Rebeca, 2020)

Os livros didáticos que estamos usando foram reformulados de acordo com a BNCC, o que ajuda "em partes" no planejamento. Mas mesmo assim o livro não é o único norteador no planejamento. (Professora Gisele, 2020)

Podemos inferir, a partir das falas, os diversos usos, como pesquisar as habilidades. Aqui, faço uma pequena inferência sobre esse uso: durante o ano, além da rotina, é utilizado o caderno de planejamento diário, neste além das atividades, conteúdos e metodologias, as professoras precisam registrar os objetivos de cada aula, tendo como referências, na maioria das vezes, o currículo prescrito, seja ele a BNCC ou o Plano de Curso Estadual. Quando há uma visita de alguém da Secretária de Educação, as coordenadoras têm sempre a preocupação de

que os cadernos estejam impecáveis, pois pode acontecer de as “visitas da secretaria” pedirem para olhar esses cadernos.

Uma outra questão levantada pela professora Rita, é quando os conhecimentos regionais não estão presentes, o que acontece na maior parte dos livros e acaba por fazer com que elas lancem mão do uso do mesmo e acabem partindo para outras vias.

Alguns livros eles são muito pobres de conteúdo. Principalmente relacionado ao nosso estado, deveriam trabalhar mais sobre o nosso estado. (Professora Rita, 2020)

Se nós temos um norteador curricular que em sua formulação busca a homogeneização e engessamento, como se os conhecimentos estivessem em caixinhas, que não pudessem ser transpostos. O produto desse norteador, nesse caso o livro, traz em sua formulação esta perspectiva de maneira muito similar.

Na fala da professora Rita, podemos perceber a necessidade de uma produção de materiais formulados a partir da realidade das escolas e regiões. Contudo, por vezes, essas vozes não são levadas em consideração na formulação das políticas, ainda assim, as professoras não deixam de trabalhar. Alguns conhecimentos trabalhados são: os seringueiros, a formação do território do Acre e dentre vários outros aspectos regionais, mesmo que estes não constem nos livros. Importante destacar esse aspecto para que seja enfatizado que as professoras, que são sujeitos desta pesquisa, não se utilizam dos livros didáticos como um manual que deve ser seguido passo a passo. Na sua prática, elas buscam adequar esse instrumento que lhes é entregue, o que pode significar, também, a sua não utilização por contestarem a sua viabilidade de utilização para uma educação significativa para os seus alunos.

Nessas relações entre singularidades, os praticantes cotidianos criam modos de fazer e transitar que não se deixam capturar pelas tentativas de silenciamento e homogeneização impostas pelas políticas atuais de educação, apesar de algumas vezes, serem tomados por uma sensação de desânimo e “desesperança”. (PIONTKOVSKY E GOMES, 2017, p. 118)

As autoras salientam esse engendramento de práticas, de não conformação com as políticas e decisões apresentadas, mesmo que essas não sejam tão animadoras nos últimos anos, no Brasil, principalmente as que são ligadas à Educação. Subverter, nos cotidianos escolares, é de uma necessidade inestimável.

Piontkovsky e Gomes, apontam ainda para a importância do que elas pontuam em seu trabalho sobre a *micropolítica*, que são vivenciadas e praticadas pelos praticantes do cotidiano.

Entendemos que são nessas relações tecidas entre os praticantes da vida cotidiana que as *políticas do cotidiano* se inventam e, como *artes de fazerpensar*, tecem as *micropolíticas* desses cotidianos. *Micropolíticas* que, como modos sorrateiros e subterrâneos de praticar e conviver com as políticas impostas por um *lugar de poder e de querer*, inventam movimentos táticos que se insinuam, rompem e borram fronteiras, permitem vários percursos, tecem espaços, jogam, são oportunistas, aproveitam as ocasiões, apresentam continuidades e permanências. (PIONTKOVSKY E GOMES, 2017, p. 118)

Micropolíticas, dito em outras palavras, são as ações das professoras quando contestam a forma de escolha do livro didático, por entenderem que esta não se efetiva de maneira democrática, quando tomam o livro como um livro de leitura, utilizando os textos nele contidos para um momento de leitura, ou quando, como a professora Daiana, decidem em que período do ano os alunos irão utilizar o livro a partir de suas necessidades de aprendizado. Realizar um uso diferente do imposto é fazer uma *micropolítica*.

Compreender as ações subjetivas, rebeldes e democráticas é colocar-se na contramão do pensamento e da estrutura social dominantes em todos os espaços da vida social bem como de seu possível caráter emancipatório, como foi possível perceber na fala das professoras. Em outras palavras, quanto melhor pudermos compreender a lógica das práticas, em seus diferentes modos de fazer, que regem as práticas sociais tecidas cotidianamente pelas professoras, melhor instrumentalizados estaremos para desenvolver formas de luta pela ampliação das práticas democráticas. (GONÇALVES, 2018B, 38)

Corroborando com essa perspectiva de Gonçalves (2019), investigar esses modos de fazer são de grande relevância para compreender os usos, as micropolíticas, as táticas, que são importantíssimas. Atreladas a essas ações, nós temos, também, por essa via, a possibilidade de, a partir dos cotidianos escolares, criar formas de lutas para que a educação, em um país de ministros da educação economistas e governado por um presidente que vive em um eterno devaneio febril, consiga conquistar, de fato, uma forma de práticas democráticas que nos consagrem com uma educação escolar pública, gratuita, laica e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando decidiu-se estudar e pesquisar, dentro deste trabalho, sobre a política do livro didático no país a partir do PNLD, diversas questões surgiram e foram lapidadas para que pudéssemos tentar compreendê-las e respondê-las. Como principal questão a ser respondida, tivemos a seguinte: Como ocorre o processo de escolha pelos professores, e qual a influência dessa escolha na prática dessas profissionais?

Partimos dela para que chegássemos ao objetivo central desta dissertação, que versa sobre objetivo analisar a efetivação do PNLD na escola a partir do processo de escolha do livro feito nessas instituições pelas professoras, e como este influencia a prática dessas docentes. Nesse caminho, procuramos, então, analisar as estruturas políticas, econômicas e curriculares que circundam o PNLD; compreender de que maneira essa política pública se efetiva no cotidiano escolar; e refletir sobre quais são os usos que as professoras dão a esse recurso em sua prática.

O PNLD, desde sua instauração, está imerso em arenas políticas e curriculares, o que acaba por influenciar suas ações de maneira a ter ressonância nas escolas, nas salas de aula atendidas com o programa e na prática dos professores. Nem sempre o programa se mostrou eficaz para os que utilizam o livro didático, mesmo passando por diversas alterações que pretendiam elevar a qualidade dos livros que chegam às escolas. Ressaltamos que o programa apresenta medidas que proporcionam, dentro do que lhe cabe, recursos que auxiliam no processo de aprendizagem dos alunos, e os processos de avaliação podem garantir uma melhor qualidade deste recurso.

Cabe salientar que o livro, também, está condicionado à política curricular do país, o que pode estancar algumas melhorias propostas pelas docentes, como, por exemplo, a ampliação de conhecimentos e conteúdos significativos neste material. Uma vez que as questões curriculares, na forma de diretrizes e normas, são influenciadas por grupos políticos e econômicos que, por vezes, não se alinham a um compromisso com uma educação pública, gratuita e de qualidade.

As professoras demonstram e expressam, no decorrer desta dissertação, diversas questões relativas ao programa, compreendem como é importante para as escolas da rede pública que os alunos tenham esse recurso durante as aulas, tecem algumas críticas que recaem sobre a organicidade do programa, como o trabalho com os livros que não são consumíveis, assim como a probabilidade de escolher um livro e ele não ser o mesmo a ser entregue.

É importante salientar essas questões tendo em vista o que Ball, Maguire e Braun (2016) tratam em sua obra, ressaltando que as políticas educacionais por vezes se efetivam de uma forma diferente do que são apresentadas em suas formulações. É na escola que, de fato, elas se efetivam ou são esquecidas. A prática da política no cotidiano escolar, é uma parte significativa que necessita ser levada em consideração no momento de suas alterações e reformulações “oficiais”.

No bojo do que nos é apresentado por Ball, Maguire e Braun (2016), podemos inferir que, a partir das questões investigadas neste trabalho, quando políticas educacionais adentram o cotidiano escolar elas adquirem uma nova forma de ser concebida por aqueles que fazem parte deste lugar. No desenrolar do que foi exposto ficou nítido essas transformações e ressignificações da política do livro didático na prática das professoras.

Quando conversamos sobre o processo de escolha, as docentes deixaram claro que mesmo que o programa em seu discurso apresente essa etapa como democrática isso não se efetiva. O que acaba por ser uma falácia. A escolha é realizada a partir de uma pré-seleção de livros didáticos, materializada na forma dos guias do livro. Ressaltamos que, de acordo com algumas das professoras, o tempo para realizar as leituras do guia e as escolhas dos livros são muito curtos, o que acaba por ser um processo aligeirado e sem aprofundamento.

Passado o momento de escolha as docentes destacam de maneira assertiva a problemática do não recebimento do livro escolhido. O que acaba por vezes inviabilizando o uso do livro em sala, pois este não condiz com o material escolhido pela professora para utilização em sua prática. Tendo em vista que elas escolhem o livro que melhor se adaptem a sua realidade, seja pelas atividades, maneiras de expor o conteúdo, parte gráfica, entre outras questões.

Dentro do que tratamos aqui, como os *usos* que as professoras fazem do livro didático, tomando como referência a perspectiva de Certeau (1994), observamos que as docentes não são meras reprodutoras das formas de utilização impostas. De maneira contrária, estas, em suas ações, contestam, discordam e atribuem outros significados a esse artefato que é o livro, e o utilizam a partir da ressignificação que fazem da política de livros didáticos e deste recurso.

As docentes fazem uso desse recurso das mais diversas formas, para enviar tarefas de casa, consultar as habilidades prescritas pela BNCC e planos de curso, momentos de leitura de leitura em sala, material de consulta, e por vezes apenas não o utilizam pois não se adequa a realidade em que está inserido.

Como exposto anteriormente no capítulo quatro, usar ou não o livro didático é, também uma decisão curricular, quando concebemos o currículo como construção e ressignificação. Nos momentos de planejamento e construção das rotinas as professoras tomavam essas decisões: quando usar e de que forma usá-lo. Nem sempre o imposto era a forma como as professoras utilizam esse recurso. Sobre o livro e sua utilização, as docentes ainda deixaram claro que este não figura como seu único recurso. Ele está presente de maneira massiva nas escolas, contudo no cotidiano escolar alcançado por este trabalho, ele não figura como único recurso.

Conceder o cotidiano escolar como um lugar em que os *praticantes pensantes* atuam, se faz urgente e necessário para que compreendamos como essas maneiras de fazer podem contribuir para que políticas públicas amparem uma abertura democrática de práticas que coadunem para a construção de uma Educação escolar **PÚBLICA, GRATUITA, LAICA** e de **QUALIDADE**.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. **Nota da ABdC e ANPED sobre o edital pnld/2019**. Brasil.2017. Disponível em:
http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_abdc_e_anped_sobre_o_edital_pnld.2019_08.11.17.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2020.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set. /dez. 2004.
- BALL, S., MAQUIRE, M., BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução de: BRIDON, J. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BASSO, L. D. P. **Estudo acerca dos critérios de avaliação de Livros Didáticos de Ciências do PNLD-período de 1996 a 2013**. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013.
- BASSO, L. D. P.; TERRAZZAN E. A. Organização e realização do processo de escolha de livros didáticos em escolas de educação básica. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 256-272, 2015.
- BRASIL. **Edital PNLD 2019** - minuta 8ª retificação - 20.09.2018 - MEC FNDE - V 7. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019> . Acesso em 23 de out. de 2019.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018b . Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.
- _____. **Decreto 10.195 de 30 de dezembro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm. Acesso em 25 de janeiro de 2020.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- _____. **Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=514182&id=14337288&dBinario=15708004&mime=application/rtf> . Acesso em 04 de fev. de 2019.
- BRANDÃO, C. R. (org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

CASSIANO, C. C. F. **Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares**. História, São Paulo, 23 (1-2): 2004.

_____. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na Educação nacional**. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de: ALVES, E. F. Rio de Janeiro: Vozes. 1994.

COSTA, M. O. Contrarreformas, Nova Gestão Pública e relação público-privada: mapeando conceitos, tendências e influências na educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n 1, p. 159-179, jan. /abr. 2019.

CARVALHO, J. M; SILVA, S. K.; DELBONI, T. M. Z. G. F. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **Revista e- Currículum**, São Paulo, v.15, n.2, p. 481 – 503 abr./jun.2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27679>. Acesso em 23 de janeiro de 2020.

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.

ESTEBAN, M. T., ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T., ZACCUR, E (orgs.) **Professora pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 11-23, 2002.

FERRAÇO, C.E., SOARES, M.C.S., ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575115176> Acesso em 28 maio 2020.

FNDE. **Programas do livro**. Dados estatísticos. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> . Acesso em 02 de ago. 2019.

_____. **Programas do Livro**, c2019. Página inicial. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programasdolivro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro> .Acesso em 02 de ago. 2019.

GARCIA, R. L., ALVES, N. Escola nossa de cada dia. In: GARCIA, R. L., SAMPAIO, C. S., TAVARES, M. T. G. **Conversas sobre o lugar da escola**. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação/ Profedições/ Grupalfa, 2006.

GIANOTTEN, V; WIT, T. Pesquisa participante em um contexto de economia camponesa. In: BRANDÃO, C. R. (org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. – São Paulo: Atlas. 2008.

GORNI, D. A. P.; MAIESKI, S; MACHADO, V. R. F. Ensino fundamental de nove anos: os desdobramentos de uma política educacional. **Revista de Educação PUC** – Campinas, Campinas, 17 (1), p. 9-22, jan./jun. 2012.

GONÇALVES, R. M. **Bricolagens praticadas e políticaspráticas de currículos nos cotidianos escolares**. 2018, 132 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro. 2018a.

_____. Conversas sobre práticas e currículos entre professoras: artesanias e maneiras de fazer o cotidiano escolar. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, p. 23-45, Ano 23, Edição Especial, dez. 2018b. Disponível em:
<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7876>. Acesso em 28 mai. 2020.

_____. Usos e consumos no/do cotidiano escolar: uma conversa sobre práticas, currículos e livros didáticos. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, p. 131-138, v.12, n.1, jan./abr. 2019a. Disponível:
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.39838>. Acesso em 28 mai. 2020.

_____. Autonomia e Políticaspráticas de Currículos: uma equação entre raízes e opções. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, p. 1-16 v. 44, n. 3, 2019b. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300401&tlng=pt. Acesso em 28 mai. 2020.

GONÇALVES, R. M., RODRIGUES A., GARCIA, A. A conversa como princípio metodológico para pensar a formação docente. In: RIBEIRO, T., SOUZA, R. SAMPAIO, C. S. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 159, p.38-62, jan./mar. 2016.

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

MACIEL, M. Compromisso com a educação. **Revista de informação legislativa**, v. 47, n. 187, p. 9-19, jul./set. 2010. Disponível em:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/198652/000836750.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em 02 de ago. de 2019.

_____. **Educação para todos**. Brasília: Ministério da Educação, 1985. Disponível em:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/200466/educacaoparatodos.pdf?sequence=5&isAllowed=y> . Acesso em: 02 de fev. de 2019.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MEC. **PNLD**: Apresentação, c2019. Páginas inicial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao> . Acesso 09 de nov. de 2019.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio Projeto Escola Jovem**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

MINAYO, M. L. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2^a ed. 2002.

ORNELLAS J. F.; SILVA L. C. O ENSINO FUNDAMENTAL DA BNCC: proposta de um currículo na contramão do conhecimento. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.12, n.2, p. 309-325, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n2.43516>. Acesso em: 10 fevereiro de 2020.

PIONTKOVSKY, D., GOMES, M. L. Micropolíticas, currículos e formações nas invenções das escolas. **Teias** v. 18, n. 51, p.117- 132, Out./Dez 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30767> Acesso em 28 maio 2020.

PONCE, B. J; ARAÚJO, W. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e- Currículum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1045-1074 jul./set. 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44998>. Acesso em 23 de janeiro de 2020.

REIS, G. et al. Estudos com os cotidianos e as rodas de conversação: pesquisa político-poética em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 68-87, set./dez. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9748/0>. Acesso em 28 maio 2020.

Resolução/CD/FNDE nº 60, de 20 de novembro de 2009. Dispõe sobre O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3369-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-60-de-20-de-novembro-de-2009> . Acesso em 05 de fev. 2019

Resolução CD FNDE nº. 38, de 15 de outubro de 2003. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesoainformacao/institucional/legislacao/item/4256-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38,-de-15-de-outubro-de-2003> . Acesso

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C., GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 4^a ed. São Paulo: Cortez, p. 13 -59, 2013.

SILVA, M. A. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVA M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, out. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>. Acesso em: 18 de janeiro de 2020.

SILVA, S. N.; SOUZA, M. L.; DUARTE, A. C. S. **O Professor de Ciências e sua relação com o livro didático.** In TEIXEIRA P. M.M.; RAZERA, J. C. C. (Orgs.) Ensino de ciências: pesquisa e pontos em discussão. Campinas: Komedi, 2009.

SILVA. T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução as teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VAHL M. M.; PERES E. O Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (1971-1976). **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.164 p.562-585 abr./jun. 2017.

VAHL M. M. **O Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro – PLIDEF/INL (1971-1976):** um estudo sobre as condições históricas e sociais e as paradas em jogo no campo. 2014. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

YAMAMOTO. A. C. A. (Ed.). **Buriti mais Ciências 3º ano.** Manual do professor. 1º ed., São Paulo: Moderna, 2017.

YOUNG M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Tradução de: COIMBRA L. B. A. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48 set. /dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2020.

_____. Para que servem as escolas? Tradução de: BARROSO M. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set. /dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2020.

ZANATTA S. C. et al. Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais. **Revista e- Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1711-1738 out. /dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/35183>. Acesso em: 23 de janeiro de 2020.

ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através deste termo você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E MATERIAL DIDÁTICO: o processo de seleção do livro pelo/pela professor (a) e as ressonâncias na sala de aula**, orientado pelo Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre/UFAC e realizada pela mestrandia Gabriela Souza Oliveira

Se você concorda em participar, favor assinar a declaração que compõe a última página desse documento. Esclarecemos que sua participação não é obrigatória e que a qualquer momento você poderá desistir de participar e solicitar a anulação do seu consentimento. Por fim, lembramos que tanto sua aceitação quanto a recusa não trazem nenhum tipo de benefício ou prejuízo em sua relação com os pesquisadores e nem com a instituição a qual eles estão academicamente vinculados.

Destacamos que uma cópia deste termo ficará com você e que nele você encontrará os dados para contato com os professores/pesquisadores Rafael Marques Gonçalves e Gabriela Souza Oliveira para que, se necessário, a qualquer tempo, você possa tirar dúvidas sobre a pesquisa e/ou sobre sua participação.

OBJETIVO: analisar a efetivação do PNLD na escola a partir do processo de escolha do livro feito nessas instituições pelas professoras, e como este influencia a prática dessas docentes.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:

Em havendo sua concordância de participar da pesquisa, você precisará, em determinado momento, participar de atividades como: conversas gravadas, se necessário, sendo que o horário e o local serão previamente agendados, de forma a garantir que sejam respeitados os interesses dos sujeitos pesquisados. Vale a pena ressaltar que a entrevista pode ser realizada com gravador de voz.

RISCOS E DESCONFORTOS:

Diante dos objetivos e procedimentos metodológicos que foram definidos para a realização do estudo cabe destacar que a pesquisa pretendida não apresenta nenhum risco e/ou prejuízo para sua saúde física ou mental.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:

No que se refere a custos, importa destacar que os sujeitos de pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente de sua participação. Por outro lado, deixa-se claro também que igualmente não receberão qualquer tipo de reembolso, gratificação ou bonificação em função de sua participação na pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:

A pesquisadora, responsável por este estudo, garante o sigilo das informações obtidas de forma a assegurar a privacidade dos sujeitos quando do tratamento dos dados coletados, assegurando também que somente serão divulgados os dados que estiverem diretamente relacionados com os objetivos do estudo.

Assinatura dos Pesquisadores Responsáveis

Coordenador Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves

Gabriela Souza Oliveira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,....., professor (a) da Escola Estadual de Ensino Fundamental Georgete Eluan Kalume na cidade de Rio Branco no Acre, concordo livremente em participar das atividades de pesquisa que serão desenvolvidas, no ambiente acadêmico, sob coordenação do Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves e da mestrandia Gabriela Souza Oliveira do Curso de Mestrado em Educação da UFAC.

Declaro estar ciente de que se fará necessária minha participação em entrevistas. Sou sabedor (a) também de que o material produzido, deverá ser liberado por mim, estando ciente de que ele será utilizado para publicações científicas na área de Educação e em eventos de natureza acadêmica, sendo a mim garantindo o sigilo e a preservação de identidade.

Reconheço que estou sendo adequado (a) e suficientemente informado (a) e esclarecido (a) sobre os procedimentos que serão utilizados no decorrer do estudo, bem como sobre os riscos e desconfortos, confidencialidade da pesquisa, razão pela qual concordo em participar, estando ciente de que não poderei requerer qualquer ônus pela participação e/ou liberação de materiais produzidos.

Declaro ainda que me foi garantido o direito de retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso resulte em nenhum tipo de penalidade.

Por fim, declaro ter recebido uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (páginas 1 e 2 desse documento).

Rio Branco, Acre,de.....de 2020
