



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE/UNICENTRO SETOR DE CIÊNCIAS
HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE, MESTRADO E DOUTORADO**

JUCELIA CASTELARI

**PRODUÇÃO E USO DE MANUAIS ESCOLARES NO TRABALHO
PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS NO CICLO DE FORMAÇÃO
HUMANA: A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO
IRACI SALETE STROZAK**

**GUARAPUAVA - PR
2021**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE/UNICENTRO SETOR DE CIÊNCIAS
HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE, MESTRADO E DOUTORADO

JUCELIA CASTELARI

PRODUÇÃO E USO DE MANUAIS ESCOLARES NO TRABALHO
PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS NO CICLO DE FORMAÇÃO
HUMANA: A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO
IRACI SALETESTROZAK

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO.

Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Gehrke.

GUARAPUAVA – PR

2021

Catálogo na Publicação

Rede de Bibliotecas da Unicentro

C348p Castelari, Jucelia
Produção e uso dos manuais escolares no trabalho pedagógico das professoras no ciclo de formação humana: a experiência do Colégio Iraci Salete Strozak / Jucelia Castelari. -- Guarapuava, 2021.
xi, 126 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, 2021.

Orientador: Marcos Gehrke
Banca Examinadora: Rosangela Celia Faustino, Edilaine Aparecida Vieira, Gláucia Andreza Kronbauer

Bibliografia

1. Manuais escolares. 2. Ciclo de formação humana. 3. Forma escolar. 4. Escola Itinerante. 5. Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE/UNICENTRO SETOR DE CIÊNCIAS
HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE, MESTRADO E DOUTORADO


TERMO DE APROVAÇÃO

JUCELIA CASTELARI

PRODUÇÃO E USO DE MANUAIS ESCOLARES NO TRABALHO
PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS NO CICLO DE FORMAÇÃO
HUMANA: A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO
IRACI SALETE STROZAK

Dissertação aprovada em 28 de maio de 2021, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, pela seguinte banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA



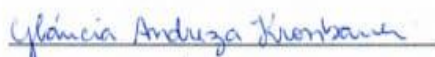
Prof. Dr. Marcos Gehrke - UNICENTRO



Prof.ª Dr.ª Rosangela Celia Faustino – UEM



Prof.ª Dr.ª Edilaine Aparecida Vieira – Escola Paulo Freire



Prof. Dra. Gláucia Andreza Kronbauer - UNICENTRO

GUARAPUAVA – PR

2021

Dedico este trabalho ao Ariel e à Yasmin,
para que um dia tenham a curiosidade de ler
o que a mãe escreveu.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Gehrke, pela acolhida no Programa, pelo seu compromisso com a educação dos trabalhadores, pelos seus ensinamentos, dos métodos até as vírgulas, e pela amizade que dispensou a mim nesse tempo. Obrigada por tirar do seu tempo para me ensinar conhecimentos que eu já devia saber. Você seguirá no meu coração

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Rosangela Celia Faustino, à Prof.^a Dr.^a Edilaine Aparecida Vieira e à Prof.^a Dr.^a Glaucia Andreza Kronbauer, pela leitura atenta e as contribuições inestimáveis com o texto.

À minha mãe, que nos deixou tão cedo, mas que sonhou a formação acadêmica de todas as filhas e filho. “Os meus filhos vão estudar”, sempre nos dizia.

Agradeço ao meu pai, homem camponês que perdeu a terra, cuja fonte de estudos foram as cartilhas do Mobral, mas que sonhou e lutou pela educação dos filhos.

Ao meu filho Ariel e à minha filha Yasmin, pela paciência das horas de atenção subtraídas em prol da pesquisa, vocês são os meus esteios, mamãe será sempre por vocês.

Agradeço a Joelma, irmã mais velha, que a ela foram atribuídos o cuidado e a educação das irmãs mais nova, além da tarefa de alfabetizar a nossa mãe com as cartilhas que trazia da escola.

À minha irmã Jucelma, que, por idade mais próxima, foi a companheira da infância, da juventude, da escola e agora da vida.

Agradeço ao meu irmão Arivaldo, que vibrou com a minha aprovação no mestrado e orgulhoso apareceu na minha casa com a cunhada Jessica e o seu anjo de luz Izabela (in memoriam), para comemorar a minha conquista.

À Juliana Ribeiro Lupepsa, à Simone Lupepsa e à Tere Denczuk Lupepsa, por cuidarem do filho e da filha enquanto eu me ausentava para os estudos.

Agradeço às trabalhadoras e aos trabalhadores do Colégio Iraci, que, na luta, constroem essa escola que inspira e é inspirada pela transformação da sociedade. Em especial, agradeço: as professoras que responderam aos questionários auxiliando com a produção de dados desta pesquisa; ao amigo e companheiro de direção, Alessandro Kominecki, por me motivar nos momentos de desânimo; à companheira Adriana Junkerfuerborn, cuja coerência entre teoria e prática e aos princípios educativos da Educação do Campo foi sempre uma inspiração;

Agradeço ao MST, que nos permite aspirar à utopia da emancipação da classe trabalhadora e que tem feito a revolução, rompendo as cercas do latifúndio e do conhecimento nesse país.

Gratidão!

LISTA DE SIGLAS

ABRELIVROS	Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares
ACAMF	Associação Central dos Assentamentos Marcos Freire
ACAP	Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAGRO	Centro de Capacitação e Agroecologia
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFHCE	Ciclos de Formação Humana com Complexo de Estudo
CGPLI	Coordenação Geral dos Programas do Livro
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático
DCEs	Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica do Estado do Paraná
EI	Escola Itinerante
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional de Material Escola
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto Nacional do Livro
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LD	Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
MOVECAMPO	Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Campo e Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD Campo	Programa Nacional do Livro Didático para as Escolas do Campo
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro do Ensino Médio
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

SEED	Secretaria de Estado da Educação
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
USAID	United States Agency for International Development

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 - Revisão da literatura a partir da categoria teórica política para manuais escolares no Brasil de 2007 até 2019	21
Quadro 1.2 - Quadro de teses e dissertações a partir da categoria “Forma Escolar: Ciclo de Formação Humana e uso dos manuais escolares no ciclo de formação humana” (2008-2017)	23
Quadro 1.3 - Aspectos da descrição dos dados no diário de campo de 2019 a 2020.....	28
Quadro 2.1 - Marco legal da política para livro didático no Brasil (1938-1985).....	33
Quadro 2.2 - Marco legal da política do livro após a criação do PNLD 1985-2017.....	38
Quadro 3.1 - Boletins da Educação	63
Quadro 3.2 - Cadernos de Educação	64
Quadro 3.3 - Coleção Fazendo História	65
Quadro 3.4 - Coleção Fazendo Escola	66
Quadro 3.5 - Cadernos do Concurso Nacional de Redação e Desenho	67
Quadro 3.6 - Coleção pra Solettrar a Liberdade.....	67
Quadro 3.7 - Escolas Itinerantes do Paraná, com PPP organizado em CFHCE (2020)....	69
Quadro 3.8 - Escolas Municipais do Campo, com PPP organizados em CFHCE (2020)	69
Quadro 3.9 - Colégios Estaduais do Campo, com PPP organizados em CFHCE (2020) .	70
Quadro 3.10 - Faixa etária considerada para o agrupamento no CFH (2020).....	79
Quadro 4.1 - Manuais produzidos pelos sujeitos escolares do Colégio Iraci no período de 2007 a 2019.....	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1 -	A similaridade entre a organização da produção em uma fábrica têxtil e as salas de aula no Brasil na década de 1970 até 2021.....	56
Figura 3.2 -	Forma Escolar em assentamentos e acampamentos do MST no Brasil, de Sebastião Salgado (1996).....	60
Figura 3.3 -	Forma escolar no MST (2013 a 2020)	73
Figura 3.4 -	Localização do Conjunto das Escolas e Colégios que se organizam em CFC.....	68
Figura 3.6 -	Esquema da proposta de auto-organização dos estudantes na organização política da escola (2020)	85
Figura 4.1 -	Colégio Iraci, na comunidade Centro Novo.....	89
Figura 4.2 -	Escola Itinerante Herdeiros do Saber e Escola Itinerante Herdeiros do Saber II, Rio Bonito do Iguaçu (2020).....	90
Figura 4.3 -	Uso de manuais na biblioteca escolar, Colégio Iraci (2019 a 2020).....	96

RESUMO

CASTELARI, Jucelia. *Produção e uso dos manuais escolares no trabalho pedagógico das professoras no ciclo de formação humana: a experiência do Colégio Iraci Salete Strozak*. 2021.126f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2021.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as relações entre a forma escolar e o trabalho pedagógico de professoras com os manuais escolares no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), a partir do Ciclo de Formação Humana. Para tanto, investigou-se o panorama histórico da Política de Manuais Escolares no Brasil desde 1937 até a atualidade. Ademais, apresentaram-se os princípios educativos do Movimento, que propõe um projeto educativo como alternativa para transformação da forma escolar e que vai registrando o seu percurso histórico em manuais produzidos pelos sujeitos em luta. A esse respeito, discorreu-se na pesquisa sobre os Ciclos de Formação Humana, os Complexos de Estudos e as Escolas Itinerantes. Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, pautada na pesquisa bibliográfica, com base teórica crítica, elencando-se categorias tais como: manuais escolares (MELO, 2012; FILGUEIRAS, 2011, 2015; GHERKE, 2014; CASSIANO, 2016); a forma escolar (ENGUITA, 1989; MANACORDA, 1997; VICENTE; LIHENE; THIN, 2001; FREITAS, 2003; CALDART, 2005; MESZÁROS, 2005); e os Ciclos de Formação Humana (TEIXEIRA, 2008; MAINARDES, 2009; MST, 2013; SAPELLI; LEITE; BANHIUK, 2017). Além da pesquisa bibliográfica, os dados foram gerados a partir de entrevistas com professoras que atuam no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, de observação e de registros em diário de campo. As análises se concentram no trabalho das professoras e professores no Ciclo de Formação humana com os manuais escolares, que foram categorizadas em: (i) manuais escolares do Estado; (ii) manuais escolares privados; (iii) manuais escolares de resistência; e (iv) os manuais dos sujeitos escolares. Com resultados, observou-se uma alta adesão das professoras no trabalho pedagógico aos manuais escolares do Estado e uma adesão menor aos demais manuais escolares. Conclui-se que esses manuais seriados e disciplinarizados vão margeando a forma escolar na relação com os seus usos e com os usos dos demais manuais. Foram observados, contudo, ensaios de transposição da forma escolar por meio do uso do conjunto de manuais escolares do acervo da biblioteca escolar e da produção de manuais escolares no trabalho pedagógico das professoras, de forma que possibilitou exercitar elementos da organização por Ciclos de Formação Humana, bem como disseminar conteúdos significativos aos camponeses. Apresenta-se como necessária a alteração da forma escolar por meio da construção de novas relações dos sujeitos com os manuais escolares, rompendo-se a centralidade do trabalho pedagógico das professoras com um único livro didático. Além disso, é preciso que o Estado amplie as formas de operacionalização da política para manuais escolares a fim de atender à diversidade educacional do país, possibilitando uma ampliação no modo de uso e produção de manuais escolares, incluindo uma aproximação maior dos manuais com as necessidades metodológicas das escolas em suas especificidades.

PALAVRAS-CHAVE: Manuais escolares. Ciclo de formação humana. Forma escolar. Escola Itinerante. Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

ABSTRACT

CASTELARI, Jucelia. *Production and use of textbooks in the pedagogical work of female teachers in the human formation cycle: the experience of the Iraci Salete Strozak College*. 2021. 126f. Dissertation (Master in Education), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2021.

This research aimed to understand the relations between the school form and the pedagogical work of female teachers with textbooks in the context of the Landless Rural Workers Movement (MST), based on the Human Formation Cycle. To this end, the historical panorama of the School Textbook Policy in Brazil from 1937 to the present day was investigated. In addition, the educational principles of the Movement are presented, which proposes an educational project as an alternative for the transformation of the school system and which records its historical trajectory in the textbooks produced by the people in struggle. In this respect, the research discusses the Cycles of Human Formation, the Study Complexes, and the Itinerant Schools. Methodologically, this is qualitative research, based on bibliographic research, with a critical theoretical basis, listing categories such as textbooks (MELO, 2012; FILGUEIRAS, 2011, 2015; GHERKE, 2014; CASSIANO, 2016); the school form (ENGUITA, 1989; MANACORDA, 1997; VICENTE; LIHENE; THIN, 2001; FREITAS, 2003; CALDART, 2005; MESZÀROS, 2005); and the Human Formation Cycles (TEIXEIRA, 2008; MAINARDES, 2009; MST, 2013; SAPELLI; LEITE; BANHIUK, 2017). In addition to the bibliographical research, data were generated from interviews with teachers who work at the State College of the Field Iraci Salete Strozak, observation, and field diary records. The analyses focus on the teachers' work in the Human Formation Cycle with the textbooks, which were categorized into: (i) state textbooks; (ii) private textbooks; (iii) resistance textbooks; and (iv) the textbooks of the school subjects. With results, it was observed a high adherence of female teachers in the pedagogical work with the State textbooks and lower adherence to the other textbooks. It was concluded that these serialized and disciplinaries textbooks are bordering the school form in the relationship with their uses and with the uses of the other textbooks. However, tests of transposition of the school form were observed through the use of the set of textbooks in the school library collection and the production of textbooks in the pedagogical work of the teachers, in a way that made it possible to exercise elements of the organization by Human Formation Cycles, as well as to disseminate meaningful content to the peasants. It is necessary to change the school form by building new relationships between the subjects and the textbooks, breaking the centrality of the teachers' pedagogical work with a single textbook. Moreover, the educating state must expand the ways of operationalizing the policy for textbooks to meet the educational diversity of the country, enabling an expansion in the mode of use and production of textbooks, including a greater approximation of the manuals of resistance subjects with the methodological needs of schools.

KEYWORDS: Textbooks. The cycle of human formation. School form. Itinerant School. State College of the Field Iraci Salete Strozak.

SUMÁRIO

1	O CAMINHO DA PESQUISA.....	13
1.1	APROXIMAÇÃO COM O UNIVERSO DE PESQUISA	13
1.2	A PESQUISA E SEU OBJETO	18
1.2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA	24
2	POLÍTICA PARA MANUAIS ESCOLARES NO BRASIL.....	31
2.1	POLÍTICA PARA MANUAIS ESCOLARES: DAS ORIGENS ATÉ A CRIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (1937-1985)	32
2.2	A CONSOLIDAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (1985-2016).....	37
2.3	O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DO CAMPO (PNLD CAMPO)(2013-2016)	43
2.4	PRESENTE E FUTURO DO PNLD (2017-2021)	46
2.4.1	Trajetória da educação no MST: revisitando os manuais escolares desse movimento.....	61
3	APONTAMENTOS SOBRE A FORMA ESCOLAR CAPITALISTA E A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DO MST: A RELAÇÃO COM OS MANUAIS ESCOLARES.....	51
3.1	APONTAMENTOS SOBRE PRODUÇÃO E PERSPECTIVAS DA FORMA ESCOLAR CAPITALISTA: A RELAÇÃO COM OS MANUAIS ESCOLARES ..	51
3.2	APONTAMENTOS SOBRE A PERSPECTIVA DA FORMA ESCOLAR NA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DO MST: A RELAÇÃO COM OS MANUAIS ESCOLARES E O CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA	59
3.2.1	A experiência da Educação do MST no Paraná: Ciclo de Formação Humana para uma outra forma escolar	68
4	OS MANUAIS ESCOLARES NO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS NO CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA.....	87
4.1	O CAMPO DA PESQUISA: O COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETESTROZAK	87
4.3	O USO DOS MANUAIS ESCOLARES NO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS DO CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA	99
4.3.1	O uso dos manuais escolares do Estado	99
4.3.2	O uso dos manuais escolares privados	103
4.3.3	O uso dos manuais escolares de resistência	105
4.3.4	A produção e uso dos manuais dos sujeitos escolares	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	120

1 O CAMINHO DA PESQUISA

Esta pesquisa intitula-se *Produção e uso dos manuais escolares no trabalho pedagógico das professoras no ciclo de formação humana: a experiência do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak*, e foi produzida no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), na linha de Políticas Educacionais, História e Organização da Educação. O estudo proposto vincula-se aos trabalhos do Laboratório da Educação do Campo e Indígena (LAECI).

Este capítulo, que objetiva contextualizar o universo da pesquisa, o objeto e os aspectos teórico-metodológicos, está organizado em três seções: na primeira seção, destaca-se a aproximação da pesquisadora com o universo da pesquisa, retratando-se brevemente a materialidade de vida da pesquisadora até a inquietação com a temática; na segunda seção, discorre-se sobre a pesquisa e seu objeto, apresentando-se os meandros a partir dos quais se delimitaram a problemática, o problema e os objetivos da pesquisa; e, por fim, na terceira seção, explicitam-se os pressupostos teóricos e metodológicos de pesquisa, que apontaram os caminhos para a sua construção e a lente por meio da qual ocorreram análises.

1.1 APROXIMAÇÃO COM O UNIVERSO DE PESQUISA

A opção pela pesquisa em um colégio cujo Projeto Político-Pedagógico (PPP) organiza-se em torno dos preceitos da “Educação do Campo dos movimentos sociais”¹ relaciona-se diretamente com a materialidade da minha vida e do meu trabalho como professora pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná, lotada no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, em Rio Bonito do Iguaçu, no qual, neste ano, sou a diretora.

A minha gênese está no campo brasileiro, a minha história é semelhante à da maioria do povo trabalhador paranaense, especificamente, começou a ser escrita no interior da pequena cidade paranaense de Nova Tebas, uma comunidade chamada Bela Vista. Nascida pelas mãos das parceiras locais, na cama feita de palha, do quarto de chão batido da minha mãe, a quarta sobrevivente de uma prole de seis, dois sucumbiram na década de 1970 e

¹ Optamos por grafar “Educação do Campo dos movimentos sociais” por considerar que, na atualidade, outros segmentos incorporaram o termo Educação do Campo, a exemplo do empresariado que produz manuais escolares e que pensa um projeto de campo distinto dos princípios educativos vinculados à luta pela emancipação da classe trabalhadora.

1980, vitimados pela ausência de políticas públicas de saúde que garantissem atendimento médico aos camponeses.

Vivi a primeira infância no campo, aos sete anos, após as tentativas frustradas da minha família se manter trabalhando na terra e por via do trabalho como boias-frias² fomos vitimados, assim como outros milhões de brasileiros, por um modelo de políticas agrárias excludentes. Fomos sujeitos do êxodo rural que assolou o país na década de 1980, muitos expurgados da terra por conta do processo de modernização do campo que incluiu e melhorou o modo de produção para alguns, mas a forma como se implementou no modo de produção capitalista, excluiu do campo a maioria dos pequenos agricultores. Milhões de brasileiros se tornaram sem-terra/Sem Terra³ uma contradição deste país, moradores do planeta Terra, sem a terra para viver ou produzir.

No entanto, diferente de alguns milhares de famílias sem-terra que voltaram ao campo e se inseriram em lutas pela terra, a minha família, assim como outros paranaenses, migraram para as cidades para venderem a sua força de trabalho e subsistir. Dessa forma, o início da minha formação básica se deu em escolas urbanas. Por conta da adaptação na cidade e os empregos sazonais e informais que meu pai conseguia, minha família itinerava pelos bairros da cidade de Pitanga em busca de aluguéis mais baratos, de modo que eu e meus irmãos tivemos matrículas na maioria das escolas municipais e estaduais da cidade.

Não frequentei a Educação Infantil; iniciei os estudos no primeiro ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Dr. Ivan Ferreira do Amaral, no ano de 1990. Após uma semana de aula, ocorreu uma greve dos professores, e, no retorno das aulas, já estava matriculada em uma escola diferente da qual havia iniciado os estudos, na Escola Municipal Reinaldo Nunes Ferreira, na qual permaneci por dois anos. Na terceira série, já estava morando em outro bairro e estudando na Escola Municipal Afonsina Mendes Sebrenski. O quarto ano cursei na Escola Municipal José Bittencourt.

Nas séries finais do Ensino Fundamental, a minha família já havia se estabelecido

² Os “boias-frias” são trabalhadores que não residem no local produtivo; destituídos dos meios de produção, são caracterizados e absorvidos no sistema produtivo de forma itinerante e intermitente. Contratados para o trabalho sazonal, não podem se fixar no local onde trabalham; muitas vezes são levados aos latifúndios por caminhões a partir de suas residências rurais ou urbanas, levando uma pequena marmitta ou caldeirão, que, com a falta de instalações para seu devido aquecimento, a comida é ingerida fria. Para saber mais sobre os trabalhadores “boias frias” ver D’incão (1979).

³ Ser Sem Terra é mais do que lutar pela terra; *Sem Terra* é uma identidade historicamente construída, primeiro como afirmação de uma condição social: *sem-terra* (aquele que não tem a terra), e aos poucos não mais como uma circunstância de vida a ser superada, mas como uma identidade de cultivo: *Sem Terra do MST* (CALDART, 2001, p. 211).

em uma área periférica da cidade, dessa forma, cursei as séries finais do Ensino Fundamental na mesma escola, o Colégio Estadual D. Pedro I. A partir do 8º ano do Ensino Fundamental, estudei no período noturno, sempre conciliando os estudos com o trabalho informal de babá e/ou empregada doméstica.

Iniciei Ensino Médio em 1998, no município de Cascavel, pois tivemos outra migração em busca de ampliação da renda familiar, de forma que cursei o 1º ano no Colégio Estadual Pedro Boareto Neto. No ano 1999, retornei à Pitanga, onde cursei o segundo ano no Colégio Estadual Antonio Dorigon. Finalizei o Ensino Médio no Colégio Estadual D. Pedro I.

Conclui o Ensino Médio no ano de 2001, momento em que as políticas para os manuais escolares, para essa etapa de ensino, ainda não estavam consolidadas no país. A minha formação básica foi demarcada pelo conteúdo transcrito na lousa, as provas mimeografadas, umas poucas e desatualizadas revistas e jornais e alguns livros didáticos no Ensino Fundamental, este último, nunca havia um número suficiente para se ter um para cada estudante.

Aproximei-me da leitura de livros de literatura da biblioteca do município e da escola; eram os meus lugares favoritos, as pesquisas de conteúdos se davam nas enciclopédias, muito comuns nas escolas na minha juventude. Lembro-me da biblioteca da escola em meio aos livros velhos e empoeirados, imersa no que hoje eu sei se tratar um caso de ausência de políticas públicas⁴ de livro e de biblioteca. No Ensino Médio usávamos uma apostila fotocopiada de Biologia e um livro de Língua Portuguesa; era o que eu tinha acesso de produção mais recente.

No ano de 2002, iniciei o curso de Pedagogia na Unicentro, na extensão do Município de Pitanga. Nesse período, era comum o uso de fragmentos de livros fotocopiados; fazíamos aquisição de alguns livros para estudo e usávamos bastante a biblioteca da universidade. Era possível acessar os livros da biblioteca do *campus* por via de consulta ao sistema do acervo. Formei-me em pedagogia no ano de 2005.

A identificação com a profissão de educadora surge na materialidade da prática. De

⁴ As políticas públicas são o Estado em ação, ou seja, cumprindo o seu papel frente a população no atendimento das suas demandas. Para saber mais, ver Hofling (2001). A atuação do Estado enquanto formulador e executor de políticas públicas é campo de disputa, porém frente as camadas populares, no modo de produção capitalista, são extremamente necessárias para garantir direitos fundamentais a dignidade humana, como saúde, educação, moradia e alimentação. Para saber mais, ver Molina (2015).

2006 até 2011, trabalhei em funções técnico-administrativas em escola da rede estadual do Paraná, ingressei na carreira de professora pedagoga no ano de 2012. Durante quase sete anos trabalhei na função de pedagoga, já atuei em 11 escolas⁵, sendo seis urbanas e cinco escolas do campo. Das escolas urbanas, duas são de Educação Profissional, uma de Jovens e Adultos e três escolas de periferia. Das cinco escolas de educação do campo, duas localizavam-se em área de reforma agrária.

Devido às políticas públicas de gestão de recursos humanos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a minha carreira de professora pedagoga tem sido também itinerante. Essa trajetória, por um lado, limitou a minha evolução por continuidade no trabalho, porém, permitiu-se uma aproximação com modalidades diversas de educação em poucos anos de exercício profissional. Tendo experienciado essa diversidade de modalidades educacionais, posso seguramente afirmar que foi na perspectiva de Educação do Campo dos movimentos sociais que me encontrei como profissional; entendendo o meu papel nesse retorno ao campo brasileiro, que se soma a luta de tantas outras educadoras por uma educação emancipadora para classe trabalhadora.

A trajetória histórica de luta por direitos no Brasil resultou em algumas políticas públicas educacionais que permitiram o meu acesso à Educação Básica, da qual meus pais não tiveram direito, até o ingresso a uma universidade pública, da qual meus irmãos não tiveram acesso por conta das barreiras impeditivas para que a classe trabalhadora consiga ingressar no ensino superior⁶.

Foi no espaço da Educação do Campo dos movimentos sociais que consegui enxergar a possibilidade da utopia revolucionária da classe trabalhadora, sendo experienciada, mesmo que nas mínimas condições que trataremos adiante e com todas as contradições de uma nova escola que aspira à hegemonia da classe trabalhadora, circunscrita em um Estado atravessado pelas lutas de classes, cuja correlação de forças incide sempre em favor da burguesia. De modo que nesse Estado, a ideia dominante é da elite dominante (POULANTZAS, 2020). Assim, fazer a escola da classe trabalhadora na atualidade é estar na contra-hegemonia das ideias dominantes.

Minha aproximação com os estudos da Pedagogia do Movimento⁷ (CALDART,

⁵ Nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017, trabalhei simultaneamente em duas escolas.

⁶ Sobre a fruição da universidade pela classe trabalhadora, ver Girotto (2017).

⁷ A Pedagogia do Movimento é produzida a partir da experiência educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), Trata-se de olhar para o MST como lugar da formação do sujeito social Sem-Terra, e para a experiência humana de ser do MST, e participar da construção da coletividade Sem-Terra, como um

2004) iniciou em 2015, no Colégio Estadual do Campo Padre Victor Coelho, na comunidade Rio XV de baixo, em Pitanga-PR⁸. Nesse espaço, tive a oportunidade de experienciar junto do coletivo da escola os princípios metodológicos da interdisciplinaridade nos Complexos de Estudos (CE)⁹.

Nessa escola começa a minha inquietação em relação aos manuais escolares, pois era visível que o livro didático (LD, doravante) do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) já tinha centralidade no trabalho da sala de aula na escola. Passei a refletir sobre o seu papel frente a esse novo rearranjo dos métodos específicos de ensino proposto pelos CE. Essas inquietações persistem ao aprofundar os estudos sobre a Educação do Campo com o meu ingresso no grupo de estudos MoveCampo, vinculado ao LAECI, da Unicentro, no ano de 2017.

Com minha mudança para Laranjeiras do Sul, no ano de 2018, iniciei as minhas atividades profissionais no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, berço do Ciclude Formação Humana com Complexos de Estudos (CFHCE) na experiência do MST no Paraná. E é nesse território, conquistado pela luta dos trabalhadores camponeses, no meu trabalho como professora pedagoga que minhas inquietações em torno do uso dos manuais escolares se avultaram.

A minha inserção no Mestrado em Educação da UNICENTRO ocorreu em meados de agosto de 2018. Assim, nos anos de 2018 e 2019, esta pesquisa estabelece relações com o meu trabalho de professora pedagoga e, mais recentemente, com a minha atuação como diretora do Colégio, função assumida no início de 2020.

O processo não foi sem dificuldades, afinal, a educação da classe trabalhadora historicamente é forjada na luta, sempre em condições desfavoráveis, pois esses dois anos foram marcados pela ausência de políticas públicas de formação continuada aos

processo de educação, que é também um modo de produção da formação humana, tanto mais significativo do ponto de vista social, político e pedagógico, por ser movido por uma luta social centrada em questões de vida e morte e de vida inteira, porque vinculadas às raízes de um processo de humanização mais profundo: terra, trabalho, memória, dignidade. Na transposição para a escola, os pilares são a própria organicidade do MST, a Educação Popular de Paulo Freire e a Pedagogia Socialista. Para saber mais, ver Caldart (2004).

⁸ O Colégio Padre Victor implementava o projeto intitulado *Formação continuada em Educação do Campo: reflexões sobre o currículo, planejamento e práticas pedagógicas*, vinculado ao Laboratório da Educação do Campo e Indígena (LAECI) da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná, e tinha como coordenadores a Professora Marlene Lúcia Siebert Sapelli e o Professor Marcos Gehrke.

⁹ Os complexos de estudos são aproximações da Pedagogia do Movimento com o experimento da pedagogia socialista, cujo arranjo dos conteúdos busca o vínculo com as categorias da realidade sem perder a base epistemológica dos conteúdos.

trabalhadores da Educação Básica do Estado do Paraná, em âmbito *stricto sensu*¹⁰. Durante todo o período de curso, de disciplinas e da elaboração da pesquisa, o concílio se deu entre o trabalho no Colégio e o cuidado familiar indispensável a um filho e uma filha, adolescente e criança, respectivamente.

Essa perspectiva coloca-me objetivos para além daqueles que orientam o presente estudo, que é auxiliar na construção de conhecimentos socialmente úteis à emancipação da classe trabalhadora, para que as condições de se educar dessa geração sejam melhores do que foram as da minha geração. Aspiro colocar um tijolo nessa construção coletiva que é o CFHCE na experiência educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)¹¹ no Paraná, por via da compreensão do papel dos manuais escolares nessa materialidade.

1.2 A PESQUISA E SEU OBJETO

A partir daqui, justifico a minha inquietação com a problemática como pesquisadora. Com base na observação ocorrida na materialidade do trabalho pedagógico em escolas públicas da cidade e do campo, identificamos que ocorre a centralidade do uso do LD do PNLD como suporte de conhecimento. Porém, há de se considerar que as escolas dispõem de outros manuais que conjuntamente caracterizam-se como manuais escolares, a exemplo das produções das universidades, dos movimentos sociais e dos sujeitos da escola, que podem ter usos metodológicos muito vastos.

Entendemos que a escola pública, ao se configurar como território de disputa de projetos de sociedade, na sua materialidade, vai produzindo e reproduzindo disputas de conteúdo, métodos, recursos, espaços, tecnologias e outros. É nessas instâncias da prática cotidiana que se sente o caráter contraditório da educação e a luta de classe que se instaura

¹⁰ Mesmo garantido em lei no Estatuto dos Servidores Civis do Paraná, o direito ao afastamento laboral para curso de especialização *stricto sensu*, não vem sendo materializado, pois foi em 2016 que ocorreu a publicação do último edital para liberação de trabalhadores da Secretaria de Estado de Educação.

¹¹ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, também conhecido como Movimento dos Sem-Terra (MST), é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região Centro-Sul do país e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro. O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem-Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná. Hoje o MST está organizado em 22 estados, e segue com os mesmos objetivos definidos neste Encontro de 84 e ratificados no I Congresso Nacional realizado em Curitiba, em 1985, também no Paraná: lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores (CALDART, 2001, p. 210), por ser um Movimento de luta familiar precisou se somar a lutas por outros direitos, dentre eles a educação.

na cotidianidade da escola.

Essa disputa se dá na perspectiva da escola do trabalho (PISTRAK, 2018), com a luta por uma aproximação sólida e profunda do patrimônio social humano (TONET, 2007; LOPES; MACEDO, 2014) por parte de todos os indivíduos, pois essa se constituirá em arma de luta para a transformação do *status quo* na sociedade. Já na perspectiva do capital é limitar a qualidade do conteúdo e a forma da escola (ENGUITA, 1986; ALVES 2001; FREITAS, 2003), pois não se trata de um projeto com vistas à realização plena de todos os indivíduos, mas sim manter a própria reprodução do capital (FRIGOTTO; RAMOS, 2016; SILVA, 2020).

Nessa direção, compreende-se que os manuais escolares se configuram como um terreno profícuo na disputa pela hegemonia da escola, pois podem, a depender de seus usos, se caracterizar como reguladores de conteúdos na materialidade das escolas e, portanto, afetar a disseminação de conhecimentos em grande escala (CHOPIN, 2004; LAJOLO 1996; GARCIA 2013). Munakata (2012) considera que esses artefatos assumem certa ortodoxia na produção do conhecimento do estudante, pelo seu valor cultural historicamente construído.

Compreendemos, então, que o debate acerca dos manuais escolares é necessário, já que a sua incorporação mais refletida no trabalho pedagógico das escolas poderá proporcionar o fortalecimento da construção e à disseminação de conhecimentos emancipadores para além daqueles regulados pelos programas do LD que impacta e é impactado pelo modelo de escola seriado capitalista¹².

A opção pelo Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak como campo da pesquisa, se deu a partir da visualização de que é nessa experiência educativa que estão colocadas as contradições que serão propiciadoras dos dados necessários à compreensão do objeto desta pesquisa. Esse Colégio tem buscado aproximações com os usos e a produção de manuais escolares de sujeitos diversos, além disso, desenvolve uma proposta pedagógica que busca a alteração da forma escolar seriada, por meio do Ciclo de Formação Humana e a partir de princípios pedagógicos e filosóficos da Pedagogia do Movimento.

Caracterizamos a problemática em torno dos manuais escolares no Ciclo de Formação Humana, sendo: a presença de manuais escolares produzidos por vários sujeitos; a exercitação da produção de manuais escolares pelos sujeitos do colégio; a supremacia de

¹² Consideramos a escola como capitalista por sua forma ser produzida com o advento do capitalismo (ALVES, 2001), haja vista que a escola pública não produz mais-valia diretamente.

uso dos livros do PNLD em detrimento dos demais manuais; a política para manuais escolares que prioriza a forma seriada e disciplinarizada e resulta em uma forma denominada livro didático; o livro do PNLD que chega à escola nem sempre é aquele escolhido pelo docente; os conhecimentos trazidos nos livros são muito condensados dentro das unidades; o debate sobre os manuais escolares escamoteados nas escolas, mesmo sendo o LD do PNLD material por excelência na prática da sala de aula; os frequentes discursos de ameaças das atuais autoridades políticas e educacionais enfatizando a censura e a promoção de um pensamento único aos conteúdos dos livros do PNLD; a presença de manuais organizados pelo empresariado que, na maioria das vezes, não se coadunam aos princípios políticos e pedagógicos da escola.

A problematização do contexto nos conduziu à busca pela produção científica da área nas bases de dados. Nesse sentido, foi realizada a revisão da literatura baseando-se em produções do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES). O recorte temporal utilizado foi de 1990 até 2019, haja vista que foi a partir desses anos que se desenvolveram no Brasil as experiências de Ciclos no Ensino Fundamental nos Estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul (MAINARDES, 2009), e é também nesse período que ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, com a participação de 150 países, dentre eles o Brasil, configurando-se como grande marco nas políticas educacionais, incluindo os programas de distribuição de manuais. As categorias de busca foram: forma escolar; ciclo de formação humana; política para manuais escolares no Brasil; e uso de manual escolar no ciclo de formação humana.

Encontramos um universo de 2.453 pesquisas, relativas à categoria teórica Política para manuais escolares no Brasil. Realizamos a leitura dos títulos para selecionar aquelas que se aproximavam de nosso objeto. Esse trabalho permitiu a redução e adequação ao tema, logo, mantivemos 85 delas para a leitura do resumo, com a intenção de verificar uma maior adequação ao tema e definir o enfoque da pesquisa. A partir do resumo, escolhemos para leitura aprofundada 15 trabalhos, alistados no Quadro 1.1:

Quadro 1.1 - Revisão da literatura a partir da categoria teórica política para manuais escolares no Brasil de 2007 até 2019

TÍTULO/ESTUDO	AUTOR(A)	CONTEÚDO	ANO
O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007) – Tese de Doutorado	Célia Cristina de Figueiredo Cassiano	Traz os processos processo globais da política e economia do livro didático, que resultam na determinação do mercado sobre o currículo.	2007
Livro didático público: a participação do professor como sujeito de uma política educacional pública para o Ensino Médio – Dissertação de Mestrado	Mary Lane Hutner	Apresenta e analisa uma política educacional do Estado do Paraná para o Ensino Médio que tem o professor como sujeito.	2008
Os Processos de Avaliação de Livros Didáticos no Brasil - Tese de Doutorado	Juliana Miranda Filgueiras	Analisa os processos de avaliação do livro didático no Brasil até a década de 80.	2011
Política do Livro Didático para o Ensino Médio: Fundamentos e Práticas	Fernando Garcez de Melo	Trata sobre a incidência do PNLD- Ensino Médio sobre a atuação dos professores, destacando os momentos de escolha do livro e o trabalho pedagógico com ele.	2012
O programa nacional do livro (2003-2011) - didático para o ensino médio(PNLD/EM) e o mercado editorial Tese de Doutorado	Iara Augusta da Silva	Apresentou as razões do Estado para a criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio como uma estratégia significativa para a reprodução do capital.	2013
Livros didáticos para escolasdo campo: aproximações a partir do PNLD Campo-2013 – Dissertação de Mestrado	Edilaine Aparecida Vieira	Analisa o PNLD Campo na perspectiva da incorporação das propostas conceituais para a Educação do Campo.	2013
Educação Sob Controle do Capital Financeiro: O Caso do Programa Nacional do Livro Didático – Dissertação de Mestrado	Daniele Cabral de Freitas Pinheiro	Evidência que a política se configura como um mecanismo de escoamento dedinheiro público ao capital financeiro para os grandes grupos editoriais.	2014
A prática pedagógica com o uso de livros didáticos em escolas localizadas no campo – Dissertação de Mestrado	Maria Francisco de Assis Teles	Analisa como são desenvolvidas as práticas pedagógicas com o uso de livros didáticos em escolas localizadasno campo.	2015
Processos de escolha de livros didáticos em escolas de assentamento: diálogos e tensões – Dissertação de Mestrado	Roseli Borowicc	Apresenta resultados de pesquisa sobre processos de escolha dos livros didáticos do PNLD Campo por educadores de escolas do campo localizadas em Assentamentos da Reforma Agrária.	2016

Espaço escolar e livro didático de história no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014) – Dissertação de Mestrado	Jandson Bernardo Soares	Analisa os elementos que estruturaram o espaço escolar, as relações e ações desenvolvidas pelos sujeitos históricos no momento de produção dos critérios de qualificação dos livros didáticos de História.	2017
Jovens escolarização e livros didáticos: estudo etnográfico em uma escola de assentamento (SC) - Tese de Doutorado	Edilaine Aparecida Vieira	Analisa como os livros estabelecem relação com as especificidades da escola do campo e os jovens da escola de assentamento.	2018
A estrutura do Programa Nacional do Livro Didático (1995-2016): Estado, mercado editorial, sociedade civil e a construção do consenso hegemônico sobre o livro didático no Brasil – Dissertação de Mestrado	Paula Mara de Melo	O estudo apresentou a legitimação da hegemonia do livro didático enquanto um instrumento de garantia de democratização educacional a não efetivação da participação da sociedade civil nos seus rumos e o engrossamento das receitas as editoras.	2018
Livros didáticos do PNLD Campo e epistemologias camponesas – Dissertação de Mestrado	Ana Paula da Silva Rodrigues	Analisa a representação camponesa nos livros didáticos do PNLD Campo.	2019

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Catálogo de dissertações e teses da CAPES.

Agora, apresentamos os resultados obtidos para a categoria teórica “Forma Escolar; seriação e do Ciclo de Formação Humana”. A pesquisa resultou em 521 publicações, sendo que, a partir da leitura do título, selecionamos 32 para a leitura do resumo. Ao final, após a leitura dos resumos, selecionamos 10 para auxiliar na delimitação desta pesquisa, como demonstra o Quadro 1.2.

Quadro 1.2 - Quadro de teses e dissertações a partir da categoria “Forma Escolar: Ciclo de Formação Humana e uso dos manuais escolares no ciclo de formação humana” (2008-2017)

TÍTULO/ESTUDO	AUTOR(A)	CONTEÚDO	ANO
Escola itinerante do MST: o movimento da escola na educação do campo – Dissertação de Mestrado	Raquel Inês Puhl	Busca aprofundar a compreensão do que caracteriza a itinerância dessa modalidade de escola, apresenta sua organização no estado de Santa Catarina.	2008
A escola no contexto das lutas do MST – Tese de Doutorado	Sandra Luciana Dalmagro	Analisa a importância atribuída à escola pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.	2010
Ciclos de Formação Humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak – Dissertação de Mestrado	Ana Cristina Hammel	Apresenta a busca do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak pela transformação social por via da formação humana onmilateral.	2013
A escola como forma social: um estudo do modo de educar capitalista – Tese de Doutorado	Carolina De Roig Catini	Apresenta os nexos entre escola e relações sociais capitalistas, a relação entre a generalização da forma escola e da forma mercadoria, à luz de uma tendência - característica da formação social capitalista.	2013
Escola do campo - espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina – Tese de Doutorado	Marlene Lucia Siebert Sapelli	Analisa duas propostas pedagógicas desenvolvidas em escolas do campo. Das Escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, situadas em acampamentos do Paraná e a do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina.	2013
Complexos de estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do MST no Paraná – Dissertação de Mestrado	Claudineia Lucio Savi Rodrigues	Analisa o processo de experimentação da proposta curricular por Complexos de Estudo na Escola Base Colégio Estadual Iraci Salete Strozak.	2014
Ensaio da escola do trabalho no contexto das lutas do MST: a proposta curricular dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, nas Escolas Itinerantes no Paraná – Dissertação de Mestrado	Alessandro Santos Mariano	O estudo apresenta um exercício coletivo o qual denomina de ensaio da Escola do Trabalho, destaca os diversos sujeitos vinculados aos assentamentos e acampamentos, as escolas, e universidades comprometidos com a experimentação dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, nas Escolas Itinerantes no Paraná.	2016
Núcleo setorial e os aspectos interdisciplinares na proposta pedagógica complexos de estudo – Dissertação de Mestrado	Maristela Solda	Sistematiza os processos educativos que ocorrem nas escolas de acampamento e assentamento Sem-Terra, no Estado do Paraná, com a implementação da Proposta Pedagógica Complexos de Estudos.	2017

		Apresenta a discussão dos Núcleos Setoriais.	
Educação do Campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST no Paraná – Dissertação de Mestrado	Valter de Jesus Leite	Apresenta uma análise da construção teórica, política e metodológica da Escola Itinerante e, particularmente por via dos Ensaios da Escola do Trabalho em curso.	2017

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Catálogo de dissertações e teses da CAPES.

Com base na leitura das teses e das dissertações, é possível verificar que nenhuma delas trata da análise do uso dos manuais escolares nas especificidades do trabalho pedagógico com a forma escolar do ciclo de formação humana. Assim, esse passou a ser nosso objeto de investigação, ao mesmo tempo em que destaca a relevância da nossa pesquisa, sendo que a busca constante será a produção de contribuições para o trabalho pedagógico em escolas que se dispõem a desenvolver o ciclo de formação humana.

Compreendida a problemática, realizada a conjuntura contextual e sua relação com a produção da área, passamos a definir a nossa questão investigativa. Nesse sentido, questionamos: **que relações se estabelecem entre os manuais escolares e a forma escolar no trabalho pedagógico das professoras no ciclo de formação humana?**

Definida a pergunta de pesquisa, estabelecemos como objetivo geral: compreender as relações entre a forma escolar e o trabalho pedagógico das professoras com os manuais escolares no ciclo de formação humana. Os objetivos específicos são: (i) analisar a relação dos manuais escolares na produção da forma escolar capitalista e na experiência escolar do MST; (ii) apresentar um panorama histórico da política do estado brasileiro para os manuais escolares; (iii) identificar a origem dos manuais da biblioteca da escola pesquisada; (iv) discutir o uso dos manuais escolares no trabalho pedagógico das professoras no ciclo de formação humana.

1.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa foram compreendidos como os caminhos trilhados à luz da acumulação teórica e metodológica historicamente construída. Assim, a escolha do método para este estudo está relacionada à escolha do campo da

pesquisa, nesse caso, a experiência de escola do MST. A escolha desse campo se deu a partir da compreensão de que esse seria o espaço educativo no qual as contradições com relação ao uso dos manuais escolares estariam mais latentes, por via das opções defendidas na sua proposta educativa.

O fazer educativo dessa escola carrega as marcas da conquistada pela terra por via da reforma agrária popular, está imbricado na luta pela terra, em um território onde os trabalhadores fizeram história, movimentando uma materialidade de exclusão; relaciona-se, portanto, a um projeto de transformação social.

O projeto pedagógico desse Colégio, sendo contra-hegemônico, não é dado pelas políticas educacionais, mas vai sendo tecido em processos de trabalho em luta. São coletivos de trabalhadores, educadores, militantes, Sem-Terra, professores que em movimentos de insurgência, numa relação de práxis educativa, que vão produzindo avanços teóricos na sua formulação.

Nesse sentido, o fazer escolar nessa propositura é materialista, haja vista que se constrói objetivamente na materialidade de uma fração da classe trabalhadora (POULANTZAS, 2000), os Sem-Terra. A busca constante é partir da realidade e transformá-la; é também histórico porque vai sendo tecido na especificidade das relações de contradição do Estado com a educação da classe trabalhadora. É dialético porque busca avançar incorporando os avanços da teoria pedagógica, porém refuta ideias pedagógicas com antagonismos de classe inconciliáveis.

Elegemos o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak para a coleta de dados empíricos, pois foi o primeiro do conjunto das Escolas do Paraná a organizar-se por CFHCE. Destacamos que a essência Materialista Histórico-Dialética é encontrada nos documentos escolares do Colégio do referido Colégio, cujo vínculo orgânico com assentados e acampados afirma a sua identidade Sem-Terra.

O PPP (2018) do Colégio expressa princípios filosóficos e pedagógicos elencados a partir da Pedagogia Socialista, da Pedagogia Freiriana e da Pedagogia do Movimento Sem Terra (SAPELLI; LEITE; BANHUK, 2019). Assim, entendemos que, ao pesquisar uma realidade que se insere na luta pela transformação social, é preciso coerência aos seus princípios.

Buscamos, desse modo, uma aproximação com o Materialismo Histórico-Dialético como método, para desvelar a concreticidade do objeto pesquisado. Para Freitas (2007),

[...] em suma, nossa interpretação é materialista, porque tem como base uma materialidade objetiva que pode ser conhecida e modificada, é dialética porque reconhece que a nossa materialidade é contraditória, que essa materialidade se movimenta ao se movimentar ela faz história. (FREITAS, 2007, p. 45).

É preciso afirmar que o Materialismo Histórico-Dialético (MARX; ENGELS, 2008) é uma concepção de mundo, logo, mexe com o que cada um pensa sobre o mundo. Assim, assumi-lo significa acolher a luta de classes e a defesa da educação da classe trabalhadora.

Compreende-se que a realidade se apresenta aos homens em um primeiro momento como senso comum. Para se chegar à sua concreticidade, contudo, é necessário desvendar a práxis como uma atividade consciente e objetiva. Segundo Freitas (2007), o método marxista continua sendo uma das melhores formas para estudar a realidade, para penetrar nela, para construir categorias de entendimento e para modificá-la.

Como categorias do método, para esta pesquisa, buscamos nos aproximar da historicidade, da contradição, da dialética e da totalidade pois compreendemos a realidade como parte de uma totalidade histórica e contraditória, permanece sempre em movimento e evoca uma outra categoria do método que movimenta a realidade e suas contradições, a dialética, é a lógica do movimento, da mudança que proporciona a oportunidade de superá-la por via da mediação.

Para as análises, nesse texto, o conhecimento do campo da pesquisa, bem como dos estudos de Ferreira (2018) permitiu identificar *a priori* as seguintes categorias: os manuais escolares estatais, os manuais escolares privados e os manuais escolares de resistência. Acrescentamos uma quarta categoria *a posteriori*, a partir das análises da materialidade do objeto pesquisado, bem como os estudos de Gehrke (2014): os manuais dos sujeitos escolares.

Os manuais escolares do estado são aqueles disponibilizados às escolas públicas por meio de políticas públicas; os manuais dos sujeitos privados são aqueles produzidos pelo mercado editorial e vendidos livremente no mercado livreiro; os manuais escolares de resistência são aqueles produzidos por sujeitos em luta a partir dos movimentos sociais e/ou universidades, com o escopo de ofertar um manual com *lócus* na transformação social, oferecendo resistência à manutenção da sociedade capitalista (FERREIRA, 2018). Os manuais dos sujeitos escolares são aqueles produzidos por todos os sujeitos que estão conectados ao processo educativo das instituições escolares, ou seja, por estudantes, por professoras, por instâncias colegiadas, pela comunidade e outros.

Destacamos que essa classificação dos manuais é metodológica, para fins de análises, haja vista que, na materialidade da produção dos manuais, há um entrelaçamento das quatro categorias, que pode ser vislumbrado nos sujeitos produtores, no financiamento para a produção ou, ainda, no seu uso nas escolas.

Tal entrelaçamento se apresenta nos manuais escolares do Estado, pois eles são produzidos no mercado livreiro, porém, quando o Estado regimenta a produção por editais e avaliações e depois os compra, esses se tornam um produto estatal. Podemos apontar também que os sujeitos que produzem os manuais escolares do estado, os manuais escolares privados e manuais escolares dos sujeitos escolares podem se filiar a comunidades de conhecimento de resistência a manutenção da sociedade de classes, ou seja, podem ser sujeitos de resistência. No mesmo sentido, o uso dos manuais escolares não ocorre de maneira separada, mas concomitantemente em uma totalidade didática priorizada para o trabalho pedagógico.

O entrelaçamento no financiamento se dá em muitos casos no terreno do Estado (FERREIRA, 2018), já que o governo compra os manuais produzidos pelos sujeitos privados. Em outros casos, mesmo não passando pela política estatal específica para manuais escolares, ou por processos específicos de regulamentação, os sujeitos de resistência têm, em alguns casos, o financiamento governamental para a sua produção por via de projetos de pesquisa nas universidades.

No caso das escolas, algumas vezes, a produção de manuais dos sujeitos escolares é custeada por recursos públicos advindos do Estado, que subsidia o papel para impressão ou o custos da impressão, a partir de verbas descentralizadas pela mantenedora para o custeio das instituições. Há também os casos em que as empresas se utilizam de programas sociais para abater impostos com distribuição de cartilhas com temáticas diversas (MEZARROBA, 2017).

Na condição de instrumentos de coleta e de produção de dados, realizamos pesquisa bibliográfica e de campo com análise documental, aplicação de questionário e observações com registro em diário de campo.

A pesquisa bibliográfica forneceu dados para compreender a política para manuais escolares a partir de autores como: Filgueiras (2001), Melo (2012), Cassiano (2007), Ferreira (2018), dentre outros. Para compreender a produção da forma escolar capitalista e o ciclo de formação humana, buscamos fontes bibliográficas a partir de autores como: Alves (2001),;

Enguita (1989), Meszáros (2005), Manacorda (1997), Vicente, Lihine e Thin (2001), Freitas (2003, 2004, 2007), Caldart (2004) e outros. Para compreender a produção e uso dos manuais escolares, utilizamos os estudos de Ferreira (2018), Gehrke (2014) e outros.

A pesquisa de campo, com o objetivo de captar a materialidade do trabalho com os manuais escolares na especificidade do trabalho das professoras, ocorreu de abril de 2019 até abril de 2020. As observações no diário de campo ocorreram entre junho de 2019 e abril de 2020. A análise documental ocorreu entre os meses de abril de 2019 e junho de 2019, e a aplicação de questionário ocorreu no mês de março de 2020.

Os tempos e os espaços que permitiram as observações e forneceram os dados registrados no diário de campo foram: acompanhamento do processo de escolha do LD do PNLD; acompanhamento de ações na biblioteca, que é local de guarda e disponibilização dos manuais escolares às professoras; nos momentos de entrega de livros aos estudantes, com a participação de seus responsáveis; na elaboração do planejamento docente a partir dos CEs; acompanhamento da hora-atividade das docentes; observações pontuais dos ocorridos no cotidiano da escola; citações pontuais ocorridas nos conselhos de classe participativos. Apresentamos, no Quadro 1.3, os aspectos elencados para a observação:

Quadro 1.3 - Aspectos da descrição dos dados no diário de campo de 2019 a 2020

ASPECTOS OBSERVADOS	ESCRITOS
Sujeitos	Descrição dos sujeitos envolvidos na ação.
Espaço físico	Fotografias e descrição escrita dos espaços que ocorriam os eventos.
Particularidades	Questões secundárias ao objeto estudado, mas que guardam relações com seus resultados.
Atividades	Descrições detalhadas das falas, ações, registros, levantamentos que remetem ao objeto estudado.

Fonte: Organizado pela autora (2019).

As descrições e as reflexões foram produzidas no diário de campo em tempos espaços alheios ao Colégio, com o objetivo de não interferir nas ações das professoras e estudantes. Os documentos a que tivemos acesso na pesquisa de campo foram: o PPP, o planejamento por complexo de estudo, o acervo da biblioteca e as legislações do PNLD. Ainda na pesquisa de campo, o questionário aplicado foi disponibilizado para 35 professoras de um universo de 93, sendo que foi respondido por 23 professoras¹³. As questões foram

¹³ As questões presentes no questionário foram: Quais os limites e avanços você tem percebido para o trabalho com o ciclo de formação humana? Você utiliza os manuais escolares do Estado/privados/de resistência e dos sujeitos escolares? Com quais finalidades você utiliza os manuais escolares do Estado/privados/de resistência

abertas e divididas nas categorias de análise. O questionário foi aplicado eletronicamente no mês de março de 2020 por meio do *Google Forms*¹⁴.

O campo desta pesquisa é uma escola pública, cujas trabalhadoras são majoritariamente mulheres. Optamos desse modo, pelo uso do gênero feminino para representar a categoria mista de pessoas participantes da pesquisa.

Considerando as questões éticas de preservação das participantes, vamos substituir neste texto, o nome real das pessoas que responderam o questionário por nomes de mulheres que ficaram conhecidas por seu engajamento com pautas importantes a sociedade, a saber: Frida Kahlo, Rosa Luxemburgo, Nadejda Krupsciaia, Patricia Rehder Galvão (Pagu), Olga Benário, Petra Herrera, Malala Yousafzai, Celia Sanches, Iraci Salete Strozak e também as demais mulheres que não são amplamente conhecidas mas cotidianamente lutaram e lutam frente as demandas das mulheres e demais da classe trabalhadora, são elas as Marias, as Joanas, as Antônias e as Luzias.

Para apresentar os resultados desta pesquisa, organizamos esta dissertação em mais três capítulos, além deste introdutório: o capítulo 2, intitulado *Política para manuais escolares no Brasil*; o capítulo 3, denominado *Apontamentos sobre a forma escolar capitalista e a experiência educativa do MST: a relação com os manuais escolares*; o capítulo 4, cujo título é *O Ciclo de Formação humana: a relação dos manuais escolares com o trabalho pedagógico das professoras do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak*.

O capítulo 2, intitulado *Política para manuais escolares no Brasil* apresenta uma visão panorâmica da política para manuais escolares desde o seu surgimento até a atualidade (período entre 1937 até 1985). Tal política foi permeada por uma preocupação com seu viés ideológico, de modo que a prevalência dos aspectos ideológicos por vezes até inviabilizou a sua produção. Discorre-se, ainda, neste capítulo sobre o crescimento do programa desde a completude do atendimento do Ensino Fundamental ocorrido a partir de 1990 e sua ascensão na primeira década do século XXI com a oferta de livros para o Ensino Médio, por meio do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), os livros do Programa

e dos sujeitos escolares? Quais os limites e dificuldades você encontra no trabalho pedagógico os manuais escolares do Estado/privados/de resistência e dos sujeitos escolares? Em sua opinião, o que não pode faltar em um bom manual escolar?

¹⁴ Para a pesquisa de campo, inicialmente, pretendíamos coletar os dados por meio de entrevistas gravadas. No entanto, diante da pandemia da COVID-19, que provocou distanciamento e impedimento de reuniões de pessoas em âmbito nacional, esse instrumento, que seria aplicado às professoras, foi substituído por questionários on-line do *Google Forms*.

Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), o atendimento da modalidade da Educação o Campo, por meio do PNLD – Campo, agora descontinuado. O capítulo é finalizado com uma discussão sobre a atual organização dessa política, que visa à adequação às reformas educacionais do Novo Ensino Médio.

O Capítulo 3, denominado *Apontamentos sobre a forma escolar capitalista e a experiência educativa do MST: a relação com os manuais escolares*, apresenta a forma escolar do ciclo de formação humana, em contraponto à forma escolar clássica que se consolidou a partir da revolução industrial. A contra hegemonia se forja na luta dos trabalhadores Sem-Terra, no caso do Paraná, cujos fundamentos teóricos e filosóficos apontam caminhos para a transformação da forma escolar com vistas à materialização de uma forma escolar na perspectiva do trabalho. Ambas na sua relação com os manuais escolares.

No capítulo 4, cujo título é *O Ciclo de Formação humana: a relação dos manuais escolares com o trabalho pedagógico das professoras do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak*, adentramos às especificidades do trabalho pedagógico com os manuais escolares no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. Para tanto, apresentamos o campo da pesquisa, analisamos a Biblioteca Escolar, os manuais escolares, a produção de manuais escolares por estudantes e professores e o uso dos manuais escolares no trabalho pedagógico com o ciclo de formação humana.

2 POLÍTICA PARA MANUAIS ESCOLARES NO BRASIL

Neste capítulo, apresentamos uma breve conceituação sobre manuais escolares, para, na sequência, traçar uma visão panorâmica sobre a política para manuais escolares no Brasil.

Nesta pesquisa, optamos pela nomenclatura manual escolar, pois destacamos que o termo não é consensual nas pesquisas, os artefatos de textos escolares são nomeados ou classificados de formas distintas como manuais didáticos, LDs, obras didáticas, compêndios, cartilhas, apostilas, *e-book* dentre outras (GARCIA, 2013; CHOPIN, 2004, 2008; MUNAKATA, 2012; MELO, 2012; FERREIRA, 2018). Nesse sentido, optamos pela categoria manual escolar por compreendê-la como capaz de abarcar a maior diversidade de artefatos de textos que circulam na escola.

No dicionário on-line de português (DICIO, 2020), o manual pode ser considerado como um adjetivo ou um substantivo. Como adjetivo, trata-se de um artefato físico que pode ser manuseado com as mãos. Como substantivo, o manual pode ser compreendido como aquele suporte de conteúdos que carrega em si os conhecimentos básicos de uma ciência, técnica ou ofício, que pode ser acessado pelas mãos, pelo *mouse* do computador ou pela tela de toque, ou seja, pode existir física ou virtualmente.

Ressaltamos que as escolas que experienciam o CFHCE, campo desta pesquisa, não dispõem de aparatos tecnológicos que possibilitem uma ampla utilização de artefatos digitais. Essas escolas não negam a importância das novas tecnologias para conteúdos, para gestão do currículo ou para avaliação, mas faltam políticas públicas capazes de reposicionar essas frentes às novas tecnologias. Por isso, concentramo-nos nesta pesquisa nos manuais escolares impressos.

Concordamos com Chopin (2008) que “a análise dos manuais escolares não pode abstrair-se dos contextos legislativos e normativos que o regulamentam ou que regulamentam a sua concepção, produção, difusão, financiamento e utilização” (CHOPIN, 2008, p. 12). Assim, nesse capítulo, buscamos a compreensão de como foi produzida a política para manuais escolares na educação escolarizada no Brasil, tendo como guia o marco legal da política para manuais escolares e pesquisas acerca da temática pesquisada.

Os conteúdos difundidos no processo de escolarização são selecionados a partir do que é considerado como relevante a ser ensinado em uma determinada conjuntura, e esses serão disseminados por meio dos artefatos escolares, que podem ser impressos ou digitais.

Para Chopin (2002), os manuais escolares se constituem “poderosas ferramentas de unificação – até de uniformização – nacional, linguística, cultural e ideológica”, pode-se dizer que são “canais de propagação das ideias e as vias de circulação dos capitais” (CHOPPIN, 2002, p. 16).

No trabalho educativo da escola, a arquitetura da escola, a relação entre os sujeitos e a organização político-pedagógica também educam. Porém, a cultura letrada difundida na educação escolarizada faz com que a palavra escrita assuma certa ortodoxia no ensino-aprendizagem (MUNAKATA, 2012). Nesse sentido, a política para manuais escolares vai estabelecer relações com a forma escolar, haja vista que produz uma forma de manual que têm implicações na forma escolar e vice e versa (VICENTE; LIHENE; THIN, 2001; FREITAS, 2003).

Compreendemos que é no bojo do Estado que se dão as condições para grande parte da produção de manuais escolares no país. No entanto, não é o objetivo desta pesquisa esgotar todas as frentes de produção e financiamento de manuais escolares, mas apresentar uma visão panorâmica acerca do principal programa de Estado para o fornecimento de manuais escolares que, na atualidade, se denomina Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)¹⁵.

2.1 POLÍTICA PARA MANUAIS ESCOLARES: DAS ORIGENS ATÉ A CRIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (1937-1985)

Os programas que materializaram uma política de manuais escolares no Brasil tiveram várias nomenclaturas até chegar ao atual Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD. A política para manuais escolares inicia na década de 30 do século XX e tem nexos com a instituição do Estado Novo (1937-1945) e com o escolanovismo pedagógico no Brasil, relacionando-se à busca da construção de um corpo doutrinário hegemônico para dirigir e organizar a sociedade.

Em 1937, por iniciativa do Ministro da Educação Gustavo Capanema, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL)¹⁶. Dentre as suas atribuições estavam previstas a tradução

¹⁵ A política para manuais escolares, já recebeu diversas nomenclaturas e abrangências, na atualidade se denomina Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

¹⁶ Entre os anos de 1971 até o INL foi responsável pela distribuição de subsídios para a produção de manuais escolares.

obras literárias que refletissem as ideias políticas vigentes, e a elaboração de uma enciclopédia e de um dicionário brasileiros e ainda a criação de bibliotecas públicas por todo país. Defendia-se a paz social, o desenvolvimento econômico e a transformação do homem no cidadão responsável por sua riqueza e pela riqueza da nação (BOMENEY, 1999).

Nesse sentido, a política cultural do Estado tem na Educação a centralidade da estratégia para a construção do Estado Nacional. A difusão de uma cultura homogênea com vistas à construção de do “novo homem para o Estado Novo” (BOMENEY, 1999) fez com que o regime se centraliza o controle do livro no país. Além dos sentidos políticos dados à produção do livro no país, foi influenciada também pelo fator econômico, refletido no encarecimento das importações de livros por conta da queda da bolsa no ano de 1929. Tal situação elevou os preços dos livros de forma que a sua produção no país se tornava mais atraente e viável (SILVA, 2012).

No quadro a seguir, destacamos o marco legal da política de livro didático no Brasil, considerado o período de 1938 a 1985.

Quadro 2.1 - Marco legal da política para livro didático no Brasil (1938-1985)

LEGISLAÇÃO	CONTEÚDO
Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938.	Cria a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD).
Decreto-lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945.	Amplia o número de membros da CNLD.
Decreto nº 53.583, de 21 de fevereiro de 1964.	Autoriza o MEC a editar livros para distribuição gratuita aos estudantes carentes e para os acervos das bibliotecas.
Decreto nº 58.653, de 16 de junho de 1966.	Cria o Conselho do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED).
Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966.	Altera as atribuições e a nomenclatura do COLTED que passa a denominar-se Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático.
Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967.	Cria a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME).
Portaria do MEC nº 35/1970.	Regulamenta a implementação do sistema de coedição de livros com as editoras nacionais.
Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976.	Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site do FNDE (2020).

Por meio do Decreto 1006/1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), e subordinada a ela estavam as Comissões Estaduais do Livro Didático (CELD), com o objetivo de inibir improbidades e inexatidões fatuais nos livros. Todavia, as ações da CNLD influenciavam no controle político e ideológico de livros didáticos durante o Governo

Vargas. A CNLD procedia ao exame dos livros didáticos e apresentava-se favorável ou contrária ao seu uso (CASSIANO, 2007), bem como estimulava a produção e a orientação da importação de livros didáticos, indicava livros a serem traduzidos e organizava exposições de livros didáticos que passavam por prévia autorização.

É esse decreto que também influenciou o tom assistencialista na produção didática no país, com o intuito de dar às crianças necessitadas os livros didáticos que consideravam indispensáveis aos seus estudos. Nele também já aparece o lugar do professor na escolha do livro, ainda que a partir de uma lista pré-estabelecida pela CNLD.

Para Melo (2012), os impedimentos políticos e ideológicos estabelecidos no decreto estancaram o processo de autorizações das obras, de maneira que, em 1941, aguardavam para exame 1.986 livros. Diante disso, o Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/1945 ampliou o número dos membros da CNLD e alterou os mecanismos de regulação. Nesse decreto, as causas que impediam a autorização do LD configuram 12 itens entre aspectos ideológicos e cinco aspectos técnicos.

Desse modo, pouco se avançou na produção de manuais no país. Em 1945, estavam latentes as dificuldades do Estado em operacionalizar a política por conta da sua incapacidade de materializar a disseminação de sua ideologia, de maneira que os resultados anunciados seteanos antes ainda não haviam se concretizado (FEREITAG; MOTA; COSTA, 1989; FERREIRA, 2008). Nesse sentido, a preocupação com os aspectos políticos e ideológicos dificultou o atendimento dos sentidos pedagógicos da referida política.

O controle ideológico se manteve nas próximas décadas. Nos anos de 1946 até 1964, o Brasil viveu o que veio a ser chamado de primeira experiência democrática, entretanto, as práticas governamentais eram autoritárias e de cerceamento aos sindicatos, aos partidos e aos movimentos sociais dos trabalhadores. O momento era de em um movimento contraditório de ampliação das políticas públicas ao mesmo tempo em que crescia a repressão ideológica (FILGUEIRAS, 2015).

Entre os anos de 1950 e 1960, houve uma ampliação das escolas primárias e secundárias asseguradas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e das mobilizações populares por acesso ao ensino. Esse período estava marcado pelo crescente acesso das camadas populares à educação, e o LD, por ser considerado fator que influenciava na evasão escolar, pois as famílias dos estudantes mais empobrecidas não podiam comprá-los, tornou-se protagonista no Congresso Nacional, no Ministério da

Educação, nas diretrizes da 22ª Conferência Internacional de Instrução Pública na Unesco de 1959, que apontavam o valor dos manuais escolares na qualidade do ensino e indicavam aos países garantir a qualidade e o aumento da produção de livros por meio das editoras privadas, além de atender a estudantes carentes por meio de distribuição gratuita dos livros (FILGUEIRAS, 2011).

Com a intencionalidade de atender a esse conjunto de determinações, o Decreto nº 5.3583, de 21 de fevereiro de 1964, autorizou o Ministério da Educação (MEC) a editar LDs para distribuição gratuita aos estudantes carente e às bibliotecas escolares. Aos demais, a venda seria a preço de custo.

O texto do referido decreto estendia aos estudantes a escolha dos livros didáticos. No entanto, esse processo não ocorreu sem correlações de forças, haja vista que a Câmara Brasileira do Livro (CBL) e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) destacaram que a distribuição de um livro único, previsto para ser produzido no período, incorreria na orientação ideológica da juventude¹⁷. Assim, nos seus 53 dias de existência, o decreto não chegou a impactar o contexto escolar (FILGUEIRAS, 2011).

No ano de 1966, foram publicados dois decretos. O primeiro foi o nº 58.653/1966, que criou Conselho do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), ao qual se atribui à incumbência de gerir e aplicar recursos destinados ao financiamento e à realização de programas e projetos de expansão do livro escolar e do livro técnico. O segundo foi o decreto nº 59.355/1966, que alterou a denominação da COLTED, transformando-o na Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático. Podemos dizer que os principais objetivos eram baratear os LDs produzidos pelas empresas privadas e estimular a expansão da indústria do livro. Porém, Munakata (2006) destaca que se tratava de manter o Estado vigilante aos manuais ao mesmo tempo em que criava estímulos e regulação ao mercado editorial.

Meses após a instalação da COLTED, em 6 de janeiro de 1967, foi assinado o convênio MEC/SNEL/Usaid (Ministério da Educação e *United States Agency for International Development*). O objetivo era coordenar as ações para a produção de 51 milhões de livros em três anos. Ao MEC caberia a responsabilidade de execução e à USAID todo o controle, incluindo os detalhes de fabricação, de distribuição, de compra de

¹⁷ Cabe destacar que, nesse momento histórico com o golpe cívico-militar, iniciava um novo projeto repressivo da ditadura, que era baseado em espionagem, na política de censura da imprensa, na censura de diversões públicas e da propaganda política. Tais práticas eram justificadas em defesa da moral e dos bons costumes e teve um recrudescimento no final dos anos 70. Para saber mais, consultar Fico (2004).

direito autoral de editores americanos, assim como também do controle ideológico, em meio a políticas de hostilidade ao ensino humanístico e total despolitização do sistema educacional em todos os seus níveis (FEITAG; MOTA; COSTA, 1989). Para Filgueiras (2015), o convênio garantiu um mercado estável à indústria editorial brasileira, porém, a COLTED exigiu uma melhoria nas condições dos manuais.

Ainda no regime ditatorial, foi criada a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME)¹⁸, por meio da Lei Federal nº 5.327/1967, que ficou com a incumbência da produção e da distribuição de material didático, de modo a contribuir para a melhoria de qualidade, de preço e de utilização. Além disso, a FENAME tinha a incumbência de regular os preços do mercado livreiro e o conseqüente barateamento do material didático. Era tidapelo governo militar como uma instituição de incentivo à construção do sentimento de brasilidade, por meio do ensino da língua da pátria e das mensagens de civismo, com base em obras de Língua Portuguesa e a Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo (FILGUEIRAS, 2015).

Com a adoção do desenvolvimentismo na organização do Estado dada a partir da combinação de grupos conservadores com o capital monopolista, o Estado Brasileiro entrou emperíodo de expansão. Em decorrência da falência do “milagre econômico” que perdurou de 1968 até 1973, tanto a Educação quanto a produção do LD foram impactadas. O país entrou em uma grave crise recessiva (FILGUEIRAS, 2015) que o levou à intensificação das desigualdades sociais. Não obstante a isso, a crença na Educação como alavanca para o desenvolvimento e para a superação das desigualdades sociais fez com que o Estado reorganizasse a Educação a partir do tecnicismo, que se desdobra da teoria do capital humano.

Nesse período, as questões metodológicas são tratadas como os problemas educacionais, desconsiderando-se as questões estruturais da sociedade na assunção dos compromissos educacionais, ao mesmo tempo em que ocorria a proletarização docente, cuja formação era aligeirada pela reforma universitária do regime militar. O livro, nesse contexto, assumiu o papel privilegiado de difusão do pensamento hegemônico, assim como de enfrentamento às defasagens formativas dos docentes (MELO, 2012). De acordo com Filgueira (2015), havia a intencionalidade de qualificação dos professores por meio do

¹⁸ A FENAME “era uma reorientação do regime militar para uma política criada durante os anos 1950 [...], fora criada para substituir a Campanha Nacional de Material de Ensino com a finalidade de ampliar a produção e distribuição do material escolar que já vinha sendo realizada pela Campanha” (FILGUEIRAS, 2015, p. 2).

manualdo professor. No ano de 1970, em 11 de março, o MEC criou a Portaria nº 35, que regulamentava a implementação do sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do INL. Essa coedição pretendia dar resposta ao encerramento do financiamento que os Estados Unidos haviam dado à produção livreira, resultado de um convênio com as secretarias municipais para a manutenção do fornecimento de livros a estudantes carentes.

No ano de 1976, por meio do Decreto nº 77.107/1976, o governo assumiu a compra de boa parcela dos livros para distribuí-los a parte das escolas e dos Estados. O período foi marcado por diversos agravos, tais como: (i) a extinção do INL, passando à FENAME a responsabilidade pelo programa do livro; (ii) insuficiência de recursos, que fez com que boa parte das escolas municipais ficasse fora do programa e não recebesse livros; (iii) o fim do programa da Biblioteca escolar; (iv) a permanência da padronização por via do livro único.

Até o ano de 1979, os livros estiveram sobre duro controle. Os autores tiveram que adotaram um posicionamento neutro ou de defesa do regime. Entretanto, alguns passaram a criticar o governo ditatorial, impulsionados por um movimento organizativo sindical¹⁹, que se ocupou de fazer resistência às políticas educacionais de recrudescimento do controle ideológico (MELO, 2012).

Em 1983, substituiu-se a FENAME e foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o PLIDEF. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos LDs propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do Ensino Fundamental. Nesse período, acaba a coedição e o MEC passa a ser comprador dos livros, sendo a avaliação responsabilidade dos Estados.

2.2 A CONSOLIDAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (1985-2016)

Iniciamos apresentando dois marcos estruturais apresentados por Cassiano (2007) para a consolidação do PNL. O primeiro deles, no contexto do país atravessando uma

¹⁹ Nesse período, houve a criação de entidades de professores dos três níveis: a Confederação de Professores do Brasil (CPB), a confederação Nacional dos trabalhadores em Educação (CNTE) e o Sindicato Nacional de docentes das instituições de Ensino Superior (ANDES) (MELO, 2012).

séria crise política com o fim da ditadura militar e o início da nova república, refere-se à criação do documento *Educação para Todos Caminhos para Mudanças*. De acordo com Cassiano (2007), esse documento influenciou a produção didática a partir de 1985, pois apresentava a preocupação em resgatar uma dívida social existente relativa à Educação pública, elencando um rol de fragilidades. O investimento na produção de livros didáticos aparece como uma das soluções para as problemáticas levantadas.

Outro documento apontado por Cassino (2007) que marca esse processo é o *Plano Decenal de Educação para Todos*, o qual provoca profundas alterações no PNLD a partir de 1995. Trata-se de um material produzido a partir das influências da participação brasileira na conferência Mundial de Educação para Todos da Tailândia (CASSIANO, 2007). Assim, é possível visualizar que o PNLD se consolida sobre a insígnia dos organismos internacionais²⁰ associados às necessidades educacionais. O quadro a seguir apresenta a legislação que norteou o programa após 1985.

Quadro 2.2 - Marco legal da política do livro após a criação do PNLD 1985-2017

LEGISLAÇÃO	CONTEÚDO
Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985.	Institui o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.
Resolução CD FNDE nº 6, 1993.	Estabelece um fluxo regular de financiamento para o PNLD.
Portaria nº 1130 de 06/08/1993.	Constituiu uma comissão de avaliação do livro didático.
Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007.	Institui o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens (PNLA).
Resolução nº38 de 15 do dezembro de 2003.	Institui Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM).
Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010.	Dispõe sobre os programas para materiais didáticos.
Resolução nº 40 de 26 de julho/2016.	Dispõe sobre Programa Nacional do Livro Didático Campo - PNLD Campo.
Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

Fonte: Autora (2020).

Criado pelo Decreto Federal nº 91.542, de 19/08/1985, o então nomeado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) carregava em si acumulações históricas e resolvia algumas problemáticas e reivindicações encontradas anteriormente. O PNLD apresentou

²⁰ Os organismos internacionais intercedem na Educação por via de financiamentos e assessorias técnicas, na medida em que prometem gerar desenvolvimento, aprofundam as mazelas e as desigualdades sociais nos países periféricos. Para saber mais, consultar Neves (2005).

alterações que vinham sendo apontadas como necessárias, por exemplo, o término da compra de livros descartáveis²¹, a escolha do livro feita diretamente pelo professor e a universalização da distribuição de 1ª a 8ª séries. Assim, a escolha passou a ocorrer nas unidades escolares; foram adotados livros reutilizáveis para um ciclo de três anos; criaram-se certas especificações técnicas para a sua produção dos livros e ampliou-se a universalização da oferta a todos os estudantes de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e confessionais.

No entanto, Cassiano (2007) aponta para o fato de que o término da compra de livros descartáveis ocorreu na primeira fase do programa, mas, nas demais, houve muitos pontos de estrangulamento que inviabilizaram a sua organização. No que diz respeito à escolha do livro por parte dos professores, Freitag (1993) considerava “uma democracia falaciosa, visto que esses profissionais eram despreparados, sobrecarregados, desmotivados e coagidos pelos vendedores de editoras” (FREITAG, 1993, p. 49)

Outro aspecto que prejudicou a distribuição de livros a todos os estudantes foi a ausência da definição da fonte financiadora do programa. Apesar disso, no ano de 1987 foram distribuídos 55 milhões de livros para 25 milhões de estudantes, contra pouco mais de 12 milhões no ano de 1983. Não obstante, em junho de 1987 ainda havia mais de quatro milhões de livros que não haviam sido entregues (CASSIANO, 2007). Foi somente no ano 1993 que os recursos para aquisição dos livros didáticos foram vinculados pela Resolução CD FNDE nº6, que estabeleceu um fluxo regular de financiamento para o PNLD.

A partir de 1990, o PNLD foi influenciado pelas reformas liberais. O neoliberalismo se apresentou no Brasil no Governo Collor, consolidando-se no Governo Fernando Henrique Cardoso por meio da reforma gerencial orquestrada por Bresser-Pereira no documento chamado *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (BRASIL, 1995).

Para Zanardine (2007), ao se propor a reforma do Estado, objetivava-se alterar as instituições a ele vinculadas. No pensamento educacional, a reforma se deu a partir de concepções dadas na *Conferência de Educação Para Todos*, de Jomtiem, na Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa Das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo

²¹ Livros descartáveis são aqueles que os estudantes realizam exercícios na publicação, inviabilizando o uso por parte de outros estudantes.

Banco Mundial. Na ocasião, participaram 155 países, incluindo o Brasil. Considerou-se que “os sistemas educacionais enfrentavam, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão” (GENTILI, 1996, p. 58).

Nesse sentido, de acordo com Frigotto e Ciavata (2013), o “eixo principal da conferência era a ideia de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (FRIGOTTO; CIAVATA, 2003, p. 98). Os autores apontam para o fato da Educação Básica no Brasil, na década de 1990, estar “associada de forma ativa, consentida e subordinada aos organismos internacionais” (FRIGOTTO; CIAVATA, 2003, p. 93).

Coube à reforma educacional dar o suporte teórico à disseminação do pensamento liberal, o que se materializou na implementação das referências, dos parâmetros e das diretrizes curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além da presença de diversos programas articulados, como o PNLD.

O Brasil, um dos 155 países signatários da Conferência, saiu com a tarefa de impulsionar políticas educacionais ao longo da década. Em 1993, o país organizou o *Plano Decenal da Educação para Todos* (FRIGOTTO; CIAVATA, 2003).

O plano era parte de um compromisso assumido na Conferência Mundial, apresentando como prioridade eliminar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental no decênio. Dentre outros encaminhamentos, estava explicitada a necessidade de melhoria dos livros didáticos, a capacitação dos docentes para a escolha e para a implementação de uma nova política para o livro.

O plano apresentava oito pontos centrais que necessitavam de atenção: (i) a qualidade e heterogeneidade da oferta; (ii) a efetividade e relevância do ensino; (iii) o magistério (formações e gestão); (iv) o apoio ao educando; (v) o LD; (vi) o financiamento; (vii) a integração vertical dos sistemas de ensino; e (viii) a continuidade e sustentação das políticas educacionais e da gestão dos sistemas e das unidades escolares.

No que concerne ao LD, *Plano Decenal da Educação para Todos* apontava para a inconsistência da política do LD que o impedia de ser mais qualitativo. Além disso, afirmava que, apesar da inegável qualidade do mercado editorial, as escolhas dos professores não eram boas, pois considerava que a “livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar” (MEC, 1994, p. 25).

Nessa direção, o documento afirmava que uma nova política do livro começava a ser

formulada, levando em consideração padrões básicos de aprendizagem, melhoria da qualidade física e pedagógica, bem como o seu ajustamento a diferentes estratégias de ensino. Nesse sentido, a partir de 1995, ocorreu uma acurada regulamentação e avaliação dos livros didáticos no país, sob a insígnia da qualificação (MELO, 2012).

A busca pela eficiência da política do LD visava à necessidade da chegada do livro às escolas antes do início do ano letivo, para assegurar que cada estudante fosse contemplado com os exemplares. Para tanto, o programa passou a utilizar os dados do Censo Escolar como critério de distribuição, evitando, assim, distorções no número de estudantes e materiais entregues (CASSIANO, 2007). Para a autora, o ano de 1996 foi marcante para o programa já que o *Plano Decenal de Educação para todos* (MEC, 1994) começou a ser materializado.

Sob a indicação do Plano Decenal de que os professores não tinham formação adequada para a escolha dos livros, a Portaria nº 1130 de 06/08/1993 constituiu uma comissão que assumiu a tarefa de avaliar 10 exemplares dos livros mais solicitados pelos professores, a partir da análise dos conteúdos e métodos. Findada essa avaliação, concluiu-se que o MEC comprava e distribuía livros desatualizados, preconceituosos e com erros conceituais. Assim, a partir de 1996, a avaliação dos materiais passa a ser implementada e, após o seu trâmite, ocorre a publicação do guia do LD, cuja função é orientar os docentes na escolha desses materiais.

Cassiano (2007) aponta para divergência entre a escolha dos professores e os livros com boa avaliação da equipe do MEC. O documento *Recomendações para uma Política Pública de Livro Didático* publicado pelo MEC (2001) indica como o motivo das divergências a má formação do professor, já que a escolha dos docentes comumente era por livros que eram mal avaliados pelos analistas do MEC. Os livros passaram a ser apenas aprovados ou reprovados, e a decisão do MEC se deu em torno do silenciamento da voz dos professores, que eram considerados incapazes de fazer boas escolhas.

O processo de avaliação reconhecidamente melhorou a qualidade dos livros do PNLD, no entanto, acabou influenciando na homogeneização da sua forma (CASSIANO, 2007; MELO, 2012), uma vez que, seguidas as tendências dos editais, as vendas estariam mais garantidas e investir em uma nova proposta pedagógica diferente poderia levar à sua reprovação. Assim, as editoras foram adaptando-se aos editais, e como resultado na balança do lucro entre uma obra cultural e mercadoria, prevalece a mercadoria (MUNAKATA, 2012).

A grande demanda pelo LD influenciou a homogeneização de sua forma, pois se estabeleceu um mercado seguro para as grandes editoras. Nesse sentido, em decorrência da organização do capital, foram se formando oligopólios e, a partir de 1990 (CASSIANO, 2007), as pequenas editoras que apresentavam projetos alternativos de LDs com trabalhos diferentes nas diversas disciplinas deixaram de existir e foram sendo incorporadas pelos grandes grupos nacionais e internacionais dos livros didáticos (GARCIA, 2011). Além dos aspectos mencionados, a pressão exercida pelos editais do PNLD fez com que as editoras buscassem se alinhar a projetos mais amplamente aceitos nas escolas. Dessa forma, os ajustes e as adaptações eram realizados após cada avaliação oficial, para corrigir falhas e aproximar os livros cada vez mais do padrão definido pelo Estado.

No ano de 1997, o PNLD foi ampliado e passou a oferecer livros de Alfabetização, de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências, de Estudos Sociais, de História e de Geografia a todos os estudantes do Ensino Fundamental público. Nesse mesmo ano, o PNLD passou a ser desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

No ano de 2003, sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, instaura-se no país uma agenda de governança que impacta nos livros, já que trazia como necessidade a incorporação de alguns princípios da Constituição Federal de 1988. Essa referêncianorteou as políticas públicas da agenda governamental. Com a transição de paradigma, o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) direcionou-se por um viés que não o era identificado nem como Estado de bem-estar social, nem como liberal (TAPIA, 2007), mas sua base se constituiu em um processo de políticas de concertação a partir de uma ampla negociação política com os diversos atores sociais, assim, montou-se arcabouço capaz de promover um desenvolvimento econômico e social negociado (DANTAS; SOUZA JR, 2009).

O Presidente Lula recebeu um programa do livro didático já bastante consolidado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Em seu desenvolvimento, apresentou uma tentativa de ajustes (DANTAS; SOUZA JR, 2009) dos estigmas sociais, com editais que recomendavam que os livros adotassem medidas de reafirmação de mulheres e negros, além de chamarem a atenção para a necessidade de se constituir uma sociedade cunhada pelo convívio social republicano, pelo diálogo, pelo combate à homofobia e ao preconceito, dentre outros temas pertinentes.

Além das mudanças concernentes ao conteúdo, o governo petista criou, em 2003, o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM) e, em 2007, o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Já sob o

governo de Dilma Russef, em 2011, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático Campo (PNLD Campo).

O PNLEM foi criado a partir da resolução nº 38 de 15 de dezembro de 2003 e a portaria 2.922 de 17 de outubro de 2003. O programa atendeu inicialmente a escolas da região Norte e Nordeste com livros das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que a sua distribuição foi universalizada para todos os estudantes das escolas públicas do país, com exceção do Paraná e Minas Gerais, que, à época, desenvolviam programas próprios (CASSIANO, 2007). Criado pela resolução nº 18 de 24 de abril de 2007, o PNLA, por sua vez, tinha como objetivo a erradicação do analfabetismo e o atendimento da Educação de Jovens e Adultos. A resolução nº 1 de 15 de janeiro de 2007 completa a distribuição, garantindo, a partir de 2009, os livros de História, Geografia, Química, Física, Matemática e Língua Portuguesa.

No ano de 2010, o decreto 7.084/2010 dispôs sobre os programas de livro didático e consolidou o PNLD como uma política de Estado universal. “Se dispõe a oferta de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita” (BRASIL, 2010, n.p.). Esse decreto trata do PNLD e do Programa Nacional Biblioteca na Escolar. O PNLD, a essa altura, atendia a toda a Educação Básica, com exceção da Educação Infantil.

2.3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DO CAMPO (PNLD CAMPO)(2013-2016)

A criação do PNLD Campo da Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011²², objetivou distribuir livros consumíveis para escolas do campo seriadas e multisseriadas. Para tanto, anunciou a existência de livros específicos para o ensino e a aprendizagem a partir de metodologias contextualizadas baseadas nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo na Educação Básica.

O PNLD Campo se submete aos mesmos processos operacionais dos demais programas no bojo do PNLD, mas tem como diferencial o objetivo específico de fornecer

²² O PNLD Campo surge como resposta as inúmeras críticas recebidas pelos manuais escolares que as escolas multisseriadas recebiam por via do programa Escola Ativa, esse programa foi implementado no Brasil a partir de 1997, por via de um convênio com o Banco Mundial. Os manuais eram considerados de má qualidade, continham erros conceituais e eram impregnados de preconceitos com os camponeses. Para saber mais consultar, Vieira (2003; 2018).

materiais didáticos diferenciados e específicos para escolas do campo multisseriadas (VIEIRA; GARCIA, 2016).

O primeiro edital, lançado em 2011, convocava coleções didáticas “consumíveis” em todos os componentes curriculares, sendo eles: Alfabetização, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. As coleções devem atender às Diretrizes da Política de Educação do Campo, ao decreto nº 7352 de 4 de novembro de 2010, à resolução CNE/CEB nº 1/2002, à resolução CNE/CEB nº 2/2008 e à resolução CNE/CEB nº 4/2010.

No que concerne à forma do livro, o edital possibilitava a inscrição de obras multisseriadas e interdisciplinares e seriadas e interdisciplinares. No tocante ao conteúdo, a orientação às editoras era observar a incorporação dos preceitos da Educação do Campo, a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo.

Com relação ao conteúdo do livro didático do PNLD Campo, o edital recomendava uma aproximação com Educação do Campo na perspectiva dos Movimentos Sociais, no entanto, as editoras tiveram dificuldades de materializar essa indicação.

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) se encarregou da avaliação do PNLD-Campo, sendo que foram aprovadas apenas duas obras seriadas e multidisciplinares, mas com ressalvas, pois não atenderam ao que se definiu como especificidades do campo (VIEIRA; GARCIA, 2016).

A Coleção Girassol, uma das aprovadas, recebeu a seguinte avaliação:

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

A Coleção Buriti, também aprovada, recebeu esta avaliação:

Contudo, como apenas os v.2 e v.3 têm lugar destacado, nos componentes “História” e “Geografia”, para atividades que dialogam com a especificidade do campo, o professor, ao utilizar os volumes 1, 4 e 5, deverá substituir certas propostas de atividades ou ampliar as atividades voltadas à realidade da Educação no Campo, de modo a melhor ajustá-las às vivências e conteúdos da realidade dos seus alunos do campo. (BRASIL, 2012, p. 41).

Vieira (2013) destaca que esse continha a exigência de entrega de livros para a avaliação já para o ano de 2012 e sua chegada às escolas seria em 2013. Desse modo, houve uma corrida das editoras para atender às exigências estabelecidas no edital, que continha características peculiares e distintas daquelas preconizadas nos demais programas do PNLD. Em meio às restrições das avaliações de um conjunto de 16 coleções, apenas duas foram aprovadas. Outro aspecto mencionado pela autora foi a escolha ter sido feita para o conjunto das escolas, e não por escola, como era de costume no PNLD, denotando, assim, o apagamento da voz dos professores na escolha do material didático na sua esfera de atuação.

No edital de 2015 as dificuldades das editoras com o atendimento às especificidades do programa se mantiveram, tanto que foram aprovadas novamente apenas duas coleções, a *Campo Aberto*, da Global Editora, e a *Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo*, da Editora FTD. Em certo sentido, a justificativa dos documentos oficiais está construída sobre a ideia de que as especificidades devem ser consideradas; contudo, definir, no nível dos conteúdos, quais são essas especificidades não parece ser uma tarefa simples (VIEIRA, 2013).

Apesar da documentação e da legislação do PNLD Campo vincularem-se às perspectivas educacionais presentes nas acumulações dos Movimentos Sociais do Campo, a história do PNLD é atravessada por políticas neoliberais e influenciada pelas correlações e forças opostas do Estado, gerando uma agenda de políticas educacionais que inviabilizaram a produção de manuais didáticos da Educação do Campo que de fato dessem conta de expressar conteúdos significativos aos camponeses, conforme expresso no guia do PNLD 2016:

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

Vieira (2018), ao pesquisar o contexto de uso dos LDs do PNLD em uma escola de

assentamento em Santa Catarina, conclui que os estudantes do campo devem ter acesso aos mesmos livros distribuídos nas áreas urbanas, com vistas à universalização dos mesmos conteúdos, no entanto, destaca a necessidade de mudanças no programa para dar conta de atender em caráter suplementar às especificidades dos povos do campo.

A experiência do PNLD Campo pode, nesse sentido, oferecer dados empíricos para a formulação de políticas educacionais que proporcionem a ampliação de conteúdos que valorizem a cultura camponesa. Não obstante a isso, a coleção de livro disponibilizada pelo PNLD teve uso até o ano de 2018, assim, outra seleção deveria ter sido feita, mas o programa foi descontinuado, e não se encontra nas páginas do FNDE qualquer menção sobre o fim do programa.

2.4 PRESENTE E FUTURO DO PNLD (2017-2021)

A deposição da presidenta Dilma, ocorrida em 2016, justificada pelas supostas pedaladas fiscais, levou à presidência Michel Temer, que era o vice de Dilma. A partir de então, instaurou-se no país uma nova agenda, a qual, segundo Ramos e Frigotto (2016), reforçava a concessão de privilégios para poucos e aprofundava as desigualdades sociais no país.

De lá para cá, diversas medidas foram implementadas, tais como: a emenda Constitucional 241/2016, que limita gastos públicos com políticas públicas sociais por 20 anos; a reforma do Ensino Médio, que iniciou seu marco legal por meio da medida provisória 746, de 22 de setembro de 2016, e se tornou a Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017; e as mudanças nos rumos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vinha sendo formulada desde o ano de 2015, ainda no Governo Dilma (CAIME, 2019).

O PNLD também sofreu alterações em 2017, por meio do decreto nº 9.099/2017. Em seu 1º artigo, anuncia-se a unificação do PNLD com o Programa Nacional da Biblioteca Escolar, passando a se chamar Programa Nacional do Livro e Material Didático – PNLD. Além da nomenclatura, a alteração possibilita a avaliação, a compra e a distribuição de diversos materiais para a prática pedagógica.

O Decreto nº 9.099/2017 amplia a cobertura de fornecimento de obras, sendo que o PNLD 2020 para o Ensino Fundamental séries finais possibilitou a oferta de livro didático para a disciplina de Educação Física. No mesmo edital, alterou-se a vigência do ciclo para quatro anos, com a possibilidade de ser estendido para seis. Além disso, em 2020, iniciaram

Outra alteração realizada diz respeito à escolha dos integrantes da comissão técnica, que passa a ser feita por meio da indicação de um conjunto de instituições e entidades, já que antes a escolha era feita pelo MEC com base na titulação e na especialização compatíveis. A avaliação pedagógica, por sua vez, deixa o âmbito das universidades e passa ao ME o papel de constituir a condução das normas a serem seguidas. Caimi (2018) considera que a avaliação conduzida por quadros técnicos do Ministério tenderá a fragmentação da avaliação, correndo sérios riscos de incidência maior das demandas mercadológicas, o que pode levar à flexibilização de critérios referentes à qualidade das obras.

Outra mudança importante no decreto, e que já causou efeitos práticos, diz respeito à escolha dos LDs. Agora, é possível uma escolha única para cada escola, para o conjunto das escolas ou para a rede. No Colégio Iraci Salete Strozak (DIÁRIO DE CAMPO, 2019), por exemplo, a equipe pedagógica encontrou dificuldades na mobilização dos professores para a escolha, que acabou ocorrendo com um clima de desmotivação, haja vista que possibilidade de receber o livro escolhido era mínima.

Os livros do PNLD que estão disponíveis para uso dos estudantes da Educação Básica, no caso do Ensino Fundamental, foram inscritos e avaliados pelo edital de convocação edital nº 01/2018 – CGPLI para um ciclo de uso de quatro anos, ou seja, serão utilizados até o ano de 2023. Os livros do Ensino Médio que encerram o ciclo de uso em 2020 foram regidos pelo edital nº 04/2015 – CGPLI, para um ciclo de três anos, sendo que o ciclo de uso se encerra em 2020. Por sua vez, os livros que deveriam chegar para o ano letivo de 2021 para o Ensino Médio foram convocados pelo edital nº 03/2019 – CGPLI.

O referido edital apresentou mudanças significativas em sua forma. Anunciou a avaliação de obras literárias e recursos digitais por meio das áreas do conhecimento, a saber “Projetos Integradores” das áreas das Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e de Projeto de Vida destinadas aos estudantes e professores do Ensino Médio. Além dos projetos integradores, serão ofertadas obras didáticas específicas, de forma que o edital mantém a oferta de LD de Língua Portuguesa, de Língua Inglesa e Matemática, além de obra didática específica para Ciências Humanas Sociais e Aplicadas.²³

As obras didáticas serão compostas pelo livro impresso do estudante, manual

²³ As áreas do conhecimento são elencadas a partir da BNCC, sendo são chamadas de campos do conhecimento.

impressado professor e seis vídeos-tutoriais. O referido edital, além de expressar sua vinculação à BNCC, chama para avaliação obras de formação continuada destinadas aos professores e às equipes gestoras.

Denominado pelo edital como campos do saber, contempla-se a avaliação de obras destinadas a diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores, chefes de secretaria. O edital destaca o objetivo de obras direcionadas às equipes gestora:

A obra destinada à equipe gestora deve subsidiar os responsáveis pela gestão escolar(diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores, chefes de secretaria, dentre outros) a constituir vivências que integrem os diversos profissionais da escola a fim de, conjuntamente, atuarem para a implementação do Novo Ensino Médio, desenvolvendo práticas pedagógicas que sejam ativas, interativas, diversificadas e eficientes. (FNDE, 2020, p. 9).

Com relação aos professores, as obras a serem avaliadas devem “auxiliá-los e estimulá-los a enfrentar, cotidianamente, o desafio de trabalhar por área de conhecimento a partir de vivências interdisciplinares que integrem, reconhecendo as diferenças entre os distintos campos de saber e de seus respectivos profissionais” (FNDE, 2020, p. 10).

Além dos aspectos mencionados, há também espaço para inscrição dos denominados “Recursos Digitais”, que deverão ser compostos “Objetos Digitais de Aprendizagem” (ODAs) e “Ferramentas on-line”. Os ODAs referem-se a Propostas de Instrumentos Pedagógicos que abrangem videoaulas envolvendo as áreas do conhecimento, os instrumentos e os temas. Essas propostas devem conter também planos de trabalhos bimestrais, semestrais e trimestrais, sequências didáticas, relatórios e indicadores do acompanhamento da aprendizagem e itens de avaliação resolvidos e comentados.

As “Ferramentas on-line” são divididas em duas categorias: ferramenta on-line de avaliação do estudante e ferramenta on-line gerenciadora de currículo. As ferramentas on-line de avaliação do estudante englobam: banco de itens resolvidos e comentados sobre a BNCC do Ensino Médio; possibilidade de construir novos itens pelos professores; atribuição e correção de atividade, avaliações e simulados; geração de relatório diagnóstico dos estudantes. Já a ferramenta on-line gerenciadora de currículo propõe:

Construção de currículo pelas escolas a partir da BNCC do Ensino Médio; Associação de cada competência geral, competência específica e habilidade do currículo escolar com objetos educacionais digitais e planos de aulas de repositórios externos à plataforma; Registro da abordagem da BNCC pelos

professores; Relatórios e indicadores sobre a aprendizagem dos estudantes. (FNDE, 2020, p. 12).

Outra mudança significativa no que diz respeito ao conteúdo e à metodologia é a vinculação direta com a BNCC. Essa exigência está atrelada a um desenho curricular prescritivo, conforme argumenta Caimi (2019), tendendo a uma homogeneização do livro didático maior do que as já ocorridas por via dos editais do PNLD. Tal orientação se materializa no edital destinado à inscrição e à avaliação de LDs, exigindo-se que estejam vinculados às orientações da Base.

O PNLD 2021 propõe uma cobertura ampla da organização do trabalho pedagógico nas escolas do Ensino Médio, da intervenção na formação docente, do planejamento e da avaliação dos saberes escolares. Em futuras pesquisas, será possível avaliar se esse novo modelo impactará a realidade das escolas, especialmente naquelas cujos currículos não se alinham aos projetos hegemônicos de Educação.

Com base no percurso tratado neste capítulo, pôde-se observar que a política para manuais escolares se constitui, desde o seu surgimento em 1937, em um terreno de disputas, tanto do ponto de vista econômico quanto do ponto de vista político e pedagógico. Essa política acompanhou os movimentos do Estado com seus projetos educacionais, de maneira que, a cada movimento do capital, movimenta-se o projeto educativo e, por consequência, a política do livro didático. No período compreendido entre 1937 até 1985, a preocupação como viés ideológico permeou a produção de obras didáticas, e, em muitos casos, até a inviabilizando.

A política pública educacional cresceu e se aprimorou a partir da década de 1990, influenciada pelos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos e expressos no Plano Decenal de Educação para Todos, com a Reforma dos Aparelhos de Estado e com o desenvolvimento do capital monopolista, que resultou na formação de oligopólios editoriais no país.

O compromisso com a agenda internacional, somado ao rearranjo do Estado brasileiro proposto pela Reforma dos Aparelhos de estado, promoveu um tipo de regulação do LD que, por via de seus editais, dita a sua forma, com conteúdo margeado nos PCNs e, mais recentemente, pela BNCC. Os professores e estudantes sempre foram silenciados nos rumos tomados pela política (CASSIANO, 2007), isso reflete nas alterações da forma do livro, que assumia protagonismo na organização do trabalho pedagógico. Entre a formação

dos professores e a qualificação do LD, a opção é pelo livro.

Nas últimas décadas, o programa cresceu consideravelmente, desde a completude do atendimento do Ensino Fundamental ocorrido a partir de 1990 e sua ascensão na primeira década do século XXI, com a oferta de livros ao Ensino Médio, por via do PNLEM, à Educação de Jovens e Adultos, por meio do PNLA e à Educação do campo, por meio do PNLD – Campo, agora descontinuado.

O PNLD se propõe a atender a Educação Infantil para o ano de 2022, realizando, assim, uma cobertura total da Educação Básica no país. No entanto, serão necessárias análises no que concerne ao seu futuro, haja vista que o Edital do PNLD de 2021, que se refere ao Ensino Médio, para além do fornecimento de material didático, abre a possibilidade para a produção de objetos educacionais, que vão interferir no planejamento, na organização didático-pedagógica, na avaliação dos estudantes, na organização curricular das escolas como um todo e na formação dos educadores, tudo isso por via de instrumentos e conteúdos comprados no mercado editorial e à luz do projeto da BNCC e do Novo Ensino Médio.

A tessitura da política para manuais escolares no Brasil se forjou a partir de embates entre uma gigantesca teia de relações políticas e econômicas, relacionados estritamente a um projeto de sociedade e a um projeto econômico. O controle é exercido pelas avaliações atreladas aos planos educacionais que determinam o seu conteúdo; ora pode ser mais democratizado, ora pode ser menos democratizado, a julgar pelo projeto político em desenvolvimento no país. Há também uma preocupação com o custo benefício, de maneira que foi se consolidando um modelo único de manual o livro didático.

3 APONTAMENTOS SOBRE A FORMA ESCOLAR CAPITALISTA E A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DO MST: A RELAÇÃO COM OS MANUAIS ESCOLARES

Este capítulo é composto por duas seções. Na primeira, intitulada *Apontamentos sobre a história e perspectivas da forma escolar capitalista: a relação com os manuais escolares*, discorremos acerca da forma escolar capitalista organizada para o fornecimento de mão de obra para a Revolução Industrial no século XIX. Na segunda, denominada *Apontamentos sobre a perspectiva da forma escolar na experiência educativa do MST: a relação com os manuais escolares*, discutimos sobre a experiência educativa do MST forjada na luta dos trabalhadores do MST no Paraná, cujos fundamentos teóricos e filosóficos apontam caminhos para a transformação da forma escolar capitalista. Nas duas seções, apontamos a relação da produção da forma escolar com os manuais escolares.

3.1 APONTAMENTOS SOBRE PRODUÇÃO E PERSPECTIVAS DA FORMA ESCOLAR CAPITALISTA: A RELAÇÃO COM OS MANUAIS ESCOLARES

Nesta seção, vamos adentrar brevemente na teoria da forma escolar a partir dos autores franceses, tais como Vincent, Lahire e Thin (2001). Utilizamos a categoria da historicidade (MARX, 2008) para compreender os meandros da produção e do estabelecimento da forma escolar que foi sistematizada por Comenius, no século XVII, mas consolidada nos séculos XIX a XXI (MANACORDA, 1997; ALVES, 2001). A teoria da forma escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001) tem como pressuposto apreender aspectos recorrentes na expressão material da Educação de um referido período histórico. Nesse sentido, compreendemos como forma escolar o conjunto de elementos que está na sua estrutura e que torna possível a sua materialidade à luz dos objetivos almejados, em um determinado contexto histórico, político, social e cultural.

Se as formações sociais de um determinado tempo histórico refletem a forma escolar, podemos dizer que a forma assumida carrega várias determinações sociais, não como consequência, mas como parte do projeto social que as condiciona e é condicionado (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Assim, a forma escolar não é despreziosa, pois está aprisionada aos objetivos a ela atribuídos (FREITAS, 2003). Seu ritmo e as suas dimensões espaciais e temporais são orientados por uma visão de mundo e uma concepção de Educação.

Os meandros que determinam a forma escolar não acontecem sem dificuldades, conflitos e lutas; ela não ocorre isolada, pois a sociedade é de classes.

No entanto, é importante ressaltar que a instituição escola e a forma escolar se distinguem como conceitos: a instituição escola “em si” expressa um “vir a ser”, já que não está dada, mas encontra-se em um processo histórico e dialético em frequente construção e reconstrução (MANACORDA, 1997); a forma escolar, por sua vez, é expressa na vida cotidiana da escola na escola como espaço e tempo específicos separados de outras instituições, na pedagogização das relações sociais, ligadas a constituição de saberes objetivados e codificados, no sentido de fazer com que os alunos se apropriem de saberes que adquiriram coerência pela escrita, nas relações que se dão pela aprendizagem das formas de poder exercidas pela relação mestre/aluno, no domínio da língua escrita e na sistematização dos saberes e práticas escolares; (VINCENT;LAHIRE; THIN, 2001).

Dito de outro modo, a forma escolar é materializada na formulação e na implementação do seu currículo, no trabalho pedagógico docente, na organização política da escola, na relação entre os sujeitos, na estrutura física e nos seus artefatos, dentre eles os manuais escolares. Há de se destacar que os objetivos proclamados pelo Estado, para a escola pública, podem escamotear o projeto educativo de um determinado grupo social, mas, na materialidade da forma escolar, podem ser desvelados.

Apesar dos primórdios da forma escolar encontrarem-se nos séculos XV e XVI, foi Comenius (2011), no século XVII, adepto do pensamento da “escola para todos”, que propôs rompimento com a relação feudal de ação educativa, na qual o preceptor dominaria a totalidade de conhecimentos para a formação desde a tenra idade até a juventude, e responsabilizava-se pela educação de um único aluno ou de um pequeno grupo.

A partir da experiência do sistema produtivo manufatureiro, Comenius (2011) pensou uma nova divisão do trabalho educativo. Da figura do preceptor nasce outro profissional, “o professor”. O professor comeniano era aquele profissional especializado que dominava parcialmente uma área do conhecimento para um nível de ensino. No entanto, como não havia tantos especialistas para atender à ambição de uma escola para todos, Comenius inventou o manual didático para mediar a relação entre aluno e professor. Nessa nova formação, os livros clássicos foram abandonados, ocorrendo o aviltamento do conteúdo. A massificação da educação escolarizada, desse modo, ocorreu com a fuga do conteúdo da escola (ALVES, 2001).

Ao manual didático estava confiada a responsabilidade pelo desconhecimento dos professores, bem como a transmissão da quantidade e do nível de aprofundamento desejáveis de conteúdos aos alunos. Comenius ainda propôs o prédio escolar tal qual o conhecemos, com salas de aulas, salas administrativas e pátio.

No século XIX, consolidou-se a forma escolar capitalista, ou seja, a forma escolar pensada para o capitalismo, fruto das lutas sociais engendradas na relação capital-trabalho naquele período histórico (ALVES, 2001). A forma escolar produzida visava a atender às formas de relações produtivas da nova ordem capitalista e industrial e à necessidade do convívio e da produtividade na fábrica, por meio do fornecimento de conhecimentos necessários à maquinaria produtiva, legitimando um quadro de valores dos interesses dominantes (MESZAROS, 2005).

Com o advento da maquinaria, o desenvolvimento tecnológico criou as condições para que o trabalhador tivesse mais tempo livre para o lazer, para a cultura e para as demais capacidades humanas. No entanto, a forma como é explorado pelo capital, cuja função é sua reprodução a partir da extração da mais-valia, a pobreza é ampliada, já que mantém jornadas de trabalho e intensifica os processos produtivos, alterando a divisão social do trabalho a partir da simplificação da sua força. No período, para atender à demanda produtiva, ampliou-se a capacidade de mão de obra por incluir mulheres e crianças na produção (ALVES, 2001).

As condições de trabalho aviltantes ocasionadas pela quebra da supremacia do trabalho masculino levavam a classe trabalhadora inglesa a travar lutas sociais que, somadas às disputas internas da burguesia, resultaram na criação de uma legislação social no século XIX.

As frequentes denúncias de cunho moral sobre a exploração do trabalho infantil na fábrica fizeram com que as crianças se tornassem as primeiras a serem beneficiadas por essas novas legislações, que envolviam a redução da jornada de trabalho infantil e a oferta de escolarização. Com isso, a mão de obra infantil tornava-se cara aos capitalistas, o que fez que as crianças fossem dispensadas da produção. Em decorrência disso, e considerando que as mães e os pais permaneciam no trabalho, os seus filhos crianças agora dependiam de instituições sociais que atendessem às necessidades dessas crianças (ALVES, 2001).

Diante dessa situação socialmente produzida, a escola, que até então se destinava ao atendimento dos filhos dos capitalistas, é refuncionalizada e assume a tarefa de ocupar o tempo da criança da fábrica que agora está desempregada. A escola é, desse modo,

transformada em uma instituição social. De acordo com Alves (2001), “Essa tendência a partir de 1870, cresce e se expande pelos países mais desenvolvidos ganha amplitude e vem a nortear a busca pela universalização dos serviços escolares” (ALVES, 2001, p.140).

Até esse período, a educação escolar era inviabilizada a classe trabalhadora, apesar de desejável tanto pela formação humanístico-científica, quanto pela necessidade de uma instituição que assumisse o cuidado dos filhos enquanto os pais trabalhavam, porém, o empobrecimento em que se encontravam as famílias impunha limitações ao acesso. Nesse sentido, a gratuidade do ensino tornou-se necessária ao atendimento dessa demanda (ALVES, 2001), forjando, portanto, a escola pública.

À medida que a classe trabalhadora chegou às escolas, elas se esvaziaram de conteúdos, já que ao trabalhador da maquinaria reduzido à condição de mão de obra bastavam conhecimentos elementares de fazer contas, saber ler, escrever e saber dialogar com seus superiores no trabalho da fábrica (ENGUITA, 1989). Assim, a organização didática da escola formulada por Comenius, no século XVII, de inspiração manufatureira, mantém-se adequada, além de preservar, até hoje, a ferramenta de trabalho docente, o “manual escolar” (ALVES, 2001).

No final do século XIX, no relacionamento da forma escolar com as relações de produção, os princípios tayloristas foram transpostos para a escola, ao se fixarem padrões esperados de rendimento dos estudantes, ao se determinarem quais os conteúdos vão ser ensinados (sendo divididos em dias, meses, trimestres ou anos), ao se estabelecerem processos de verificação para controle dos tempos educativos normalmente definidos pelos sistemas de ensino, e, por fim, ao se selecionarem os métodos de ensino e os materiais mais adequados, capacitando os educadores a seguirem tais premissas, com incentivos financeiros à produtividade (ENGUITA, 1989).

No Brasil, na passagem do século XVIII para o século XIX, com a escola tradicional e as reformas pombalinas da Educação, recuperava-se a seleção de textos clássicos de “Aristóteles, Homero, Camões, Santo Agostinho” (ALVES, 2001, p. 141), e outros, de forma que os manuais escolares eram utilizados como recursos auxiliares. Essa tendência foi invertida com a disseminação do pensamento educacional da Escola Nova (ALVES, 2001), a partir de 1929, com a vigência do Estado Novo, em que a produção livreira tomou outros rumos, como indicado no capítulo anterior.

Foi somente na década de 1970 que a escola pública brasileira se popularizou e com ela a necessidade dos manuais escolares que se aproximaram da inspiração Comeniana. De acordo com o documento *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos* (BRASIL, 2001),

Há um modelo de manual escolar que se constituiu, no Brasil, entre os anos 60 e 70. De acordo com esse modelo, o livro didático tem por principal função estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula e, para isso, deve se organizar em torno da: apresentação não apenas dos conteúdos curriculares mas também de um conjunto de atividades para o ensino-aprendizado desses conteúdos; distribuição desses conteúdos e atividades de ensino de acordo com a progressão do tempo escolar, particularmente de acordo com as séries e unidades de ensino. Buscando assumir essa função estruturadora do trabalho pedagógico, os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra. (BRASIL, 2001, p. 29).

O documento chama a atenção para a precariedade que a forma escolar assume nesse período, no Brasil, haja vista que a chegada das massas populares sem um sistema educacional fortalecido ocorre com várias limitações, dentre elas a ausência de profissionais mais qualificados para atuar na função docente, de maneira que, até a atualidade, o manual escolar pretensamente assume essa função.

Outro aspecto da forma escolar capitalista aparece nos espaços da escola. As salas de aula no Brasil já se assemelham à produção na manufatura, como se visualiza na Figura 3.1.

Figura 3.1 - A similaridade entre a organização da produção em uma fábrica têxtil e as salas de aula no Brasil na década de 1970 até 2021



Fonte: Composição produzida a partir das imagens disponibilizadas em Blog, café da história, Yadaa, Nova Escola e Reuters (2020).

Observamos a primeira foto, à esquerda, que diz respeito à produção de algodão, como uso do tear mecânico; à direita, visualizamos uma sala de aula do período da ditadura militar no Brasil. É possível estabelecer uma relação explícita entre a imagem da fábrica e a sala de aula, entre o trabalhador e sua máquina o estudante e sua carteira. As estruturas físicas escolares, assim como as da fábrica, foram tornadas alheias aos trabalhadores, afastados das suas vidas; as relações (re)produzidas entre os sujeitos são, da mesma forma, hierarquizadas.

A terceira foto, no canto esquerdo, é de uma escola da década de 30, e as demais são fotos de salas de aula na atualidade (sendo uma sala vazia, uma sala de turma multisseriada, uma escola seriada e uma escola do Amazonas e uma escola indígena). As salas de aula ainda expressam a mesma forma na maioria dos casos, com carteiras enfileiradas. Nessa estrutura clássica, segundo Varela e Álvarez-Uría (1992), a carteira escolar,

[...] exercerá mecanismos de controle de isolamento imobilidade corporal, rigidez e individualiza artefato destinado ao isolamento, imobilidade corporal, rigidez e máxima individualização permitirá a emergência de técnicas complementares destinadas a multiplicar a submissão do aluno (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1992, p. 91-92).

A fila de carteiras é recorrente nas escolas, haja vista que o tempo educativo nos espaços escolares dificulta vivências educativas de mais liberdade, de maneira que repassar todo o conteúdo do programa leva os educadores a manter essa mesma organização.

Foi o contexto produtivo que impôs a necessidade de uma formação aligeirada, que fornecesse rapidamente mão de obra para as fábricas, tornando o processo hierarquizado e fragmentado. A aceleração dos tempos para a formação exigiu a adoção de métodos verbais e seriados em detrimento de métodos ativos com a participação dos estudantes. Nesse sentido, a escola se tornou “Um microcosmo no treinamento da obediência inquestionável, no controle da assiduidade, na avaliação classificatória, na meritocracia de aprovação por série, na hierarquização das relações, na organização gerencial e no afastamento da vida” (SAPELLI, 2017, p. 3).

Há de se destacar, contudo, que ocorreram mudanças nos procedimentos pedagógicos, estas mudanças são demandas por alterações na produção capitalista, o contexto da microeletrônica requer um trabalhador polivalente (KUNEZER, 2003) com múltiplas capacidades como criatividade, que participe de formação contínua, que saiba trabalhar em grupo, avaliar processos de trabalho entre outras características de pró-

atividade. Ainda assim, essa formação mantém o caráter de parcialidade e fragmentação de modo que alteram conteúdos mas a forma escolar permanece inalterada (FREITAS, 2003).

A alteração da escola é debatida na Conferência de Jointem na Tailândia, o pensamento neoliberal aponta que os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Para Gentili (1996), “Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de ‘iniquidade’ escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc.” (GENTILI, 1996, p. 6). Assim, os reformadores neoliberais retratam a necessidade de reconfigurar a escola sobre uma nova ótica.

A reforma administrativa do sistema escolar deverá estar pautada em princípios de eficiência e de eficácia. Uma escola mais eficiente necessita promover mudanças profundas na gestão, no perfil dos professores, na cultura escolar, implementar reformas curriculares e controlar a produção de manuais escolares.

O modelo de homem neoliberal a ser formado é o cidadão consumidor, o indivíduo que luta para comprar propriedades e mercadorias, entre elas a educação (GENTILI, 1996). Nesse sentido, os neoliberais compreendem a democracia como um sistema político que deve permitir aos indivíduos desenvolver suas capacidades individuais por meio do mercado, estabelecendo uma linha tênue entre o direito e o mérito.

O pensamento neoliberal enfatiza o papel minimalista no financiamento da Educação, no entanto, indica que deve atuar de forma centralizadora nos conhecimentos que devem circular na escola, a partir de sistemas de avaliação que buscam ditar os currículos por via das reformas educacionais implementadas (GENTILI, 1996).

A transformação da forma escolar proposta pelo pensamento neoliberal propõe alterações mais amplas para o conjunto da sociedade e para o Estado, como é o caso BNCC, que, além do conteúdo, apresenta uma dimensão regulatória e prescritiva dos conhecimentos a serem ensinados na escola, conduzindo a uma formação controlada (SILVA, 2018).

Silva (2018) reitera ainda que a padronização curricular imposta na BNCC pode acirrar as desigualdades, pois a superação delas perpassa pelo entendimento de todos os tipos de diferença tanto étnico-raciais, quanto de gênero e sexo. “[a] padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia” (SILVA, 2018, p. 6). Como apresentado no capítulo anterior, a política para manuais escolares está se organizando em torno da BNCC e do Novo Ensino, assim, se conecta às transformações impostas à forma escolar.

Cabe destacar, as relações com os manuais escolares que foram sendo estabelecidas na produção da forma escolar capitalista, revelando a importância dos manuais escolares para a conservação da escola e de determinado modelo de educação. Em outros tempos, a experiência da Rússia na pós-revolução de 1917, no processo de transformação da escola, levou a constatação que o não rompimento com o involucro do material educativo, levava as mesmas formas didáticas da antiga escola capitalista (SAPELLI; FREITAS; CALDART, 2015, p. 9). Vivemos outro momento, mas a experiência histórica elucida a relação de complementariedade que os manuais escolares exercem na consolidação da forma escolar.

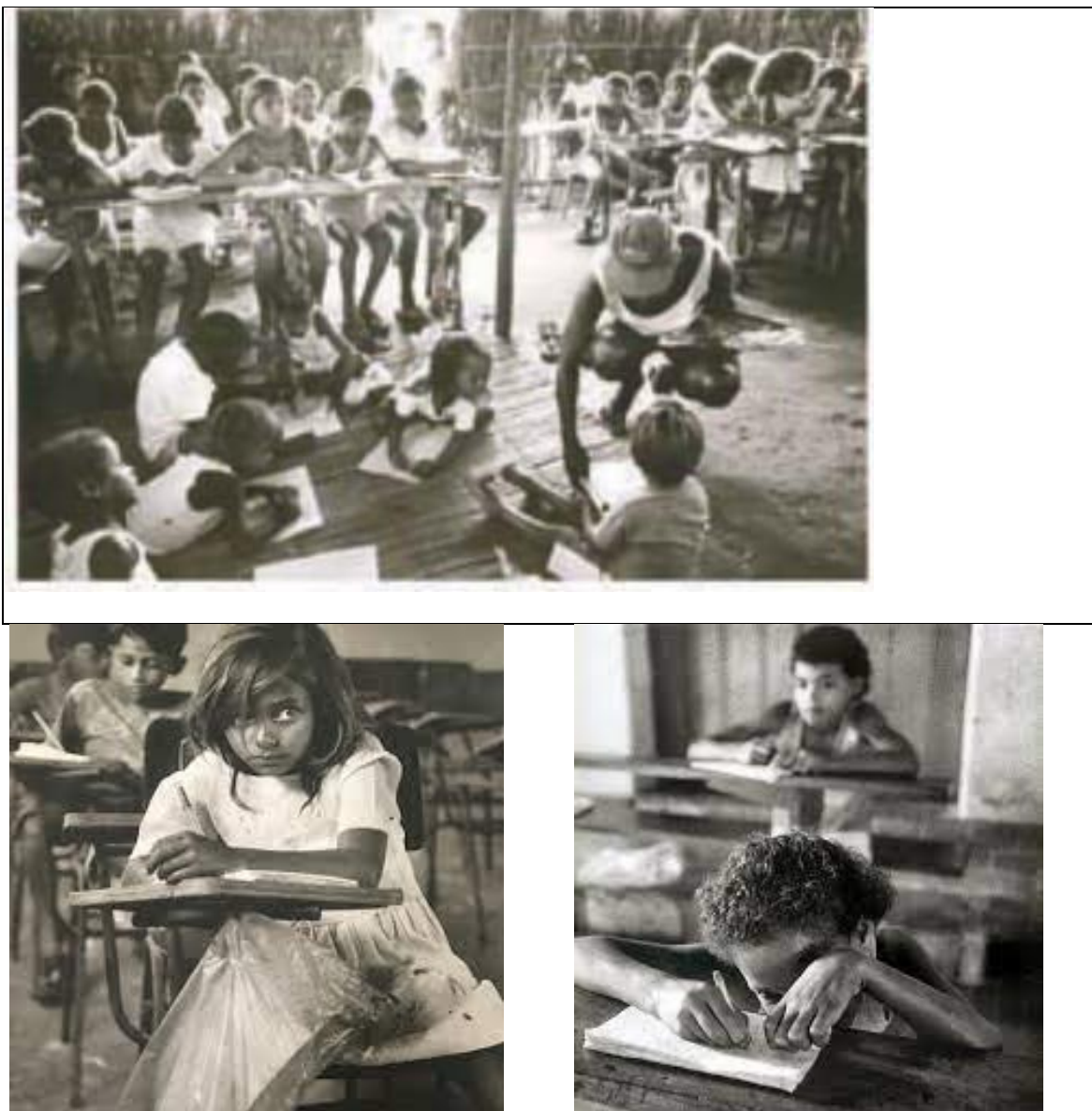
Nas seções e no capítulo que seguem, analisaremos os usos e produção de manuais escolares no engendramento da forma escolar na perspectiva do Ciclo de Formação Humana.

3.2 APONTAMENTOS SOBRE A PERSPECTIVA DA FORMA ESCOLAR NA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DO MST: A RELAÇÃO COM OS MANUAIS ESCOLARES E O CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA

A sociedade moderna tergiversou a um grande contingente da população mundial, o processo que transformou artesãos em empregados da fábrica moderna não incluiu a todos, provocando um aumento substancial de excluídos dos direitos básicos considerados fundamentais na sociabilidade capitalista (ANTUNES, 2015). Chegamos ao século XXI com um grande número de excluídos da terra, da escola e dos processos de humanização.

A desigualdade escolar produzida pelo capitalismo foi retratada pelo fotógrafo Sebastião Salgado e apresentada no manual *O Berço da Desigualdade* (2006), como podemos observar nas imagens a seguir:

Figura 3.2 - Forma Escolar em assentamentos e acampamentos do MST no Brasil, de Sebastião Salgado (1996)



Fonte: Composição organizada pela autora a partir de imagens de Salgado (2006).

A primeira foto mostra uma sala de aula com grande lotação, com crianças de várias idades, algumas sentadas no chão. A segunda foto retrata uma estudante com seus materiais escolares em um saco plástico sentada em uma carteira enfileirada. Na terceira aparecem duas crianças em carteiras escolares. Essas fotos foram tiradas em acampamentos do MST, sendo visível a precariedade em que se encontram as escolas e os estudantes.

As fotos evocam a ausência de materialização de direito a escolas públicas minimamente qualificadas. Entendemos que isso coloca algumas infâncias na luta por

brechas educativas que as tornam partícipes de uma sociedade tão desigual. São escolas da beira, construídas na radicalidade, na fronteira entre direitos e a falta deles, e desvelam os problemas da sociedade capitalista, “fazendo inconveniente aos governos, que dizem já ter atendido a educação pública a todos” (GEHRKE, 2010, p. 78).

Afinal, qual forma escolar está destinada àqueles cujos berços da desigualdade encontram-se na desigualdade do berço? Qual é a Educação destinada aos pobres dos países periféricos, aos moradores de rua, aos imigrantes, aos camponeses, aos sem-terra, aos sem-teto e outros excluídos?

Nas escolas que se fazem na luta, quais elementos da forma escolar podem ser vistos, rompidos e reconstruídos? Embora seja uma grande inquietação, não é objetivo desta pesquisa olhar para forma escolar de todas as escolas em luta, mas traremos apontamentos sobre a forma para as escolas nos assentamentos e acampamentos do MST que no caso do Paraná, está organizada em ciclo de formação humana.

Para isso vamos apresentar apontamento da Educação do MST em nível nacional e da escola no MST, recuperando atualizando o que esse movimento social produziu de manuais escolares ao longo de sua trajetória de luta. Partimos do levantamento e da ordenação já realizados por Gehrke (2012), e atualizamos a partir da busca na biblioteca da escola estudada. Na sequência, apresentamos a forma escolar do Ciclo de Formação Humana na experiência educativa do MST no Paraná.

3.2.1. Trajetória da educação no MST: revisitando os manuais escolares desse movimento

A biblioteca do MST é composta por poemas, por músicas, por jornais, por cadernos, entre outros materiais, produzidos pelos sujeitos que o formam e expressam o projeto de Educação deste movimento sociocultural (CALDART, 2000). O ato de escrever sempre esteve latente e auxiliou na composição da cultura do MST (GEHRKE, 2010). Os documentos²⁴, para nós manuais escolares, foram assumidos como evidência histórica

²⁴ A produção dos documentos aparece como forma de sistematizar o acúmulo teórico-prático do setor de Educação em cada período. Eles têm o papel de fazer chegar, a cada acampamento e assentamento, as ideias da Educação para a escola, bem como ser um espaço em que as ideias da escola pudessem ser registradas (MST, 2005). No setor de Educação do MST do estado do Paraná, aparece uma coleção de cadernos com a função de sistematizar os aprendizados da Escola Itinerante no MST (MST, 2008).

(TOMPSON, 1987).

Como podemos analisar nos manuais, a Educação tornou-se parte da bandeira de luta do MST, desde a sua constituição, haja vista que, no processo de luta, estavam sob a lona preta núcleos familiares. Ao se deparar com crianças, jovens e adultos analfabetos, ficava latente a necessidade de ofertar uma educação também escolarizada a esses sujeitos. Houve tentativas de levar estudantes para as escolas nas cidades e vilas próximas, mas surgiram barreiras nesses espaços, a saber, a má vontade no atendimento, todo o tipo de discriminações sofridas e a necessidade de mudança de escola no meio do ano letivo, quando o acampamento precisava deixar o lugar.

Assim, estava materialmente produzida a necessidade da Educação escolarizada no bojo do MST. Diante da demanda e da compreensão do MST de que a Educação está sempre relacionada ao projeto de sociedade, o Movimento assumiu a tarefa de pensar uma escola parasi (CALDART, 2004). Houve, desse modo, o empenho na proposição de uma Educação diferente daquela escola capitalista, produzida para fornecer conhecimentos e mão de obra à maquinaria produtiva (ALVES, 2001).

A tarefa era pensar e materializar uma escola necessária à luta dos sujeitos Sem-Terra, objetivando o fortalecimento da organicidade do Movimento para a construção da sociedade com justiça social e dignidade humana. Assim, assume-se o compromisso de desenvolver uma consciência revolucionária, seja nos educandos, seja nos educadores (MST, 2005).

Nessa perspectiva, o Movimento embrenha-se na luta por cursos de formação aos educadores: de magistério em nível médio; cursos em níveis superior; pós-graduação; encontros de educadores e educadoras. Toda essa construção dá forma à Pedagogia do Movimento (CALDART, 2004) e os registros feitos nesse processo são sistematizados e transformados em manuais (boletins, cartilhas, revistas, cadernos, livros e outros) produzidos a partir da experiência nos assentamentos e acampamentos.

Os *Boletins de Educação*, reunidos no quadro abaixo produzidos entre 1992 e 2005. Os três primeiros buscam orientar a escola de assentamento, assim trazem a marca do **como deve ser**. Apresentam proposta de trabalho com a comunicação e a mística nos assentamentos e acampamentos. Os outros têm questões de maior amplitude da formação, dos sujeitos, no caso dos educadores ou do próprio Movimento.

Na medida em que a produção teórica avança, fica explícito o pensamento do

Movimento nos diferentes períodos: Educação Infantil, trabalho e cooperação; o trabalho e a coletividade na educação; o desenvolvimento Pedagogia do Movimento; poética brasileira escola, trabalho e cooperação; o trabalho e a coletividade na educação; o desenvolvimento da educação em Cuba.

Quadro 3.1 - Boletins da Educação

MST. <i>Como deve ser a escola de assentamento</i> . Boletins da Educação, nº 01. São Paulo, 1992.
MST. <i>Como trabalhar com a mística do MST com as crianças</i> . Boletins da Educação, nº 02. São Paulo, 1993.
MST. <i>Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamentos</i> . Boletins da Educação, N 03. São Paulo, 1993.
MST. <i>Escola, trabalho e cooperação</i> . Boletins da Educação, nº 04. São Paulo, 1994.
MST. <i>O trabalho e a coletividade na educação</i> . Boletins da Educação, nº 05. São Paulo, 1995.
MST. <i>O desenvolvimento da educação em Cuba</i> . Boletins da Educação, nº 06. São Paulo, 1995.
MST. <i>Educação infantil: construindo uma nova criança</i> . Boletins da Educação, nº 07. São Paulo, 1997.
MST. <i>Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento a escola</i> . Boletins da Educação, nº 08. São Paulo, 2001.
MST. <i>Poética Brasileira: coleção de poetas e poesias do Brasil</i> . Boletins da Educação, nº 10. São Paulo, 2005.

Fonte: Gehrke (2010).

O Quadro 2.3 apresenta manuais direcionados aos professores, aos educadores populares e às escolas de acampamento e de assentamento. A *Coleção Cadernos da Educação* (1992 a 2005) contempla os princípios para educação do MST, além dos encaminhamentos de **como deve ser** (a escola) e **como fazer a educação e a escola do MST**.

Traz-se à tona o debate da Educação Infantil Ensino Fundamental, assumindo a compreensão de que a escola é um direito. Ainda não se discute de forma mais explícita o Ensino Médio, mas a formação do educador é a palavra de ordem em todo conjunto. A didática, a alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos ocupam grande espaço, já que o número de escolas estava se ampliando nos territórios ocupados (GHERKE, 2010).

Para o autor supracitado, uma marca importante dessas produções e o seu vínculo orgânico com a base Sem Terra é o fato de terem sido escritos coletivamente em oficinas de escrita ou em processos de sistematização, a partir de registros e avaliação das experiências realizadas pelos educadores, das demandas da prática e dos estudos que eram realizados.

Esses documentos apresentam temáticas sobre os fundamentos da alfabetização, as propostas de encaminhamento da prática pedagógica, o processo organizativo do trabalho nos acampamentos, o modo de organização do trabalho pedagógico e a didática, a formação dos educadores, a seleção dos temas geradores, entre outros. A coleção teve seu último caderno publicado em 2005, o *Dossiê MST e escola*, que reúne os documentos já escritos nos anos anteriores, mas reeditados.

Os documentos contêm ilustrações que retratam a materialidade da vida no acampamento e no assentamento, apresentando os símbolos e princípios do povo Sem-Terra. Destacam a enxada para simbolizar o trabalho, o lápis para simbolizar a educação, mostram as mãos calejadas e as expressões faciais marcadas, que enfatizam a educação dos adultos. Aparecem as ferramentas de trabalho e bandeiras, o trabalho coletivo, o estudo e a formação coletiva. A coleção é composta pelos seguintes cadernos:

Quadro 3.2 - Cadernos de Educação

MST. <i>Como fazer a escola que queremos</i> . Caderno de Educação, nº1. São Paulo, 1992.
MST. <i>Alfabetização</i> . Caderno de Educação, nº 2. São Paulo, 1994.
MST. <i>Alfabetização de jovens e adultos: como organizar</i> . Caderno de Educação, nº3. São Paulo, 1994.
MST. <i>Alfabetização de jovens e adultos: didática da linguagem</i> . Caderno de Educação, nº4. São Paulo, 1994.
MST. <i>Alfabetização de jovens e adultos: educação matemática</i> . Caderno de Educação, nº 5. São Paulo, 1994.
MST. <i>Como fazer a escola que queremos: o planejamento</i> . Caderno de Educação, nº 6. São Paulo, 1994.
MST. <i>Jogos e brincadeiras infantis</i> . Caderno de Educação, nº 7. São Paulo, 1996.
MST. <i>Princípios da educação no MST</i> . Caderno de Educação, nº 8. São Paulo, 1996.
MST. <i>Como fazer a Escola de Educação Fundamental</i> . Caderno de Educação, nº 9. São Paulo, 1999.
MST. <i>Ocupando a Bíblia</i> . Caderno de Educação, nº 10 – São Paulo, 2003.
MST. <i>EJA – Sempre é tempo de aprender</i> . Caderno de Educação, nº 11. São Paulo, 2003.
MST. <i>Educação Infantil: movimento da vida, dança do aprender</i> . Caderno de Educação, nº 12. São Paulo, 2004.
MST. <i>Dossiê MST e Escola: documentos e estudos 1990 – 2001</i> . Caderno de Educação, nº 13. São Paulo, 2005.

Fonte: Gherke (2010).

No Quadro 3.2, destacamos a *Coleção Fazendo História*, produzida entre os anos de 1995 e 2001. Escrita por educadores do próprio Movimento, essa coleção é composta de obras literárias produzidas para as crianças. Tratam de temas como: a luta do quilombo com Zumbi; relação de poder entre os gatos e as onças, as ligas camponesas e a luta pela terra no

MST, traz também poesia, com a temática das sementes. Os volumes seis, com o tema sementes, e sete, com a história de Paulo Freire como o menino que lia o mundo, foram escritos por Carlos Rodrigues Brandão, em parceria com o Movimento (GHERKE, 2010).

As obras que compõem a referida coleção são:

Quadro 3.3 - Coleção Fazendo História

MST. <i>A comunidade dos gatos e o Dono da Bola</i> . Coleção Fazendo História, nº 1. São Paulo, 1995.
MST. <i>Zumbi: comandante guerreiro</i> . Coleção Fazendo História, nº 2. São Paulo, 1995.
MST. <i>A história de uma luta de todos</i> . Coleção Fazendo História, nº 3. São Paulo, 1996.
MST. <i>Ligas camponesas</i> . Coleção Fazendo História, nº 4. São Paulo, 1997.
MST. <i>Nossa turma na luta pela terra</i> . Coleção Fazendo História, nº 5. São Paulo, 1998.
MST. <i>Semente</i> . Coleção Fazendo História, nº 6. São Paulo, 2000.
MST. <i>História do menino que lia o mundo</i> . Coleção Fazendo História, nº 7. São Paulo, 2001.

Fonte: Gherke (2010).

A *Coleção Fazendo Escola* tem o objetivo de sistematizar as práticas da escola, por isso, recebe esse nome. Reúne cinco produções entre 1998 e 2011. O setor de Educação coloca as escolas com a função da escrita ou sistematização, evidenciando que a Educação escolar do Movimento é realizada por quem necessariamente está na escola. Das cinco produções, quatro tratam da escola itinerante, experiência do MST no Rio Grande do Sul. A escrita por educadores populares envolvidos no trabalho da escola e sempre apoiada por uma equipe de sistematização tem sido a forma mais frequente de produção no Movimento.

O quinto documento - *Escola Itinerante Paulo Freire no 5º Congresso do MST* - reúne práticas escolares de três estados, construindo a relação entre luta, história e movimento pedagógico da escola do MST.

Quadro 3.4 - Coleção Fazendo Escola

MST. <i>Escola Itinerante em acampamentos do MST</i> . Coleção Fazendo Escola, nº 01, 1998.
MST. <i>Crianças em Movimento: as mobilizações infantis no MST</i> . Coleção Fazendo Escola, nº 02, 1999.
MST. <i>Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST</i> . Coleção Fazendo Escola, nº 03, 2000.
MST. <i>Escola Itinerante: uma prática pedagógica em acampamentos</i> . Caderno Fazendo Escola nº 4. São Paulo, 2001.
MST. <i>A Escola Itinerante Paulo Freire no 5º Congresso do MST</i> . Coleção Fazendo Escola, nº 05, 2008.
MST. <i>Luta, história e movimento pedagógico da escola no MST na Bahia, no Pará e em Pernambuco</i> . Coleção Fazendo Escola nº 5. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

Fonte: Atualizado pela autora a partir de Gehrke (2010).

Os *Cadernos do Concurso Nacional de Redação e Desenho* apresentam as produções dos estudantes do MST de todo país. Havia o esforço de fazer uma edição a cada ano, o que nem sempre se materializou com um caderno de orientação da participação do concurso e, em seguida, seu resultado. Esse trabalho é orientado pelo setor de Educação e Cultura do MST em âmbito nacional e realizado em cada estado onde o Movimento está organizado. Os temas são diferentes a cada ano, com exceção do tema Brasil, que apareceu duas vezes (1999 e 2001), e os demais foram: aniversário do MST (2000), terra e vida (2003) e a escola (2007).

Os desenhos, os textos, as imagens e as obras de arte são impressos, publicados e devolvidos às escolas do MST. Para Gherke (2010), esse movimento de escrita evidencia que escrever e restringir a produção ao caderno e à escola pode ser superado. Escrever como forma de luta, envolvendo estudantes, movimento social e escola, coloca-se como possibilidade de forjar a biblioteca viva, o centro de informação, de cultura e de itinerância.

Quadro 3.5 - Cadernos do Concurso Nacional de Redação e Desenho

MST. <i>Desenhando o Brasil</i> . Subsídios para o 1º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 1999.
MST. <i>Desenhando o Brasil</i> . Resultado do 1º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 1999.
MST. <i>Feliz aniversário MST</i> . Subsídios para o 2º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 1999.
MST. <i>Feliz aniversário MST</i> . Resultado do 2º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 2000.
MST. <i>Brasil quantos anos você tem?</i> Subsídios para o 3º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 2000.
MST. <i>Brasil quantos anos você tem?</i> Resultado do 3º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 2001.
MST. <i>Terra e vida</i> . Resultado do 4º Concurso Nacional de redação e desenhos. São Paulo, 2003.
MST. <i>Como transformar a escola transformando a história? Caderno dos Núcleos de Base</i> - Subsídio ao 6º Concurso Nacional de arte educação do MST. São Paulo, 2006.
MST. <i>Como transformar a escola transformando a história?</i> Resultado de 6º concurso. São Paulo, 2006.

Fonte: Gehke (2010).

Por fim, com apenas dois trabalhos, a *Coleção pra Solettrar a Liberdade* é voltada para a Educação de Jovens e Adultos, para o trabalho da alfabetização.

Quadro 3.6 - Coleção pra Solettrar a Liberdade

MST. <i>Nossos Valores</i> . Pra Solettrar a Liberdade nº 01. São Paulo, 2000.
MST. <i>Somos Sem Terra</i> . Pra Solettrar a Liberdade nº 02. São Paulo, 2001.

Fonte: Gehrke (2010).

Além dos documentos citados e categorizados, o setor de Educação dispõe de outro conjunto: CDs e cadernos com músicas infantis; DVDs com documentários sobre a escola e a Educação; a revista *Sem Terrinha*; coleção de fotografias, livros e outros. Esses não foram objeto de análise nesta pesquisa.

No contexto e na prática de produção de manuais no movimento social, é possível extrair um conjunto de aprendizados, entre eles: que o movimento social escreve e faz isso na perspectiva da luta; a prática de escrever de forma coletiva superando a autoria individual pode nos ensinar muito; escrever e colocar o escrito em movimento torna a escrita viva; o próprio Movimento produz a sua pedagogia e orienta a sua base; a geração de políticas de publicação e circulação do conhecimento; por fim, a contribuição teórico-prática para escola e para a biblioteca escolar, possíveis leitoras dessa obra educativa.

No capítulo a seguir, discutimos sobre a forma escolar capitalista e a Educação escolarizada no MST, no intuito de agregar elementos necessários para a análise das relações que os manuais escolares vão estabelecendo com trabalho pedagógico no Ciclo de Formação Humana.

3.2.2. A experiência da Educação do MST no Paraná: Ciclo de Formação Humana para uma outra forma escolar

O Ciclo de Formação Humana (CFC) na experiência do MST no Paraná, engendra por caminhos para a transformação da forma escolar, à luz dos princípios da Educação do Campo dos Movimentos Sociais, cujo cerne explicita as lutas entre dois projetos de campo, que impactam a sociedade. Se por um lado o projeto de campo capitalista é de exclusão do camponês (CALDART, 2005), a luta dos movimentos sociais e por conseguinte, do seu projeto educativo é pela agricultura familiar camponesa (MST, 2013), são portanto interesses contraditórios. Assim, podemos dizer que a Educação dos Movimentos sociais assume caráter de classe.

O resistir dos camponeses em movimentos sociais, provoca a luta por demais direitos, dentre eles, a educação pública no local onde vivem e com vínculo com a realidade social, e o fazem exercendo a luta pelo direito da construção de um currículo condizente aos seus princípios. Assim, o Ciclo de Formação Humana, começou a ser produzido nas escolas do MST a partir do ano de 2005 envolvendo o Colégio Iraci e o coletivo estadual de educadores das Escolas Itinerantes. No ano de 2013 o projeto educativo do MST passa a incorporar os Complexos de Estudos que é sistematizado no documento Planos de Estudos (MST, 2013). Assim, passa a denominar-se Ciclo de Formação Humana Complexos de Estudos (CFHCE).

As escolas de Educação Básica que exercitam o CFHCE funcionam nas áreas de reforma agrária. Nos assentamentos, são Colégios e Escolas; nos acampamentos, são “Escolas Itinerante” (EI), são escolas que se vinculam as redes públicas de ensino, sofrem portanto a influência das políticas públicas ou ausências delas.

A Escola Itinerante leva esse nome pela característica da itinerância, tem estrutura física provisória dentro do que é materialmente possível, o que permite o acompanhamento das famílias quando o acampamento muda de lugar (GEHRKE, 2010). Após um processo longo de lutas e negociações do Estado com o MST, a Escola Itinerante, foi autorizada

legalmente no Paraná, no dia 8 de dezembro de 2013, pelo Parecer nº 1.012 do Conselho Estadual de Educação. Já funcionaram no Paraná 28 Escolas Itinerantes (SAPELLI; LEITE; BANHIUK, 2019). Algumas delas foram transformadas em escolas e colégios ou deixaram de existir com o despejo do acampamento. Na atualidade²⁵, vinculam-se a uma escola base dentro dos seus respectivos municípios, que respondem pelos aspectos legais e pedagógicos da escola em regime de itinerância. Funcionam no Estado do Paraná 10 Escolas Itinerantes, conforme o Quadro 3.7.

Quadro 3.7 - Escolas Itinerantes do Paraná, com PPP organizado em CFHCE (2020)

Município	Escola	Nível de Ensino
Ortigueira	Caminhos do Saber	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio
Jacarezinho	Valmir Mota de Oliveira	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio
Porecatu	Herdeiros da Luta de Porecatu	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio
Florestópolis	Semeando Saber	Educação Infantil e Ensino Fundamental
Rio Bonito do Iguaçu	Herdeiros do Saber	Educação Infantil, Fundamental, Médio e Normal
Rio Bonito do Iguaçu	Herdeiros do Saber II	Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental
Quedas do Iguaçu	Vagner Lopes	Educação Infantil, Fundamental e Médio
Quedas do Iguaçu	Vagner Lopes II	Educação Infantil e Ensino Fundamental
Quedas do Iguaçu	Vagner Lopes III	Educação Infantil e Ensino Fundamental
Paula Freitas	Paulo Freire	Educação Infantil e Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados do Setor Estadual de Educação do MST/PR (2020).

Além das escolas Itinerantes, apresentamos no quadro 3.8 outras três Escolas Municipais do Campo que têm o PPP organizado em CFHCE. Essas foram criadas em acampamentos como Escola Itinerantes, mas foram transformadas em escolas municipais quando ocorreu o assentamento das famílias acampadas.

Quadro 3.8 - Escolas Municipais do Campo, com PPP organizados em CFHCE (2020)

Município	Escola	Nível de Ensino
Cascavel	Zumbi dos Palmares	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Londrina	Trabalho e Saber	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Londrina	Egídio Bruneto	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados do Setor Estadual de Educação do MST/PR (2020).

²⁵ Já foi diferente, as escolas itinerantes no Paraná já estiveram vinculadas a apenas ao Colégio, ver SAPELLI; LEITE; BANHIUK, 2019.

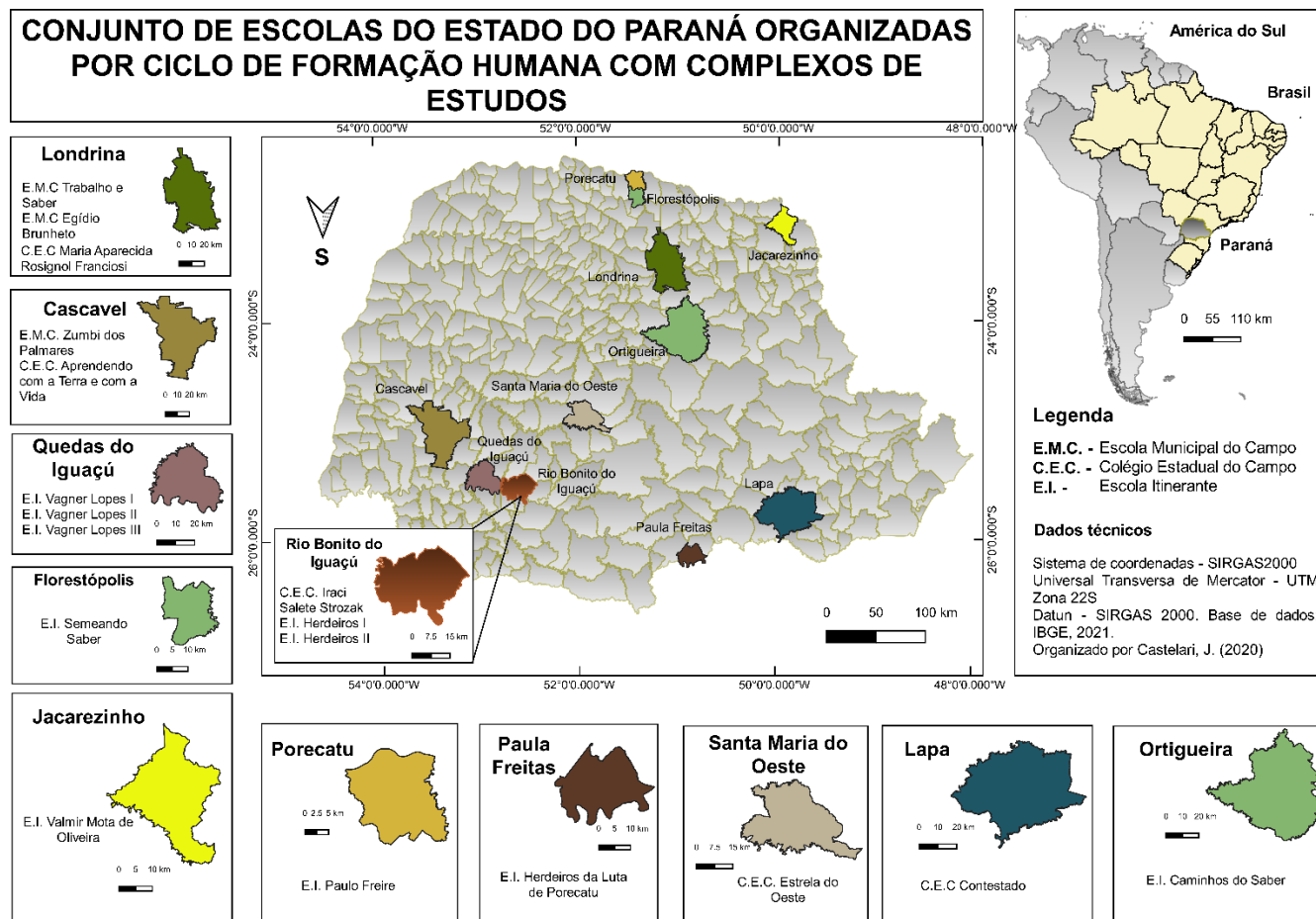
Quadro 3.9 - Colégios Estaduais do Campo, com PPP organizados CFHCE ou com exercitação dos elementos da Proposta (2020)

Município	Escola	Nível de Ensino
Rio Bonito do Iguaçu	Iraci Salete Strozak	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Normal
Londrina	Maria Aparecida Rosignol Franciosi	Ensino Fundamental, Médio
Cascavel	Aprendendo com a terra e com a vida	Ensino Fundamental, Médio
Lapa	Contestado	Ensino Fundamental, Médio
Santa Maria do Oeste	Estrela do Oeste	Ensino Fundamental, Médio

Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados do Setor Estadual de Educação do MST/PR (2020).

O Quadro 3.9 apresenta um conjunto de cinco Colégios Estaduais do Campo que possuem PPP organizados ou que exercitam elementos do CFHCE: o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, que foi o primeiro a implementar a proposta do CFHCE; os Colégios Maria Aparecida Rosignol Franciosi e Aprendendo com a Terra e com a Vida, que iniciaram suas atividades como Escola Itinerante; e os Colégios Contestado e Estrela do Oeste, estes dois últimos, não têm aprovação legal para a implementação do CFHCE mas exercitam dimensões.

Figura 3.3 Localização do conjunto das escolas do Paraná que possuem PPP organizado em CFHCE ou exercitam seus elementos, 2020.



Fonte: Organizado pela autora a partir do banco de dados do Setor Estadual de Educação do MST.

Dentre outros documentos do MST, tomamos como base o PPP do Colégio Iraci que foi referência para a Escola Itinerante para destacar os princípios pedagógicos do conjunto destas escolas. “Educação para transformação social, para o trabalho e cooperação, para as várias dimensões do ser humano, para os valores humanistas e socialistas, como processo permanente de transformação e formação humana” (PPP COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2018, p. 45).

Ao se definirem os princípios filosóficos, fica latente a necessidade de princípios pedagógicos para sua materialização. Nesse sentido, para concretizá-los, foram definidos como princípios pedagógicos os seguintes:

Relação entre teoria e prática, combinação entre processos de ensino e de capacitação realidade como base da produção de conhecimento, conteúdos formativos socialmente úteis, educação para o trabalho pelo trabalho, vínculo orgânico entre processos educativos e políticos, vínculo orgânico entre Educação e Cultura, gestão democrática, auto-organização dos Estudantes, criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores, atitude habilidade de pesquisa (p. 45).

Contrapondo-se à escola capitalista (FREITAS, 2003) que objetiva a formação individualizada e na perspectiva de manutenção social, o trabalho com a organização do tempo escolar em ciclo na experiência do MST/PR assume compromisso com objetivos de acesso ao conhecimento de forma crítica, de valores omnilaterais (MARX, 2004) e com a transformação social na perspectiva de uma escola emancipadora.

A forma escolar capitalista é herdada pelos Sem Terra na produção da Educação Básica escolarizada, mas o MST se propõe a transformá-la. No entanto, é sabido que a transformação completa da forma escolar não é possível de ser materializada na sociedade capitalista (MESZAROS, 2005). Como podemos há também trabalhos que colocam em movimento e que alimentam processos de transgressão da forma escolar capitalista.

Figura 3.4 - Forma escolar no MST (2013 a 2020)



Fonte: Organizada pela autora a partir do acervo do MST e de Wellington Lenon/ Comunicação – MST.

A primeira foto é de uma sala de aula na rua, e simboliza a luta pela escola como um direito básico. Esse ato educa na luta os seus participantes, mas também a sociedade, que consegue vislumbrar a ausência do Estado educador nessa especificidade (CALDART, 2004). A segunda foto é uma sala de aula sendo construída pela coletividade Sem-Terra, e expressa a luta pela Educação por meio do trabalho coletivo. A terceira é uma aula em marcha, ressaltando a organização coletiva e o compromisso com a coletividade. A quarta é uma aula próxima às margens de um rio e a quinta no pátio com jornal produzido pelos Sem-Terra, e, por fim, a sexta retrata uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos.

É possível identificar muitas recorrências da forma escolar capitalista (ENGUITA,

1989; ALVES, 2001) na materialidade da Educação Básica no MST, haja vista que estas escolas estão na sociedade capitalista de forma que impactam a materialidade da forma escolar no MST. Mas é possível observar também, algumas transgressões, pois mesmo herdando elementos da forma capitalista em condições precarizadas, a escola do MST tenciona essa forma escolar quando os estudantes se reúnem para decidir os rumos da escola; quando aulas sobre os rios se dão às margens dele, dada pela ligação com a vida e a outra parte da natureza; na construção dos espaços da escola feita pelas mãos dos trabalhadores do acampamento, quando, em marchas, participam das lutas; quando o jornal produzido pelo povo sem-terra se torna um manual escolar.

Essa intencionalidade da escola do MST é expressa da seguinte forma pelo Movimento:

Queremos que os educandos possam ser mais gente e não apenas sabedores de conteúdos ou meros dominadores de competências ou habilidade técnicas. Eles precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber, articular o pensamento próprio, o sentimento próprio,... e fazer tudo isto sintonizados com o projeto histórico do MST, que é um projeto de sociedade e de humanidade. (MST, 1999, p. 205).

Diante deste projeto educativo, justifica-se a necessidade de transgredir a forma escolar capitalista, que tem a sala de aula como unidade central da didática, e, em muitos casos, um único manual como fonte de conhecimento. Além disso, fragmenta-se o ato educativo em séries, que excluem e mantêm relações de poder hierárquicas por meio do controle da avaliação.]3(ALVES, 2001; SAPELLI, 2013; HAMMEL, 2013).

O projeto educativo do MST, fundamenta-se na formação humana omnilateral (MARX, 2004), em sentido amplo, envolta em um processo intencional de preparação de pessoas para atuar como sujeitos sociais que provocam intervenções na realidade concreta. Esse processo educativo ocorre na luta social, no trabalho, na cultura, nas relações sociais, na memória. O movimento social, como sujeito pedagógico, assume a tarefa de fazer Educação nas suas dinâmicas sociais (CALDART, 2004).

Nesse sentido, a escola é um dos espaços formativos do Movimento. Não se trata só da escolarização, mas olhar para o MST como sujeito pedagógico, construído historicamente por pessoas concretas, podemos dizer que a escola é parte, é produto e é processo da trajetória histórica que forma o sujeito Sem Terra (CALDART, 2004). Nessa seara, dispomo-nos a observar as alterações na forma escolar provocadas pelo Movimento

como princípio educativo que move a pedagogia na direção das necessidades concretas da formação de sujeitos em luta. O manual do MST, Proposta Pedagógica do MST (1991) destinado à orientação das escolas, apresenta o trabalho como princípio educativo, a organização coletiva e o ensino a partir da realidade social.

A concepção de trabalho relaciona-se concepção marxista de trabalho (PPP, 2018), ou seja, o trabalho como produção da vida, o que se difere da forma escolar capitalista, com ênfase na formação para o trabalho produtivo no âmbito do capital (ENGUITA 1989; ALVES, 2001). Aqui, há o entendimento de que a humanização também é produto do trabalho e do contato desse com outros seres humanos, com a outra parte da natureza, em uma relação que modifica o outro, a natureza e a si mesmo (MST, 1991).

O princípio educativo do trabalho não se relaciona simplesmente à execução de tarefas, a gasto de energia, à mão de obra, mas há uma combinação entre trabalho produtivo e o conhecimento para a produção da vida no assentamento/acampamento e fora dele. Para Pistrak (2009), a incorporação do trabalho no fazer pedagógico da escola passa a ser compreendido em uma dimensão também ampliada, cunhada como trabalho socialmente necessário. Essa categoria objetiva uma articulação entre benefício social comunitário e a formação dos conhecimentos elaborados e científicos. “Ele entra na escola enquanto elemento social-formativo, ou seja, une ao redorde si todo processo educativo-formativo” (PISTRAK, 2009, p. 123). Assim, não se restringe apenas ao estudo do trabalho rural, mas é função da escola socializar conhecimentos e ampliar a visão de mundo dos estudantes acerca da política, da cultura, da arte, da história ao mundo em geral.

Com isso, busca-se superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, construído pela divisão social do trabalho no capitalismo. Shulgin (2013) destaca que a escola necessita ampliar as relações coletivas. Desse modo, o trabalho socialmente necessário pode ocorrer envolvendo o sindicato, a indústria a cooperativa, a juventude dentre outros elementos.

Como meio de materializar a concepção do trabalho como princípio educativo, as escolas do MST buscam incorporar as matrizes fundamentais na formação humana. Essas são entendidas como “elementos materiais ou situações do agir humano que são formadoras ou conformadoras do ser humano no sentido de constituir lhe determinados traços que não existiriam sem a atuação desta Matriz” (MST, 2013, p. 15), e são elas: do trabalho; da luta social; da organização coletiva; da Cultura; e da história, que passam ser a base para a organização do ambiente educativo da escola.

Quando incorporadas à escola como processo de formação humana, as matrizes escola e vida pressupõem o vínculo entre a escola e a vida, que se materializa no trabalho pedagógico com as demais matrizes formativas, a saber: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história. A partir desse pressuposto, o objeto de estudo da escola tem por base a realidade atual, que é adequada aos estudantes em progressivos níveis de complexidadeas diferentes idades (MST, 2013).

A matriz formativa do trabalho expressa o vínculo da escola com a atividade humana criadora, cuja concepção de vida é o princípio educativo. O trabalho tem o sentido de luta para tornar todos os seres humanos trabalhadores, ao mesmo tempo em que busca a superação das formas alienadas de trabalho. A matriz formativa da luta social tem a perspectiva de que o processo de educar para a humanização ocorre nas ações de inconformismo e de contestação social, por via de atitudes concretas de inserção em processos de luta pela transformação do *status quo*. Trata-se de formar lutadores e militantes de movimentos sociais, não como tarefa exclusiva da escola, mas sem negar o seu papel de ajudar na construção dessa visão de mundo (MST, 2013).

A matriz formativa organização coletiva busca a criação de traços que são fundamentais para a formação de lutadores e construtores de uma nova sociedade, sendo necessário exercitar o cultivo da vida coletiva em comunidade, mantendo-se perenes na construção dos melhores caminhos para a organização do trabalho coletivo e da luta social.

A matriz formativa da cultura é entendida como a experiência humana por via da participação no trabalho, na luta, na organização coletiva. Refere-se ao jeito de ser que é compartilhado, que vai conformando e que precisa ser tornado consciente para se reafirmar ou contrapor a identidade camponesa e Sem-Terra. A matriz formativa da história evoca o movimento que faz a história e que vai dimensionando a realidade. Além disso, busca a superação das contradições do presente, coloca em marcha e movimenta a realidade, de forma que ser humano vai se transformando e, ao se transformar, modifica também o mundo; ouseja, torna-se sujeito modificador da história (MST, 2013).

Diferente da forma escolar moderna que afastou a escola da vida, a forma escolar do MST precisa mergulhar o trabalho pedagógico na vida. Essa condição é expressa pela categoria da atualidade como um princípio indispensável, pois se refere às questões necessárias à vida em um determinado contexto histórico, observando as contradições expostas, as quais determinam as condições materiais existenciais da sociedade em um determinado período.

Para Pistrak (2018), só avançaremos nesse sentido quando as disciplinas perderem o seu aspecto contemplativo frente às Ciências Naturais e se impregnarem da atualidade. Para que isso ocorra, é preciso reorganizar as disciplinas e seus métodos de estudos, já que estão postos na forma escolar capitalista. No entanto, assim como não se pode desconsiderar o passado, não se pode abrir mão dos conteúdos escolares clássicos, pois esses contêm as tendências do futuro. De igual forma, os manuais não são descartados como recursos de ensino, mas são tornados parte de um processo mais amplo, que abarca outras formas de produzir e fruir dos variados conhecimentos historicamente produzidos.

Ressaltamos também uma terceira categoria importante para a reflexão, a auto-organização dos estudantes. Essa se relaciona a uma prática concreta de trabalho, na qual se busca superar forma escolar moderna na sua pré-disposição em formar para a obediência e para a passividade. Trata-se do desenvolvimento de hábitos de trabalho coletivo, bem como familiarizar os educandos para que se sintam sujeitos no processo de construção da sociedade. É na condução da escola que o estudante vai exercitar essa possibilidade.

Para Pistrak (2018), a escola deveria passar aos educandos o maior número possível de responsabilidades que exigem iniciativa, domínio, organização e criatividade. No caso dos educadores, esses devem orientar os estudantes, ou seja, caminhar lado a lado com os estudantes, para que, à medida que incorporam os princípios de auto-direção, caminhem sozinhos. Esse processo não está dado, mas é preciso ser exercitado e incentivado pelo coletivo de educadores das escolas.

Para a implementação da Pedagogia do Movimento no Paraná o MST/PR entendia que esse projeto educativo não cabia na escola seriada capitalista, sendo necessária uma escola diferente para uma sociedade diferente (CALDART, 2005), assim, a organização das escolas em ciclos torna-se tema de estudos do Coletivo de Educadores do MST/PR, das universidades parceiras e dos educadores do Colégio Iraci (SAPELLI; LEITE; BANHIUK, 2019).

Cabe destacar que apesar de haver experiências anteriores sobre os ciclos no Brasil, vai ser na década de 90 que ele ganha destaque no debate pedagógico, foi por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais que ele se torna uma política pública, desse modo, seu fortalecimento advém de políticas neoliberais. No entanto, não há unidade nas diversas formas de organização em ciclos, estas ocorreram de diversas formas no país, por meio da Progressão Continuada, do Ciclo Básico de Alfabetização e dos Ciclo de Formação Humana (CFH). (HAMMEL, 2013; MAINARDES, 2009; FREITAS, 2003; TEIXEIRA, 2008).

Para estes autores a Progressão Continuada e o Ciclo Básico de Alfabetização não provocaram alterações significativas no conjunto da forma escolar. Freitas afirma que essa lógica provoca uma exclusão por dentro, ou seja, o estudante segue dentro do ciclo, porém sem avançar na aprendizagem, cumprindo o papel de corrigir o fluxo das escolas.

Por sua vez, os CFH implantados a partir dos planos de governos progressistas que chegaram ao poder na década de 90, apresentam alterações, no currículo, na avaliação, na organização dos espaços escolares, nos princípios pedagógicos e filosóficos, apresentam portanto, alterações concretas na forma escolar e no seu conteúdo, (HAMMEL, 2013; MAINARDES, 2009; FREITAS, 2003; TEIXEIRA, 2008).

E são os CFH que encontram as convergências com os princípios pedagógicos e filosóficos do MST. O CFH são possibilidades de alterar as configurações da forma escolar, pois exigem definições de outros princípios para além daqueles organizados em sequências anuais da escola seriada taylorista-fordista (ENGUITA, 1989).

O entendimento dessas escolas é que em cada fase da vida devem ser exercitadas condições para o desenvolvimento pleno das aprendizagens formais²⁶. O agrupamento das crianças pelo nível de conhecimento anterior deve passar ao agrupamento por fases da vida. Na experiência do MST no Paraná, esse agrupamento está assim dividido:

²⁶ As escolas do CFH buscam se aproximar dos fundamentos psicológicos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, conforme expressa o PPP (2018): “Para que os(as) educandos(as) sejam envolvidos por uma prática didática que os façam atingir os conceitos explicativos dos fenômenos naturais e sociais, essa prática deverá leva-los, progressivamente, no percurso de todo o período de formação escolar, à formação do “pensamento teórico”, não apenas do “pensamento empírico” ou “concreto-visual”. A escola cumpre sua nobre tarefa educativa quando leva os(as) educandos(as) a atingirem essa forma de pensamento acerca dos fenômenos presentes na prática social. Desde o início da escolarização, os(as) educandos(as) necessitam serem envolvidos em práticas didáticas ou atividades de estudos que desenvolvam as capacidades de reflexão, análises e planificação dessas atividades, promovidos por um “método de solução de tarefas cognitivas”, da qual o princípio fundamental manifesta-se pela ascensão do pensamento do abstrato ao concreto — Materialismo Histórico e Dialético” (PPP COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2018, p. 65).

Quadro 3.10 - Faixa etária considerada para o agrupamento no CFH (2020)

IDADE	CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA	NÍVEL
4 e 5 anos	Ciclo Único	Educação Infantil
6 a 8 anos	Ciclo I	Ensino Fundamental
9 a 11 anos	Ciclo II	Ensino Fundamental
12 a 14 anos	Ciclo III	Ensino Fundamental
15 a 17 anos	Ciclo Único	Ensino Médio

Fonte: Organizado pela autora a partir do PPP do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak (2018).

O desenvolvimento do ensino desloca-se da “formação em série” para o desenvolvimento da vida humana em suas temporalidades, abarcando os ciclos da infância, da adolescência, da juventude, adultos e velhice. Estes ciclos são colocados em relação com o tempo escolar, permitindo o agrupamento e o reagrupamento constante.

Os espaços educativos também se ampliam, transcendem a sala de aula como unidade central da didática. A vida em comunidade, o trabalho, a natureza, as famílias, a biblioteca os laboratórios também passam a fornecer conteúdos para escola.

Organizar a escola em CFC significa romper com a fragmentação do saber, superar práticas cristalizadas de ensino desconectadas da vida. No CFH, o conjunto de conhecimentos escolares deve ser ensinados sempre em articulação à vida. O conhecimento, nesse viés, é entendido como uma porção/categoria da realidade a ser desvelada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, ou seja, o estudante passa a conhecer as bases epistemológicas que teoricamente elucidam a materialidade da sua realidade a partir da compreensão do seu caráter histórico, contraditório e passível de transformação, ou seja, dialético.

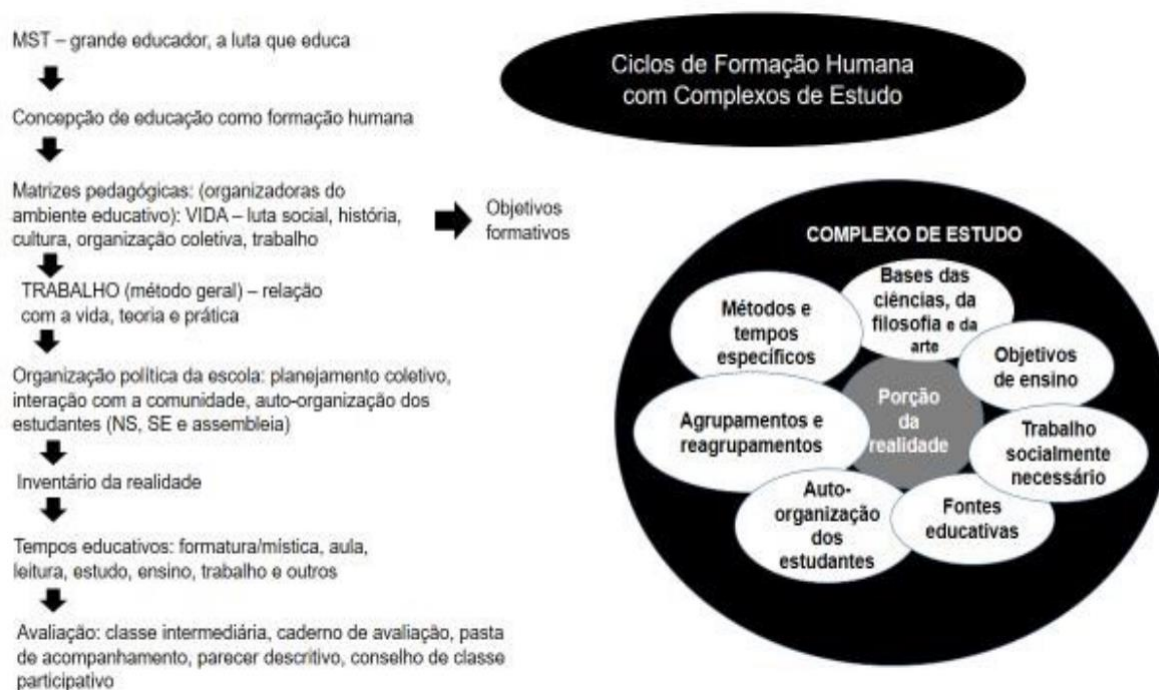
Com o aprofundamento de estudos a partir da pedagogia socialista, especialmente de autores como Pistrak (2009, 2003), Shuglin (2013) e Krupskaya (2017), a proposta do MST no Paraná incorpora os Complexos de Estudos à proposta dos CFH, por via dos Planos de Estudos. Esses possibilitaram um grande salto qualitativo na instrumentalização das escolas para a implementação de diversos princípios filosóficos e pedagógicos do MST, como mostra a Figura 3.5.

A Figura 3.5 expressa a organização do CFHCE (MST, 2013), com uma parte comum e outra específica. A parte comum compreende o MST como grande educador, a partir da

concepção de Educação como formação humana, composta por objetivos formativos, matrizes pedagógicas, o trabalho como método educativo, a organização política, o inventário da realidade, os tempos educativos e a avaliação.

A parte específica é composta pelos agrupamentos e reagrupamentos, a auto-organização dos estudantes, as fontes educativas do meio, as porções da realidade, os objetivos formativos de ensino, os métodos e tempos específicos, as bases da filosofia das ciências e das artes, os objetivos formativos de ensino (PPP COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2018).

Figura 3.5 - Esboço gráfico do Ciclo de Formação Humana com Complexos de Estudos do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak (2020)



Fonte: (PPP COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2018).

O MST educa na luta pela Reforma Agrária Popular e em outras que dela emanam, vinculando os conhecimentos à vida, no desvelamento das contradições sociais, sempre na perspectiva de mudança e com o entendimento de que a formação de consciência é histórica e se dá na vivência das relações sociais (MST, 2013). Essa vinculação ocorre por via da inserção de professoras e estudantes nas formações do MST, nos atos, nas marchas, na jornada de agroecologia, no Sem Terrinha, nas escolas de juventude e outros espaços

organizativos deste movimento.

Nessa perspectiva, objetiva-se a formação humana omnilateral (MARX, 2004), ou seja, a combinação do trabalho produtivo com a formação intelectual, artística, cultural corporal e educação politécnica, em suma, uma formação integral na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora. Nesse sentido, o trabalho torna-se indispensável na formação da fusão entre teoria e prática, relação indispensável à escola que precisa estar vinculada à vida e que busca superar o isolamento da escola com a vida.

Para Marx (2004), é por meio da formação intelectual, aliada à prática social, que se eleva a compreensão da totalidade social necessária à emancipação da classe trabalhadora. Porém, o autor explicita que, para alterar a formação unilateral, é necessário aliar trabalho e instrução com a crítica da forma histórica que o trabalho assumiu no modelo capitalista, na perspectiva da transformação das relações produtivas. Assim, a escola, nessa perspectiva, coloca em marcha as matrizes formativas, que são direcionadoras da formação do estudante Sem-Terra, e o faz nos tempos educativos.

Os Tempos Educativos (MST, 2013) propõem a alteração dos tempos escolares e o rompimento com a sala de aula como unidade central da didática, além de e organizar o ambiente educativo a partir de temporalidades, de espaços e de relações, mediante à oportunização de oficinas pelo trabalho socialmente necessário, pela auto-organização individual e organização coletiva, na fruição das artes da literatura e da música. Esses tempos Educativos são: Tempo Formatura; Tempo Leitura; Tempo Reflexão Escrita; Tempo Cultura e Tempo Aula; Tempo Estudo; Tempo Oficina; Tempo Notícia; e Tempo Educadores.

O Tempo Formatura organiza o momento inicial da escola e envolve todos os seus sujeitos. Na ocasião, os estudantes realizam o momento cívico por meio da entoação do Hino Nacional e do Hino do MST e outros, da apresentação das místicas e da apresentação de informes.

O Tempo Leitura destina-se à leitura de diversos gêneros, e ocorre uma semana na escola e outra semana na residência do estudante. No Tempo Reflexão Escrita, o estudante escreve uma reflexão sobre a semana de aula (MST, 2013).

O Tempo Cultura é voltado às expressões culturais. O Tempo Aula é destinado ao desenvolvimento das disciplinas escolares com as suas vinculações dentro dos complexos de estudos. O Tempo Estudo, por sua vez, é organizado para compreender os conteúdos

escolares em sua relação com a singularidade local. O Tempo Oficina tem por objetivo o desenvolvimento das técnicas de trabalho por via dos Núcleos Setoriais (PPP COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2018).

O Tempo Núcleos Setoriais é destinado à organização e ao planejamento dos núcleos, bem como o desenvolvimento de suas atividades e estudos. O Tempo dos Educadores diz respeito à organização coletiva do trabalho da escola por meio da avaliação do estudo e dos planejamentos (MST, 2013).

O círculo do esboço gráfico refere-se aos Complexos de Estudos, que refletem a didatização do trabalho educativo e têm como referência a experiência Soviética, desenvolvida na URSS, em 1917, logo após a Revolução, em que foram criadas escolas com a tarefa do ensino.

Os complexos de estudos caracterizam-se como uma unidade curricular do plano de estudos²⁷, fazem a conexão entre as bases das ciências e arte com os aspectos da realidade por meio de métodos etempos específicos, objetivando explicar a prática social, para atingir os objetivos formativos, abrangendo e sendo abrangido neste processo (PISTRAK, 2009).

Para o autor, os saberes escolares, nessa propositura, procuram responder às questões práticas na vida dos estudantes, por meio da integração dos saberes disciplinares, sem perder a multiplicidade metodológica que integra cada uma das disciplinas. Essa junção entre teoria e prática social busca, para além do imediatismo da realidade vivida pelo estudante, uma compreensão mais elevada da realidade e de seus determinantes histórico-culturais (PISTRAK, 2009).

Na forma escolar do CFHCE (MST, 2013), a escola necessita abrir-se para a vida, é nela que se encontram os motivadores para dar sentido às aprendizagens dos estudantes. É necessário que os conteúdos científicos, tornados conteúdos escolares, sejam compreensíveis nas relações sociais, culturais e econômicas da organização e da luta, além de evidenciarem a atualidade dos estudantes.

Para operacionalizar esse princípio pedagógico e filosófico, o instrumento utilizado é o inventário da realidade. Esse tem por objetivo sistematizar as porções/categorias da realidade, materializadas na vida do assentamento, sendo também objeto organizador de

²⁷ Nessa escola, não há um documento de Plano de Trabalho Docente (PTD) individual de cada disciplina, mas cada turma tem o seu plano de estudos, que é coletivo e interdisciplinar.

estudos na escola, é portanto elemento formador já que sua construção e atualização proporciona análise da realidade aos professores e estudantes. Como instrumento possibilita a problematização da realidade, por via do princípio metodológico interdisciplinar, aproximando os conhecimentos do currículo, que é disciplinar. Nesse sentido, as categorias da realidade constituem-se como motivadores da interdisciplinaridade.

Nessas escolas a avaliação é descrita como um espaço de formação humana. É orientadora do processo educativo, haja vista que, após a aplicação de instrumentos avaliativos, as professoras fazem o detalhamento dos objetivos da aprendizagem que cada estudante conseguiu ou não atingir. Isso possibilita que sejam organizados reagrupamentos de estudantes

O MST entende que, a avaliação ganha outros contornos, rompe com a visão utilitarista do conhecimento na relação de valor e troca, quando a avaliação é centrada na nota, por exemplo. A avaliação deve experimentar outras estruturas de poder, de participação em decisões, projetando as relações interpessoais em um patamar de reciprocidade em detrimento da hierarquização. Pois remete à necessidade de mobilizar motivadores naturais para os estudos. (MST, 2013).

Após o processo avaliativo desenvolvido pelas docentes, bem como o processo descritivo nos pareceres, organiza-se o conselho de classe participativo. O objetivo é uma avaliação dialógica do trabalho pedagógico da escola como um todo, e trata tanto das aprendizagens dos estudantes quanto dos desafios impostos à consecução dos objetivos da escola. Participam do Conselho de Classe professoras, estudantes e seus respectivos responsáveis, direção, equipe pedagógica e funcionárias da escola.

As ações escolares se reorganizam no conselho de classe, a partir dos pontos de fragilidade e de potencialidades apontadas. No caso da aprendizagem, os estudantes que, após as avaliações e recuperações, ainda apresentem dificuldades, a escola organiza-se novamente para saná-las. Persistindo ainda as dificuldades, ao final do ciclo, o estudante frequentará a Classe Intermediária (PPP COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2018).

Na Classe Intermediária, o estudante terá a possibilidade de, no contraturno retomar conteúdos, conceitos, materializando aprendizagem que não se apropriou no decorrer do CFH. As aulas são organizadas por meio das áreas do conhecimento, a área das Linguagens, a área das Ciências Humanas e área das Ciências da Natureza. A proposta é superar a

reprovação enquanto estratégia pedagógica e ampliar o tempo educativo dos estudantes.

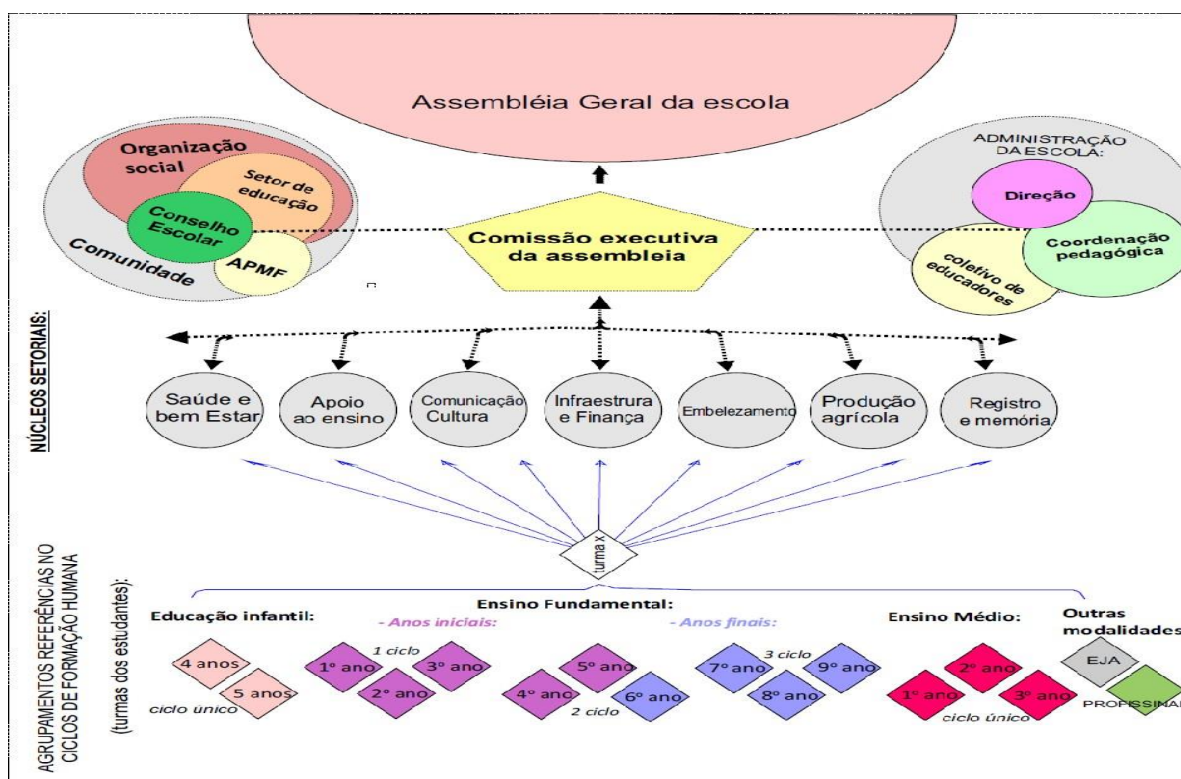
Outro aspecto considerado importante nos caminhos traçados para a transformação da forma escolar é a auto-organização dos estudantes. Ela se materializa nas instâncias de participação de toda a organicidade da escola, cujo poder decisório fica partilhado entre os seus partícipes. O que se propõe é que os estudantes se integrem organicamente à vida da escola, participem dos processos decisórios, opinem e decidam quando for necessário. Concordamos com Pistrak (2009), que argumenta que:

É preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; então é preciso que cada um saiba, em seu respectivo espaço, travar a luta. (PISTRAK, 2009, p. 53).

Nesse sentido, cabe à escola exercitar processos que permitam o exercício pleno da auto-organização, de maneira que se construam hábitos de protagonismo nos estudantes. Isso precisa ser aprendido com ações e incentivos dos educadores, os quais devem apontar algumas possibilidades, ao mesmo tempo em que incentivam a busca autônoma do coletivo por singularidades que alterem as contradições vivenciadas.

Na Figura 3.5, observamos a proposta de auto-organização dos estudantes na organização política do Colégio Iraci. A assembleia geral é composta por todos que pertencem à escola; é, portanto, a primeira instância decisória na escola. A segunda instância é a comissão executiva da assembleia, integrada pelos estudantes-líderes dos Núcleos Setoriais. A terceira instância refere-se aos núcleos setoriais de base, e a sua organização relaciona-se aos aspectos da vida da escola que necessitam ser potencializados, podendo ser saúde e bem-estar, apoio ao ensino, comunicação e cultura, infraestrutura e finança, embelezamento, produção agrícola, registro e memória. São espaços de mediação da organização da vida na escola, sendo que as discussões ali demandadas podem pautar tanto a Assembleia Geral quanto se voltar para os agrupamentos de base.

Figura 3.6 - Esquema da proposta de auto-organização dos estudantes na organização política da escola (2020)



Fonte: PPP do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak (2018).

A quarta instância da auto-organização está nos agrupamentos de referência no CFH. Nessa instância, o protagonismo na condução do processo é dos coordenadores de turma, que toma à frente do processo de avaliação institucional a partir do conselho de classe participativo, pois dele decorre a possibilidade de desenvolvimento da autonomia, da politização e da democratização dos espaços da escola. As condições materiais para a produção dessa nova postura se dão na auto-organização dos estudantes, que refletem em novas formas de tecer a organização política da escola.

A auto-organização possibilita o desenvolvimento de uma postura ativa do estudante frente as demandas coletivas, exercitam práticas de inserção nas lutas, no trabalho socialmente necessário, educando-se para tornarem-se atores ativos da história e se posicionaram frente as demandas de sua classe social.

Somos sabedores que o conjunto das escolas que têm o PPP organizados em CFHCE não conta com as condições materiais necessárias para a execução de todo o seu trabalho. As políticas educacionais de formação em serviço, de contratação de profissionais, de

currículo, de manuais e biblioteca, de informatização não contemplam as necessidades de uma proposta desta envergadura. A estrutura física das Escola Itinerante é composta de estruturas precárias, e, por estarem em área de litígio, o Estado usa a legislação para negar a melhoria desses espaços. Em virtude disso, as escolas são construídas pelas mãos dos trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra, faltam bibliotecas, laboratórios, área de práticas de esportes e de fruição das artes, por exemplo (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019).

Nas palavras de Tonet (2007), não se pode nutrir a ilusão de uma Educação emancipadora largamente praticável em oposição à Educação conservadora; elas disputam de forma molecular todos os espaços, tempos e relações, haja vista que estamos em uma sociedade capitalista cuja hegemonia está sempre nas mãos das classes dominantes. Essa dominação perpassa toda forma e conteúdo dessas escolas.

Diante desses aspectos, a escola do povo Sem Terra permanece à beira (GHERKE, 2010), pois o Estado oferece a escola, mas não oferece as condições para o seu avanço. Trata-se de uma escola que segue em luta contra o desmonte da Escola Itinerante, pela ampliação da formação continuada dos educadores, pela ampliação do tempo escolar, pela inclusão digital dos estudantes e professores, por sua autonomia pedagógica, dentre outras.

Mesmo com todas essas ambiguidades, os sujeitos Sem Terra querem a escola pública porque entendem que são sujeitos de direitos dos serviços do Estado, precisam dela, afinal, quem poderá assumir os custos da formação escolarizada dos Sem Terra? (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019). Compreendem, contudo, que é necessário alterar a forma da escola, nesse sentido, se faz sentir o caráter contraditório da Educação escolarizada, ou seja se fazer na contra-hegemonia do Estado, porém financiada por ele.

Apesar do avanço na oferta da educação pública ao longo dos anos, não foram ainda criadas as condições necessárias para que a Educação fique no controle da classe trabalhadora. Nesse sentido, esse conjunto de escolas do MST no Paraná, no chão da escola, não rompeu efetivamente com a forma escolar capitalista, mas há indícios de novos elementos e realizam ensaios do trabalho na luta pela terra (MARIANO, 2016; HAMMEL, 2013; SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019) e plantam as sementes do amanhã de uma escola para outra sociabilidade.

Continuaremos ainda a apresentar a experiência educativa do MST no Paraná, adentrando nas especificidades do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, que foi o primeiro a implementar e exercitar a experiência do CFHCE.

4. OS MANUAIS ESCOLARES NO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS NO CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA

Com o objetivo de analisar a produção e o uso dos manuais escolares no trabalho pedagógico no CFH, neste capítulo, apresentamos e analisamos os dados produzidos na pesquisa de campo, a partir da observação da implementação do currículo do Colégio Iraci, expresso em seu Projeto Político Pedagógico PPP (2018), ocorrida no cotidiano da escola e registrada em diário de campo e por meio das respostas das professoras ao questionário produzido no *Google Forms*. Na primeira seção, apresentamos o campo da pesquisa; na segunda seção, os manuais escolares no acervo da biblioteca escolar Vera Lucia Novelo; na terceira seção, os manuais escolares no trabalho pedagógico das professoras no CFH.

4.1 O CAMPO DA PESQUISA: O COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETESTROZAK

O Assentamento Marcos Freire está localizado no município de Rio Bonito do Iguaçu (PR), é o território no qual está localizado o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. Foi conquistado no ano de 1996, juntamente com o Assentamento Ireno Alves dos Santos, a partir da luta dos trabalhadores Sem Terra, que resultou na desapropriação de mais de 90 mil hectares que estavam em posse da família Giacometi Marodin (HAMMEL; ANDREATA; COSTA, 2007).

O assentamento, com mais de 1.500 famílias, exigiu a criação de escolas e colégios, em 2020 são 10 Escolas e Colégios²⁸ em funcionamento (DIÁRIO DE CAMPO, 2019). São, na visão de Gehrke (2010), produzidos em luta, pois, inicialmente, alguns deles funcionaram de maneira improvisada, em barracões e barracos de lona, em ônibus e até mesmo debaixo de árvores (PPP, 2018). Esse contexto e essa realidade exigiram organização de formas escolares específicas, para atender à demanda da escolarização dos sujeitos inseridos nas lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

²⁸ Escolas Municipais de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: Escola M. do Campo Chico Mendes; Escola M. do Campo Irmã Dulce; Escola M. do Campo Herbert de Souza; Escola M. do Campo Paulo Freire; Escola M. do Campo Severino da Silva. Escola M. do Campo Vanderlei das Neves; Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio: Colégio E. do Campo Ireno Alves; Colégio E. do Campo Jose Alves; Colégio E. do Campo Iraci Salete Strozak; Escola E. Sebastião Estevam da Costa (não oferta Ensino Médio).

O Colégio Iraci foi criado 1998, porém, até se estabelecer no seu espaço próprio, fez uma itinerância pelo assentamento. Inicialmente, funcionou em barracão improvisado na comunidade Alta Floresta; na sequência, migrou para a comunidade Vila Velha, onde desenvolveu atividades em um hospital abandonado da Usina Hidrelétrica de Salto Santiago, sendo construídas salas improvisadas com materiais doados pela comunidade. Em 2003, ocorreu a construção da escola na Comunidade Centro Novo, com prédio assumido pelo Estado (PPP, 2018)²⁹.

Na Figura 4.1, a primeira foto é da fachada da escola, uma forma padrão adotada na época da construção de escolas pelo Paraná com recursos do Banco Mundial (PPP COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2018)²⁷. A escola tem três blocos, sendo o primeiro o administrativo e pedagógico, com salas para secretaria, coordenação pedagógica, direção, sala de reuniões, sala dos trabalhadores, sala da auto-organização dos estudantes³⁰ e biblioteca. O segundo bloco conta com sala de recursos multifuncional, laboratório de ciências da natureza, cozinha e refeitório. O terceiro bloco tem sete salas de aula e uma quadra poliesportiva coberta.

A sala da auto-organização é uma especificidade desta escola e desta proposta pedagógica, essa escola compreende que ao garantir um espaço para a juventude no bloco administrativo abre-se uma possibilidade da apropriação simbólica de ocupação da gestão da escola e da escola em si. Nesse sentido, a transgressão da forma escolar capitalista vai sendo construída, haja vista que torna o espaço escolar como parte da vida estudantil, apontando para a possibilidade de superação da percepção do prédio escolar como lugar alheio, cujo objetivo no caso da escola capitalista é treinar para a o trabalho na fábrica, onde o sujeito saiba que nada ali é seu e que sua vida tem de ficar fora dela.

Na segunda foto da Figura 4.1, visualizamos o Colégio Iraci na comunidade Centro Novo. Essa escola atende às comunidades Água Morna, Nova Aliança, Cristo Rei, Santa Luzia e Dez de Maio, Quatro Encruzo, Alto Alegre, Nossa Senhora Aparecida e Água Mineral, Barraginha, Santo Antônio, Paraíso e Irmã Dulce. No ano de 2020, o Colégio tinha aproximadamente 1.000 matrículas (PPP COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2018).

²⁹ Para saber mais sobre a história do Colégio Iraci ver (HAMMEL; ANDREATA; COSTA, 2007) e PPP (2018).

Figura 4.1 - Colégio Iraci, na comunidade Centro Novo



Fonte: Composição organizada pela autora a partir do acervo próprio e de Wellington Lenon/MST (2020).

A partir do vínculo orgânico com a reforma agrária e da incorporação dos princípios educativos do MST, quando da criação da Escola Itinerante no Paraná no ano de 2004, o Colégio Iraci se tornou a escola base³¹ de todas as escolas itinerantes dos acampamentos do MST no Paraná (PPP COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2018).

Na conjuntura do governo Beto Richa (2014 a 2017), em 2016, a SEED provocou a mudança na condução das Escolas Itinerantes. Segundo a secretaria, deveriam vincular-se às escolas bases em seus respectivos municípios. Mesmo que em desconhecimento de posição com o MST, o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) regulamenta a decisão por meio do parecer nº 15/16 (CEE, 2016). Portanto, a partir de 2017, o Colégio Iraci se manteve somente como escola base da Escola Itinerante Herdeiros do Saber e Escola Itinerante Herdeiros do Saber II do Acampamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio, ambas em Rio Bonito do Iguçu (PR).

O Colégio Iraci e a Escola Herdeiros legalmente são considerados uma única instituição, haja vista que são orientados pelo mesmo PPP e com a mesma vida legal. Além disso, o Colégio Iraci e a Escola Herdeiros/escola base e escola itinerante têm a unidade da inserção na luta pela terra. No entanto, um localiza-se em um assentamento e a outra está em um acampamento, de forma que emergem diferenças na materialidade de cada um deles. A oferta de curso inicia-se com a Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e

³¹ Para saber mais sobre a Escola Itinerante, consultar Caimi (2007), Sapelli (2013) e Mariano (2016).

finais); Ensino médio e Normal (PPP, COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2018).

A estrutura física da Escola Itinerante encontrar-se em acampamentos ou áreas de litígio faz com que o Estado se utilize do limite da legalidade, entre a obrigação de ofertar a escola aos acampados, ao mesmo tempo em que nega estruturas físicas minimamente adequadas aos estudantes (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019). Na Figura 4.2, podemos visualizar a Escola Itinerante.

Figura 4.2 - Escola Itinerante Herdeiros do Saber e Escola Itinerante Herdeiros do Saber II, Rio Bonito do Iguazu (2020)



Fonte: Composição da autora a partir do acervo de Welington Lenon MST/PR e Escola Itinerante Herdeiros doSaber (2020).

As duas primeiras fotos da Figura 4.2 são da Escola Herdeiros, que se localiza na Comunidade Central, e a terceira, no canto inferior direito, é da Escola Herdeiros II, que se localiza na comunidade Guajuvira. Essas escolas, mesmo com as estruturas precarizadas, têm valor político e simbólico inestimável para os trabalhadores Sem Terra dos acampamentos do MST, já que a escola foi construída pelas famílias e se consolida como espaço de organização política para o acampamento (CAMINI, 2009).

Na primeira foto da Figura 4.2, encontra-se o galpão maior com as repartições administrativas e pedagógicas, com a secretaria, a sala da coordenação, a sala dos trabalhadores e a biblioteca. Nas laterais podem ser vistas as 18 salas de aula (do lado direito

nove e do esquerdo mais nove). Ao fundo está o galpão com a cozinha, e, anexo, o refeitório, que também tem a funcionalidade de abrigar reuniões dos sujeitos escolares e demais acampados.

A disposição dos espaços na Escola Itinerante já expressa a concepção de uma forma escolar diferente: o modelo circular da disposição da sala de aula; a identificação das salas de aula com referência aos lutadores do povo; os gritos de ordem a realização das místicas³² no momento da formatura, entre outros aspectos (CALDART, 2004; MST, 2013; SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019).

Os estudantes do Colégio Iraci são assentados e acampados que fizeram parte das ocupações do território, outros vieram de outros assentamentos e existe ainda um grande contingente de agricultores que adquiriu os lotes no assentamento por meio da compra das pessoas que estavam assentadas na terra (PPP COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2018) outros ainda estão na luta pela terra. Nesse sentido, a escola (Colégio Iraci e Escola Herdeiros) expressa o vínculo com as lutas sociais e com a identidade Sem-Terra (CALDART, 2004).

Os trabalhadores do Colégio Iraci são contratados por meio da SEED, sendo que: 57 trabalhadores têm vínculo por Processo Seletivo Simplificado (PSS); 33 trabalhadores são contratados por meio da Associação de Cooperação Agrícola do Paraná (ACAP)³³, que mantém convênio com o governo do Estado; outros 19 trabalhadores são concursados e pertencem ao Quadro Próprio do Magistério QPM). Portanto, os trabalhadores dessa escola são sujeitos acampados, assentados e a maioria vem dos municípios da região (PPP COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2018).

Quanto à formação inicial das professoras, parte do coletivo que leciona na Educação Infantil e Ensino Fundamental possuem Curso de Formação de Docentes e estão cursando licenciaturas. O Coletivo que trabalha nos anos finais do Ensino Fundamental, Médio e Normal tem licenciatura específica na área que lecionam, com especializações na área da Educação: 19 têm especialização em Educação do Campo; uma é mestranda em Educação;

³² A mística é um recurso utilizado pelo Movimento para divulgar suas ideias, princípios e objetivos. É uma manifestação estética realista, capaz de proporcionar ao trabalhador sem-terra uma compreensão mais ampla do mundo que o circunda. São expressas por performances, cenários, ritos, danças e músicas (SOUZA, 2012).

³³ A Associação do MST, a ACAP, assumiu a contratação dos professores e funcionários como forma asseguradora possibilidade de itinerância da escola em caso de mudança de local. Os educadores acampados contratados pela ACAP podem acompanhar a escola em caso de necessidade de mudança do acampamento, o que garante a presença de educadores do povo organicamente vinculados ao MST (PPP COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2018).

um é doutorando em Geografia; um é doutor em Educação Física (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

Com relação ao trabalho pedagógico da escola, esse é orientado pelo PPP, que é organizado em Ciclo de Formação Humana (PPP COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2018). Exercitando os diversos elementos presentes na proposta educativa do MST no Paraná (MST, 2013), como explicitado no capítulo anterior, a partir das seguintes premissas: o MST como grande educador que ensina na luta; a concepção de educação como formação humana; as matrizes pedagógicas organizadoras do ambiente educativo; o trabalho como método geral; os tempos educativos; avaliação instrumentalizada pelos cadernos de avaliação; os pareceres descritivos; os agrupamentos e reagrupamentos; a classe intermediária; a organização política da escola por meio da auto-organização dos estudantes; o autosserviço; o trabalho socialmente útil; as assembleias; e os Complexos de Estudos (CE).

Os Complexos de Estudos refletem as condensações do acúmulo da práxis do Colégio e dão o aporte instrumental para a operacionalização dos princípios educativos defendidos pela escola. É desenvolvido por meio planejamento coletivo, com a participação das professoras, do coletivo da Coordenação Político-Pedagógica (CPP)³⁴ e dos estudantes. Tem início já nos primeiros dias do ano letivo, durante o período destinado aos estudos e planejamentos. Inicia-se com a explanação dos princípios gerais organizativos da escola, haja vista que todo ano chegam educadores que não conhecem a escola e o seu processo educativo (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

Na sequência, o que se segue é a organização dos planejamentos por CE, momento no qual os educadores retomam os complexos dos anos anteriores para, a partir deles, produzir as atualizações, sendo que a busca constante é pela conexão dos conteúdos atrelados à realidade dos estudantes, aproximando cada vez mais os conhecimentos escolares da vida.

São definidas, também, as atividades coletivas para cada área do conhecimento, sendo que o trabalho é conduzido pela CPP, que assume a tarefa da continuidade do trabalho junto aos docentes. Assim, após esse momento, a CPP trabalha com os professores para produzir o detalhamento das ações e metodologias específicas de cada disciplina durante a hora-atividade (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

³⁴ O Coletivo Político Pedagógico é formado por diretores, pedagogas e coordenadores da Escola Itinerante.

O planejamento por CE provoca o uso de outros manuais, pois, ao pensar cada um dos conteúdos em sua relação com a atualidade (SHUGLIN, 2013) e com as outras disciplinas, evoca-se a necessidade da presença de várias fontes de conhecimento. Isso fica perceptível quando, questionamos sobre o uso dos materiais dos sujeitos de resistência (FERREIRA, 2018), a professora Frida responde no questionário:

Existe muito conhecimento sistematizado por parte dos movimentos sociais e universidade que podem complementar as aulas, para além do livro didático normal, os materiais do MST nos auxiliam a relacionar teoria e prática a partir de uma outra perspectiva teórica metodológica. (FRIDA, 2020).

Nessa mesma perspectiva, Rosa (2020) responde: “os manuais são materiais produzidos pelos próprios sujeitos da luta camponesa, que partem da realidade das vivências, provando que o conhecimento se constrói com base na vida, portanto auxiliam também no ato de planejar as aulas”.

Essas professoras explicitam alterações na forma escolar que vão sendo tensionadas pelo currículo da escola e que reverberam na forma de uso e produção de manuais, assim, o trabalho pedagógico com os Complexos de Estudos vai exigindo fontes de conteúdo para além de apenas um livro didático. Além da exigência da diversificação dos manuais já produzidos, o currículo da escola provoca também para a produção local de manuais.

Na sequência, destacamos o papel da biblioteca do Colégio Iraci na relação com os manuais escolares na especificidade do CFH.

4.2 OS MANUAIS ESCOLARES NO ACERVO DA BIBLIOTECA ESCOLAR VERA LUCIA NOVELO

A biblioteca escolar do Colégio leva o nome em memória de Vera Lucia Novelo, educadora e militante popular que prestou importante contribuição ao Colégio Iraci. O espaço físico destinado à biblioteca é o espaço previsto no projeto arquitetônico do prédio, um local amplo, arejado, com mobiliário adequado para boa preservação do acervo com a exposição de artesanatos produzidos por estudantes e trabalhadoras do Colégio, como chapéus e bolsas de fibra de árvore de banana, flores e bonecas feitas de palha de milho (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

As mesas de leitura são cobertas com tecidos de estampas de flores do campo. Tem-se também a marca de luta de classe e dos movimentos sociais, já que, nas paredes, foram

fixadas as bandeiras do MST, da via campestre, do Movimento dos Atingidos por Barragens, da APP sindicato e do Brasil. No espaço destinado aos livros de espanhol, há uma bandeira Cubana.

Como foi possível verificar, os saberes dos povos do campo são valorizados nas artes produzidas nessa biblioteca (GEHRKE, 2014), além da presença da matriz da cultura, do trabalho, da luta social nos símbolos ali expostos. (CALDART, 2004; MST, 2013; PPP COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2018).

O acervo da biblioteca conta com 5.585 exemplares, entre obras de literatura, livros didáticos, revistas, jornais, materiais audiovisuais e mapas. A partir dos estudos de Ferreira (2018), podemos categorizar o acervo por via de seus sujeitos produtores: sujeitos de resistência, sujeitos privados e sujeitos de Estado. Outra categoria utilizada será a de Gherke (2014), ou seja, sujeitos escolares.

Conforme destaca Ferreira (2018), os manuais escolares de resistência são compostos por coletivos de educadoras e educadores de universidades e movimentos sociais de resistência que produzem manuais escolares, os quais, afastados do viés corporativista e empresarial, buscam imprimir vozes contra a hegemonia. Esses manuais, na maioria das vezes, chegam à escola por meio de doações, e, no caso da biblioteca Vera Lucia Novelo, as doações são preponderantemente do MST (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

Há também os casos de autores de livros e pesquisadores que visitam o Colégio e fazem doações de suas obras para o acervo da biblioteca. Como é uma escola muito pesquisada, é comum os pesquisadores voltarem ao colégio depois de concluída a pesquisa e doarem cópias de suas produções e, ao mesmo tempo, doam os livros e materiais fotocopiados que serviram de fonte bibliográfica da pesquisa (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

A biblioteca conta com exemplares de documentos produzidos pelo MST, tais como: coleção literária do MST; os cadernos da escola Itinerante; a coleção da Expressão Popular; o Jornal Sem-Terra; Jornal Brasil de Fato; Revista Sem Terrinha; e Cadernos da Jornada de Agroecologia. Destacamos também a presença dos manuais do acervo do Laboratório da Educação do Campo e Indígena (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

Os manuais escolares do Estado são produzidos no terreno das políticas educacionais e do mercado livreiro composto por editoras organizadas em conglomerados, grupos e associações por meio do PNLD (FERREIRA, 2018). A política do livro, da qual esses sujeitos são fornecedores, ocorre de maneira regulada por via de legislações, passando pela

escolha dos professores nas escolas. (FILGUEIRAS, 2001; CASSIANO, 2006; MELO; 2012).

Os manuais escolares do Estado, disponibilizados pelas políticas para manuais, são majoritários em quantidade no acervo da biblioteca Vera Lucia Novelo. Divididos entre as coleções literárias, têm-se: os livros didáticos do PNLD que são destinados ao Colégio para a escolha do livro didático e outros que se encontram fora do ciclo de uso e são doados à escola; dicionários; mapas; Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais; documentos do MEC; revistas; enciclopédias; bibliografia do curso de Formação de Docentes; cartilhas; e manuais informativos (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

Ferreira (2018) destaca ainda outro grupo de obras que chegam às bibliotecas escolares, os manuais escolares privados. Esses têm iniciativas que envolvem desde a produção independente para o mercado, para as escolas particulares, e por meio do desenvolvimento de projetos sociais. Destacamos que esse grupo de manuais chega à biblioteca a partir de doações e da compra livre no mercado livreiro. O acervo da biblioteca da escola pesquisada dispõe de apostilas de escolas particulares, de manuais de cursos superiores de Pedagogia e manuais de projetos sociais.

Além dessas categorias elencadas por Ferreira (2018), a biblioteca pesquisada apresenta em seu acervo de manuais produzidos pelos sujeitos escolares: livros; *fanzines*; boletim; cadernos de artigos, caderno dos planos de Estudos; caderno de memória; caderno da casa da memória; e álbum de fotografia (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

A biblioteca Vera Lucia Novelo, até 2019, contava com uma funcionária para atendimento, no entanto, a referida servidora, agente II, não recebe formação do Estado para atuar naquele espaço; ocorre, portanto, rotatividade similar ao caso das professoras, como abordado anteriormente.

Durante o período da pesquisa, de setembro de 2019 até abril de 2020, a biblioteca foi bastante frequentada, tanto pelos professores e professoras em hora-atividade, quanto por estudantes e comunidade. A Figura 4.3 apresenta algumas situações de uso do acervo e do espaço.

Figura 4.3 - Uso de manuais na biblioteca escolar, Colégio Iraci (2019 a 2020)



Fonte: Composição organizada pela autora a partir do acervo pessoal e do acervo do Colégio Iraci (2020).

As três primeiras fotos (da esquerda para a direita e de cima para baixo) são contextos da pesquisa escolar organizada a partir do Tempo Aula (PPP 2018), no qual os docentes utilizam a biblioteca para ofertar aos estudantes diversos manuais para tratar um determinado conteúdo. Outra situação de uso é o Estudo Dirigido (PPP, 2018), quando pequenos grupos de estudantes permanecem na escola em contraturno e realizam pesquisas, fazem leituras e produção de materiais nos diferentes acervos (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

A quarta foto da Figura 4.3 refere-se a um exercício de planejamento entre a CPP da escola e a comunidade. Na ocasião, o trabalho desse coletivo foi avaliado e procederam-se estudos e leituras para a reorganização do plano de ação da escola. A quinta imagem é a um momento de auto-organização dos estudantes (PPP, 2018), com vistas à produção do *Boletim Frutos da Luta*. A sexta imagem refere-se ao momento de estudos de metodologia científica, no qual as estudantes do quarto ano do curso de Formação de Docentes estudam e pesquisam para produzir os artigos de conclusão de curso.

A biblioteca pode ser potencializada para se tornar referência na exercitação de diversos elementos do projeto formativo, dentre eles, os tempos educativos, a auto-organização dos estudantes, a gestão participativa e o vínculo com a pesquisa (GEHRKE, 2014; PPP COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2018). É local de guarda e arquivo do acervo, de leitura, de pesquisa e de empréstimo domiciliar. Tem sido vivenciada, ainda que timidamente, como importante local de produção e sistematização de conhecimentos dos usuários (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

O conhecimento escolar, na maioria das vezes, não se materializa por via da produção, mas é ressignificado no vínculo com a realidade (MST, 2013), a partir do acesso aos conhecimentos já construídos. Assim considerada, a biblioteca escolar é um importante espaço de encontro entre o conhecimento já produzido, o que pode vir a ser um acervo de forma ressignificada.

Gehrke (2014), ao analisar a Biblioteca Escolar do Campo na Rede Estadual do Paraná, aponta para necessidade da sua ocupação e transformação em Biblioteca Escolar do Trabalho (BET):

[...] a BET também precisa se perguntar, problematizar, sobre a sua posição frente à cultura e à ciência, ao clássico, científico, popular e ao escolar, compreendendo a serviço de quem ela está. A BET precisa apostar que todas as formas de conhecimento, seja do cientista ou do povo, precisam colocar-se em relação e fazer-se acervo. Essa posição reafirma a necessidade da ocupação literal das BE, pelos camponeses, para que, com seu conhecimento, possam buscar tantos outros e valorizar o seu tantas vezes desprestigiado (GEHRKE, 2014, p. 205).

O mesmo sentido destacado por Gehrke (2014) acerca da BET, que “precisa apostar que todas as formas de conhecimento, seja do cientista ou do povo, precisam colocar-se em relação e fazer-se acervo” (GEHRKE, 2014, p. 205), estendemos aos manuais escolares, cuja guarda, produção e uso podem encontrar-se no território da BET. O espaço da

biblioteca, o seu acervo e seu alcance como espaço educativo prescindem da valorização dos conhecimentos dos seus sujeitos, em um processo que dialogue com a busca de outros conhecimentos.

É nessa direção que o uso dos manuais escolares pode ir transgredindo da forma escolar capitalista para a forma do CFH (MST, 2013), quando rompe com o encarceramento de um manual único e coloca em perspectiva o uso e a produção de manuais que permitem a leitura e a escrita contextualizadas dos conteúdos em relação à vida camponesa e aos movimentos sociais. Vai superando também o espaço da sala de aula, de maneira que outros espaços vão se tornando lócus da didática.

Para Gehrke (2014),

[...] a BET é, por excelência, um centro de contradição, perturbador da ordem informada, dos discursos — verdadeiros, do implícito não desvelado, da autoridade imposta, dos encaminhamentos desencontrados, um espaço de trabalho e luta contra o poder dominante estabelecido. A BET, como lugar das contradições, passa a ser um espaço de produção, por meio do trabalho socialmente necessário. Se os atores- sujeitos encontrarem as contradições, serão estimulados e desafiados a resolvê-las. Escrever e comunicar são formas de fazê-lo (GEHRKE, 2014, p. 205).

A discussão do referido autor ancora às discussões mobilizadas pelas entrevistadas desta pesquisa, que dizem que na prática pedagógica da escola o uso do livro didático do PNL D é hegemônico, mas dispõem da biblioteca para consulta dos manuais de outros sujeitos. Ao se estabelecer as relações com as porções/categorias da realidade do assentamento (PPP, 2018), abrem-se espaços para a transgressão do modelo clássico livresco, entrando em pauta a possibilidade da transformação. Assim, na medida em que seja identificada a ausência de manuais escolares com esses conteúdos necessários, estão postas as necessidades para transformar as usuárias da biblioteca em produtoras de manuais. Assim, a Biblioteca Escolar (BE) do Colégio Iraci se coloca em marcha para a transformação em BET³⁵.

³⁵ Para saber mais sobre a BET, ver Gherke (2014).

4.3 O USO DOS MANUAIS ESCOLARES NO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS DO CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA

O interesse desta investigação foi identificar na organização do trabalho pedagógico as práticas de uso dos manuais escolares. Retomamos aqui que o acervo da escola e da biblioteca disponibilizam para esse trabalho quatro grandes categorias de manuais escolares, (FERREIRA, 2018; GEHRKE, 2014): manuais dos sujeitos de Estado, manuais dos sujeitos privados, manuais dos sujeitos de resistência e os manuais dos sujeitos escolares. Retomamos aqui, que vamos substituir neste texto, o nome real das professoras que responderam o questionário por nomes de mulheres que ao longo da vida se engajaram com pautas importantes a sociedade, a saber: Frida Kahlo, Rosa Luxemburgo, Nadejda Krupsciaia, Patricia Rehder Galvão (Pagu), Olga Benário, Petra Herrera, Malala Yousafzai, Celia Sanches, Iraci Salete Strozak e também as demais mulheres que não são amplamente conhecidas mas cotidianamente lutaram e lutam frente as demandas das mulheres e demais da classe trabalhadora, são elas as Marias, as Joanas, as Antônias e as Luzias.

4.3.1 O uso dos manuais escolares do Estado

Nas entrevistas e na observação do planejamento, verificamos as principais finalidades de uso dos manuais do Estado. Os manuais de mais ampla utilização são: as DCEs (2009), os livros didáticos e os livros literários e, com eles, o modo hegemônico da forma escolar.

O livro didático do PNLND é consumível e o programa envia um exemplar por série, por disciplina e por estudante. Dessa forma, o livro que é entregue aos estudantes no Colégio Iraci segue a lógica da forma escolar seriada. Os estudantes trocam de livros progressivamente na medida em que vão avançando os anos, de modo que acessam no livro didático o recorte do conteúdo, que também tem organização seriada.

O Colégio tem um currículo próprio construído na constante tensão com o Estado, aspecto esse é favorecido pelo vínculo da escola com o MST, o que organiza as orientações e as conecta aos princípios pedagógicos e filosóficos do seu projeto formativo (PPP COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2018). No entanto, há uma constata preocupação das professoras entrevistadas na difícil tarefa de conciliar o que é

proposto pelo Estado e a tentativa projetada pela escola. (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

A Professora Maria (2020) assim se posicionou nos questionários “[...] priorizo o uso do livro PNLD porque tenho pouco tempo de hora atividade e o tempo de aula com os estudantes é curto e não consigo ir além do repasse dos conteúdos das diretrizes do Paraná, nem dá tempo de passar todos às vezes”. Na escrita da professora fica explícito que mesmo o Colégio possuindo um currículo formal próprio ocorre interferência do currículo do estado nas decisões para a escolha dos manuais que serão utilizados nas aulas. Outro aspecto que fica evidente é a precarização do trabalho docente a falta de tempo limita a produção da aula de forma mais qualificada.

Há de se destacar, ainda, que o uso mais frequente do livro didático se dá nesse recorte da organização seriada, pois as professoras partem dessa organização para pensar a divisão dos conteúdos no planejamento (DIÁRIO DE CAMPO, 2020). Isso aparece evidenciado também nas entrevistas. Do universo de 18 respostas, 15 delas demonstram a mesma consideração feita pela professora Rosa, que destaca o seguinte:

[...] uso somente o livro da respectiva série, para planejar e dar as aulas acredito que a realidade e as necessidades de nossos educandos vai muito além de um livro didático, no entanto, os estudantes só recebem um, e isso dificulta o trabalho mais diversificado. Aí complemento com outros materiais, mas de livro didático mesmo esse é o encaminhamento. (ROSA, 2020).

Outras três professoras (Olga, Nadja e Pagú) relatam fazer usos de outros livros didáticos fora da referência da série/ano. Sintetizam, desse modo, uma prática que provoca uma transgressão daquelas cristalizadoras da série, revelando que no contexto da proposta pedagógica da escola há um processo rico e diverso da sua realização. A resposta da professora Pagú indica essa perspectiva de trabalho.

[...] eu faço uso de vários livros e não sigo as séries, tento atender as necessidades dos alunos, quando olho nos pareceres descritivos do ano anterior e vejo muitas defasagens eu vou na biblioteca e seleciono vários livros que vieram para o momento da escolha do livro, faço grupos de trabalho e cada um deles fica com a atividade de pesquisar o mesmo conteúdo em exemplares e séries diferentes. (PAGÚ, 2020).

Entendemos que essa prática de uso dos manuais demonstra aquilo que é previsto na proposta dos ciclos (MST, 2013): o uso de fontes diversas para o conhecimento; a pesquisa na biblioteca e o uso dos manuais escolares diversificados; e o trabalho em grupo, que

aparece como importante metodologia do desenvolvimento da autonomia com o estudo. Todos esses elementos estão na perspectiva da escola dos ciclos e na superação da cristalização do uso seriado dos livros didáticos.

Outro aspecto relevante que aparece no questionário é sobre avaliação do CFH, quando a professora Pagú se preocupa com os conhecimentos prévios e as necessidades de aprendizagem dos estudantes, os quais estão para além dos pareceres descritivos presentes nos manuais. Como podemos ver, a professora demonstra um elemento importante para a escola dos CFH, em que a definição dos conteúdos a serem introduzidos e aprofundados com os estudantes emerge dos currículos e está nos manuais, mas, fundamentalmente, os conteúdos precisam ser pautados a partir das necessidades dos estudantes.

Outro aspecto evidenciado na entrevista remete ao livro didático do PNLD como direcionador do currículo. As professoras vão margeando o que vai ser ensinado a partir do livro, por entender que esse segue as DCEs (PARANÁ, 2009). Tereza (2020) sintetiza o que aparece em 70% das respostas: “eu uso os livros didáticos da disciplina correspondentes as turmas que leciono e complemento com slides, vídeos e outras fontes de conhecimento”.

Maria e Luzia acrescentam ainda:

[...] uso o livro didático todas as aulas, acredito que a realidade e as necessidades de nossos educandos vai muito além dos livros didático, mas o tempo das aulas não permitem usar muitos outros materiais. E depois ele é único que tem em quantidade de um pra cada aluno e segue as diretrizes. (MARIA, 2020).

[...] Eles não atendem completamente as necessidades de conhecimento dos estudantes por que são livros pensados a partir da perspectiva urbana, no entanto, alguns livros apresentam leituras adicionais abordando temas relevantes, problematizam algumas situações e apresentam os principais conceitos das disciplinas. Eu diria que eles abordam os conteúdos que tradicionalmente estudamos. Com base nele procuro aprofundar os temas que julgo mais necessários, para dar uma base de raciocínio lógico, pois os conteúdos são pouco aprofundados. (LUZIA, 2020).

Esses trechos da entrevista evidenciam que as professoras compreendem que os livros didáticos não são suficientes para atender às necessidades educativas dos estudantes, no entanto, é o material mais acessível a eles. Conforme evidenciado nas respostas, a fonte de conhecimentos vai encontrar local privilegiado nos manuais no livro didático do PNLD, mas há a compreensão de que esse manual escolar não é suficiente para atender às necessidades educativas dos estudantes, de maneira que necessitam de complementação com outros manuais. Isso está relacionado ao fato de que o conteúdo e a sua didatização são

urbanizados, contemplando-se poucas questões

Destacamos, ainda, que, dentro do conjunto dos manuais oriundos do Estado, há livros de literatura e obras complementares que fazem parte da biblioteca. O acervo da biblioteca é majoritariamente composto de livros advindo das políticas de leitura e biblioteca. O uso das obras literárias se concentra especialmente na leitura domiciliar, na leitura livre e no tempo leitura (PPP COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2018).

Outra forma de uso desse grupo de manuais se dá quando as professoras realizam o planejamento da disciplina de Língua Portuguesa e Artes, mas também são destinadas para leituras síntese dos CE de forma coletiva (MST, 2013).

Dentre as metodologias observadas nos planos de ensino, destacam-se os seminários de obras literárias organizados a partir dos CE, na relação com as porções da realidade (DIÁRIO DE CAMPO, 2020). Petra (2020) descreveu o seu trabalho da seguinte forma:

Realizo seminários com os estudantes, para aprofundar a compreensão da realidade sobre a reforma agrária e outras lutas pela terra, a partir das leituras das obras *Grandes Sertões* Veredas de Guimarães Rosa; *O quinze* de Raquel de Queiroz; *os Sertões* de Euclides da Cunha; *Escrava Isaura* de Bernardo Guimarães; *Auto da Compadecida* de Ariano Suassuna e *Vidas Secas*. Cada ano do Ensino Médio assume a leitura coletiva de duas obras, depois realizamos o seminário em que cada turma socializa com as outras a leitura realizada.

Petra apresentou uma possibilidade de movimentação do ciclo da juventude, por meio de obras literárias. O trabalho de Língua Portuguesa aparece relacionado a outras disciplinas do Ensino Médio e aos CE, quando se observa que os seminários trabalham questões como a reforma agrária, as lutas pela terra, a escravidão, as relações sociais familiares e o caso da região do Nordeste.

Além disso, essa docente também destaca o desenvolvimento de atividades que desencadeiam a auto-organização dos estudantes e de autosserviço (PISTRAK, 2005): “Os estudantes organizam a metodologia do seminário, fazem da reserva da sala, ornamentam a sala, organizam a mística e depois do seminário deixam o espaço limpinho” (PETRA, 2020). Em sua escrita no questionário, aparecem elementos centrais da proposta dos ciclos.

A partir das contribuições das entrevistas e das observações que foram sistematizadas em diário de campo, ficou evidenciado que esse conjunto de manuais escolares do Estado tem ampla utilização desde o planejamento até o trabalho pedagógico com os estudantes. A presença do livro didático seriado e disciplinarizado não é problematizada pelas professoras

entrevistadas, de forma que coloca desafios para avançar na organização por ciclos.

4.3.2 O uso dos manuais escolares privados

A biblioteca Vera Lucia Novelo dispõe em seu acervo manuais de sujeitos privados. São coleções de manuais de cursos à distância doados para a escola, livros de literatura adquiridos por meio de recursos disponibilizados pela mantenedora, e apostilas de escolas particulares e de cursos pré-vestibular, manuais do Programa Agrinho e também livros adquiridos diretamente das livrarias. No entanto, o acervo desses manuais na escola é menor, logo, com menos experiências de uso também. (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

Do conjunto de 25 professoras que responderam ao questionário disponibilizado, sete relataram fazer uso desses manuais, e dessas cinco lecionam nas disciplinas específicas do curso de Formação de Docentes. (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

Como não há materiais em número suficiente a todos os estudantes, as professoras responderam que fazem uso desses manuais por meio da transcrição na lousa ou de fotocópias das páginas. O uso mais rotineiro é no curso de Formação de Docentes, como relata a Entrevistada Joana: “tenho muita dificuldade de encontrar livros didáticos para o curso de Formação de Docentes, assim esses livros ajudam muito, o problema deles é que não tem atividades, tomara que venha livros em breve” (JOANA, 2020).

Essa professora se refere ao uso do livro didático como ferramenta importante do trabalho, e denota o interesse pelo formato, já que é um material mais didatizado. Malala (2020) também relata a necessidade de livros mais didatizados: “[...] nós temos pouca hora-atividade, então precisamos de livros com aulas mais prontas, esses livros tem longos textos com uma ou duas questões pra refletir”.

Com relação às apostilas de escolas particulares e cursos pré-vestibulares, duas professoras afirmaram utilizá-las: “[...] normalmente essas apostilas tem muitos conteúdos e atividades, dessa forma ajuda na preparação da aula. O problema é ter que ficar passando as matérias no quadro. Seria bom ter uma pra cada aluno”.

Fica explicitada nessa resposta ao questionário uma concepção de manual escolar que atenderia às limitações encontradas por professoras, a de dispor de um material que vá além de ser um suporte de conhecimentos, mas que auxilie também na organização da aula, a partir da oferta de diversas atividades aos estudantes.

Do mesmo universo de 25 entrevistadas, uma professora relatou fazer uso dos manuais escolares do Programa Agrinho³⁶. O intuito do uso é auxiliar os estudantes a perceber os elementos implícitos nos discursos para compreender o que aqueles manuais propagandeiam. Para Frida (2010), esses manuais:

[...] estão carregados de ideologias da classe dominante, de desprezo com o campo, desvalorização da cultura, e dos conhecimentos populares. Ainda, em suma, apresentam soluções do capital para o campo, o agronegócio, pacotes tecnológicos, monocultura, esvaziamento do campo.

A experiência relatada pela professora reverbera os escritos de Gehrke (2014), que destacam a importância de a biblioteca escolar estar munida de um acervo diversificado com manuais que carregam variadas concepções pedagógicas e posicionamentos político, de maneira a fornecer ao usuário a experiência de acesso a um conjunto ampliado de conhecimentos produzidos pela humanidade. A partir do uso do material e da mediação dada pela professora, os estudantes conseguem desvelar projetos societários distintos.

Essa professora ofertou as estudantes à possibilidade de observar que o modelo de campo do capital é distinto do modelo da agroecologia³⁷, que vem sendo amplamente defendido pelo MST, e que a luta de classes se insere também nos materiais que chegam à escola.

Destacamos também que o que foi relatado pela professora pode ser compreendido como uma função referencial (CHOPIN, 2008), haja vista que a mediação oferecida pela professora permite uma avaliação crítica dos referidos manuais.

Ressaltamos, por fim, que esse conjunto de manuais é pequeno no acervo, há poucos exemplares, por isso, a experiência de uso é menor também. A relevância de uso tem sido maior no curso de Formação de Docentes, considerando que não há muitas produções direcionadas para esse fim.

³⁶ O Programa Agrinho sugere soluções para exclusão ou destruição do meio ambiente, representa a pedagogizado capital para a educação do campo (SAPELLI, 2016).

³⁷ O MST entende que a “única possibilidade para a agricultura brasileira que responda aos anseios e necessidades do povo passa não somente pela reforma agrária, mas também pela soberania alimentar e pela agroecologia. Esses elementos apareceram no IV Congresso Nacional, em 2000, se consolidam no V Congresso Nacional, em 2007 e adquirem caráter de programa agrário em nosso VI Congresso, em 2014” (MST, 2020, n.p.).

4.3.3 O uso dos manuais escolares de resistência

Como já foi explicitado, o Colégio Iraci conta com uma quantidade relevante de manuais escolares de resistência, os quais chegam à escola por meio de doação do MST. Nesse sentido, coadunam-se ao projeto formativo desenvolvido no colégio (PPP COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2018).

Dos exemplares que fazem parte do acervo, além daqueles já citados no capítulo 3, destacamos: a coleção literária do MST; os cadernos da escola Itinerante; a coleção da Expressão Popular; o Jornal Sem Terra; o Jornal Brasil de fato; a Revista Sem Terrinha; os Cadernos da Jornada de Agroecologia; a Coleção do Laboratório da Educação do Campo e Indígena (LAECI) (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

Esses manuais são organizados por temas, não são seriados e trazem questões sobre a atualidade (SHUGLIN, 2013). Embora alguns recebam financiamento estatal por meio de projetos das universidades, não se inserem nos mesmos processos do PNLD, de forma que são produzidos com maior autonomia na forma e no conteúdo (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

Munakata (2012) destaca que, no âmbito da política para manuais escolares, a opção das editoras sempre será destinada a produzir um livro que seja aprovado pelo MEC escolhido pelos professores, o que dificulta a diversificação dos manuais, haja vista que serão priorizadas as epistemologias dominantes (LOPES, 2010). Essa forma de produzir manuais dos sujeitos de resistência permite a presença de conteúdos que não são hegemônicos e que podem estar mais contextualizados às especificidades do campo.

A Coleção literária do MST, a Revista Sem Terrinha, o livro Escrevedores da Liberdade, que faz parte da coleção do LAECI, são utilizados no Tempo Leitura (PPP COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2018). Os livros são inseridos nas caixas de leitura, os estudantes fazem a leitura na sala de aula, mas também podem realizar o empréstimo para terminar a tarefa em casa (DIÁRIO DE CAMPO, 2020). A partir desses manuais, produzem místicas e as apresentam no Tempo Formatura (PPP COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2018; DIÁRIO DECAMPO, 2019).

O Jornal Brasil de Fato é trabalhado em reagrupamentos dentro dos ciclos. A cada edição que chega, as professoras fazem a leitura coletiva e realizam debates sobre as questões da atualidade expressas nele. Depois, os alunos levam o jornal para a casa para leitura com

a família. Além disso, algumas professoras propõem a produção de escrita de relato de experiência (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Os cadernos da Jornada de Agroecologia são utilizados pelo coletivo de auto-organização da agroecologia, com a realização de estudos e reflexão sobre o trabalho na horta e no pomar da escola, sobre a forma de produzir nos lotes. Há, também, o planejamento da participação anual na Jornada de Agroecologia.

Os Cadernos da Escola Itinerante, a Coleção da Expressão Popular e a Coleção do LAECI são manuais que orientam a formação docente na escola e auxiliam na ampliação de conhecimentos para organizar o trabalho pedagógico. São utilizados durante a hora-atividade, em grupos de estudos e momentos de formação continuada.

Quanto aos usos desses manuais no Colégio Iraci, Nadja, Célia, Antônia assim se manifestaram:

[...] Utilizo, pois, estes manuais tem conteúdos, textos que abordam a realidade e especificidades dos educandos e educandas da escola. (NADJA, 2020).

[...] Utilizo o critério da importância atual, aí acrescenta ao uso do livro didático porque atende e da realidade do aluno. (ANTÔNIA, 2020).

[...] utilizo as partes que se articulam com os conteúdos curriculares estudados, gosto por que são materiais críticos e mais de acordo com nossa realidade. (CELIA, 2020).

As três professoras relatam fazer uso desses manuais para estabelecer vínculos com a realidade social, que é uma premissa importante na perspectiva do CFH (MST, 2013), haja vista que propõe a ressignificação dos conteúdos na sua contextualização com a vida.

O vínculo com a vida (MST, 2013) aparece na maioria das respostas das entrevistadas. Rosa (2020) assim se pronunciou:

Existe muito conhecimento sistematizado por parte dos movimentos sociais e universidade que podem complementar o conteúdo do livro didático, normalmente esses materiais nos auxiliam a relacionar teoria e prática a partir de uma outra perspectiva teórica metodológica. Os conteúdos destes manuais consideram a classe trabalhadora no processo político, e cultural.

Rosa (2020) destaca o posicionamento político dos produtores desses manuais, apresentando a marca de classe que se materializa na oferta dos conteúdos necessários socialmente aos camponeses. Também fica perceptível o papel de complementariedade ao livro do PNLD.

O trabalho coletivo (PPP, 2018) é citado pela Luzia (2020):

[...] estes manuais ajudam muito para trabalhar de maneira abrangente os conteúdos da proposta pedagógica curricular da escola, possibilita construir de maneira coletiva as metodologias, porque tem conteúdos de várias matérias num mesmo manual, além disto contempla a perspectiva da classe trabalhadora nos conteúdos.

Como observado nas respostas, esses manuais permitem ensaiar alterações na forma escolar (ALVES, 2001; VICENTE; LIHINE; THIN, 2001; FREITAS, 2003), pois proporcionam um trabalho fora da perspectiva disciplinarizada. Além disso, potencializam uma das matrizes pedagógicas, a matriz do trabalho coletivo (CALDART, 2004).

Com relação às dificuldades encontradas para o uso dos manuais de resistência, Maria (2020) escreveu: “dificulta o uso dos manuais de resistência, o fato de não ter muitas atividades, aí já requer um tempo maior na preparação das aulas, tempo que nem sempre temos”. Aqui a professora evidencia a necessidade de tornar esse material mais didatizado, por conta das condições de trabalho atuais.

No mesmo sentido, Petra (2020) aponta que “tem poucos manuais de resistência que podem ser utilizados nas disciplinas de física e química”. As suas palavras são importantes, pois ressaltam o fato desses manuais enfatizarem a produção a partir de temas que se conectam mais às Ciências Humanas. Celia (2020) apresenta a seguinte questão: “[...] deveriam ter uma aproximação maior com os complexos de estudos, poderiam ter livros específicos sobre eixos como trabalho, lutas, forma de organização do assentamento acampamento e cultura camponesa”. Essa docente propõe um modelo de manual de resistência bem direcionado às especificidades do CFHCE, a partir dos eixos que são norteadores do inventário da realidade, a saber, o trabalho, as lutas, a forma de organização do assentamento acampamento e a cultura camponesa (MST, 2013).

Celia (2020) ainda destaca o seguinte aspecto: “na maioria das vezes não tem material disponível a todos os alunos e preciso solicitar cópias, o que atrapalha meu planejamento”. Essa questão apresentada pela professora reflete a condição de financiamento desses manuais, haja vista que a sua produção não é possibilitada para a oferta de uma unidade para cada estudante, de forma que o uso requer estratégias e metodologias mais coletivas.

O uso desses manuais escolares de resistência possibilita uma ampliação dos conhecimentos tidos como escolares, permitindo a aproximação com as especificidades do

campo (CALDART, 2005), de forma a valorizar o modo de produção da vida dos estudantes. Além disso, esses manuais ampliam a capacidade dos estudantes de se conhecerem como sujeitos que fazem a história, alteram a realidade em movimentos de luta e produzem conhecimentos. Assim, potencializam as matrizes formadoras da luta social, do trabalho, da história e da cultura que se fazem presentes no ciclo (MST, 2013).

4.3.4 A produção e uso dos manuais dos sujeitos escolares

Como podemos verificar na literatura analisada e também na nossa experiência empírica, raras são as experiências educativas que inserem em seu programa de formação a produção de manuais escolares. Por outro lado, a experiência educativa analisada encontra fortes vínculos com o MST, Movimento cuja marca de seu projeto formativo é a sistematização, a publicação e a distribuição de seus documentos. Essa constatação nos leva a olhar para a experiência e compreender que uma escola do Movimento é uma escola que escreve e ensina a escrever (GEHRKE, 2014).

Dito isso, perguntamos às professoras “como fazer o trabalho pedagógico usando materiais seriados na escola com o currículo organizado em ciclos?”. Uma das respostas destaca que a escola já tem produzido documentos (que aqui nomeamos de manuais escolares) em algumas situações e contextos, como podemos visualizar no Quadro 4.1.

Quadro 4.1 - Manuais produzidos pelos sujeitos escolares do Colégio Iraci no período de 2007 a 2020.

ACERVO	CONTEÚDO	SUJEITOS DA ESCOLA QUE PRODUZIRAM	Ano
2 Cadernos de artigos do Formação de Docentes	Artigos produzidos pelos estudantes do curso de formação de docentes	Estudantes	2016/2017
1 Livro	Memórias literárias do acampamento Buraco	Estudantes	2018
1 Livro	Escola em movimento	Professoras/es	2007
1 Livro	Escola no caminho da práxis	Professoras/es	2016
2 Manuais	Ciclo de formação humana na escola	Educadores/as	2010/2017
9 Boletins	Boletim Frutos da Luta	Estudantes e assentados	2009/2020
Fanzines	Realidade e Atualidade	Professoras e estudantes	2010 - 2020
1 Caderno de Memória	Fotografias, relatos e materiais produzidos	Coordenação Político-Pedagógica	2014/2020

3 Álbuns de fotografia	Fotografias que contam a história do assentamento e do Colégio.	Professoras, comunidade e Coordenação Político-Pedagógica	2003/2019
1 Caderno do Ciclo de Formação Humana com Complexos de Estudos	Proposta do Ciclo de Formação Humana com Complexos de Estudos	Professoras, comunidade e Coordenação Político-Pedagógica e Universidades parceiras	2013

Fonte: Organizado pela autora a partir do acervo da biblioteca Lucia Novelo do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak (2020).

Os Cadernos de artigos do curso de Formação de Docentes referem-se a uma das categorias manuais dos sujeitos escolares que passam a compor o acervo da biblioteca da escola. São exemplares de manuais produzidos no âmbito do curso de Formação de Docentes, que é o ciclo da adolescência. Trata-se de uma coletânea de artigos científicos.

Para chegar à produção, as professoras organizam o trabalho pedagógico desde o primeiro ano do ciclo, iniciando por leituras e fichamento das obras do acervo da biblioteca, selecionado a cada ano para a leitura. Nos anos de sequência, a professora de prática de estágio realiza com as estudantes os seminários de leituras, com debates, discussões e registros escritos a partir dos manuais produzidos pelas turmas dos anos anteriores. Esse exercício contribui para instrumentalizar os estudantes e iniciar a sua produção escrita. Por fim, no quarto ano do curso, realizam a escrita e a reescrita do artigo, que passa por correções e são publicados em um manual denominado *Caderno de Artigos do Curso de Formação de Docentes*.

Esse movimento desenvolvido no ciclo da adolescência é uma das práticas que evidência a relação dos manuais com o CFH. Nessa perspectiva, os sujeitos escolares se colocam como autores de manuais e exercitam a leitura e escrita como processo de formação humana.

Outros manuais que aparecem no quadro é o livro *Memórias Literárias* (GAVLIK, 2019), que foi elaborado a partir da organização da *Casa da Memória Terra e Povo*³⁸, na qual se realizaram rodas de conversa com os assentados que participaram da luta pela terra e estiveram acampados no Buraco³⁹. Dessas rodas de conversa, os estudantes do III Ciclo do Ensino Fundamental, orientados pela professora de Língua Portuguesa, elaboraram textos

³⁸ A casa da Memória Terra e Povo faz parte do inventário da realidade da escola, tem por objetivo preservar a memória da luta pela terra no território da reforma agrária em Rio Bonito do Iguazu (PR).

³⁹ O Buraco foi o acampamento base na BR-158, no qual as famílias se organizaram para realizar a ocupação da fazenda Pinhal Ralo, em Rio Bonito do Iguazu (PR), e que deu origem aos assentamentos desse município

do gênero memórias literárias. Esse livro é utilizado no trabalho pedagógico no tempo leitura, com os demais ciclos, ocorrendo essa interação entre idades e ciclos diferentes. Na classe intermediária, foram usados para leitura e interpretação de texto. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

O manual denominado *Escola em Movimento* (HAMMEL; ANDREATTA; COSTA, 2007) é um livro que detalha o processo de ocupação do território da reforma agrária em Rio Bonito do Iguazu (PR), desde a ocupação do Buraco até a constituição do Colégio Iraci. Esse livro é utilizado no trabalho pedagógico com os estudantes para a vinculação com os conteúdos espaço, lugar e território, reforma agrária, símbolos, documentos históricos e outros. É utilizado também na semana pedagógica na formação dos educadores novos que chegam à escola (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

O outro livro produzido pelas professoras se chama *Escola no Caminho da Práxis* (HAMMEL; GUERRERO; TODERO, 2016) e contém textos de relatos de experiência produzidos pelas educadoras e estudantes do Colégio, que registram suas experiências de trabalho a partir no CFHCE.

Além desses, destacamos a produção de outro manual, denominado *Boletim Frutos Luta*, que se materializa a partir da auto-organização dos estudantes (PPP COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2018). As trabalhadoras da escola são colaboradoras do Boletim e auxiliam com ações pontuais na sugestão de temas das matérias, quando solicitadas, e nas revisões anteriores à publicação. Quando impresso, o boletim é distribuído na escola para todos os estudantes e utilizado no tempo leitura e na produção do texto mensal (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

As matérias sempre buscaram aumentar a conexão entre a escola e a comunidade, com notícias que ocorrem na escola e também fatos que acontecem na comunidade. Evidentemente, em alguns momentos, os estudantes saem desse eixo para mostrar as notícias importantes em âmbitos estadual e federal, que afetam a vida das pessoas da escola e comunidade (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Já foram produzidas nove edições. Além da publicação do manual, o coletivo da comunicação que desenvolve o boletim organizou o *Blog Frutos da Luta*, com vistas à produção e à veiculação mais rápida da comunicação. Esse coletivo ainda é responsável pela rádio da escola (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

O Caderno dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudos, (MST,

2013) foi produzido por trabalhadores do Colégio Iraci, em parceria com professoras de universidades, com o Setor Estadual de Educação do MST no Paraná e com representantes da comunidade e do MST.

Na introdução, apresenta os princípios da proposta do CFHCE. Na sequência, destaca registro do exercício da estrutura dos CE com uma unidade didática que apresenta: conteúdos; objetivos; metodologia; avaliação; êxitos esperados; e vinculação com categorias da realidade. O caderno é entendido como o currículo do MST no Paraná, haja vista que serviu de base para a organização dos planos de estudos por complexo para o conjunto das escolas do MST no Paraná (MST, 2013), além de ser utilizado pelas professoras do Colégio Iraci para organizar o plano de ensino.

Outro material produzido é o *Caderno de Memórias do Colégio Iraci*, que é um manual que agrupa as memórias das atividades desenvolvidas no Colégio, o relato escrito, as fotografias e os materiais produzidos para o evento ou durante a sua ocorrência. Tem por objetivo preservar as histórias e ideias pedagógicas do Colégio. A organização desse manual é da CPP da escola, mas sua construção é uma tarefa coletiva, haja vista que o ato de produzir as memórias dos eventos pedagógicos da escola é uma tarefa assumida pelos trabalhadores dos diversos segmentos da escola e pelos estudantes e convidados. Ainda com relação às fotografias, a escola organizou dois álbuns, cuja finalidade é registrar e preservar a memória. Esses são utilizados como fontes históricas para contar a trajetória da escola e do assentamento. O seu uso no trabalho pedagógico se dá nas disciplinas de Artes, História e Língua Portuguesa, potencializando o trabalho coletivo dessas disciplinas (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Os *fanzines* são mini-revistas, aqui denominadas de manuais escolares produzidas no trabalho pedagógico das professoras com os estudantes em reagrupamentos diversos, incluindo coletivos de auto-organização. A sua produção ocorre com temáticas variadas, tais como: princípios da agroecologia; da dengue; da vacinação; da conservação das estradas; do transporte escolar; do feminismo; da luta pela terra e dentre outros.

Esse conjunto de manuais dos sujeitos escolares tem sua importância reconhecida pelas educadoras como segue:

[...] O Colégio Iraci faz muitas atividades, um trabalho muito grande e bonito, com várias experiências educacionais importantes. Por isso, é fundamental também fazermos o registro e tornar público, compartilhar o trabalho realizado. (NADJA, 2020).

[...] Porque aborda a história do Assentamento e do Colégio Iraci e de toda a luta

pela terra e educação do Movimento Sem Terra. (FRIDA, 2020).

A partir das respostas, observamos um reconhecimento da importância da produção desses manuais mediante a necessidade de estabelecer o vínculo com a realidade social, bem como da valorização da produção de manuais por parte de professores e estudantes. No entanto, foram apontados alguns empecilhos para essa prática, conforme descrito a seguir:

[...] iniciei esse ano na escola e não conheço. [...] porque a escola tem pouco recurso, fica difícil produzir, [...] porque temos pouco tempo de hora atividade e estes materiais não tem atividades para fazer com os alunos. [...] porque o tempo de aula com os estudantes é curto e não consigo ir além do repasse dos conteúdos do livro didático.

Nessas escritas aparecem questões importantes, tais como a escassez de tempo para o ensino e para a preparação de aulas, a limitação financeira da escola para subsidiar a produção e o desconhecimento da existência desses manuais. Fica evidenciada também uma opção pelo uso exclusivo do livro didático por conta da limitação do tempo.

A produção de manuais escolares pelos sujeitos da escola ainda é tímida, pois não há qualquer política pública de incentivo. O tempo remunerado dos professores fora da sala de aula é muito curto e os custos envolvendo a produção são de responsabilidade da escola⁴⁰, que já tem recursos escassos.

No entanto, esses manuais têm se configurado como um importante espaço formativo tanto aos estudantes como aos educadores, ao promover a escrita e a reflexão essa escola vai recriando as relações entre a vida social e a escola (CALDART, 2004) e possibilitando a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, dos conceitos cotidianos aos conceitos científicos aumentando a capacidade de compreensão da realidade para inferir nela.

Escrevem sobre a produção da própria vida, as lutas, os enfrentamentos, as conquistas, as contradições de classe, trazem o conhecimento numa perspectiva social e humana, comprometidos com a Educação do Campo. Fica evidenciado nestes manuais a produção de conhecimento enquanto prática coletiva, o reconhecimento dos processos sociais e histórico da construção dos conceitos científicos e a dimensão produtiva do conhecimento escolar, assim essa escola vai escrevendo e compartilhando a sua produção

⁴⁰ Em alguns momentos recebeu o financiamento do INCRA, como é o caso do livro Escola em Movimento (FRIDA, 2020)

deixando inscrito a memória de uma parte de sua história.

Esse manuais possibilitam diálogos da escola com a comunidade, promovem agrupamentos e reagrupamentos. São exercitadas diversas dimensões da formação dos estudantes, a auto-organização, o trabalho coletivo, a pesquisa a organização em outras palavras colocam o ciclo em movimento, potencializando os seus elementos que se tornam promotores da formação lúdica, afetiva, corporal, cognitiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando uma categoria importante na pedagogia socialista, a da atualidade (SHUGLIN, 2013), queremos deixar registrado que este trabalho se insere em um acontecimento histórico da humanidade, que é a pandemia, fato que limitou em muitos aspectos a possibilidade de diálogo vivo com o campo investigado e exigiu mudanças na investigação. A pandemia afetou e ainda está afetando a vida de toda a sociedade. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde, até o dia 3 do mês de maio de 2021, 157.897.763 milhões de pessoas já foram contaminadas com o novo Coronavírus e 3.287,082 já perderam a vida. No Brasil, até a referida data, havia 15.145.879 de casos confirmados, com 421.316 óbitos.

A quantidade alarmante de mortes e de contágio vem provocando alterações em variados âmbitos da vida humana na Terra, e, como não poderia ser diferente, nas relações com a vida da escola e sua forma, introduzindo elementos como o fechamento das escolas, o trabalho com tecnologias digitais e o uso de plataformas digitais. Esses elementos podem produzir mudanças na forma da escola.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo, sempre relegada na Política Educacional Brasileira, é assolada mais uma vez, tendo em vista a exclusão tecnológica vivida nas áreas rurais do país, que não permitiu o acesso necessário aos conteúdos transmitidos pela internet, que foi o caminho defendido pela SEED-PR para atender à questão da Educação no Estado durante a pandemia.

No dia 17 de março de 2020, os estudantes do Colégio Iraci tiveram seu último dia de aula presencial, e, em maio de 2021, essa escola ainda não tinha previsão de retorno, dada a lentidão do processo de vacinação no país. As aulas passaram a ocorrer nos domicílios dos estudantes e das professoras.

Consideramos que não são todos os estudantes do Colégio Iraci que dispõem de tablets, celulares ou notebooks para uso pessoal e menos ainda têm acesso à internet para a realização do ensino remoto; a grande maioria deles sequer consegue baixar os aplicativos disponibilizados pela SEED por motivo de falta de espaço de memória e outras problemáticas (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

A atividade impressa, entregue às famílias dos estudantes a cada 15 dias, foi a principal resposta às exigências dessa realidade, que provocou os docentes à produção de

materiais que antes eram mediados em sala de aula. Por outro lado, os manuais escolares nunca foram tão necessários. O livro didático do PNLD e os textos produzidos pelas professoras tornaram-se fontes de consulta praticamente únicas durante o ano de 2020.

Ainda nos apontamentos sobre a atualidade, trazemos elementos de uma manchete divulgada no observatório do Agronegócio no Brasil, Jornal Brasil de Fato e outros veículos de comunicação, o quais noticiam um movimento de disputa ideológica do livro didático e do currículo que vem despontando no Brasil, é um grupo de mulheres que se intitulam como “mães do agro” cujas pautas são impedir o debate sobre a violência no campo, o uso de agrotóxico, a concentração fundiária, queimadas, trabalho escravo e outros temas que ainda assolam o trabalhador camponês no país. Esse grupo entre seus apoiadores já conta com agentes políticos eleitos e ministros e se colocam na tarefa de ficar “de olho no material didático”. Segundo o site, em um vídeo publicado pelo grupo após uma reunião com parlamentares o movimento comemora a indicação de representação para a comissão de avaliação dos livros didáticos do PNLD.

Todas essas questões colocam indagações a serem respondidas por pesquisas futuras, afinal, qual projeto societário essas mudanças vão potencializar? É possível engendrar por uma forma escolar para a emancipação da classe trabalhadora? Como isso afeta os manuais escolares? Quais são os suportes de manuais que projetam essas novas necessidades determinadas pelo momento pandêmico? Impresso ou digital? Os manuais escolares vão sofrer influências de grupos ideológicos que se legitimam cada vez mais no poder?

Não vamos responder a essas indagações, haja vista que não foram os objetivos determinados para esta pesquisa, mas retomamos aqui a pergunta motivadora deste estudo: **quais relações se estabelecem entre os manuais escolares e a forma escolar no trabalho pedagógico das professoras no ciclo de formação humana?**

Para respondê-la, apresentamos um panorama da Política para Manuais Escolares no Brasil, materializada no PNLD. Verificamos que a produção de manuais no país sempre esteve condicionada a determinantes políticos, sociais e econômicos. À medida que se alteravam os grupos no poder, alterava-se também a forma de conduzir tal política. Outra informação relevante constatada foi a presença dos organismos internacionais como influenciadores nos destinos dessa política.

Por outro lado, a autonomia da escola e dos professores sempre foi regulada no âmbito da política. A escolha dos materiais didáticos feita pelos professores, regida pelo

decreto de 2017, se deu após uma avaliação e aprovação do MEC. Esses encaminhamentos, apesar de terem melhorado a qualidade do livro no país, refletem que esse Ministério concebe o despreparo dos docentes da Educação Básica para efetuar escolhas de forma mais autônoma, assim, essa regulação do livro, engendra uma forma de livro didático mais amplamente aceito e tende a diminuir projetos com uma diversidade maior de concepções pedagógicas e epistemológicas.

Nesse mesmo sentido, na medida em que os livros didáticos vão se assemelhando, experiências educativas de alteração da forma escolar não são atendidas em suas especificidades por essa política, como é o caso do CFH, haja vista que hegemonicamente os livros que chegam à escola investigada são seriados e disciplinarizados.

Os manuais escolares do PNLD, portanto, vão engendrando a forma escolar, na mesma medida que vão sendo engendrados por ela, dificultando à transposição de uma forma escolar única. A consequência é que sobre as professoras, silenciadas e negligenciadas no processo de escolha dos livros, a mediação de tais manuais na perspectiva de transformação da forma escolar.

A breve experiência do PNLD Campo, mesmo com as contradições apontadas nas avaliações, indicou caminhos para a alteração dos livros didáticos, no entanto, a sua interrupção prematura também evidencia o caráter contraditório das políticas públicas que podem, em sua concepção, se oferecer como mediadoras dos interesses da classe trabalhadora, mas podendo alterar a sua configuração, quando as forças políticas que as determinaram se desequilibram.

Ainda no que diz respeito à Política para Manuais Escolares, não marginalizamos a necessidade de garantir um currículo mínimo para as escolas do país, no entanto, esse mínimo não pode continuar a ser o máximo a ser atendido por essa política. Assim, postulamos que um grande desafio e pauta de luta dos sujeitos e escolas de resistência é a alteração dessas políticas para manuais no Brasil, para que incluam e potencializem a produção de manuais no âmbito das universidades e em diálogo com os sujeitos escolares.

Outro objetivo que postulamos foi a analisar a relação dos manuais escolares na produção da forma escolar capitalista e na experiência escolar do MST. Nessa perspectiva, buscamos compreender a consolidação da forma escolar capitalista, que foi produzida para atender ao trabalho na fábrica. Constatamos que, com o advento da maquinaria, foi necessário educar a classe trabalhadora que até então se encontrava excluída de processos

institucionais de educação. Com a popularização da educação pública, que era desejável à classe trabalhadora em sua concepção humanística e científica, as massas chegam à escola e, com isso, os conteúdos clássicos se esvaem, sendo substituídos pelos manuais.

No entanto, da sua produção até a atualidade, poucos elementos da forma escolar foram alterados, embora os fins educativos se alterem a cada movimento do capitalismo, desde a maquinaria até a acumulação flexível, ela persiste com elementos centrais da sua forma: o afastamento da vida, a avaliação como instrumento de seleção e exclusão, o treinamento da obediência e, por meio dos manuais escolares, o controle do conteúdo destinado à classe trabalhadora, feito pelas políticas de manuais escolares.

Quando olhamos para a forma escolar na educação escolarizada do MST, observamos que o MST herda a forma escolar capitalista, porém, engendra ensaios para a sua transposição, que a faz por via da perspectiva da formação humana, que tem nas matrizes formadoras os instrumentos para colocá-la em marcha.

O MST, grande educador (CALDART, 2005), vai registrando a sua trajetória em manuais, cartilhas, músicas, cadernos, fotografia, poesia e na memória dos seus militantes.

Todo esse arcabouço pode torna-se conhecimento escolar que auxilia na transformação da forma escolar, na mesma medida a escola altera o próprio Movimento.

Quanto ao objetivo de “analisar o uso dos manuais escolares no trabalho pedagógico das professoras no ciclo de formação humana”, o caminho traçado nos levou a observar as relações do uso dos manuais escolares com a forma escolar do ciclo de formação humana. Para isso, trouxemos elementos dessa organização da forma escolar na conjuntura da produção e uso dos manuais escolares.

Sobre a biblioteca escolar, mediante o exposto, vislumbramos que essa tem papel significativo, com vistas à superação da sala de aula como unidade central no trabalho pedagógico. As professoras estabelecem relações entre o trabalho da sala de aula com esse espaço educativo, que faz a guarda de diversos manuais escolares, tais como: manuais escolares de resistência; manuais escolares privados; manuais dos sujeitos escolares e manuais escolares do Estado. A biblioteca, nessa relação, é o lugar de guarda, de uso e de produção de acervo potencializado e potencializador do CFH.

Em razão disso, observamos que o trabalho pedagógico das professoras no Colégio Iraci é direcionado pelo PPP, que é organizado em CFH, carrega em si e promove as acumulações teórico-práticas da educação do MST no Paraná. A instrumentalização dessa experiência teórico-prática se dá pelo plano de ensino organizado em CE.

Analizamos os manuais escolares no trabalho pedagógico no Ciclo de Formação Humana a partir das categorias: Manuais Escolares do Estado, Manuais Escolares Privados, Manuais Escolares Resistência e Manuais dos Sujeitos Escolares, sendo que foi possível observar que a transformação da forma escolar perpassa também pela alteração no trabalho pedagógico com os manuais escolares. Estes podem ser colocados numa relação de reprodução ou superação da forma escolar capitalista.

Tendem a reproduzir a forma escolar capitalista, quando é usado como material único no recorte da seriação e da disciplinarização. Por outro lado, tendem a se relacionar com superação da forma escolar na perspectiva de emancipação, quando colocam em marcha os elementos do CFH por via da diversificação das fontes de conhecimento, fazendo uso de manuais dos diversos sujeitos produtores, por meio da produção e uso de manuais com conhecimentos socialmente necessários aos camponeses, por meio da ressignificação do uso dos manuais seriados dos conteúdos, tomando por base a aprendizagem dos estudantes na relação com a vida.

Destaca-se que, a ausência de políticas educacionais que garantam tempo de trabalho adequado aos professores para o uso de manuais diversos, bem como a não inclusão dos diversos sujeitos produtores de manuais nas políticas de livro, produz a prevalência do uso dos manuais do PNLD e com isso os manuais são inferidos e vão cristalizando a forma escolar.

Cabe ressaltar que não colocamos a centralidade da alteração da forma escolar do MST nos manuais, já que são um dos inúmeros suportes que a experiência desse movimento leva como contribuição para a alteração da forma escolar, que vai ser encontrada nas místicas, na relação com a comunidade, no trabalho com a agroecologia, nas marchas, nos atos e na luta concreta pela terra, na sabedoria dos mais velhos. Porém, esses têm um papel muito significativo na preservação da memória e no compartilhamento da história da classe trabalhadora Sem Terra. Estão na disputa pela produção e divulgação do conhecimento e são, portanto, são relevantes na luta de classe.

Por fim, reiteramos que o Colégio Iraci vem realizando ensaios de uma nova relação

com os usos e produção dos manuais escolares, no mesmo sentido que materializa ensaios para a transformação da totalidade da forma escolar capitalista, por meio do Ciclo de Formação Humana, porém, assim como o ciclo por si não transforma a forma escolar, tão pouco os manuais por si o farão, haja vista que a transformação total da escola não sua completude só se fará em uma nova sociedade socialista (MESZÁROS, 2005). No entanto, a escola pesquisada se coloca em luta pela transformação social provocando alterações em seu conjunto de elementos, dos quais os manuais são parte.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. Boitempo Editorial, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1994.
- BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado*. Brasília: MEC, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. SEF. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL, *Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2016: Guia de livros*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e inclusão, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL, Edital PNLD 2020. Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2020.
- BOMENY, Helena. *Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- BUARQUE, Cristovam; SALGADO, Sebastião. *O Berço da desigualdade*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 14, p. 21-40, 2018.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CALDART, Roseli Salete O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. *Estudos avançados*, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001.

- CAMINI, Isabela. *Escola itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à escola capitalista?* Tese (Tese de Doutora) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- CATINI, Carolina de Roig. *A escola como forma social: Um estudo do modo de educar capitalista.* Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo (USP). Faculdade de Educação.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007).* Tese (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- CHOPPIN, Alain. *O historiador e o livro escolar.* História da Educação. Pelotas: ASPHE/FAE/UFPEI, 2002.
- CHOPPIN, Alain. História dos Livros e das edições didáticas: sobre o estudo da arte. Revista da Faculdade de Educação da USP. *Educação & Pesquisa*, v. 30, n.3, p. 549-566 2004.
- CHOPPIN, Alain. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. *Revista História da Educação*, v. 12, n. 24, p. 9-28, 2008.
- CHOPPIN, Alain. Las Políticas de Libros Escolares en el Mundo: Perspectiva comparativa e histórica. In: SILLER, Javier P.; GARCÍA, Verena R. (org.). *Identidad em el imaginário Nacional: Reescritura y Enseñanza de la história.* Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, 2008, p. 169-180.
- DANTAS, Éder; SOUSA JÚNIOR, Luiz de. Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior. *Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação*, v. 32, 2009.
- COMENIUS, Johann Amos; KULESZA, Wojciech Andrzej. *A escola da infância.* Campinas: Unesp, 2011.
- DALMAGRO, Sandra Luciana. *A escola no contexto das lutas do MST.* 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- D'INCAO, M. Conceição. *O “Bóia – Fria”:* Acumulação e Miséria. Petrópolis: Vozes, 1979.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERREIRA, Eduardo Maciel. *Manuais didáticos e leitura: as práticas de leituras das professoras de língua portuguesa da Escola Itinerante Vagner Lopes.* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2008.
- FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. *Revista Brasileira de História.* São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, 2004
- FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: aCOLTED e a FENAME. *História da Educação*, v. 19, n. 45, 2015, p. 85- 10.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAG, Barbara; COSTA, Wanderly Ferreira; MOTA, Valéria Rodrigues. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola. *Reunião Anual da ANPED*, v. 27, p. 21-24, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos. *Cadernos do ITERRA. O MST e a pesquisa. II Seminário Nacional. Veranópolis: ITERRA, ano, v. 7, p. 45-59, 2007.*

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In:*

PISTRAK, M. M. (Org.) *A escola comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação para além da "forma escolar"*. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, SP, v. 20, n.º. 35, p. 89-99, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. *Educação e Sociedade: Campinas*, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Cotidiano escolar, livros didáticos e formação docente. *In:* FONSECA, Selva Guimarães; JÚNIOR, Décio Gatti (orgs.). *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011.

GARCIA, Tânia M. F. Braga. Os livros didáticos na sala de aula. *In:* GARCIA, Tânia Maria F. Braga; RAFAEL, Maria Auxiliadora Schmidt. *Didática, História e manuais escolares: contextos ibero-americanos*. Injuí: Valls, 2013.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; RODRÍGUEZ, Jesús Rodríguez; ANICHINI, Alessandra. Apresentação-Pesquisas sobre manuais escolares e mídias educativas: tensões e interações entre impresso e digital. *Educar em Revista*, v. 35, p. 9- 18, 2019.

GEHRKE, Marcos. Escola itinerante e a organicidade nos ciclos de formação humana.

Guarapuava, Paraná: *ANALECTA*, v.11 n. 1, 2010, p. 99-113.

GEHRKE, Marcos. *Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da Escola Itinerante do MST*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GEHRKE, Marcos. *Contribuições da práxis para a constituição da biblioteca escolar do trabalho a partir da educação do campo*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

HAMMEL, Ana Cristina. *Ciclos de formação humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

HAMMEL, Ana Cristina; SILVA, Nilton José Costa; ANDREETTA, Ritamar. *Escola em movimento: a conquista dos assentamentos*. Colégio Estadual Iraci Salete Strozak. Rio Bonito do Iguaçu, 2007.

HÖFLING, Eloisa de. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, v. 21, n. 55, p. 30-4, 2001.

HUTNER, Mary Lan. *Livro didático público: a participação do professor como sujeito de uma política educacional pública para o ensino médio*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2008

KUENZER, Acacia Zeneida. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. *Educar em revista*, p. 43-69, 2003.

KRUG, Andrea Rosana. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LAJOLO, Marisa. *Livro didático e qualidade de ensino*. Brasília: Ministério da Educação e Desporto SEDIAE/INEP, v. 16, 1996.

LEITE, Valter de Jesus. *Educação do campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em revista*, v. 26, 2010, p. 89-110.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil(2000-2006): mapeamento e problematizações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 7-23, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação – da antiguidade aos dias de hoje*. Editora: Cortez, 1997.

MARIANO, Alessandro dos Santos. *Ensaio da Escola do Trabalho no contexto das Lutas do MST: A proposta curricular dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, nas Escolas Itinerantes do Paraná*. 2016; Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

MUNAKATA, Kazumi. A política do livro didático no regime militar: da campanha do livro didático e manuais de ensino (Caldeme) à Comissão do Livro Técnico e Didático (Colted) e à Fundação Nacional de Material Escolar (Fename). **Relatório técnico, CNPq**, 2006.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo. *A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engel*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007. MARX, Karl. *Critique of the Gotha program*. Wildside Press LLC, 2008.

MELO, Fernando Garcez de. *Política do livro didático para o ensino médio: fundamentos e práticas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MELO, Paula Mara de. *A estrutura do Programa Nacional do Livro Didático (1995-2016): Estado, mercado editorial, sociedade civil e a construção do consenso hegemônico sobre o livro didático no Brasil – Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Educação. Universidade e Brasília: 2018.

MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. Boitempo Editorial, 2020.

MEZAROBBA, Gilson. *Imperialismo e educação: a relação entre a educação pública e as fundações e institutos empresariais no Brasil (1990-2014)*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

MILANESI, Luiz. *Ordenar para desordenar: centros de cultura e biblioteca pública*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 587-596.

MST. Como fazer a escola que queremos. *Caderno de Educação*, nº1. São Paulo, 1992.

MST. Alfabetização de jovens e adultos: como organizar. *Caderno de Educação*, nº 3. São Paulo, 1993.

MST. Alfabetização de jovens e adultos: Didática da linguagem. *Caderno de Educação*, nº 4. Porto Alegre, 1994.

MST. *Sem-terra: as músicas do MST*. São Paulo: Gráfica e Editora Peres, 1996.

MST. Educação de jovens e adultos – sempre é tempo de aprender. *Caderno de educação*, nº 11. São Paulo, 2003.

MST. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990 – 2001. *Caderno de educação*, nº 13. Veranópolis – RS, 2005.

MST. *Plano de Estudos*. Unioeste; Cascavel, 2013.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, p. 179-197, 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Múltiplas vozes na construção do PNLD*. Uberlândia: Edufu, 2011.

PINHEIRO, Daniele Cabral de Freitas. *Educação sob controle do capital financeiro: o caso do Programa Nacional do Livro Didático*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão popular, 2018.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich. *A Escola-comuna*. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey. *Fundamentos da escola do trabalho*. Tradução de Daniel Aarão 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o Poder e o Socialismo*. 4. Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PPP. *Projeto Político Pedagógico Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak*, Rio Bonito do Iguçu/PR, 2018.

PUHL, Raquel Inês. *Escola Itinerante do MST: o movimento da escola na educação do campo, 2008. 99 f.* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 16, n. 70, 2016, p. 30-48.

RODRIGUES, Ana Paula da Silva. *Livros didáticos do PNLD Campo e epistemologias campesinas*. 209. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. *Escola do campo - espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Ciclos de formação humana com complexos de estudo nas escolas itinerantes do Paraná. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, nº. 140, p.611-629, 2017.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; LEITE, Valter de Jesus; BAHNIUK, Caroline. *Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra – 15 anos da Escola Itinerante do Paraná*. São Paulo/SP: Editora Expressão Popular, 2019.

SAPELLI, Marlene; SEIBERT, Lucia; FEITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salette (orgs). *(Caminhos para transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAVI, Claudinéia Lucion. *Complexos de estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do MST no Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2014.

SOLDÁ, Maristela. *Núcleo Setorial e os aspectos interdisciplinares na Proposta Pedagógica Complexos de Estudo*. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2017.

SHULGIN, Viktor N. *Rumo ao politecnismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, I. A. *O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM) e o mercado editorial: 2003-2011*. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação & Realidade*, v.37, n. 3, 2012, p. 803-821.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio?. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 28, 2020, p. 1-20.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em revista*, v. 34, 2018

- SOARES, Jandson Bernardo. *Espaço escolar e livro didático de história no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014)*. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- TAPIA, Jorge. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social: os desafios da construção institucional. In: DINIZ, Eli (org.). *Globalização, Estado e Desenvolvimento – Dilemas do Brasil no novo milênio*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2007.
- TELES, Maria Francisco de Assis Teles. *A prática pedagógica com o uso de livros didáticos em escolas localizadas no campo*. Dissertação de Mestrado – Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2015.
- THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. v. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. Maceió: EDUFAL, 2007.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teorias & Educação*, Porto Alegre, n. 6, 1992, p 1-17.
- VIEIRA, Edilaine Aparecida. *Livros didáticos para Escolas do Campo*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- VIEIRA, Edilaine Aparecida. *Jovens, escolarização e livros didáticos: estudo etnográfico em uma escola de assentamento (SC)*. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- VIEIRA, Edilaine Aparecida; GARCIA, Tania Maria F. Braga. Educação do Campo e livros didáticos: provocações para a(s) leitura(s) de documentos oficiais. In: BUFREM, Leila Santiago; GEHRKER, Marcos (orgs.). *Leituras: escola do campo e textos: propostas e práticas*. Unijuí RS: Editora Unijuí, 2016, p. 149-194.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fonte, 2007.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da formaescolar. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.
- WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade. *Perspectiva*, v. 25, n. 1, 2007, p. 245-270.