

Da educação do campo ao PNLD/CAMPO: Do anúncio educacional a denúncia social

From the education of the field to the PNLD / FIELD: from the educational announcement to the social report

Neide Cardoso de Moura¹

Resumo: O artigo intitulado “Da Educação do Campo ao Programa Nacional do Livro Didático para o Campo de 2013: do anúncio educacional a denúncia social”, objetiva socializar parte dos resultados relativos a pesquisa intitulada “Análise das ilustrações dos livros didáticos de Alfabetização/Letramento e Língua Portuguesa do PNLD/2013 para a Educação do Campo: na perspectiva de gênero”, realizada em 2016. Neste sentido buscou-se registrar, brevemente os caminhos históricos e legais percorridos pelo PNLD, bem como de forma tangencial apontar questões relativas as desigualdades de gênero, em face de sua abrangência como política pública educacional.

Palavras chave: Livro didático. Educação do Campo. Política pública.

Abstract: The article entitled "From Field Education to the National Program of the Didactic Book for the Field of 2013: from the educational announcement to the social denunciation" aims to socialize part of the results related to the research entitled "Analysis of the illustrations of the textbooks of Literacy / Literacy and Language PNLD / 2013 for Field Education: from a Gender Perspective ", held in 2016. In this sense, it was sought to briefly record the historical and legal paths covered by PNLD, as well as, tangentially, to address issues related to gender inequalities. gender, in view of its scope as an educational public policy.
Keywords: Textbook. Field Education. Public policy.

Onde tudo começou...

Iniciaremos nossa proposta argumentativa a partir do documento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – (SECADI, 2012) – no sentido de engendramento de uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras e se consolidar como uma tarefa a que o Ministério da Educação, juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo, ao dedicarem-se com grande zelo a esse nível educacional, em virtude do reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação.

Esse documento enfatiza que

¹ Doutora em Psicologia Social – PUC/SP. Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS neide.moura@uffs.edu.br

A vitalidade dos movimentos sociais não deixa dúvidas de que o atendimento educacional dos povos do campo não se fará pela transposição de modelos instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana. Esta constatação, aliada à compreensão da grande diversidade de ambientes físicos e sociais de que se constitui o universo rural brasileiro, impõe importantes desafios que vão desde o reconhecimento de formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares até a definição de estratégias específicas de formação de profissionais e de elaboração de material. (SECADI, 2012, p. 6)

Esses pressupostos constituíram-se como referência para a Política de Educação do Campo à medida que com base na legislação educacional estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 1999). Nesse documento a preocupação foi de organizar e propor uma política de educação específica para o campo a qual teve início com o Parecer nº 36, em 04 de dezembro de 2001, na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como propor as Diretrizes Operacionais nas Escolas do Campo de autoria da professora Edla Araújo Lira Soares. Em todo documento, assim como nos demais, subjaz a preocupação com a ampliação do atendimento de toda a educação básica, o mais próximo possível, ao contexto de moradia dos estudantes, com qualidade e respeito às características próprias de seu meio.

Nessa direção, a Pedagogia da Alternância, normatizada por meio do Parecer nº 01/2006, é uma das experiências propostas para o atendimento escolar no campo, que conta com reconhecimento dos sistemas de ensino, da comunidade do campo, dos movimentos sociais, sindicais, de estudiosos da educação, e com módulos escolares definidos de forma a articular aprendizagem escolar as necessidades estruturais e ambientais desse contexto de vida. Nesse conjunto, insere-se outro Parecer de nº 3/2008, que define orientações para o atendimento da Educação do Campo, bem como para sua ampla discussão conceitual. (SECADI, 2012)

Em continuidade foi por meio do decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que a formação docente para atuar na educação do campo se constituiu como uma necessidade importante, ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a qual propõe a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada aos profissionais desse nível de ensino. Ainda de acordo com esse documento, outro marco na consolidação da educação do Campo foi a instituição do decreto nº 7.352 de 4 de novembro de

2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Esse decreto destaca os princípios da educação do campo, tais como: o respeito à diversidade; a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos; o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. Ressaltou-se, também a instituição da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), criada em novembro de 2007, órgão colegiado cuja finalidade é auxiliar o Ministério da Educação na formulação, implementação e acompanhamento dessa política educacional. (SECADI, 2012).

Registra-se nesse documento, que as Comissões constituíram-se de representantes de todas as Secretarias do MEC, do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; da UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação; do CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação e de movimentos sociais e sindicais do campo com representação nacional.

Observa-se ainda a proposta da

[...] Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012 (conversão da MP 562/2012), encaminhada a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, que, dentre outros, altera o art. 8º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, admitindo para efeito de distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, observado o disposto em regulamento. (SECADI, 2012, p. 6)

Essas normas buscaram oferecer condições para que a população do campo fosse visibilizada em suas necessidades e especificidades educacionais, como observaremos no decorrer deste artigo.

Educação do Campo: as justas reivindicações

De acordo com a SECADI, a Câmara da Educação Básica (CEB), no cumprimento do estabelecido na Lei nº 9131/95 e na Lei nº 9394/96 – LDB, elaborou diretrizes curriculares para a educação básica em geral. Na mesma direção o artigo 28 da mesma LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. De acordo com o Parecer nº 36/2001 – o Pronacampo adverte que

[...] a educação do campo, ainda tratada como educação rural na legislação brasileira, teve um significado que incorporou os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. (SECADI, 2012, p. 23)

Nesse sentido o campo mais do que um contexto não-urbano, passa a ser concebido como um espaço de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. Assim compreendida, a concepção de campo não se identifica com o tom romântico de um passado rural de abundância e felicidade declarado em parte da literatura, posição que subestima e silencia a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra em nosso país.

Na mesma direção entendemos que a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de um processo de urbanização em evolução, alguns estudiosos tendem a considerar a especificidade do campo como uma realidade provisória que tende a ser suprimida pelo processo de urbanização. Portanto, as políticas educacionais ao tratarem o urbano como contexto principal e o rural como secundário findam por naturalizar essa concepção.

Por outro lado, os movimentos sociais do campo propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e a ampliação de horizontes para a educação escolar em uma perspectiva inclusiva para além das condições educacionais e sociais já existentes. Nesse sentido compreender o campo é superar uma concepção nostálgica que abrigou um passado rural, fato que perpassa a literatura, como momento de abundância e felicidade, e, sim, não subestimar os conflitos que mobilizam as forças políticas, sociais e econômicas em virtude da posse da terra.

Apesar das evidências e necessidades atuais, nem sempre foi assim. Como nos lembra os marcos normativos elaborados e divulgado pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

¹. Nesse sentido, no Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, ao merecer especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese, o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, de outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (SECADI, 2012)

No Brasil, em termos históricos podemos afirmar que a demanda escolar foi se constituindo a partir das chamadas novas classes médias, que viam na educação escolar um meio de ascensão social. No entanto para a população residente no campo o cenário era de descaso. Assim a ausência de uma consciência política e social a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, nos permite concluir que para os trabalhadores rurais a preocupação com a educação era inexistente. Nas primeiras décadas do século XX é quando começa a surgir a preocupação com a educação rural, desencadeada pela forte emigração para as cidades e a necessidade de se elevar a produtividade agrícola.

O que dizem as Constituições...

O documento organizado pela SECADI, aqui registrado, destaca que os Marcos Normativos nos informam que foi no 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro em 1923, que os registros sobre a importância dos Patronatos na pauta das questões agrícolas deveriam ser cuidadosamente estudados. Nessa direção documentou-se a preocupação preconceituosa e elitista dos congressistas para com essas instituições, as quais deveriam abrigar os pobres das regiões rurais com a finalidade de transformá-los – de crianças indigentes em cidadãos prestimosos. (SECADI, 2012, p. 11).

Como nos lembra Edla de Araújo Lira Soares, no parecer 32/2001, sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ao destacar que

Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (2001, p.3)

No avançar do tempo a constituição de 1934 revelou a influência do movimento da Escola Nova e seus ecos nas reformas educacionais ocorridas com evidências de participação de setores sociais para além dos dominantes, como por exemplo, os cafeicultores, os intelectuais, as classes médias e até massas populares urbanas. Nessa constituição percebe-se a preocupação com as questões educacionais, fato pouco ou nada visível nas anteriores. Com destaque para a previsão de um plano nacional de educação, a organização do ensino em sistemas, bem como a criação dos Conselhos de Educação.

Convém registrar o seu artigo de número 156 que explicita a seguinte recomendação

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

Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (SECADI, 2012, p. 13)

Como se percebe, no âmbito de um federalismo nacional ainda frágil, o financiamento do atendimento escolar na zona rural está sob a responsabilidade da União e passa a contar, nos termos da legislação vigente, com recursos vinculados à sua manutenção e desenvolvimento. Naquele momento, ao contrário do que se observa posteriormente, a situação rural não é integrada como forma de trabalho, mas aponta para a participação nos direitos sociais. (SECADI, 2012)

Esses marcos normativos nos informam o que ocorreu no período subsequente, isto é, a partir de 1946, a preocupação com o ensino profissionalizante, decorrente da expansão industrial e agrícola da época, se fez presente por meio da promulgação de diferentes leis orgânicas. Dentre elas destaca-se a “Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto-Lei 9613, de 20 de agosto de 1946, do Governo Provisório, o qual tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura” (SECADI, 2012, p. 15). A preocupação se resumia aos cursos técnicos agrícolas ficando de fora a preocupação educacional com os níveis de ensino anteriores, tendo em vista, que essa formação teve como foco a profissionalização agrícola, isto é, para poucos. Ressalta-se que ainda nesse decreto aparece, além do elitismo educacional, a questão ligada a presença feminina nos cursos agrícolas em que aparecem as seguintes recomendações sexistas, mascaradas pelo suposto direito igualitário para homens e mulheres:

Art. 51. O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres.

Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que os cursos de ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.
3. Na execução de programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.
4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.

Com isso, o mencionado Decreto incorporou na legislação específica, o papel da escola na constituição de identidades hierarquizadas a partir do gênero. (SECADI, 2012, p. 15-16)

Outro ponto conflitante explicitado na Constituição de 1967 referiu-se a:

[...] a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem, pela forma que a lei estabelece, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Ao mesmo tempo, determinava, como nas cartas de 37 e 46, que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as agrícolas, que estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores. (SECADI, 2012, p. 17)

Observa-se que as necessidades educacionais referentes ao campo foram sorrateiramente negligenciadas, pelo processo histórico de construção das legislações brasileiras, como as citadas anteriormente, a preocupação com o meio rural, em termos educacionais, ainda é um movimento a ser disseminado e contestado pelas políticas públicas brasileiras.

Em relação ao texto da Constituição de 1988, proclamou-se a educação como direito de todos e dever do Estado, independentemente de serem do contexto rural ou urbano. Não se observa nenhuma menção ao ensino rural, porém possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – voltarem-se para a necessidade de estabelecer-se a educação rural como direito e dever político e social, em respeito a diferença e a igualdade dos cidadãos brasileiros.

Como estabelece a legislação veiculada pelos marcos normativos consultados observa-se que

Ademais, quando estabelece no art. 62, do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), mediante lei específica, reabre a discussão sobre educação do campo e a definição de políticas para o setor. (SECADI, 2012, p. 18)

Os caminhos constitucionais traçados até aqui permitem perceber que, historicamente a escassa preocupação legislativa, executiva é periférica, em termos educacionais, para com o povo do campo. Na atualidade observamos mudanças, mesmo que tímidas, dos movimentos sociais do campo no contexto nacional.

Ainda, segundo esse documento, em 1998, com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, na cidade de Luziania no estado de Goiás, promovida pelo MST, UNICEF, pela UNESCO, CNBB e UnB, teve como objetivo central recolocar, ou melhor trazer à tona, uma discussão sobre a educação do campo que teve como principal mérito, realocar a educação do campo como um dos sistemas educacionais brasileiros e, também inaugurar uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural.

Essa conferência destacou, também a necessidade de mais escolas; da falta de uma política de valorização do magistério; de apoio às iniciativas de renovação pedagógica; de financiamentos; currículos deslocados das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos; os mais altos índices de analfabetismo e a denúncia sobre a nova geração que está sendo desestimulada para viver no campo, comprometendo sua identidade e acentuando as diferenças regionais.

[...] políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele. No campo e na floresta estão milhares de brasileiros e brasileiras, da infância até a terceira idade, que vivem em uma realidade social, complexa que incorpora os espaços de floresta, da pecuária, das minas e da agricultura familiar. Os povos do campo são diversos nas formas de produção: ribeirinhos, pescadores, extrativistas, agricultores, trabalhadores etc. São diversos nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas, quilombolas [...]. (BRASIL, 1998, p. 14-15).

Em 2004, ocorreu a II Conferência Nacional intitulada “Por uma Educação Básica do Campo”, no mesmo local da primeira conferência, com destaque para a consolidação da construção dos direitos dos povos do campo. Tendo em vista a acentuada presença dos movimentos sociais do campo no contexto político e cultural os quais reivindicaram por meio das lutas pela terra, pela agricultura familiar, enfim pela vida e dignidade humana o reconhecimento dos sujeitos do campo como sujeitos de direitos sociais e educacionais, com destaque para educação.

De acordo com as informações da SECADI, o documento dessa conferência ressalta:

Que a Educação do Campo seja assumida como Política Pública de maneira mais explícita. Que as Secretarias que têm escolas no campo sejam apoiadas em seus esforços. Que os órgãos públicos responsáveis pela educação em nosso país se façam mais presentes reconhecendo a dívida social, cultural e educativa que tem para com os diversos sujeitos que trabalham e vivem no campo e na floresta.

E, ainda,

Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores, culturas... A educação e formação humana desses povos, as aprendizagens e a socialização tem especificidades que terão de ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas. (BRASIL, 2004, p. 4)

Em 2002, repetindo-se em 2013, o Conselho Nacional de Educação do Campo por meio da resolução CNE/CEB instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Entre elas destacamos em seu artigo 15, inciso II que recomenda

as especificidades do campo, observadas **no atendimento das exigências de materiais didáticos (grifo nosso)**, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais. (SECADI, 2012, p. 37)

Em continuidade a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, em seu artigo 1º esclarece que

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (SECADI, 2012, p. 53)

Na sequência temporal, esse documento apresenta o art. 7º de 2013 que reitera as diretrizes educacionais, propostas em 2002, ao destacar que

A educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturas adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. (p. 55)

Percebe-se pelas questões legais uma vagarosa preocupação com a educação do campo – tendo em vista o ano 1998 como base para a implantação educacional nesse contexto social – tanto em termos do que seja essa modalidade educacional como de sua organicidade percebe-se lentidão para sua implementação. Portanto o hiato entre os anos de 2002 a 2013 revelam a dificuldade política e social para tal empreitada. É nesse contexto, das novas exigências para a implementação das novas diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que o PNLD/Campo amplia sua política pública para acolher essa demanda social.

Os caminhos do PNLD...

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. Iniciou-se, com outra denominação, em 1929, quando o Estado propõe um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), cujo objetivo foi o de oferecer maior legitimidade ao livro didático nacional e, conseqüentemente auxiliar no aumento de sua produção.

Conforme afirma Moura (2007), por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, em 1938, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País. Em 1945, pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º.

Segundo Moura, no ano 1966, um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade.

Na sequência, a autora, nos informa que a Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação, implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL). Em 1971, esse mesmo instituto, passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/USAID, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

De acordo com Moura (2007) verifica-se que, pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, de 1976, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do (INL), a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.

Em substituição à – Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) – em 1983 é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na

escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.

O estudo dessa autora destacou que com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o – (PLIDEF) - dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que trouxe diversas mudanças, tais como a:

- a) Indicação do livro didático pelos professores;
- b) Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- c) Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- d) Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (MOURA, 2007, p.67)

Conforme este breve registro a contar de 1929 até 2017, observa-se que, ao longo desses 88 anos a preocupação com os programas foi aperfeiçoada e teve diferentes nomenclaturas e formas de execução. Algumas modificações e aprimoramentos foram feitos até que se chegasse ao formato como o programa ocorre nos dias atuais. A exemplo disso, entre os anos 1993 e 1994 foram definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE/UNESCO. Ressalta-se que PNLD é voltado à educação básica e, em 2019, foi estendido, também para a educação infantil, abrigando as diferentes modalidades educacionais brasileiras.

Nos dias atuais, a relação entre o Estado brasileiro e o mercado dos livros didáticos continua a ser mediada pelo PNLD, por meio do qual o governo compra os livros didáticos para serem distribuídos a todos os alunos de escolas públicas. Por outro lado, os estudos de Cassiano (2007) revelam que a venda dos livros didáticos pelas editoras só se concretiza realmente quando o livro é adotado pela escola, tendo como regra a figura do professor para fazer esta escolha, por meio do Guia de Livros Didáticos, considerado como um adendo dos encaminhamentos realizados pelo PNLD. Desta forma, há um grande esforço das editoras em divulgar suas coleções no interior das instituições de ensino, para a seleção e escolha de seus professores.

Notadamente, alguns dos procedimentos utilizados pelas editoras para que os/as professores/as conheçam seus livros, em muitas situações, ultrapassavam a divulgação feita pelo governo. Algumas editoras chegavam a optar por iniciativas como a distribuição de folder promocional e do oferecimento de palestras com os próprios autores dos livros didáticos, ou de assessores pedagógicos, entre outras. Em virtude destes abusos cometidos por parte das editoras

nestas práticas de divulgação, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Portaria 2.963, 29/08/2005, contendo normas de conduta para as editoras participarem do processo de execução dos programas estatais dos livros – fato que não exime essas práticas do cotidiano escolar. Sendo assim, algumas destas práticas, já arraigadas no interior das escolas, se mantiveram (e se mantém até os dias atuais), obrigando, em tese, o governo, em 05 de abril de 2007, a substituir essa Portaria pela normativa nº 7, tornando as normas de conduta mais rígidas, prevendo multas punitivas e até suspensão do contrato estabelecido entre o MEC e a editora infratora. (CASSIANO, 2007).

No início da segunda década dos anos 2000, a resolução nº. 40/2011 - dispôs sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD/Campo) para as escolas do campo. O objetivo foi socializar a distribuição de livros didáticos para o ensino fundamental desse contexto escolar.

PNLD/Educação do Campo: política pública e trilhas a seguir

Recentemente, em 2013, com o objetivo de considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental (seriado e não seriado), de escolas do campo, das redes públicas de ensino, instituiu-se o Programa Nacional do Livro Didático para a educação do Campo (PNLD/Campo).

O PNLD/Campo se inscreve como uma política pública de reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o Campo e seus Sujeitos, como contexto gerador de conteúdos, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações, e organização curricular do livro didático. Nessa primeira edição do PNLD Campo, o Ministério da Educação - MEC “busca fomentar a produção de obras didáticas que superem o quadro atual das produções existentes” consideradas como “alheias às Diretrizes Operacionais formuladas pelo Conselho Nacional de Educação para a Educação Básica das Escolas do Campo” (BRASIL, EDITAL, 2011, p. 27).

Em sua primeira versão, o PNLD Campo/2013, apresentou 18 obras que foram inscritas em atendimento ao edital de convocação, pelas Editoras. A distribuição por tipo de composição foi a seguinte: 4 coleções para o Tipo I - Multisseriada Interdisciplinar Temática; 4 coleções para o Tipo II - Seriada Multidisciplinar Integrada; 6 coleções para o Tipo III - Seriada

Multidisciplinar por Área; e 4 coleções para o Tipo IV - Multisseriada Multidisciplinar por Área. Do conjunto de 16 coleções avaliadas no PNLD Campo 2013, 14 (87%) foram excluídas e 02 (13%) foram aprovadas, a saber: Coleção Buriti (Editora Moderna) e Coleção Girassol (Editora FTD). Segundo o Guia do PNLD Campo, esses números indicam, por um lado, a necessidade de um maior investimento na produção de materiais didáticos que concretizem as especificidades e os princípios da Educação do Campo e, por outro lado, a demanda por coleções que efetivem, com qualidade, uma proposta pedagógica para as Escolas do Campo. Esses números devem ser interpretados, portanto, como resultado de uma primeira iniciativa que, ao selecionar obras didáticas, cria mais uma ação política para instituir a Educação do Campo na sua devida importância e relevância.

Os critérios eliminatórios comuns, para a submissão avaliativa, apontados pelo Guia de Livros Didáticos indicaram as seguintes recomendações:

- a) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental, séries - anos iniciais, com as especificidades da educação do campo;
- b) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; (grifo nosso)
- c) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- d) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- e) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação do livro do aluno à proposta pedagógica nele apresentada;
- f) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra. (BRASIL, GUIA PNLD / CAMPO, 2013, p. 16)

Essa proposta avaliativa teve origem no Edital nº 05/2011, que teve por objetivo a convocação de editores para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas destinadas aos alunos de escolas públicas que estejam situadas ou mantenham turmas anexas em áreas rurais, que possuam segmentos de aprendizagem, classes multisseriadas ou turmas seriadas dos anos iniciais do ensino fundamental participantes do PNLD.

As coleções didáticas aceitas para participar do processo de avaliação deveriam abranger os seguintes componentes curriculares: Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

O mesmo edital define a coleção didática como o conjunto de volumes subdivididos em dois segmentos – Segmento A (1º ao 3º ano) e Segmento B (4º e 5º anos) – concebidos e organizados em coleções integradas, disciplinares, por área de conhecimento ou interdisciplinares. Para atender as escolas com classes seriadas, multisseriadas ou por segmento de aprendizagem a coleção deve estar centrada em torno de uma proposta pedagógica única,

inclusive no que diz respeito à progressão e à avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Já os componentes curriculares mínimos podem ser definidos como o conjunto de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os saberes historicamente acumulados, organizados por abordagem disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar.

Além disso, as coleções didáticas deveriam atender obrigatoriamente as diretrizes da Política de Educação do Campo, em cumprimento ao Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010; a Resolução CNE/CEB nº 1/2002; a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010. As coleções passam por um amplo processo de avaliação e aprovação, que constitui três diferentes etapas: a triagem, a pré-análise e a avaliação pedagógica. Caso as coleções sejam eliminadas em alguma das duas primeiras etapas, são excluídas, por não atendimento aos requisitos de admissibilidade estipulados no edital. A triagem tem como objetivo examinar os aspectos físicos e atributos editoriais das coleções. Na pré-análise das coleções ocorre exame do atendimento do objeto e da documentação definidos pelo edital. Já a avaliação pedagógica das coleções é realizada por instituições públicas de educação superior, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, a partir das especificações e critérios fixados no edital.

Estando adequadas à proposta curricular desse Edital e respeitando os critérios de subdivisão de cada segmento, poderão ser apresentadas coleções que abordem de forma transversal os seguintes temas de educação: relações étnico-raciais; história e cultura afro-brasileira e africana; história e culturas indígenas; direitos humanos; relações de gênero; inclusão de pessoas com deficiência; sustentabilidade socioambiental e direito das crianças e adolescentes. A apresentação de propostas de transversalidade entre as áreas de conhecimento e, não apenas uma mera justaposição dos componentes curriculares, qualifica positivamente as obras inscritas através do edital. A transversalidade é entendida de forma a organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas são integrados às disciplinas de forma a estarem presentes em todas elas. Conforme previsto na Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010 (DOU de 14/07/2011, seção I, pág. 824), a transversalidade difere-se da interdisciplinaridade, porém ambas se complementam, rejeitando a concepção de conhecimento que torna a realidade como algo estável, pronto e acabado.

Os critérios apresentados são a referência para a avaliação das obras didáticas destinadas aos públicos específicos do Campo, tais como: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os

trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. Todavia, o edital propõe que essas obras levem em consideração critérios elaborados com a participação ativa de conselhos com representantes dos segmentos, abordando as particularidades que envolvem as situações e ambientes de aprendizagem para esses públicos.

Por outro lado, a forma como esses segmentos sociais devem ser abordados nas obras destinadas a um público mais amplo da Educação do Campo, deve respeitar os critérios relativos aos aspectos legais e éticos, tais como o respeito às diferenças e a necessidade de evitar representações que estigmatizam ou propaguem estereótipos. Outra observação importante, no estudo que serviu de base para este artigo², verificou-se que as unidades didáticas que compõem os livros didáticos de Língua Portuguesa/Alfabetização e Letramento, endereçados as escolas urbanas perfizeram um total de dez unidades, já os destinados as escolas do Campo, compuseram apenas sete unidades. Este fato corrobora com os percalços, aqui observados, para a implementação de uma política pública educacional, reservada ao contexto escolar do Campo.

Nesse Edital cita-se um critério de avaliação que, expõe de forma clara o reconhecimento em relação a diversidade de gênero:

[...] considerando a participação de mulheres e homens em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, discutindo diferentes possibilidades de expressão de feminilidades e masculinidades, desmistificando preconceitos e estereótipos sexuais e de gênero, considerando o gozo dos direitos civis e políticos, visando à construção de uma sociedade não-sexista, não homofóbica (BRASIL, EDITAL DE CONVOCAÇÃO 2011, p. 33).

Porém, convém registrar, como veremos adiante, que esse critério ficou subsumido ao seguinte entendimento subjetivo: a observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano (BRASIL, 2012, p. 15).

Em termos avaliativos, na pesquisa realizada, conseguimos apenas uma indicação geral sobre quem realiza esse processo, assim obtivemos a informação de que

A avaliação pedagógica das coleções didáticas será realizada por instituições públicas de educação superior, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, a partir das especificações e critérios fixados neste edital. (BRASIL, EDITAL DE CONVOCAÇÃO 05/2011, p. 32).

Os caminhos da avaliação no PNL

O ciclo avaliativo do PNLD em geral e, do PNLD/Campo, envolve um processo longo de inscrição, avaliação, seleção e distribuição dos mesmos, que começa três anos antes de eles chegarem as escolas e aos professores/as. No caso, um edital é publicado para que as editoras inscrevam seus livros seguindo as diretrizes exigidas por cada programa educacional.

Cabe lembrar que, a partir de 1993, se instituiu a avaliação dos livros didáticos prevista pelo PNLD, sendo examinados por especialistas antes de chegarem até a as escolas para escolha dos/as professores/as. Nesse sentido, há um esforço das editoras para que seu livro seja aprovado pelas comissões de avaliação dos livros didáticos, selecionadas pelo MEC, ressaltamos que faziam parte dessas comissões diferentes atores sociais entre eles os movimentos sociais. Em 1996 os eventos para a avaliação passaram a ser realizados somente com representantes de editoras e de autores, significando o empobrecimento político e pedagógico desse processo.

Em 2002, já com o afastamento dos movimentos sociais entre eles o feminista e dos negros e das editoras e autores/as mudaram-se os rumos avaliativos. A partir de então a avaliação ficou a cargo das universidades: UFMG – USP – UNESP – UFPE. Como já confirmaram Moura (2007) e Silva (2004) essas ausências tem provocado alguns equívocos referentes tanto aos conteúdos quanto as imagens que representam os gêneros femininos e masculinos, fato que possibilita um maior acirramento das desigualdades sociais.

Os autores Sampaio e Carvalho (2010, p. 49) apontam para vários erros constatados nas avaliações do PNLD e defendem que se instituem “mecanismos de controle externo da avaliação”. Outra consequência das avaliações do programa está na elaboração dos livros. Acredita-se que os livros didáticos venham sofrendo um direcionamento para os critérios dos avaliadores e não para as necessidades dos professores e dos alunos. Este é um dos principais motivos das queixas dos professores, no sentido de que os livros não condizem com a realidade de certas regiões do país e nem com o trabalho que as escolas pretendem realizar. Dentre as inúmeras críticas, seja pelo seu caráter de vulgarização, seja por ser veículo da burguesia ou produto da indústria cultural, o livro didático é tido, por diversas vezes, como algo ruim, o qual vai na contramão do trabalho escolar emancipador. Nesta direção Munakata (2012, p. 62-63), também questiona: “o que os professores (e os alunos) fazem com essa mercadoria?”. E o alerta é: muitos professores recorrem ao livro didático como “muleta”, atrelando suas aulas somente a ele. Sinaliza que esse é o caminho avesso da ciência. Neste caso, devemos problematizar não só o conteúdo didático de um livro, isoladamente, mas as concepções impressas e expressas nesse instrumento utilizado em sala de aula. Ressaltamos

que os livros didáticos, em muitos casos, ou melhor em sua maioria, representam o único meio de acesso ao conhecimento.

Papel do Guia de livros didáticos: entre o anúncio didático e a denúncia social

Neste artigo ressalta-se o reconhecimento da educação do campo, enquanto contexto de formação educacional, bem como os caminhos traçados pelo PNLD em geral e PNLD/Campo, ao tornar visível as preocupações políticas e educacionais para com essa demanda escolar. Após as etapas veiculadas pelos editais desses programas³, as coleções devem ser avaliadas e selecionadas pelos professores das escolas cadastradas nesse PNLD, que podem optar pelas coleções sugeridas por meio do Guia de Livros Didáticos. A proposta desse Guia é de apresentar cada coleção aprovada, por meio de sua resenha e, também explicitar os princípios e critérios que nortearam a avaliação pedagógica da mesma. Por outro lado, uma leitura mais atenta, sugere o levantamento de algumas inquietações apontadas como princípios e critérios que orientaram as avaliações realizadas pelas equipes técnicas. Vale lembrar que as coleções devem ser selecionadas pelos professores das escolas cadastradas no PNLD Campo, ao terem como base o Guia citado, o qual serve de orientação para o conhecimento das características de cada coleção por meio das resenhas aprovadas, bem como dos princípios e critérios que nortearam a avaliação empreendida. A partir dessas orientações nos chamou a atenção o seguinte critério eliminatório comum: “a observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” (BRASIL, 2012, p. 15).

Nota-se nesse critério uma compreensão generalista ao invocar-se conceitos como cidadania e convívio social “republicano”, fato que acaba por nublar conhecimentos críticos e consistentes sobre esses conceitos e condições sociais. A pergunta que se faz é: de qual cidadania estamos falando?; a que e a quem se refere o convívio social “republicano”? Parece-nos um discurso difuso e sem clareza efetiva em termos sociais e políticos. Essa falta de conceituações mais claras, priva os/as professores/as de esclarecimentos importantes sobre as categorias sociais ligadas ao gênero, cor/etnia e classe social que, a nosso entendimento, possibilita o avanço para uma construção social mais consciente. Tendo em vista que o acesso dos/as professores/as, na escolha dos livros didáticos aprovados, se restringe as informações veiculadas por seu Guia, evidencia-se a “lacuna” em termos da ampliação do conhecimento sobre o papel das categorias sociais ligadas a cidadania e ao convívio republicano.

Ao pensarmos em políticas públicas educacionais, nas legislações que as orientam, e ao conceber o PNLD como uma de suas propostas, concordamos com Vianna & Unbehaum

(2006) ao registrarem as condições complexas e pouco adequadas sobre como se orientam e se debatem as políticas públicas brasileiras, principalmente em relação as questões sociais ligadas ao gênero e educação. As autoras denunciam as omissões e nuances que envolvem os documentos legais, em termos das questões relacionadas ao gênero tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBN) e Programa Nacional Livro Didático (PNLD), entre outros, fato que favorece o arrefecimento do necessário debate sobre a real condição das desigualdades sociais.

Ao corroborar com as autoras, direcionamos nossas preocupações para com as generalizações sobre os critérios eliminatórios registrados no Guia de livros didáticos, ao considerá-lo como a única referência avaliativa dos livros didáticos a serem escolhidos e adotados pelos/as professores/as das escolas públicas e particulares brasileiras.

Breve retrospectiva final

No tópico de abertura deste artigo denominado “onde tudo começa”, apreendemos por meio da pesquisa realizada, que o debate e o entendimento sobre a importância da educação no e do campo advém das lutas e reivindicações dos movimentos sociais em busca da legitimação e do direito a educação formal.

Em termos históricos obtivemos a informação de que, desde 1923, com o 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, os debates e embates sobre a educação do campo já se faziam presentes. Percebemos pelas questões legais uma vagarosa preocupação com a educação do campo – tendo em vista o ano 1998 como base para a implantação educacional nesse contexto social.

Embora o PNLD destinado ao Campo se constitua como grande avanço e reconhecimento das populações rurais, ainda se fazem necessários maiores estudos e pesquisas sobre as questões que envolvem os aspectos ligados a ampliação do conhecimentos sobre a veiculação e fomento das desigualdades sociais, algumas sugestões seriam: análises sobre as generalizações referentes as categorias de gênero, cor/etnia e classe social; maior atenção a configuração dos conteúdos e ilustrações que compõem esse matéria didático; fomentar a proposta de cursos que ampliem o conhecimento sobre os livros didáticos a serem selecionados e aumentar a pressão para que os movimentos sociais voltem a compor a comissão avaliativa das obras didáticas a serem distribuídas às escolas brasileiras. Essas, entre outras sugestões, visam enunciar e socializar as políticas e os programas educacionais que orientam os rumos da

educação brasileira, tendo em vista ser o livro didático o único instrumento de acesso ao conhecimento historicamente produzido.

E, para finalizar, o tópico denominado de Guia de livros didáticos: entre o anúncio didático e a denúncia social, permitiu observar e constatar a omissão e a mudez teórica relativa a um dos critérios de eliminação das obras didáticas. Supõe-se que a priorização desses critérios anunciados com maiores detalhes, apenas no Edital e, suprimidos no Guia, seja um sintoma da pouca importância direcionada a professores e alunos, infelizmente os maiores consumidores desse programa educacional. Este, entre outros, são pontos para serem pesquisados e analisados em outros PNLDs.

Referências

BRASIL. I Conferência Nacional: por uma educação básica do Campo. UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. MEC, 2001. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf

BRASIL. II Conferência Nacional: por uma educação do campo. Luziania, Goiás, 2004. Disponível em: <http://www.cch.unimontes.br/labeledocampo/images/Documentos/ii%20conferencia%20nacional%20de%20educacao%20do%20campo%202004.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital de convocação 05/2011 PNLD Campo, 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Guia de Livros Didáticos PNLD Campo, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/3957-guia-pnld-campo-2013>

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. FUNDEB, 2016. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOURA, Neide Cardoso de. *Relações de gênero em livros didáticos de Língua Portuguesa: permanências e mudanças*. 2007. 219 f. Tese (Doutorado) – Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições*, 2012. p. 51-66

SAMPAIO, F. A. A.; CARVALHO, A. F. *Com a palavra, o autor: Em nossa defesa: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático*. São Paulo: Sarandí, 2010.

SILVA, Paulo Vinicius. B. *Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa*. Tese (Doutorado) – Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

VIANNA C.; UNBEHAUM S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

¹Vide Marcos Normativos SECADI/MEC, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

² Este artigo teve como base a pesquisa realizada pela autora, intitulada “Análise das ilustrações dos livros didáticos de Alfabetização/Letramento e Língua Portuguesa do PNLD/2013 para a Educação do Campo: na perspectiva de gênero” (USP, 2016).

³ Ver editais.

Recebido em 31/01/2019.

Aceito em 17/04/2019.