

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL E NA COLÔMBIA: um olhar dos Estudos Pós-Coloniais

EDUCATIONAL POLICIES OF DIDACTIC BOOKS IN BRAZIL AND COLOMBIA: a post-colonial studies view

Aline Renata dos Santos¹

Janssen Felipe da Silva²

Resumo: O artigo versa sobre o histórico das políticas educacionais de produção e distribuição dos Textos Curriculares/Livros Didáticos dos territórios campestres do Brasil e da Colômbia. Objetivamos compreender os entrecruzamentos históricos, sociais e culturais que aproximam esses países na configuração política e histórica de produção e distribuição dos livros didáticos (LD) através dos Estudos Pós-Coloniais. Realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, analisamos legislação brasileira e colombiana que regulamenta a produção e distribuição dos LD. Os resultados demonstraram que: tanto no Brasil quanto na Colômbia as políticas educacionais dos LD buscavam atender as demandas de ampliação da escolarização da população menos favorecida; consolidação dos Estados-Nação, exaltando o espírito nacionalista fundado na colonialidade do poder e do saber; a compra e distribuição dos LD são de responsabilidade do Estado; a seleção dos LD é realizada pelos docentes. Em relação, aos LD específicos para os territórios campestres do Brasil e da Colômbia, estes objetivavam atender aos reclames da população campestre. No Brasil, atualmente, o PNLD-Campo foi encerrado, representando um retrocesso aos direitos adquiridos pelos povos do campo no tocante a uma educação específica e diferenciada garantida por meio da promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo de 2002.

Palavras-chave: Histórico das Políticas Educacionais de LD do Brasil e da Colômbia. PNLD-Campo. Livros didáticos do Programa Escuela Nueva.

Abstract: The article reports on the history of the educational policies in production and distribution of the Curriculum Texts/Didactic Books of the countryside territories of Brazil and Colombia. It aims to comprehend the historical, social and cultural intersections that brings these countries closer in the political and historical configuration of the didactic books (LD, as in Brazilian Portuguese abbreviation) production and distribution through the Post-Colonial Studies. We did a bibliographical and documentary research and analyzed the Brazilian and Colombian legislation that regulates the production and distribution of the didactic books. The results showed that: both in Brazil and in Colombia the educational policies of didactic books try to meet the demands of expanding schooling for the underprivileged people; consolidation of Nation-States, acclaiming the nationalist spirit founded on the coloniality of power and knowledge; the purchase and distribution of didactic book is a State responsibility; the selection of the didactic books is carried out by teachers. About the specific didactic books for the Brazilian and Colombian countryside territories, they aimed to serve the demands of the countryside population. Nowadays, in Brazil, the Brazilian Textbook Program for the Countryside Education (PNLD-Campo) has ended, which represents a regress to the countryside people's rights regarding the specificity and differentiation of the education granted by the promulgation of the Brazilian Operational Guidelines to the Countryside Education from 2002.

Keywords: History of Didactic Books Educational Policies of Brazil and Colombia. Brazilian Textbook Program for the Countryside Education. Escuela Nueva Program didactic books.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e integrante do Grupo de Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, Teoria da Complexidade e Educação. E-mail: aline.renata24@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4483-3592>.

² Professor Associado I do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco e colaborador no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do CAA. E-mail: janssenfelipe@hotmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8113-3478>.

INTRODUÇÃO

O artigo versa sobre o histórico das políticas educacionais de produção e distribuição dos textos curriculares/livros didáticos dos territórios campestres do Brasil e da Colômbia³. Objetivamos compreender os entrecruzamentos históricos, sociais e culturais que aproximam esses países na configuração política e histórica de produção e distribuição dos livros didáticos (LD), através dos Estudos Pós-coloniais. Realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, analisamos legislação brasileira e colombiana que regulamenta a produção e distribuição dos LD.

A importância de estudar sobre as políticas educacionais dos LD, a nosso ver, decorre da centralidade atribuída aos textos curriculares/livros didáticos nas práticas docentes e por seu conteúdo ser resultado de disputas e de seleções culturais de conhecimento. Nessa direção, os textos curriculares não são meros instrumentos didáticos pedagógicos eles são constituídos de ideologias e de formas de compreender o mundo-realidade.

O LD, segundo Bittencourt (2011), é objeto cultural de difícil definição, mas que pode ser facilmente identificado e diferenciado de outros livros, tendo em vista as funções que exerce no âmbito escolar a partir de cada contexto social, cultural, político e econômico. No século XIX os LD assumiram uma posição importante na constituição dos Estados-Nação tanto no Brasil quanto na Colômbia, o que levou à necessidade do aumento de sua produção e distribuição. Os LD foram utilizados para disseminar um tipo de educação que formasse cidadãos aptos para as novas exigências emergentes com a construção dos Estados-Nação. Esse tipo de educação balizado na colonialidade do poder e do saber (QUIJANO, 2005) promoveu uma violência epistêmica (SPIVAK, 2010) ao desconsiderar a heterogeneidade dos sujeitos e dos conhecimentos produzidos pela população local de cada país. A colonialidade do poder decorre da ideia de que há uma superioridade natural da raça branca em relação às raças não brancas (negros-negras, indígenas, etc.) e, por isso, esta pode ditar quem são os possuidores de razão, o que é conhecimento e o que não é. A colonialidade do saber classifica e hierarquizar os sujeitos de saber e de não saber nega/silencia as epistemes dos sujeitos não eurocêntricos. Para Spivak (2010, p. 50, 51), a violência epistêmica decorre da ideia de “formar uma classe capaz de servir como interprete [...]; uma classe de pessoas, indianas de sangue e cor, mas inglesas no gosto, nas opiniões, na moral e no intelecto”.

Nessa direção, os LD, do nosso ponto de vista, representariam os interesses do colonizador em transformar os não europeus em fio condutor do ideário colonial, logo os colonizados constituiriam uma classe de sangue e cor latina, mas com práticas culturais, sociais, políticas e intelectuais europeias.

Assim, os LD passaram a ser produzidos com a intenção de concretizar um currículo nacional aos moldes das necessidades dos Estados-Nação eurocêntricos firmados em uma ideia de sujeito (masculino, branco, patriarcal, cristão) e de cultura e de conhecimento.

Nessa direção, os LD são parte integrante de um sistema educativo institucionalizado. Segundo Sacristán (2000), o sistema educativo é constituído por subsistemas nos quais se expressam práticas articuladas com o currículo. Dentre eles, o subsistema de Produção de Meios, que engloba os diversos tipos de materiais didáticos, em especial, o LD que são os agentes da materialização do currículo. Desse modo, sendo os LD os agentes da concretização do currículo, “não são meros agentes instrumentais neutros, pois têm um papel de determinação muito ativo (...) ligado a uma forma de exercer o controle sobre a prática” (SACRISTÁN, 2000, p. 24). Os LD são campo de disputas e portadores de recortes de conhecimentos que retratam e legitimam o que pode ser ensinado e de que forma deve ser ensinado. Segundo Apple, “disputas sobre el «conocimiento oficial» (centradas generalmente en lo que se incluía o lo que se excluía de los libros de texto) reflejaban en realidad relaciones y historias políticas, económicas y culturales más profundas” (1993, p. 112).

Os LD podem expressar tanto os interesses de grupos minoritários historicamente subalternizados, que buscam evidenciar suas culturas e seu conhecimento de forma equitativa, tais quais os povos do

3 A escolha por investigar as políticas educacionais de textos curriculares/livros didáticos da educação do território campestre colombiano justifica-se por dois motivos, a saber: 1) vinculação ao Instituto de Estudos da América Latina da Universidade Federal de Pernambuco e 2) participação no subprojeto de pesquisa “Políticas nacionais de promoção da igualdade étnico-racial –Colômbia, Bolívia e Argentina”.

campo, quanto os interesses de grupos hegemônicos que buscam perpetuar sua cultura e seu conhecimento através da negação e/ou inferiorização de conhecimentos e culturas outras.

De acordo com Silva e Silva (2014, p. 159), “os Livros Didáticos exercem influência sobre o que pode e não pode ser ensinado/aprendido. Determinar o que pode e não pode ser ensinado/aprendido representa legitimar cosmovisões e descredenciar outras”. Apesar de o LD ser objeto de várias críticas, estes, geralmente, são um dos principais meios de disseminação e de validação de conhecimentos utilizados nas escolas nas práticas docentes.

A título de organização, estruturamos o artigo nas seguintes seções: 1) Introdução; 2) Histórico das Políticas Educacionais dos Textos Curriculares/Livros Didáticos do Brasil; 3) Histórico das Políticas Educacionais dos Textos Curriculares/Livros Didáticos da Colômbia; 4) Considerações Finais.

2. HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS LIVROS DIDÁTICOS DO BRASIL

Destacamos que o percurso histórico de produção e distribuição dos LD nos ajuda a compreender como esse texto curricular tornou-se, em certa medida, um dos instrumentos centrais da materialização do currículo escolar nas práticas docentes.

O recorte temporal estabelecido sobre as políticas dos LD refere-se aos anos finais do século XIX e início do século XX, tendo em vista que neste período ocorreram discussões sobre a constituição do Estado Nacional, a ampliação do acesso à educação escolarizada e as transformações políticas ocorridas tanto no Brasil quanto na Colômbia (BITTENCOURT, 2008; CARDOSO ERLAM, 2001).

A história do Livro Didático no Brasil está diretamente relacionada à promulgação de Leis e Decretos que resultaram das transformações sociais ocorridas a partir dos anos finais do século XIX e início do século XX. A produção dos LD no Brasil acontece com a chegada da família real portuguesa que instaurou em 1808 a Imprensa Régia, órgão responsável pela produção dos LD. A urgência em instaurar a Imprensa Régia teve o intuito de desenvolver uma melhor estruturação do sistema de ensino e nesse contexto os LD assumiam um papel importante. Segundo Mariano,

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

Nesse contexto, havia uma preocupação em ampliar a escolarização para as camadas menos favorecidas da população. Assim, a educação escolar deveria moldar e controlar os sujeitos no intuito de que houvesse progresso, mas sem que os privilégios das classes dirigentes fossem contestados.

Na nossa compreensão, a urgência da instauração da imprensa régia estaria/esteve a serviço da inculcação do ideário eurocêntrico nos povos colonizados, buscando instruir a população minimamente para atender os interesses dos colonizadores sem que a colonialidade fosse desvelada.

Durante esse período, os LD utilizados no Brasil advinham da Europa, em especial, da França, e da Alemanha (BITTENCOURT, 2008). A adoção tanto dos LD quanto dos programas curriculares estrangeiros reforçava a colonialidade do saber⁴ (QUIJANO, 2005), visto que a referência de conhecimento e de ensino válidos eram os produzidos na Europa.

Não obstante, a partir das discussões sobre o nacionalismo “muitas críticas foram feitas pela carência de obras nacionais, pois como os manuais eram de autoria estrangeira, sentia-se falta de obras redigidas no Brasil, livros que fizessem com que o país se reconhecesse histórica e geograficamente”

4 A colonialidade é um processo arbitrário de dominação/exploração no qual o ideário colonial penetra as estruturas sociais tanto na dimensão objetiva quanto na dimensão subjetiva dos povos subjugados. Para Quijano (2005), há três eixos da colonialidade: do poder, do saber e do ser, que são imbricadas entre si. A colonialidade do poder refere-se à classificação e à hierarquização racial dos povos em inferiores e em superiores, o que determina a distribuição e o controle do trabalho dos povos subalternizados mundialmente.

(MARIANO, 2008, p. 3).

Cabe destacar que apesar das críticas realizadas quanto à carência de LD que expressassem a história e a geografia do país, estas críticas estavam pautadas a partir de uma elite crioula que buscava firmar-se como representantes da cultura do país. Ou seja, mesmo diante da busca por uma especificidade dos LD considerar a realidade brasileira, esta realidade era um recorte arbitrário, pois a referência para estabelecer o que é conhecimento digno de ser apresentado nos LD estava pautada na ideia de cultura superior, a eurocêntrica.

Diante desse cenário, surgiu a necessidade de produzir LD condizentes com a difusão do “espírito nacionalista” (BITTENCOURT, 2008). Com o fim do monopólio da Imprensa Régia, em 1822, as editoras privadas passaram a produzir os LD. De acordo com Bittencourt (2004), até os anos de 1885 havia três editoras de destaque na produção de LD, a saber: Eduard & Heinrich Laemmert; Baptiste Louis Garnier e Nicolau Alves. Estas editoras buscavam uma aproximação com o poder institucional através da escolha dos autores, tendo em vista que os compêndios e cartilhas precisavam da aprovação institucional para que pudessem circular nas escolas. As editoras optavam por autores originários do Colégio Pedro II ou da Academia Militar, almejando assegurar a vendagem dos LD, na medida em que os autores oriundos destas instituições dificilmente teriam seus nomes vetados pelos conselhos educacionais que avaliavam as obras didáticas. Vale ressaltar que apesar da abertura para o mercado editorial privado ainda havia marcas editoriais francesas em razão da dependência das técnicas de produção e das políticas de importação.

Entendemos que, desde a criação das primeiras editoras do setor privado, foi desenvolvida pelos editores uma política de aproximação com o poder constituído. O Estado passa a ser o principal consumidor do mercado editorial, além de ser o que estabelece as condições de produção, seleção e avaliação das obras, principalmente, do gênero didático. Segundo Lajolo e Zilberman,

[...] imprensa e livro didático nascem do abrigo do Estado e sujeitam-se a ele. As duas imagens-uma, vinculando imprensa e livro didático e, em vista da produção em massa deste, reforçando sua parceria com o capitalismo; outra, fazendo-a dependente do apadrinhamento do Estado (1998, p. 128).

Este cenário se modifica de forma acentuada a partir da década de 1930, momento em que é iniciado um processo de mudanças estruturais ocorridas a partir do Estado Novo até a Nova República (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989). Nesse período, foram sancionados Decretos e Leis que visavam regulamentar a produção, a distribuição e avaliação dos LD. Durante a gestão de Francisco Campos no comando do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), no governo Vargas, houve a preocupação em fortalecer uma identidade de nação forte e unida. Para tanto, o governo buscou padronizar uma educação que exaltasse o espírito nacional na população e os LD passaram a ser um importante instrumento de controle ideológico. Desse modo, “um texto escolar deveria resultar, dessa forma, diferentemente de outros livros, de um cuidadoso plano engendrado pelo poder constituído, articulado com outros discursos que definiam o saber escolar” (BITTENCOURT, 2008, p. 27).

É importante evidenciar que a construção de legislação específica para LD não considerou os sujeitos destinatários dos LD. A reprodução do ideário colonial europeu pelos dirigentes brasileiros revela a colonialidade do ser e do saber, pois mesmo com aclamação de LD brasileiro a sua referência não deixou de ser a Europa.

Vale salientar, que estas mudanças tiveram como um fator impulsionador a crise resultante da queda da bolsa de valores de Nova York, na década de 1920, fazendo com que houvesse um encarecimento dos LD. Esta crise econômica estimulou o aumento da produção de LD nacionais de autores brasileiros (SILVA, 2012). Nesse contexto, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) que abarcava vários órgãos operacionais menores, entre os quais a coordenação do Livro Didático, que tinha a função de planejar as atividades relacionadas ao Livro Didático e estabelecer convênios com órgãos e instituições que garantissem a produção e distribuição (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

Em 1938 foi sancionado o Decreto n. 1.006 de 30 de 12 de 1938 em que traz pela primeira vez a definição de LD, estes estão associados aos compêndios escolares que abordam de forma total ou parcialmente a matéria das disciplinas dos programas escolares. Os livros de leitura em classe são os livros

utilizados para a leitura dos alunos em sala de aula. O referido Decreto ainda denomina os LD de livros-texto, livro escolar, livro de classe, entre outros (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

Por meio do Decreto n. 1.006 foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), esta era constituída por sete membros indicados pela presidência e tinha a função de examinar e avaliar os LD, sugerir os livros que pudessem ser traduzidos, recomendar a abertura de concurso para a produção de LD ainda inexistentes no Brasil (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989). Frisamos que a CNLD possuía a função mais de controle político-ideológico do que uma função didática, tendo em vista a conjuntura ditatorial da época. Esta Comissão ainda tinha por subordinadas as Comissões Estaduais do Livro Didático (CELD).

No ano de 1939 é promulgado o Decreto nº 1.177 em que são realizadas alterações no quantitativo dos membros da CNLD, passando de sete para doze, e regulamenta sua organização e seu funcionamento. O aumento dos membros da CNLD soma-se ao poder de decisão exercido sobre a produção e circulação dos LD que estavam concentrados nas mãos do ministro Gustavo Capanema (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

Por volta dos anos de 1945 com o fim do governo de Capanema houve críticas questionando a legitimidade da CNLD. Nesse mesmo ano foi sancionado o Decreto nº 8.460 que redirecionou as funções desta Comissão, a partir de então a esfera federal passa a ter o poder de legislar sobre o processo de escolha de LD em todas as escolas todo território nacional. Assim, houve o incentivo à descentralização, em alguns Estados por meio das CELD (HÖFLING, 2000).

Apesar das críticas quanto à legitimidade da CNLD e do próprio ministro Clemente Mariani solicitar em 1947 um parecer jurídico a respeito da legalidade da Comissão Nacional do Livro Didático, esta continuou com os plenos poderes, mesmo sob os impasses decorrentes da centralização do poder, do risco de censura, das acusações de especulação comercial e, principalmente, da manipulação política referente à produção dos LD (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

Com a instauração do Governo Ditatorial Militar foram assinados vários acordos entre o Brasil e os Estados Unidos que influenciaram na produção editorial brasileira, sobretudo, referente à produção dos LD. Destacamos o acordo MEC-SNEL-USAID (Ministério da Educação/Sindicato Nacional de Editores de Livros e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional), realizado em 1967, responsável por programas de educação assistencialista, financiados com empréstimos internacionais oferecidos pelos Estados Unidos. Neste período, juntamente com os acordos firmados, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED).

Esse acordo teve por objetivo tornar possível a disponibilização de 51 milhões de livros aos estudantes brasileiros em um prazo de três anos. Além disso, a COLTED recomendava um programa de desenvolvimento que incluiria a instalação de bibliotecas e um curso de treinamento para instrutores e professores, abrangendo desde o nível federal até os níveis dos municípios e das escolas (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

Diante desse cenário, críticos da educação denunciavam o controle americano sobre o mercado livreiro, em especial o de LD. Segundo Romanelli,

[...] ao MEC e o SNEL incumbiriam apenas à responsabilidade de execução, mas, aos técnicos da USAID, todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro (seria preciso?), até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autores de editores não-brasileiros, vale dizer, americanos (1978, p. 213).

Ressaltamos que os acordos firmados entre o MEC e USAID abrangiam toda a educação em todos os níveis do sistema educacional. O acordo seguia uma lógica de separação entre os que produzem e tomam decisões curriculares, poder central, e aqueles que executam, professores em sala de aula. Este poderio, exercido por meio da USAID, atrela-se à colonialidade do saber, visto que aqueles que sabem são os técnicos americanos enquanto que os técnicos e professores brasileiros devem ser os executores.

A importância atribuída ao fator educacional pelo setor externo (USAID) revelou-se na busca por integração e posicionamento das sociedades periféricas. No contexto geral do capitalismo internacional, “o controle da produção científica por aqueles assinala uma necessidade de expansão do mercado consumidor dos produtos por ele criados” (ROMANELLI, 1978, p. 195).

Nesse contexto, há a reestruturação da colonialidade do poder, através das “ajudas” do setor externo (USAID) aos países “em desenvolvimento”, ampliava o capital dos países hegemônicos como é o caso dos Estados Unidos. Desse modo a educação dos países “em desenvolvimento” apresentava-se como um campo fértil, uma vez que países como o Brasil almejavam o progresso e o desenvolvimento econômico através da qualificação de mão de obra e a educação seria o meio mais eficiente para isso. O progresso e desenvolvimento almejado pelo estado brasileiro tomava por referência a ideia de progresso e desenvolvimento dos Estados Unidos, revelando a dependência epistêmica entre o Brasil e o referido país, ou seja, a colonialidade do saber e do poder. Segundo Miranda e Luca,

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

Os LD eram percebidos como importantes meios de difusão dos valores morais e civis defendidos pelo Governo Ditatorial. Os LD enquanto portadores de ideologias tornaram-se um dos instrumentos mais eficientes de propagação e de controle ideológico, através, principalmente, da violência epistêmica. Ainda durante a década de 1960 também foi criada a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) que tinha como atribuições a produção e distribuição dos LD, contudo não contava com financiamentos para desempenhar tais atribuições. Diante dessa situação, em 1970 foi implantado o sistema de coedição junto com as editoras nacionais, através da Portaria Ministerial nº 35/70 (HÖFLING, 2000).

A partir da década de 1970, o LD passa a ser amplamente produzido e distribuído para as escolas. Estes passam a fazer parte da cultura escolar e desempenham o papel de portadores do conhecimento escolar dignos de serem ensinados. Em decorrência da importância que o LD assumiu na escolarização da população brasileira, a sua produção se acentuou, principalmente em parceria com o setor privado; em decorrência disso, a produção dos LD tornou-se um negócio lucrativo que sobrevive até a atualidade (BITTENCOURT, 2008).

Em 1971 com a extinção da COLTED foi criado o Programa do Livro Didático (PLID), de acordo com o Decreto nº 68.728 de 08 de junho de 1971, que abrangia os diferentes níveis de ensino, a saber: Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF); Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM); Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (PLIDES); e Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (PLIDESU). Em 1972, o INL assumiu a responsabilidade de promover e agilizar, conjuntamente com as editoras, o programa de coedição de obras didáticas dos referidos programas (HÖFLING, 2000).

Até os anos de 1975 o INL ainda estava responsável pelo PLD; esta situação é modificada a partir de 1976 por intermédio de decreto presidencial (Decreto nº 77. 107/76); com ele, é transferida a responsabilidade de desenvolver as atividades dos programas de coedição de obras didáticas à FENAME que passou a ter como função,

1- definir diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; 2- formular programa editorial; 3- executar os programas de livros didáticos e 4- cooperar com as instituições educacionais, científicas e culturais públicas e privadas, na execução de objetivos comuns (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989, p. 15).

As novas atribuições da FENAME elevaram a produção dos LD e promoveram a criação de um mercado editorial seguro para as editoras, em decorrência do interesse do Estado em adquirir boa parte dos LD para a distribuição gratuita às escolas e às bibliotecas federadas (HÖFLING, 2000).

É na década de 1980 que pela primeira vez a política governamental de LD deixa mais visível a

relação criança carente e LD. Em 1983 é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) instituída pela Lei nº 7.091, que absorveu todos os programas de competência da FENAME e o PLID. A FAE estava subordinada ao MEC e tinha por função apoiar a Secretaria de Ensino de 1º e 2º grau no processo didático pedagógico por meio do desenvolvimento de programas de assistência estudantil. Para tanto, foram agrupados distintos programas à FAE, tais como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), programas editoriais, de material escolar, bolsas de estudos (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

A centralização das deliberações e o caráter assistencialista da FAE provocaram críticas a esta Fundação, tais como: a desobediência de prazos de entrega, favorecimento a empresas e editoras junto ao poder estatal e o autoritarismo na tomada de decisões por parte de delegacias regionais e secretarias estaduais de educação na escolha dos LD.

Neste contexto de centralização dos órgãos referentes à educação e à assistência estudantil, o LD permaneceu como um apêndice das políticas assistencialistas e trazia cada vez mais lucros exorbitantes para as editoras. Com o fim do sistema de coedição o MEC passou a comprar os LD das editoras participantes do PLID. E em decorrência das críticas realizadas à FAE foi criado, em 1984, o Comitê de Consultores para a Área Didático-Pedagógica que era constituído por cientistas e políticos de diferentes áreas. A atuação do Comitê resumia-se a meras sugestões, e apesar do poder que este tinha no papel, suas atribuições pouco foram ouvidas pela FAE. Em 1985, por ordem do decreto Lei nº 91.542, algumas sugestões dadas pelo Comitê foram parcialmente integradas, entre elas a do professor poder escolher o LD. Em seguida o Comitê foi desativado (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

Em 1985, por intermédio do referido Decreto, o PLID passa a ser chamado de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e seus objetivos são ampliados. Ressaltamos que o PNLD estava subordinado à FAE. A reformulação da política do LD a nível federal fortaleceu a ideia e a prática do livro durável e de boa qualidade em contraposição aos acordos MEC/USAID que proclamavam a ideia do LD descartável. Sendo assim, foi instituído o LD reutilizável e a seleção dos livros deveria ser realizada pelos professores das escolas públicas (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

A partir da criação do PNLD é possível perceber que há uma tentativa de incluir os professores na escolha dos LD, contudo, a nosso ver, essa “inclusão” está fundada na interculturalidade funcional e na colonialidade do saber. Na interculturalidade funcional, visto que os professores chamados a participar do processo quando os livros didáticos já passaram por uma seleção prévia reduzindo as possibilidades de escolha por estes sujeitos, é um processo de inclusão excludente. Em relação à colonialidade do saber, uma vez que os docentes não foram considerados como sujeitos de saber, são apenas sujeitos de execução.

Além disso, foi estabelecido como meta o acesso de todos os alunos de primeira à oitava série aos LD das escolas públicas federais, estaduais, territoriais, municipais e comunitárias do território nacional, tendo como principais componentes curriculares Comunicação e Expressão e Matemática (HÖFLING, 2000).

O PNLD foi instituído em um contexto político e social fortemente marcado pelo início dos processos de redemocratização do país, devido à queda do regime ditatorial. Em decorrência disso houve a ampliação do acesso à educação escolar para a população, fazendo com que os LD tivessem sua importância reforçada no processo de escolarização dos estudantes do território nacional.

Tal importância atribuída ao LD está presente na Constituição Federal de 1988 (CF), ao afirmar em seu inciso VII, art. 208 “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Apesar de a CF apontar a necessidade da garantia dos LD nas escolas, não há uma especificação quanto aos LD para as escolas do campo. Tal ausência, a nosso ver, revela que a educação ainda está pautada em uma acepção de conhecimento universal que não leva em conta as especificidades dos territórios camponeses.

A partir do ano de 1996, com a extinção da FAE, passa a ser de responsabilidade do Fundo Nacional

de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a execução do PNLD por intermédio dos recursos advindos do Salário-Educação. Neste mesmo período é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), que funda uma reforma curricular no sistema educacional brasileiro. Nesse cenário, o PNLD toma novos rumos, tendo em vista sua inserção no quadro de mudanças proporcionadas por estas reformas educacionais, entre estas, as que privilegiam o LD com investimentos, e as avaliações que passam a ser de responsabilidade do governo federal, que além de comprar e distribuir os LD passa a avaliá-los (CASSIANO, 2013).

O MEC, em 1994, nomeou uma comissão de professores especialistas de universidades públicas brasileiras de distintas áreas do conhecimento para avaliar a qualidade do conteúdo programático e os aspectos pedagógicos e metodológicos dos dez títulos de LD mais requeridos pelas/os professoras/es de 1ª a 4ª série em 1991. Novamente, percebemos a presença da colonialidade do saber, haja vista que há uma classificação e hierarquização entre os docentes capazes de avaliar e validar os LD. Estes professores são parte do locus de enunciação do saber válido, isto é, a universidade, enquanto que os professores da rede básica de educação não são decisores curriculares nessa instância maior, pois são vistos como consumidores dos LD.

A partir desta avaliação foi gerado um relatório que apontou a urgência do Brasil resgatar os seus direitos de consumidor e não mais adquirir LD que de fato não contribuam com o desenvolvimento dos estudantes. No ano de 1995, o MEC iniciou um processo criterioso e sistemático de avaliação dos LD (SILVA, 2012).

Atualmente, o processo de avaliação dos LD acontece por intermédio do edital de convocação das editoras para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas destinadas aos estudantes das escolas públicas de todo território nacional. O edital estabelece tanto os critérios de avaliação quanto os de submissão das obras didáticas pelos editores. As obras didáticas selecionadas e aprovadas pelo PNLD para os diferentes níveis de ensino da educação básica (Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º e Ensino Médio) possuem uma validade de três anos; transcorrido este período os LD são substituídos.

Os critérios de avaliação dos LD são de duas ordens: uma geral e uma específica. O critério de ordem geral, comum a todas as áreas, considera os conteúdos de aprendizagem, a metodologia de ensino, os aspectos gráficos condizentes com os objetivos didático-pedagógicos das obras, os princípios éticos e democráticos indispensáveis à construção da cidadania e ao convívio social. Em relação ao critério de ordem específica refere-se às áreas de conhecimento, tais como: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, que tomam as orientações, os princípios, os conteúdos de aprendizagem e a metodologia de ensino das referidas áreas de conhecimento.

A escolha dos LD agora é realizada pelos professores da Educação Básica, por intermédio do Guia do Livro Didático divulgado pelo MEC. Nele há as coleções que foram aprovadas durante o processo seletivo. O Guia do LD visa auxiliar a/o professora/o na escolha dos livros didáticos que melhor se adequem à realidade educacional dos estudantes. Nos guias há explicações sobre os motivos que levaram à aprovação das coleções de LD, assim como a descrição das coleções aprovadas referentes à estruturação, ao conteúdo, os pontos fortes e fracos.

Segundo Miranda e Luca (2004, p. 127), “de um PNLD a outro, os referidos critérios foram aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação”.

Nessa conjuntura, encontra-se a crítica realizada sobre a inadequação dos LD à realidade da população e das escolas do território campestre. Tal crítica é um dos fatores determinantes para que, em 2012, seja lançado o edital de convocação das editoras para a inscrição de obras didáticas específicas para os estudantes das escolas do território campestre.

Não havia um consenso sobre os LD para escolas do campo, vários grupos discordavam da sua relevância para a Educação dos povos do Campo, revelando a arena de disputas que os LD constituíam. Contudo, entendemos que o PNLD-Campo é também uma conquista dos povos do campo, mesmo com todas as críticas que podemos proferir contra esta política, principalmente, por recair em uma ideia universal de território campestre, ao distribuir para todo território nacional do campo apenas duas

possibilidades de LD tal como vinha ocorrendo.

Ressaltamos que os o Programa Nacional do Livro Didático para as Escolas do Campo (PNLD Campo) é regulamentado pela Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011, que estabelece no artigo 1º como objetivo

[...] prover as escolas públicas de ensino fundamental que mantenham classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1º ao 5º ano em escolas do campo com livros didáticos específicos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (BRASIL, 2011, p. 1).

As coleções didáticas selecionadas pelo edital de convocação das editoras visam atender aos estudantes do território campestre dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as especificidades da Educação do Campo. De acordo com o Edital de Convocação 05/2011 – CGPLI, poderão participar do processo de avaliação as coleções didáticas consumíveis, que abarquem os seguintes componentes curriculares: Alfabetização Matemática; Letramento e Alfabetização; Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; História e Geografia, integrados em coleções multisseriadas ou seriadas.

Diante desses critérios foram inscritas, em 2011, dezoito coleções didáticas, que estavam de acordo com o edital de convocações das editoras; destas apenas duas foram aprovadas, são elas: Coleção Girassol – Saberes e Fazeres do Campo (Editora FTD/São Paulo) e Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar (Editora Moderna/São Paulo)

O baixo quantitativo de coleções didáticas aprovadas para a adoção nas escolas do território campestre assinala para a dificuldade de adaptação das editoras de LD em relação ao Paradigma da Educação do Campo. Este paradigma tem reivindicado o território campestre como locus epistêmico e de produção de conhecimento específico e diferenciado. Nessa direção, tal paradigma desafia a lógica hegemônica mercadológica que recai sobre a produção e distribuição dos LD.

Após o período de três anos do primeiro PNLD Campo, é lançado o segundo Edital de Convocação 04/2014 – CGPLI de editoras para o PNLD Campo/2016. Para participar do processo de avaliação os LD devem ser consumíveis e abarcar os seguintes componentes curriculares: Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, integrados em coleções multisseriadas ou seriadas, destinados a alunos matriculados em escolas do campo da rede pública de ensino (BRASIL, 2014).

Foram inscritas no processo de convocação das editoras do PNLD Campo/2016 dez coleções didáticas, dessas apenas duas coleções foram aprovadas; são elas: a) Coleção: Campo Aberto (Editora Global/São Paulo); b) Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo (Editora FTD/São Paulo). Referente aos livros regionais houve a inscrição de seis livros dos quais foram aprovados dois, são eles: a) Culturas e Regiões do Brasil (Editora Global/São Paulo); b) Tempo de Aprender - Região Norte (Editora IBEP/São Paulo) (BRASIL, 2015).

Destacamos que o PNLD Campo/2016 traz mudanças em relação ao PNLD Campo/2013, tais como: acrescenta o LD de Artes não contemplado na primeira versão do PNLD Campo, também traz os Livros Regionais como um subsídio a mais para os professores. Vale salientar que apesar destas mudanças ainda é restrito o número de editoras que se inscrevem no processo de seleção e avaliação dos LD destinados ao território campestre, ainda percebemos uma concentração de editoras da região sudeste do país, bem como uma predominância na aprovação das coleções didáticas da editora FTD.

A nosso ver, o restrito número de inscrição de editoras no PNLD-campo advém da dificuldade de compreender e expressar os povos do campo enquanto sujeitos epistemológicos que produzem conhecimentos e culturas outras que não estão inscritas na “cartilha” eurocêntrica do saber.

Com as “novas” configurações políticas vivenciadas pelo país, a partir de 2016 com o afastamento da Presidenta Dilma Rousseff, o PNLD-Campo foi encerrado em 2018 através do informe nº 07/2018 – COARE/FNDE. Do nosso ponto de vista, o encerramento do PNLD-Campo representa um retrocesso nas conquistas de direitos dos povos do campo, apesar de todas as críticas que possamos fazer ao PNLD-

Campo.

3. HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS LIVROS DIDÁTICOS DA COLÔMBIA

Na Colômbia as preocupações referentes aos LD decorrem das transformações sociais e políticas ocorridas nos anos finais do século XIX e iniciais do século XX. Estas transformações transcorreram, principalmente, da disputa entre os partidos políticos dos liberais radicais e dos conservadores. Os liberais radicais promulgavam uma educação laica e pública com ênfase nos conhecimentos objetivos, seguindo o modelo europeu, enquanto que os conservadores defendiam uma educação pautada nos princípios religiosos e na hierarquia da igreja católica (CARDOSO ERLAM, 2001).

É perceptível tanto no Brasil quanto na Colômbia que as preocupações referentes aos LD para a população estão imbricadas na colonialidade do poder e do saber, visto que as disputas educacionais se pautavam pelo imaginário colonial europeu.

Durante o governo do partido dos liberais radicais (1863-1885) houve a promulgação da constituição de 1863 que proclamava a defesa dos direitos e das garantias individuais. O Estado colombiano foi concebido como educador, sendo assim, responsável por uma instrução que possibilitaria a estabilidade política, isto aconteceria por meio da inculcação das leis e da instauração de uma mentalidade racional popular. Buscava-se, assim, o acesso à civilização e ao progresso econômico, social e político aos moldes do paradigma europeu (CARDONA ZULUAGA, 2007).

Evidenciamos que mesmo o Estado colombiano sendo considerado como educador não significou o atendimento das especificidades da população local. A educação defendida pelo Estado tinha o intuito de massificar o conhecimento por meio da ideia de nação, negando e/ou silenciando os modos de vida, de educação e cultura de toda a população. Assim a educação oferecida estava fundada na colonialidade do saber e do poder.

Nesse cenário, os LD assumiram um papel central para a disseminação e manutenção do Estado colombiano, para isto foi criada a Lei de 16 de agosto de 1865 que autorizou o poder executivo da União a ditar um plano de instrução pública, nomeado de Plano Geral, para a direção e administração das escolas. Em um de seus artigos ressaltava a formulação dos programas das matérias, a promoção das bibliotecas escolares, o estabelecimento de sistemas de correção e de castigos, os métodos de ensino e os princípios tanto dos regulamentos escolares como os de matéria ideológica, política cultural que deviam reger o país (CARDONA ZULUAGA, 2007).

De acordo com a referida autora, na tentativa de fortalecer e unificar o sistema de ensino o presidente dos Estados Unidos da Colômbia, Eustorgio Salgar, promulgava em 1º de novembro de 1872 o Decreto Orgânico de Instrução Pública, que pretendia fazer germinar o espírito nacionalista na população colombiana. O Decreto normatizava todos os aspectos relacionados à instrução pública, tais como a construção dos locais escolares, os sistemas pedagógicos, a formação de professores, o regimento das escolas, a distribuição dos custos financeiros, os materiais escolares etc. Incentivou a difusão da leitura como uma das práticas da cidadania, promovendo a publicação de livros e de LD.

O Estado colombiano, tal como no Brasil, assumiu a tarefa de financiar, produzir e distribuir os LD, visto que a preocupação central estava com o ensino da leitura dos instrumentos que garantissem a massificação. Assim, os livros tornaram-se pedra angular da reforma educacional de 1870, visto que seriam meios adequados para a disseminação dos princípios políticos e ideológicos do governo vigente.

Nessa direção, durante o governo dos liberais radicais objetivou-se, com a expansão do ensino e dos materiais escolares, a modernização social, o desenvolvimento industrial e no campo político a inserção dos princípios liberais de liberdade e utilidade social, elementos fundantes do projeto nacional colonial-moderno, firmado na colonialidade.

No período de 1890 a 1900, a Colômbia sofreu com quatro guerras civis o que afetou o setor educativo do país. Nesse período houve a reestruturação política e as transformações referentes à educação dos colombianos, entre elas, se destaca a entrega do controle da educação pública à igreja. A partir da constituição de 1886, a educação pública passa a ser organizada e dirigida em concordância com a religião católica e a instrução primária continuou a ser gratuita, mas não obrigatória (MILLÁN PATIÑO,

s/a).

Ainda prevaleceram as disputas pelo poder político entre o partido dos liberais e o partido dos conservadores. Com o acirramento destas disputas, no final do século XIX e início do século XX, é deflagrada a Guerra dos Mil Dias (1899-1902), na qual mais da metade da população foi morta e instaurou uma crise econômica sem precedentes. Em relação à educação, várias escolas, equipamentos e LD foram destruídos e os estudantes tiveram que abandonar as escolas (RAMÍREZ; TÉLLEZ, 2006).

Com o fim da Guerra, a Colômbia iniciou um processo de reconstrução econômica e foram sancionadas leis que tinham como objetivo regulamentar e organizar a administração pública do país. No tocante à educação foi sancionada a Lei nº 39 de 1903 que exigia a prática, a confissão religiosa e a homogeneidade nacional. Segundo Torres Cruz e Londoño Ramos (2011), a educação tinha por missão a educação cristã obrigatória em todos os graus e níveis de ensino e o foco estava na prática em detrimento da teoria. A referida Lei apontava o Tesouro Nacional como responsável pelos custos com a aquisição dos livros didáticos.

Em 1904 é aprovado o Decreto nº 491 que regulamenta a Lei nº 39 de 1903. A educação do Estado colombiano passou a ser dividida em Educação Primária, Secundária, Industrial e Profissional. A Educação Primária possuía um caráter prático na medida em que visava orientar os estudantes para o exercício da cidadania preparando-os para a agricultura, a indústria e o comércio. A Educação Secundária, por sua vez, tinha dois direcionamentos, um de caráter especializado e técnico que fomentava matérias profissionais e outro de caráter clássico que enfatizava o ensino da cultura geral, idiomas, filosofia e letras, contudo o foco estava na instrução técnica dos estudantes (TORRES CRUZ; LONDOÑO RAMOS, 2011). A educação Industrial estava sob a responsabilidade das Escolas de Artes e Ofícios, ensinavam-se as artes de fabricação e gestão aplicável às pequenas indústrias e máquinas. A Educação Profissional correspondia à instrução profissional ocorrida nas Faculdades.

Nesse contexto, ainda houve a preocupação em se estabelecer a escola elementar rural e urbana. De acordo com o Decreto nº 491 de 1904, o ensino primário devia ser composto pela educação moral, ensinava-se a prática da obediência a Deus, aos sacerdotes e à pátria, intelectual, promovia-se o desenvolvimento das habilidades mentais, cívicas e físicas. Conforme podemos perceber o referido decreto nega qualquer saber dos povos do campo, na nossa compreensão, estava fundado na colonialidade do saber e do ser.

Este Decreto também legislou sobre os textos escolares, em especial, os LD; determinou que estes textos fossem aprovados por uma junta formada por pedagogos e arcebispos. Além disso, esta junta estava responsável por todas as decisões referentes à educação e tinha como base os princípios da moral católica, apostólica e romana (TORRES CRUZ; LONDOÑO RAMOS, 2011). Os LD permaneciam como veículos ideológicos para a disseminação e permanência dos princípios defendidos pelo governo dos conservadores balizados pelo olhar eurocêntrico de compreender a realidade e os diferentes povos que constituíam o Estado colombiano.

O sistema educativo da Colômbia durante as três primeiras décadas do século XX caracterizou-se por sua instabilidade e pela descontinuidade das políticas educativas. Na medida em que se alternava o governo as políticas sancionadas pelo governo anterior eram abandonadas e/ou modificadas. Em 1930 com a transição para o novo regime governamental da República Liberal, os liberais assumiram como desafio construir um novo sistema educativo e massificá-lo por todo o território nacional. Pretendiam alcançar a cidadania universal livre da tutela dos conservadores e dos dogmas da igreja. A intenção dos liberais era a de romper por completo com a hegemonia conservadora. Esse rompimento anunciava as futuras tensões políticas (MUÑOZ MONSALVE, 2012).

É perceptível que as lutas travadas pela hegemonia do sistema educacional da Colômbia, tanto pelos conservadores (igreja), quanto pelos liberais só tinham o intuito de suprir as necessidades exteriores aos povos do campo. As legislações educacionais continuavam pautadas no pensamento eurocêntrico e reforçavam a colonialidade por vias outras.

Com a República Liberal houve a iniciativa governamental de democratizar a educação através da Lei nº 32 de 1936, que determinava a igualdade de condições para o ingresso dos colombianos nas instituições educacionais. A partir da promulgação desta Lei foi possível diminuir a exclusão dos direitos educativos para as classes menos favorecidas. Contudo, apesar dos esforços em democratizar a educação prevaleciam níveis altos de analfabetismo e a Educação Rural e Urbana eram legalmente distintas.

Nesse contexto, em 1965 foi sancionado o Decreto nº 579 de 16 de março que dispõe sobre a criação da comissão de textos e materiais escolares e o Fundo Rotatório Nacional de texto escolar gratuito. O artigo 12 do referido Decreto aponta que a função do Fundo Rotatório Nacional de texto escolar é a de editar textos, preparar materiais e ferramentas de ensino para a distribuição gratuita nas escolas primárias oficiais e nas campanhas de alfabetização sob a supervisão e orientação da Comissão de texto e materiais escolares. O aludido Decreto reforça a importância dos LD no processo educativo dos estudantes.

No ano de 1979 foi criado o Fundo do Ministério da Educação Nacional por meio da Lei nº 35 de 17 de maio. Esta Lei permanece subordinada a cumprir com as funções delegadas pelo Ministério da Educação Nacional e os objetos serão o financiamento de programas do Ministério e o aumento da sua capacidade operativa. O Fundo tem como uma de suas funções a produção, a compra e a venda dos materiais didáticos, entre eles, os LD.

Além disso, através do Decreto nº 1264 de 14 de maio de 1981, é criado o Concurso Anual de Obras Didáticas “Educador Colombiano”. O interesse em promover este Concurso é o de fomentar e estimular a produção de obras didáticas destinadas a elevar a qualidade do processo educativo (GRAFFE; ORREGO, 2013). Ainda no ano de 1981 é sancionado o Decreto nº 3486 de 9 de dezembro, referente aos LD dispondo no Art. 32 que “los Rectores de los establecimientos educativos no oficiales seleccionarán los textos escolares para los alumnos, teniendo en cuenta los criterios anteriores y la capacidad económica de los padres de familia” (COLOMBIA, 1981).

Ademais, estabelece que os dirigentes das instituições educacionais atendam às sugestões dos docentes na escolha dos livros didáticos, contudo os docentes serão responsabilizados por qualquer desvio dos objetivos da proposta curricular fixada. Referente à troca dos LD, o Art. 33 do referido Decreto institui o prazo de três anos de uso, contados a partir da adoção dos Livros.

Destacamos que a política sobre o LD na Colômbia tem legislado sobre: produção, distribuição, comercialização, seleção e supervisão em nível da Educação Primária. O governo nacional, através do Ministério da Educação, é o principal responsável pelas ações sobre os LD. Vale ressaltar que, até este momento, a comercialização para as instituições educativas oficiais era incipiente, visto que o próprio Ministério da Educação realizava em sua totalidade esta tarefa.

A partir do governo liberal de Cesar Gaviria Trujillo (1990-1994), a educação na Colômbia passa por uma grande transformação com a Constituição de 1991 ao iniciar o processo de descentralização da administração pública. No Art. nº 67, a educação é concebida como um direito da pessoa e um serviço público, que possui uma função social. Assim, a educação é obrigatória, entre os cinco e quinze anos de idade, englobando no mínimo um ano de pré-escola e nove anos de Educação Básica. É gratuita nas instituições do Estado, estando sob a responsabilidade do Estado e da Família (COLOMBIA, 1991).

Durante o governo de Cesar Gaviria Trujillo, buscou-se o fortalecimento da capacidade científica do país. Em 1994 é sancionada a Lei Geral da Educação – Lei nº 115 de 1994 -, que ordena a preparação de um plano de desenvolvimento da educação por pelo menos dez anos. O plano decenal da educação (1996-2005) é promulgado no governo de Ernesto Samper Pizano (1994-1998). O referido plano objetivava ajustar a educação para o desenvolvimento econômico do país, bem como orientar os elementos necessários para a formação de seres humanos aptos para a incorporação do trabalho científico e tecnológico o que permitiria o desenvolvimento do país (GRAFFE; ORREGO, 2013). Na nossa compreensão, novamente, a educação é vista como caminho para colocar em movimento o projeto econômico do governo neocolonial-capitalista-patriarcal-racista.

Nesse cenário, os LD ganham destaque, na medida em que o Decreto nº 1860 de 3 de agosto de 1994 regulamenta os aspectos pedagógicos e organizativos gerais. O Art. 42 assinala que o LD cumpre “la

función de complemento del trabajo pedagógico y guiar o encauzar al estudiante en la práctica de la experimentación y de la observación, apartándolo de la simple repetición memorística” (COLOMBIA, 1994, p. 20). Nesse entendimento, o LD assume um papel importante no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, visto que a função que lhe é posta é a de promover a experimentação através de uma aprendizagem ativa.

Ressaltamos que este Decreto ainda reforça a obrigatoriedade do cumprimento do que dispõe o Projeto Educativo Institucional e os projetos pedagógicos dentro do Plano de Estudos, os conteúdos e as didáticas específicas dos textos escolares. A escolha do LD acontece de forma a considerar o contexto educacional das escolas, o que possibilita, em certa medida, escolhas condizentes com as necessidades reais das escolas. Esta escolha é condicionada a partir das necessidades do país e não da população que está recebendo o serviço.

Em relação aos LD destinados às escolas do território campesino da Colômbia são de responsabilidade do Estado colombiano. Este contratou a organização Corpoeducación⁵ para realizar a última atualização no ano de 2010. Os LD atendem do 1º ao 5º ano⁶ da Educação Básica Primária, estão organizados por área do conhecimento.

Conforme podemos perceber tanto o Brasil, quanto à Colômbia estão alinhados no tocante à produção, seleção e financiamento dos LD, apesar de apresentarem diferenças em relação à contratação das editoras e atualização dos LD. No Brasil havia um edital de convocação das editoras específico para os LD das escolas do campo em que as editoras se inscreviam para concorrer ao edital. O que não ocorre na Colômbia, nesse país os LD do campo, inicialmente, foram construídos pelos docentes e posteriormente foi contratada uma empresa privada para realizar atualizações nos LD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que as políticas de produção e seleção dos livros didáticos na América Latina estão entrelaçadas, uma vez que fazem parte de um movimento maior que foi o da constituição dos Estados-Nação, fundado pela colonialidade/modernidade. Por isso, percebemos aproximações entre esses contextos.

Nessa direção, evidenciamos as seguintes semelhanças: em ambos os países a necessidade de produção e de distribuição dos LD obedeceu as demandas do Estado-Nação, tendo como justificativa a urgência de integração nacional, os LD assumiram um papel central na tentativa de homogeneização cultural; os LD são organizados por empresas do setor privado e o principal destinatário dessas é o Estado; em relação à escolha e a troca dos LD, tanto na Colômbia quanto no Brasil a orientação é para que os docentes elejam os LD que melhor correspondam as necessidades das comunidades onde as escolas estão localizadas; passados 3 anos os LD devem ser substituídos (o que não ocorreu na prática na Colômbia, uma vez que a última atualização dos LD foi realizada em 2010).

Por fim, cabe ressaltar que, especificamente no Brasil, o contexto atual de retrocessos em vários campos sociais, em especial, o educacional, decorreu no encerramento do Programa Nacional de Livro Didático do Campo no ano de 2018. Na nossa compreensão, isso pode representar a intensificação do ciclo de anulação de direitos dos povos do campo, visto que o PNLD-Campo foi excluído de maneira arbitrária sem qualquer consulta à população.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. El Libro de Texto y la Política Cultural. *Revista de Educación*, Espanha, n. 301, p. 109-126, 1993.

⁵ Trata-se de uma organização de participação mista e de caráter privado. A sua missão é oferecer caminhos e soluções para melhorar a qualidade da educação.

⁶ O termo utilizado na Colômbia é grau, mas faremos uso do termo ano por que entendemos a necessidade de manter um padrão de escrita.

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro Didático e Saber Escolar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Constituição (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*: promulgada em 16 de julho de 1934.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: <<http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf>>. Acesso em: 15/03/2011.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.
- BRASIL. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático — PNLD 2013*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2011.
- BRASIL. Governo Federal-Portal do FNDE. Edital de Convocação 04/2014 – CGPLI
. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/pnld_campo_2016_edital_consolidado> Acesso em: 02 jun. 2015.
- BRASIL. Governo Federal-Portal do FNDE. Guia de Livros Didáticos- Educação do Campo. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/3957-guia-pnld-campo-2016>> Acesso em: 02 jun. 2015.
- BRASIL. Resolução nº 40 de julho de 2011. Dispõem sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do Campo.
- CARDOSO ERLAM, Néstor. Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, Facultad de Educación. Vol. XIII, n. 29-30, pp. 131-142, enero-septiembre, 2001.
- CARDONA ZULUAGA, Alba Patrída. Textos escolares, política y educación en marco de la reforma educativa de 1870. *Co-herencia*, Medellín, n. 6, v. 4, enero-junio, 2007.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- COLOMBIA. Decreto nº 3486 de 09 de diciembre de 1981. (Por el cual se establece el régimen de matrículas y pensiones, becas, J untas Reguladoras de Matrículas y Pensiones y otras variables de costos en los establecimientos educativos no oficiales de los niveles preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional y educación especial, y se dictan otras disposiciones).
- COLOMBIA. *Constitución Política de Colombia*. 1991.
- COLOMBIA. Decreto nº 1860 de 03 de Agosto de 1994 (Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales).
- COLOMBIA. Decreto nº 166 de 04 de mayo de 2010 (Por el cual se adopta la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en el Distrito Capital y se dictan otras disposiciones).
- FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira da. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GRAFFE, Gilberto; ORREGO, Gloria. El texto escolar colombiano y las políticas educativas durante el siglo XX. *Itinerario Educativo*, n. 62, p. 91-113, Julio - Diciembre, 2013.
- HÖFLING, Eloísa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade*, s. l., n. 70, p. 159-170, abr. 2000.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A Formação da Leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1998.

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. Ordenar, civilizar e instruir: os livros didáticos e a construção do saber escolar no Brasil oitocentista. In: *XIII Encontro Estadual da ANPUH-PB*, 2008, Guarabira. História e Historiografia: entre o nacional e o regional. Guarabira: UEPB, 2008.

MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MUÑOZ MONSALVE, Mónica Marcela. *La Construcción de la Idea de Ciudadano desde los Manuales Escolares, en el Proceso de Formación de la Nación Colombiana, 1910-1948*. Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Escuela de Historia, 2012.

PATIÑO MILLÁN, Carlos. *Apuntes para una historia de la educación en Colombia*. Escuela de Comunicación Social, CELYC, Universidad del Valle, s/a.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgar (Org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Siembro, 2005.

RAMÍREZ G., María Teresa; TÉLLEZ C., Patricia. *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. JLE: A20, l21, n. 36, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da; SILVA, Janssen Felipe da. A Crítica Decolonial das Epistemologias do Sul e o Contexto de Constituição das Coleções Didáticas do PNLD-Campo/2013. *Realis*, v.4, n. 02, Jul-Dez. 2014.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPIVAK, G. C. *Pode o Subalterno Falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TORRES CRUZ, Doris Lilia; LONDOÑO RAMOS, Carlos Arturo. Textos y Pedagogía en los albores del siglo XX en Colombia. *Historia de Educación Latinoamericana*. Tunja, n. 16, pp. 255-278, enero-junio 2011.

Recebido em: 07 de julho de 2019

Aceito em: 29 de fevereiro de 2020

Publicado em: 25 de abril de 2020