

Diferencia en el Programa Nacional de Libros y material didáctico Diferença no Programa Nacional do Livro e do material didático Difference in the National Book and Teaching Material Program

Aline Renata dos Santos¹
Janssen Felipe da Silva²

Resumen

El artículo analiza el Programa Nacional del Libro y Material Didáctico (PNLD-2022) como política curricular para la selección y organización de saberes dignos de ser enseñados y aprendidos en las escuelas, a través de libros de texto/textos curriculares. El PNLD establece la alineación con la Base Curricular Nacional Común (BNCC) como uno de los criterios de evaluación y selección de libros de texto, o sea, la LD se convierte en un artefacto curricular de reproducción de la BNCC. A partir de ese entendimiento, miramos la diferencia en esta selección, frente a la idea de universalización del currículo que orienta la BNCC. Adoptamos la perspectiva teórica de los Estudios Poscoloniales articulada con la perspectiva del currículo poscolonial. Para la organización y el análisis de los datos se utilizó el análisis de contenido. Concluimos que las reformulaciones del PNLD, provocadas por los contextos sociales y políticos, revelaron la necesidad de considerar la diferencia en la formulación de los libros de texto, en ese sentido la diferencia históricamente tratada como algo negativo se transforma como principio en la producción de libros de texto, apuntando a una sociedad basada en la justicia social. Sin embargo, notamos tensiones con respecto a la alineación de LD con BNCC. Tensiones en el sentido de que el discurso rector para la construcción de la BNCC siguió la dirección de la universalización del conocimiento, por lo tanto, cualquier tipo de universalización tiende a silenciar las diferencias. Si bien se prevé la diferencia en los avisos de invitación y registro de editoriales, el proceso de evaluación de los libros de texto está imbuido de interculturalidad funcional, ocultando las jerarquías y asimetrías basadas en la colonialidad del poder, del ser y del saber.

Palabras clave: Diferencia; Programa Nacional del Libro y Material Didáctico; Libro de texto

Resumo

O artigo analisa o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD-2022) enquanto uma política curricular de seleção e organização dos conhecimentos dignos de serem ensinados e aprendidos nas escolas, via livros didáticos/textos curriculares. O PNLD estabelece como um dos critérios avaliativos e de seleção dos livros didáticos (LD) o alinhamento a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), isto é, o LD passa a ser um artefato curricular de reprodução da BNCC. A partir dessa compreensão, lançamos nosso olhar para a diferença nessa seleção, tendo em vista a ideia de universalização do currículo que baliza a BNCC. Adotamos a perspectiva teórica dos Estudos Pós-coloniais articulada à perspectiva de currículo pós-colonial. Para a organização e análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo. Concluímos que as reformulações do PNLD, provocadas pelos contextos sociais e políticos, desvelaram a necessidade de considerar a diferença na formulação dos LD, nesse sentido a diferença tratada historicamente como algo negativo é transformada como princípio na produção dos LD, almejando uma sociedade fundada na justiça social. No entanto, percebemos tensões com relação ao alinhamento dos LD a BNCC. Tensões no sentido de que o discurso orientador da construção da BNCC seguiu a direção da universalização dos conhecimentos, logo, qualquer tipo de universalização tende ao silenciamento das diferenças. Apesar da diferença está prevista nos editais de convocação e inscrição das editoras, o processo de avaliação dos LD encontra-se imbuído da interculturalidade funcional, ocultando as hierarquias e assimetrias pautadas na colonialidade do poder, do ser e do saber.

Palavras-chave: Diferença; Programa Nacional do Livro e do Material Didático; Livro didático

Abstract

The article analyzes the National Book and Didactic Material Program (PNLD-2022) as a curricular policy for the selection and organization of knowledge worthy of being taught and learned in schools, via textbooks/curricular texts. The PNLD establishes alignment with the Common National Curricular Base (BNCC) as one of the evaluative and selection criteria for textbooks, that is, the LD becomes a curricular artifact of reproduction of the BNCC. Based on this understanding, we look at the difference in this selection, in view of the idea of universalizing the curriculum that guides the BNCC. We adopted the theoretical perspective of Postcolonial Studies articulated with the perspective of the postcolonial curriculum. For data organization and analysis, we used content analysis. We conclude that the reformulations of the PNLD, provoked by the social and political contexts, revealed the need to consider the difference in the formulation of the textbooks, in this sense the difference historically treated as

something negative is transformed as a principle in the production of textbooks, aiming for a society based on justice social. However, we noticed tensions regarding the alignment of LD to BNCC. Tensions in the sense that the guiding discourse for the construction of the BNCC followed the direction of the universalization of knowledge, therefore, any type of universalization tends to silence differences. Although the difference is foreseen in the notices of invitation and registration of publishers, the evaluation process of textbooks is imbued with functional interculturality, hiding the hierarchies and asymmetries based on the coloniality of power, being and knowledge.

Keywords: Difference; National Book and Didactic Material Program; Textbook

Introdução

O artigo, é fruto de uma pesquisa de doutorado, analisa o PNLD enquanto parte das políticas públicas curriculares, uma vez que toma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como elemento de avaliação e de seleção dos livros didáticos (LD). Nessa direção, compreendemos os LD como textos curriculares, por tal, são considerados o currículo a ser ensinado e materializado nas salas de aulas, principalmente, nas escolas da rede pública do país. O LD, tendo em vista o cenário de desigualdades educacionais que ainda prevalece na realidade brasileira, em uma perspectiva mercadológica, é tido como um instrumento capaz de proporcionar uma melhoria na qualidade educacional dos estudantes a partir de uma lógica de menor custo e maior eficiência. Esta lógica, fundada na colonialidade, tende a negar as diferenças presentes no espaço escolar. Logo, o LD passa a ser compreendido como material curricular, pedagógico e formativo que alimentará o padrão de poder colonial. Nesse sentido, há, mais uma vez, a negação ao direito à educação intercultural crítica que contemple as diferenças como uma riqueza no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, como equalizadora das relações, dissipando hierarquias étnico-raciais, epistêmicas e territoriais, por exemplo.

Assim, a partir do diálogo entre os estudos pós-coloniais e a perspectiva pós-colonial de currículo, desvelamos o trato dado a diferença nas reformulações do PNLD. Para isso, analisamos: o contexto histórico de construção do PNLD, elencando as transformações ocorridas até a sua atual versão; o edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2019, direcionado à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Organizamos e tratamos os dados por meio da análise de conteúdo via análise temática (Bardin, 2011), efetivada em três fases: pré-análise; exploração do material; tratamento e inferências. Na primeira fase, selecionamos os documentos referentes ao desenvolvimento do PNLD, principalmente, a partir do período de redemocratização do estado brasileiro, visto que esse período possibilitou uma abertura para que os diferentes fossem contemplados na Constituição de 1988 como sujeitos de direitos e, conseqüentemente, nas legislações educacionais subsequentes. Na segunda fase, selecionamos os documentos que tratavam especificamente do PNLD. Na última fase, construímos uma rede de significados balizados pelos estudos pós-coloniais e pela perspectiva do currículo pós-colonial que nos indicaram o modo como a diferença tem sido abordada no PNLD.

Para alcançar o objetivo pretendido, organizamos o artigo em três seções, além da introdução e considerações finais. A primeira apresenta o diálogo entre os estudos pós-coloniais e o currículo pós-colonial, nela versamos sobre os principais conceitos utilizados para a compreensão do lugar dos povos do campo, indígena e quilombola no PNLD. A segunda aborda o conceito de LD, evidenciando suas múltiplas faces. Por

fim, a terceira apresenta o contexto histórico, social e político de surgimento do PNLD, analisa as transformações ocorridas, principalmente, com a BNCC, evidenciando o lugar atribuído a esses povos nesse processo.

Entrelaçamentos entre os estudos pós-coloniais e o currículo pós-colonial

Nesta seção apresentamos o diálogo entre os estudos pós-coloniais e a perspectiva teórica de currículo pós-colonial. O currículo pós-colonial preocupa-se em compreender as relações de poder assimétricas estabelecidas pelos colonizadores nos países que passaram por processos de colonialismos (Silva, 2010), herdadas pelos currículos escolares, e superar o universalismo epistêmico, cultural, étnico-racial gerador de hierarquias e de subalternizações na manutenção do sistema colonial mesmo com o fim das colônias. A consolidação do colonialismo ocorreu por meio de duas pilastras fundamentais: a racionalização e a racialização (Quijano, 2005).

A pilastra da racionalização demarca o que é válido de ser aprendido, produzindo a exclusão dos conhecimentos que destoam da racionalidade moderna, resultando em tentativas de epistemicídios (Santos & Meneses, 2010). Por isso são criadas classificações e hierarquizações epistêmicas, para garantir que a pretensa hegemonia da razão moderna eurocêntrica se sobressaia às racionalidades *outras*, como é o caso dos povos do campo versus povos da cidade, dos homens versus mulheres, das mulheres brancas versus mulheres negras/indígenas/ciganas, dos homens brancos versus homens negros/indígenas/ciganos (Sartore *et al*, 2015).

Para o sucesso dessa pilastra, operou-se um convencimento dos sujeitos *outras* de sua irracionalidade devido a sua pertença racial, étnica, de gênero, de classe, territorial. Assim, a imbricação da racionalização com a racialização torna-se um importante elemento de convencimento dos sujeitos *outras* de sua “inferioridade”. A classificação entre sujeito racional e sujeitos irracionais ainda ressoa no currículo escolar através do emudecimento da condição epistêmica desses sujeitos *outras*. Isso é visível nos LD quando é posto como armazenador de conteúdos/conhecimentos a partir de uma hierarquização de conteúdos valorosos e de não valorosos.

Em nossa acepção, isso é um indicativo de uma perspectiva da interculturalidade funcional no currículo, isto é, a inserção da história, cultura afro-brasileira, africana e indígena ainda não rompe com as hierarquias fundadas na racialização e na racionalização e por vezes as reforçam.

Os povos originários e os escravizados do continente Africano foram submetidos à métrica eurocêntrica de ser, de pensar e de produzir conhecimentos, por não se enquadrarem nessa métrica, foram classificados como não humanos, portanto, incapazes de ser, de pensar e de produzir conhecimento. Essa cisão reverbera nos currículos escolares “por isso a história e a cultura dos negros no Brasil no currículo

escolar, por exemplo, tem se limitado muitas vezes a história e a cultura dos escravos, reduzindo os negros a essa condição” (Silva, 2015, p. 50).

Os territórios também foram racializados, pois seguiam a mesma lógica de racialização dos sujeitos uma vez que povos inferiores também habitavam territórios inferiores. Essa relação é evidenciada nas pesquisas de Silva, Torres e Lemos (2012) ao destacarem que os povos do campo ainda enfrentam hierarquizações pautadas na racialização da sociedade, visto que a herança legada do colonialismo localiza os sujeitos-povos em dois polos de localização. O primeiro polo (cidade) é habitado pelos sujeitos de cultura e de referência, pois ocupam um lugar relevante para o desenvolvimento da sociedade. O segundo polo (campo) é tido como o lugar da falta, dos sujeitos-povos sem cultura, sem educação validas, necessitando de evolução aos moldes da cidade, por isso que os currículos escolares do primeiro polo são transpostos para as escolas do campo.

Essa divisão entre cidade e campo é uma herança do colonialismo que se consolidou como padrão de referência para todos esses povos tidos como inferiores, assim, suscetíveis de dominação e de aceitação das imposições postas pelas nações autodeclaradas de superiores. Desse modo, essas nações tornaram-se proprietárias não só das terras descobertas, mas também de todos os seres que as habitavam. Lopes e Macedo (2011) evidenciam que o colonialismo move-se restringindo diferentes formas de ser, de pensar, de construir conhecimento de uma única forma, tolhendo significações e representações *outras* que extrapolem os limites fixados pela razão moderna/eurocêntrica. É isso que o colonialismo tenta realizar quando, arbitrariamente, substitui os idiomas/línguas dos povos originários pelo idioma do colonizador, principalmente quando nos currículos escolares, a exemplo do Brasil, determina que o idioma nacional é o português, obscurecendo idiomas *outros* dos povos indígenas, tais como o *la-tê* falado pelo povo Fulni-ô de Pernambuco, dentre outros.

A herança colonial tem realizado uma assepsia epistemológica para manter e alimentar a pretensa universalidade do referido cânone. A BNCC foi construída por meio de discursos de universalização do currículo, apesar das lutas contra essa perspectiva. Sendo assim, cabe nos perguntar o lugar dos povos do campo, indígenas e quilombola nessa seleção de conhecimentos, que historicamente tem garantido o lugar hegemônico da episteme eurocentrada na sociedade, por meio de práticas que favorecem “a transmissão de saberes propedêuticos que são “depositados” no outro, colonizando-o, subalternizando-o, oprimindo-o” (Ferreira & Silva, 2013, p. 28).

Ao compreender essas relações de hierarquização e subalternização dos sujeitos *outros*, a teoria pós-colonial traz à baila a violência física, epistêmica, política e cultural imposta pelos colonizadores europeus aos povos originários e aos povos afro-diaspóricos escravizados. Para a teoria pós-colonial, essas relações de poder

desiguais estabelecidas no período colonial permanecem sustentando o ideário colonial, mesmo após o fim das colônias e um dos meios de sua conservação é a educação escolar via, particularmente, os currículos escolares.

O currículo pós-colonial busca descortinar as heranças coloniais (Ferreira & Silva, 2013) que permanecem celebrando a soberania eurocêntrica, “isto é, saber em que medida o currículo contemporâneo, apesar de todas as suas transformações e metamorfoses, é ainda moldado pela herança epistemológica da colonização; e as formas de análises que concebem o processo de dominação cultural como via de ‘mão única’” (Carvalho, 2004, p. 44). Os sujeitos feitos inferiores o que primeiro aprendem na escola é que não-são, por isso que o currículo escolar não seleciona e nem valida suas culturas e quando trazem algum elemento da cultura dos subalternizados, o faz via hierarquização em que a cultura do branco eurocentrado sempre ocupa o lugar-tempo de referência no currículo (Silva, 2015).

Nessa direção, os processos educativos fundados pelos preceitos do colonialismo se organizam em volta de um currículo monocultural, racista, patriarcal, sexista, classista, homofóbico, posto que esses elementos são constitutivos do paradigma eurocêntrico. Esse paradigma sustenta-se na falácia da universalidade e da neutralidade científica para justificar hierarquizações de gênero, de raça, de etnia, de territórios, de conhecimentos e de sexualidade. Segundo Silva (2015),

nessa lógica, são instituídos os sujeitos curriculares: aqueles(as) que têm os elementos de suas culturas selecionados e validados no currículo e na avaliação escolar. Como também é imposto os sujeitos não curriculares, aqueles(as) que, ao não terem suas culturas reconhecidas, são culturalmente alienígenas no currículo e na avaliação escolar que se torna para eles(as) alienantes (p. 51).

Assim, o enfoque do currículo colonizador busca pela manutenção e a ocultação dos privilégios do cânone eurocêntrico para cultivar a sua existência, camuflando os privilégios históricos da branquitude. Seguindo essa linha de pensamento, há uma relação de poder que se retroalimenta por meio de negações, subalternizações, na medida em que é preciso negar a existência do diferente ao mesmo tempo que é necessário afirmá-la, mas em um lugar inferior.

De acordo com Santomé (2013), os sistemas de educação que tomam o padrão de sociedade monocultural se utilizam da estratégia de omissão para silenciar todas as demais realidades. Em determinados momentos quicá se fale dos *outros*, geralmente, para emudecê-los, negando-lhes a fala e, frequentemente, representando-os de acordo como os grupos hegemônicos da sociedade os inventam.

A contradição do poder colonial se assenta na dependência de reconhecimento do *outro* para que seja assegurado o seu poderio, ou seja, o poder colonial só existe tendo em vista que inventou o *outro* como inferior, por tal inferioridade, suscetível à

dominação. Por conseguinte, o aniquilamento do *outro* impossibilitaria a dominação colonial (Lopes & Macedo, 2011). Ainda que se apresente enquanto soberano, o poderio colonial é restrito, pois depende da existência do *outro* para se consolidar enquanto tal.

Nessa direção, para a sobrevivência do poderio colonial, são abertas frestas de negociações entre o opressor colonizador e os oprimidos colonizados. As negociações acontecem em circunstâncias óbvias de desigualdades, mas que revelam limitações no padrão mundial de poder colonial, mostrando a impossibilidade de cristalização e de homogeneização. Desse modo, há sempre lugar para o híbrido, para a emergência de significados *outros* que não são definidos e regulados pelo poder colonial. Esse lugar é o espaço da diferença colonial (Mignolo, 2011). Para Almeida e Silva (2015), a diferença colonial é o locus de disputa em que podem ser estabelecidas condições de diálogos, gestando pensamentos de fronteiras (Mignolo, 2011), isto é, formas outras de pensar compostas pelo conhecimento hegemônico eurocêntrico e pelos conhecimentos outros. Dessa maneira, nessas tensões entre o poder colonizador e as resistências dos subalternizados, são construídos conhecimentos *outros*, não previstos pelo cânone eurocêntrico, gestando uma ecologia de saberes (Santos, 2010). A referência para a construção de currículos *outros* sustenta-se nos conhecimentos dos sujeitos *outros*, entre tensões e conflitos com o conhecimento eurocêntrico.

Nesse sentido, a teoria pós-colonialista de currículo vai de encontro aos princípios do colonialismo, na medida em que pretende analisar as complexas relações de poder entre nações que constituem o legado econômico, político e cultural da conquista colonial europeia. O currículo pós-colonial realiza dois movimentos simultâneos: a) o primeiro desvela as heranças coloniais que ainda sobrevivem na atualidade e estão presentes nos currículos escolares e b) o segundo assinala para as possibilidades de rupturas com os currículos colonizados e para a construção de currículos descolonizados, por conseguinte, considerar os conhecimentos dos povos do campo, indígena e quilombola na seleção dos LD pelo PNLD são relevantes tanto na construção desses currículos, quanto para a materialização deles.

Em vista disso, o currículo pós-colonial ultrapassa a mera integração e oficialização da diferença nas determinações curriculares, ou seja, não se funda na interculturalidade funcional (Walsh, 2008) que visa apenas reconhecer as diferenças para integrá-las ao currículo sem que as hierarquizações sociais, epistemológicas, culturais sejam reveladas e questionadas e, menos ainda, rompidas.

Esse currículo contempla formas *outras* de produzir conhecimentos, pois funda-se na interculturalidade crítica (Walsh, 2008), em outros termos, revela as hierarquias epistemológicas, sociais, culturais, raciais, étnicas, territoriais, sexuais, de gênero, dentre outras, possibilitando questioná-las e materializar diálogos

conflitivos vis-à-vis com o cânone eurocêntrico. Na compreensão de Silva, Sartore e Santos (2019, p. 8) “a perspectiva de interculturalidade crítica busca elucidar as relações sociais desiguais a fim de contribuir para um processo de transformação social que enalteça vozes outras”.

Além de elucidar tais relações, reivindicadas pela interculturalidade crítica, é preciso questionar:

em que medida as definições de nacionalidade e “raça”, forjadas no contexto da conquista e expansão colonial, continuam predominantes nos mecanismos de formação de identidade cultural e da subjetividade embutidos no currículo oficial? De que forma as narrativas que constituem o núcleo do currículo contemporâneo continuam celebrando a soberania do sujeito imperial europeu? Como é que nessas narrativas são construídas as concepções sobre “raça”, gênero e sexualidade que se combinam para marginalizar identidades que não se conformam com as definições da identidade considerada normal? (Silva, 2010, p. 129).

Diante desses questionamentos, cabe indagarmos em que medida o PNLD celebra os conhecimentos eurocêntricos e hierarquiza e subalterniza conhecimentos *outros*, tais como os dos povos do campo, indígenas e quilombolas? Quais conteúdos celebram a racionalidade e a cosmovisão eurocêntrica em detrimento de *outras* racionalidades e cosmovisões? Quais diferenças são acolhidas e tratadas de forma horizontal?

Essas indagações caminham na direção de apreender os movimentos de rupturas, proposições e materialização de currículos descolonizados, ou seja, de descolonização dos currículos, para isso Gomes (2012) defende que

a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (p. 107).

Compreendemos que a descolonização dos currículos faz parte de um processo mais amplo de enfrentamentos e negociações nos distintos espaços-tempos de disputas epistêmicas, sociais, culturais, políticas. Ferreira e Silva (2019) destacam que “se radicalizou a consciência dos direitos entre aquelas/es que foram marcadas/os pela ferida colonial como inferiores, subalternos, selvagens, pobres, atrasados e, na escola, como defasados, repetentes, indisciplinados etc.” (p. 133). Essa tomada de consciência cria possibilidades de descolonização dos currículos e de construção de currículos *outros*.

A descolonização dos currículos acontece na relação entre o macro e os micros espaços de poder, visto que um não se movimenta sem o outro. O macro constitui os lugares e os grupos sociais que pleiteiam e produzem significados em torno do currículo, tais quais os grupos hegemônicos que estão em constante disputas com os grupos tidos como minorias sociais, por exemplo, os povos do campo, indígena e quilombola. Essas disputam, geralmente, são pela retirada, permanência e inserção de conhecimentos que constituem os currículos e que afetam, de forma direta e/ou indireta, determinadas concepções de sujeitos, cultura, conhecimento, sociedade, dentre outras. O micro espaço de poder corresponde ao que acontece nos cotidianos dos sujeitos destinatários das políticas educacionais, dentre elas as de currículo. Entendemos que esses processos ocorrem de forma associada, há uma correlação de forças que refletem os interesses dos grupos sociais, nem sempre de maneira equilibrada. Por conseguinte, as políticas educacionais que tratam especificamente das diferenças representadas pelos grupos subalternizados, em especial, os povos do campo, indígenas e quilombolas são resultado das lutas travadas por esses grupos e pelos grupos hegemônicos, provocando avanços nos textos legislativos. Por exemplo, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que modificam a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) 9.394/1996 ao tornar obrigatório a inserção, nos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e indígena. Sublinhamos que, embora essas leis possuam o intuito de viabilizar à justiça social para esses grupos, a sua inserção nos currículos escolares não garante a sua materialização nas práticas desenvolvidas nas escolas de forma efetiva.

Para tanto, o conceito de identidade em política (Mignolo, 2008) se faz de suma importância para desvendar as amarras imperialistas presentes nas políticas curriculares. Nela são os sujeitos *outros* que se dizem a partir e por meio de suas experiências individuais e coletivas, assim os currículos estarão balizados nas identidades dos sujeitos. A identidade em política rompe com a política de identidade imperialista que reduziu os povos originários e os advindos da África em dois grupos: índios e negros, negando e silenciando suas identidades. Dessa forma, “nos desvencilhamos da alegoria da política neutra, comprometida com a igualdade e com a inclusão, configurando-se enquanto adaptação criativa emancipadora, plural, coletiva, heterogênea, utópica” (Torres, 2018, p. 104).

As conquistas dos movimentos negros, indígenas, camponeses, entre outros, não se dão apenas no âmbito legislativo, mas também na luta cotidiana nas comunidades, nas escolas, nos sindicatos e associações de moradores, etc. pautados na identidade em política. Em vista disso, concordamos com Silva (2015) quando destaca que “na mesma escola há forças *Decoloniais* que, ao longo do tempo, vêm se estruturando e evidenciando as contradições da *Colonialidade*. Exemplos das resistências e das proposições (*Decolonialidades*) são: a luta pela educação das relações étnico-raciais

que tem se intensificado nos últimos anos; a luta dos indígenas e dos povos do campo por uma educação específica e diferenciada, entre outras” (p. 57).

Desse modo, evidenciamos que essas lutas apresentadas pelo autor se aproximam da luta por uma educação intercultural crítica (Walsh, 2008), enquanto paradigma educativo outro, concretiza-se na feitura do fazer pedagógico vivenciado por meio das práxis política, epistêmica e contra hegemônica questionadora da colonialidade. Dessa forma, analisar o PNLD nos ajuda a compreender em que medida a seleção dos LD tem se aproximado da educação intercultural crítica e com isso amplia e modifica o sentido atribuído à diferença nos LD/textos curriculares.

Abordamos o LD a partir da compreensão de que ele possui uma natureza complexa constituída de múltiplas faces (Bittencourt, 2004; Choppin, 2004), destinado a usos e fins de um grupo específico de leitores, notadamente, professores e estudantes pertencentes a instituições escolares. Sendo assim, o LD é um instrumento curricular-didático-pedagógico-mercadológico.

Em sua face curricular ele é veículo e portador de ideologias e valores culturais, uma vez que é constituído na arena de disputas culturais que procuram conformar e/ou hegemonizar uma dada cosmovisão de sociedade. Essa arena influencia e determina os conteúdos escolares legitimados como únicos e verdadeiros nos LD. Já em sua faceta didático-pedagógica, especificamente, os LD - Manual do professor apresentam aos professores/as instruções de como ensinar os conteúdos e direciona a aquisição de conhecimentos e valores através de atividades, exercícios, etc. Ele também é mercadoria, resultado do mundo da edição dos livros, subordinado à evolução técnica de fabricação e de comercialização (Bittencourt, 2004).

Logo, compreendemos o LD como objeto e produto da cultura disputado nas arenas culturais, políticas, sociais e educacionais. Sua constituição reflete essas disputas, tal como seus usos fins. A natureza complexa e as múltiplas faces dos LD resultam dos contextos culturais, sociais, políticos e educacionais pelos quais são transformados de acordo com as demandas e dos interesses contextuais de dada época. A título de exemplo, citamos os movimentos feministas, negros, indígenas que denunciaram/denunciam os mecanismos de reprodução das hierarquias de gênero, de raça, de etnia e de classe, etc. presentes nos conteúdos (verbais e imagéticos) dos LD. Essas denúncias impulsionaram/impulsionam a construção de legislações que tensionaram/tensionam mudanças nas políticas educacionais e curriculares, dentre elas o PNLD, desdobrando-se na necessidade de atender às demandas dos grupos sociais, aproximando-se da descolonização, da despatriarcalização e da desracialização.

Para isso, há um processo de convocação das editoras pelo MEC para que suas coleções didáticas sejam (re) elaboradas de acordo com os critérios classificatórios postos pelo edital de convocação que, geralmente, toma por referência legislações

nacionais para formulação dos critérios de aprovação. As editoras que cumprem os critérios estabelecidos pelo edital, conseqüentemente, conseguem a aprovação das coletâneas didáticas inscritas e passam a ser colocadas na vitrine do mercado do LD para que professores/as possam escolher a que será adotada por cada instituição escolar.

Livro didático e suas múltiplas faces

Esta seção visa conceituar o LD compreendido como um texto curricular (Silva, 2010) fruto de disputas sociais, políticas, epistemológicas e culturais. O LD acompanha professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, durante todo o período da educação básica, no caso do Brasil desde a Educação Infantil³, passando pelo Ensino Fundamental obrigatório de nove anos até o Ensino Médio. O LD sofreu várias mudanças com o passar do tempo, estas mudanças tanto de cunho conteudista quanto físicas (impressão, encadernação, etc.) constituíram o seu processo evolutivo, bem como os novos significados e usos atribuídos a ele.

Segundo Choppin (2009), o livro escolar possui uma multiplicidade de conceituações, possibilitando diversas compreensões. Apesar disso, o LD diferencia-se facilmente dos outros livros, pois ele é, primordialmente, utilizado em sala de aula de forma sistemática e coletiva, porque é objeto de uso no processo de ensino-aprendizagem conduzido pelo/a professor/a nas aulas. Segundo Lajolo (1996), o LD corresponde aquele livro destinado às escolas que serão utilizados nas aulas da educação básica e de cursos de forma sistemática, visto que ele foi pensado, escrito, editado, vendido e comprado para essa finalidade educacional. No Brasil, sobretudo, devido ao seu contexto educacional (nas escolas públicas) ainda marcado pela precariedade de distintas ordens (estruturais, pedagógicas, de formação das/os professoras/es, pouco investimento em materiais e instrumentos didáticos-pedagógicos, etc.) o LD passa a direcionar os conteúdos tidos como legítimos de serem ensinados e aprendidos.

Condicionam estratégias de ensino e de aprendizagem, indicando de forma decisiva o que deve ser ensinado (conteúdos) e como se ensina (prática docente), evidenciando a sua natureza curricular, prescritiva, didática e pedagógica. Cabe ressaltar que o LD – Manual do Professor ainda que possua essa natureza diretiva e prescritiva não podemos negar a autonomia dos professores/as na condução do processo de ensino-aprendizagem e nas escolhas de conteúdos e/ou conhecimentos outros não contemplados nos LD.

Dessa maneira, a leitura e o uso do LD pelo/a professor/a tornar-se parte de seu ofício, tornando-o/a em um leitor/a privilegiado/a do LD. Ele/a passa a ser a ponte entre o LD e o estudante, por tal o seu exemplar necessita ser bem mais que um livro com as respostas das atividades e dos exercícios (Lajolo, 1996). A partir

desse raciocínio, o autor chama a atenção para o fato de que o LD destinado aos professores além de ser instrumento de aprendizagem para os estudantes é também instrumento didático-pedagógico para os professores, recheado de orientações de como ensinar os conteúdos que estão presentes nas distintas disciplinas que compõem os LD.

Nessa direção, os LD – Manuais dos Professores possuem um papel importante na tentativa de controle da prática docente, impondo modos de ensinar. Cabe destacar que não estamos afirmando que o LD – Manual do Professor é uma camisa de força, mas que ele incide uma forte influência sobre a prática docente, principalmente, na seleção dos conhecimentos a serem ensinados pelos professores/as e de como serão ensinados aos estudantes (planejamento).

Lajolo (1996) chamava a atenção para o fato de que o LD precisa ser compreendido considerando todos os seus elementos constitutivos além da linguagem verbal, visto que para o autor todas as linguagens presentes no LD necessitam ser equitativamente eficientes. Nessa perspectiva, a qualidade do livro em relação à impressão, à durabilidade da encadernação e os textos não verbais (ilustrações, tabelas, diagramas, etc.) são elementos de suma importância no processo de ensino-aprendizagem pelo fato de que possuem as funções de aprimorar e diversificar os significados dos conteúdos, bem como as atitudes que os textos não verbais aludem. A função da multimodalidade do livro didático é um elemento importante (Lajolo, 1996; Choppin, 2004) para a conformação de LD de maior qualidade ao agregar conteúdo verbal com o não verbal.

Ainda nessa direção, Lajolo (1996) defende a necessidade de que o LD esteja de acordo com o projeto político pedagógico da escola, fazendo com o que os manuais dos professores e LD sejam adequados aos objetivos de ensino e de aprendizagem com os quais a escola está comprometida. Nessa perspectiva, os LD passariam por mudanças de significado construídos e alterados pelos docentes e estudantes, passariam por processos de recontextualizações que considerariam, por um lado, o projeto societário com o qual a escola está vinculada, logo os padrões de conhecimento estariam em consonância com o referido projeto. Por outro lado, haveria questionamentos em relação aos conhecimentos e significados que os livros veiculam tidos e aceitos até o momento como verdadeiros.

Desse modo, é imprescindível que os LD – Manuais dos Professores não construam seus significados pautados em valores que promovam e legitimem desigualdades raciais, étnicos, de gênero, de classe, de território, por exemplo. Por isso que os editais de inscrição e avaliação das coleções didáticas precisam em seus critérios eliminatórios deixar evidente a urgência de eliminar com as desigualdades sociais de toda natureza nos LD. Os LD aprovados, fundamentalmente, precisam estar em sintonia com projetos societários que promovam justiça social, cognitiva e

equidade.

Os LD possuem como base de sustentação três funções interconectadas, são elas: ser um dispositivo recontextualizador do currículo oficial (BNCC), ser material didático-pedagógico e, por fim, ser uma das fontes de aprendizagem para os alunos. No tocante à função recontextualizadora do currículo oficial, percebemos que os LD recontextualizam a BNCC que por sua vez é resultado de processos recontextualizadores no campo de influência e de produção.

Nesse sentido, de acordo com Bittencourt (2004), o LD é: a) mercadoria; b) depositário dos conteúdos escolares; b) instrumento pedagógico; c) veículo portador de valores; d) de ideologia e de cultura; e) condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas. Por ser uma mercadoria ele é objeto de disputas mercadológicas e ideológicas e obedece às inclinações políticas, econômicas e culturais. Por essa razão ele tornar-se depósito dos conhecimentos científicos, sociais e culturais recontextualizados como conteúdos escolares, bem como é suporte básico e sistematizador dos conteúdos listados pelas políticas curriculares. Enquanto instrumento pedagógico ele apresenta um modo de condução da prática do professor/a ao oferecer possibilidades de atividades, exercícios extras, etc. tendo por fim levar os estudantes a alcançar a aprendizagem. Por ser objeto de disputas ideológicas e produto delas, conseqüentemente, ele acaba tornando-se um importante difusor de valores, de ideologia e de cultura (Choppin, 2004).

Diante dessas múltiplas faces que constitui o LD, ele torna-se limitado e subordinado, visto que a cada “nova” configuração social, política, cultural e econômica sua fabricação e produção são perturbadas para que se adequem a nova configuração. Com a aprovação da BNCC (2017) as editoras foram levadas a adequar os LD aos direcionamentos postulados pela Base, uma vez que um dos critérios avaliativos das obras didáticas consiste no alinhamento com a BNCC. A título de exemplo, quando a versão final da BNCC foi aprovada já havia ocorrido o processo de avaliação dos LD, mas para que os LD estivessem alinhados com a Base foi realizado uma atualização do PNLD 2019 e as editoras precisaram adequar os LD à BNCC.

Nessa direção, a seleção e aprovação dos LD obedecem a determinada visão do que se pretende ou se concebe como sociedade, logo os conteúdos escolares precisam estar em sintonia com a concepção de sociedade que se tornou “hegemônica” em um dado momento. Sendo assim, os conhecimentos selecionados acabam sendo validados como únicos e verdadeiros e, portanto, útil de serem ensinados e aprendidos. Assim, considerando que a sociedade brasileira é constituída por sujeitos diferentes, buscamos saber como o PNLD tem contemplado a diferença na seleção e avaliação dos LD.

PNLD: contexto histórico, social e político

Nesta seção apresentamos o PNLD e o trato dado a diferença nos critérios de seleção dos LD. Focamos, principalmente, nas orientações relacionadas aos povos do campo, indígena e na população negra. Considerado o maior programa de avaliação, compra e distribuição de LD do país, o PNLD mobiliza vultosos recursos que alcançam um número expressivo de sujeitos: (professores, estudantes, gestores e famílias). Segundo dados do FNDE⁴ (2020), do final de 2019 e início de 2020 foram distribuídos milhões de LD para as escolas públicas da educação básica de todo território nacional. Em números⁵ foram beneficiadas 123.342 escolas do ensino fundamental e médio, um total de 32.010.093 estudantes receberam 172.571.931 exemplares de LD, resultando em um investimento de R\$ 1.390.201.035,55.

Por sua importância e dimensão, o PNLD é responsável por submeter à produção de material didático a processos avaliativos sistemáticos e cíclicos, que visam contribuir com a qualidade dos materiais didáticos destinados ao atendimento de todas as instituições públicas e sem fins lucrativos e convenientes ao poder público de todo o Brasil. Assim, o PNLD se inscreve no esforço de propiciar aos estudantes o aporte dos LD, dentre outros materiais didáticos, contemplando quase que em sua totalidade os componentes curriculares, de forma a garantir o acesso aos livros, colaborar com a formação de leitores, construir condições para o aprendizado dos conhecimentos em patamares qualificados.

A preocupação com a produção de LD no Brasil advém do século XIX, especificamente, por volta de 1808, momento em que a Imprensa Régia foi instaurada, objetivando formar uma elite dirigente e moldar uma massa populacional, garantido o *status quo* (Mariano, 2008), para isso o LD tornou-se uma ferramenta de suma importância. A discussão sobre a importância dos LD no processo educacional vem de longa data e sua evolução ocorreu através de marcos legislativos, Leis e Decretos, que foram moldando o espaço de produção, avaliação, eleição e compra dos LD.

O PNLD atual substituiu as políticas públicas sobre manuais escolares que lhe precederam. Na década de 1985 foi lançado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do Decreto nº 91.542, em substituição ao Programa do Livro Didático (PLID). A reformulação da política de LD ampliou o alcance do Programa e realizou mudanças no tocante à qualidade, à escolha e à distribuição dos LD. Segundo Höfling (1993), apesar de trazer elementos inovadores o PNLD seguiu a lógica da máquina administrativa do Estado brasileiro, uma vez que absorveu o PLID travestindo-o com novas roupagens institucionais e ampliou a estrutura organizacional e orçamentária.

O PNLD assume um papel importante na abertura e ampliação do acesso à educação escolar para a população, em pleno processo de redemocratização do país. A garantia de materiais didáticos de qualidade que subsidiassem o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem nas salas de aulas, alinhou-se ao que

determina a CF de 1988: “de que o atendimento ao educando em toda a educação básica acontecerá através de programas suplementares, dentre eles, o de material de didático-escolar” (Brasil, 1988, Art. 208 inciso VII). Com a reformulação do PNLD a ideia e a prática do livro durável de boa qualidade foram fortificadas em contraste com os acordos MEC/USAID⁶ que defendiam a ideia do LD descartável de parca qualidade para os estudantes. Com o PNLD instituiu-se o LD reutilizável, ampliação da distribuição para todos os estudantes da 1ª a 8ª série e os professores das escolas públicas passariam a escolher os LD (Freitag *et al*, 1989).

Embora essas mudanças representassem avanços significativos na política do LD, apenas a primeira mudança foi efetivada de fato pelo governo e não foram mais comprados os LD descartáveis, referente à distribuição e à escolha dos LD pelos professores não foram de fato efetivadas na primeira fase do PNLD. Os escândalos com a corrupção envolvendo centros decisórios de poder juntava-se a ineficácia da distribuição universal dos LD para os estudantes do ensino fundamental.

A partir da década de 1995, com a instituição de uma política avaliativa dos LD, foi possível que os professores de fato realizassem a escolha dos LD. No entanto, Cassiano (2007) alerta que a escolha dos LD ainda é ponto de estrangulamento do PNLD, bem como a concentração de editoras beneficiadas com a venda dos LD. Todavia, em 1995, o PNLD passou a ter políticas de gerenciamento dos LD solicitados e recebidos pelas escolas e foram adotadas normas para orientar as seleções realizadas pelos docentes, o que nem sempre condiziam com as escolhas realizadas pelo governo.

Diante do exposto, compreendemos que as mudanças ocorridas com a constituição do PNLD estavam relacionadas às mudanças provocadas pelo contexto de redemocratização que entre outras demandas buscavam sanar com as desigualdades sociais por meio da educação. O LD e a merenda escolar foram postos como elementos importantes para a superação das desigualdades que assolavam o nosso país. Nesse sentido, o LD teve um papel de equalizador das relações via uma educação assistencialista (Höfling, 1993) balizada pela interculturalidade funcional, em que o acesso à educação escolar foi ampliado, mas mantendo as estruturas de dominação.

Na segunda fase do desenvolvimento do PNLD, iniciada em 1995, foram realizadas mudanças significativas que possibilitaram a continuidade do Programa de forma efetiva, porque estabeleceu-se um órgão financiador, algo que não estava presente no decreto que o criou. De acordo com Cassiano (2007), o PNLD sofreu influências da Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em 1990 em Jomtien, resultando em diretrizes para a educação mundial. Essa conferência foi organizada por organismos internacionais, tais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a

Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, considerada um marco para a educação mundial na década de 1990. Em seguida, no ano de 1993, foi realizada uma conferência em Nova Delhi em que nove dos países mais populosos em desenvolvimento, dentre eles o Brasil, reafirmaram o compromisso acordado em Jomtien sendo signatários da Declaração de Nova Delhi.

Com a assinatura da Declaração, o Brasil comprometeu-se em diminuir a sua dívida social com a universalização da educação fundamental, para isso passou a contar com os organismos internacionais. O relacionamento e a colaboração com esses organismos tornaram-se o ponto fulcral para o avanço das políticas, a Unesco, Unicef e Banco Mundial, dentre outros, estiveram envolvidos em diferentes situações, tal como as iniciativas do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) (Machado, 2000), documento elaborado pelo Brasil como resultados do compromisso assumido em Jomtien. De forma geral, o Plano Decenal de Educação para Todos determinava as esferas que deveriam ser concentrados os esforços e os recursos, do mesmo modo que as estratégias que precisariam ser adotadas, no intuito de alcançar a universalização da educação básica de qualidade no Brasil (Brasil, 1993). O LD foi tido como um dos pontos essenciais para que o sistema educacional brasileiro pudesse adequar-se “às exigências de um estilo de desenvolvimento economicamente eficiente e socialmente democrático, justo e equitativo” (Brasil, 1993, p. 22), dentre outros elementos.

Nesse sentido, os documentos advindos das agências internacionais, particularmente do Banco Mundial e da Unesco também evidenciaram a centralidade e relevância do LD na Educação. Por exemplo, o Relatório Jacques Delors considera o LD como um suporte de simples manejo e econômico (Delors, 1998). Segundo Uribe (2006), o Banco Mundial privilegiou, para a concessão de financiamentos os países da América Latina e do Caribe, os projetos em que fossem previstos programas de distribuição de LD. Compreendemos que a segunda fase de desenvolvimento do PNLD foi marcada, principalmente, pela relação entre LD e qualidade da educação e pela influência e incentivos financeiros para os países em desenvolvimento promovidos pelo Banco Mundial para compra e distribuição de LD em toda América Latina e Caribe. Podemos inferir que essas relações se aproximam da colonialidade do poder e do saber, haja vista que a prerrogativa para o financiamento dos países estava condicionada aos critérios estabelecidos pelas agências internacionais que ditaram (colonialidade do poder) o que é eficaz e eficiente para os países em desenvolvimento. Assim, além de impor uma ordem a ser seguida há a imposição do saber (colonialidade do saber) que deve ser ensinado por meio dos currículos e da formação dos professores subordinados à iniciativa privada e ao mercado editorial.

Cabe destacar que a preocupação com a qualidade dos LD está presente no

Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), uma das justificativas para a precária qualidade dos LD que chegavam as escolas era a formação exígua dos docentes que os incapacitava de escolher um LD de boa qualidade. Frisamos que apesar dessa “justificativa” não houve interesse em formular políticas consistentes de formação inicial e continuada para os professores, porque investir em formação diz respeito a ter políticas salariais condizentes com a jornada de trabalho, melhoria nas condições materiais de trabalho, dentre outras demandas. No entanto, a política internacional adotada pelos países em desenvolvimento, em especial o Brasil, primava pelo menor custo e maior eficiência. Assim, nesse contexto o LD foi percebido como facilitador do trabalho docente, uma vez que foi utilizado como currículo prescrito e como manual a ser seguido cotidianamente e de forma linear. É notável quanto o LD foi usado como instrumento da colonialidade do saber, os conteúdos e conhecimentos contidos nele são postos como saber absoluto e válido, a função dos docentes é segui-lo fielmente.

Diante disso, em 1993, o Estado instituiu uma comissão avaliadora que analisou os dez LD mais solicitados pelos professores das escolas públicas, em 1991, contemplando todas as disciplinas, na época, português, matemática, estudos sociais e ciências. Com o resultado das análises foram criados critérios para a avaliação de LD e em 1994 foi publicado o documento: Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos que analisou os LD da 1ª a 4ª, enfocando elementos que dizem respeito à produção física do LD, bem como à formulação metodológica das obras didáticas. Com relação aos povos do campo, indígena e a população negra, localizamos os seguintes trechos: “assuntos como trabalho, meio ambiente, negros, índios, folclore, lendas e fábulas aparecem esporadicamente, e sem motivo aparente” (Brasil, 1994, p.36). “Alguns dos textos induzem atitudes preconceituosas em relação a raças ou sexos, reservando para os negros atividades menos “nobres”, mostrando nas ilustrações quase que exclusivamente crianças louras, bem vestidas” (Brasil, 1994, p. 63). “transmitem uma visão idealizada do campo e da cidade. No campo não há problemas e a cidade é o centro da vida, significado de progresso. Isto é apresentado de uma forma maniqueísta, sem contradições e diversidades (Brasil, 1994, p. 70).

Conforme verificamos, a comissão avaliadora concluiu que até então o MEC estava comprando e distribuindo LD obsoletos, portadores de preconceitos e erros de conceituação. Com relação à diferença os LD reforçavam preconceitos, demonstrando a presença da colonialidade do ser, à medida que são estabelecidas hierarquias étnico-raciais. Ademais, percebemos a racialização dos territórios onde o campo é lugar do atraso e a cidade do progresso, reforçando as hierarquias entre estes territórios. A avaliação dos LD desvelou que o sistema de dominação ainda permanência enquanto base fundamental na produção dos LD. Logo, a diferença ocupava o lugar da subalternidade, aproximando-se da interculturalidade funcional,

haja vista a presença da diferença nos LD, mas enquanto sujeitos naturalmente inferiores.

A partir desse resultado, em 1996, foi implementada oficialmente a avaliação pedagógica dos LD comprados através do PNLD. Assim, foram formadas comissões por áreas de conhecimento e construídos os critérios de análise e classificação dessa avaliação. Os resultados decorrentes da avaliação foram condensados e divulgados por meio dos Guias de Livros Didáticos, no intuito de orientar os professores na escolha do LD nas escolas públicas de todo o país. Segundo Cassiano (2007), a partir de então a avaliação dos LD inscritos no processo de avaliação inscreve o PNLD em uma nova fase de operacionalização, juntamente com a universalização e distribuição planejada dos LD, permitindo a sua consolidação como Programa nacional de distribuição gratuita de LD. A universalização e distribuição dos LD estavam garantidas por meio da Resolução nº 6/1993 e da Portaria nº 542/1995, respectivamente.

Ressaltamos que os Guias de Livros Didáticos não foram atualizados no período de 1996 até 1999 e em 2000 não foram editados. Em 2002 há mudanças no critério de inscrição dos LD, pela primeira vez é imposto às editoras que a inscrição só será permitida aos LD pertencentes a coleções, ou seja, coleções que contemplem as quatro séries finais do Ensino Fundamental (Cassiano, 2005). Com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1997, a execução do PNLD foi transferida para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que passou a captar recursos para o financiamento do Programa, dentre outros, destinado ao Ensino Fundamental. Assim o MEC consegue cumprir com uma das propostas do PNLD, isto é, a universalização do Programa.

É importante destacar que durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) buscou-se pelo cumprimento dos acordos estabelecidos com as agências internacionais, bem como solucionar os problemas com o desenvolvimento do PNLD, a exemplo da universalização do PNLD que ainda não havia sido cumprida de forma integral. Além disso, estava em curso um processo de reformulação do Estado e, conseqüentemente, da economia, mudanças nos currículos escolares com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) maior influência da iniciativa privada na educação, a exemplo das editoras de LD.

Britto (2011) ressalta que o mercado editorial cada vez mais ganhava espaço na arena pública por meio de parcerias público-privadas. Assim, a consolidação do PNLD enquanto política estatal está intimamente relacionada aos setores privados de produção dos LD para as escolas de todo país, sendo assim capitalismo, colonialidade do poder e do saber se interseccionaram na conformação do PNLD. A ação do Banco Mundial na política de distribuição de LD exemplifica essa relação, para o Banco a melhoria da educação dos países em desenvolvimento perpassava pela aquisição

de LD e outros materiais didáticos e paradidáticos (Tommasi, 2003). O LD era/é concebido como elemento chave, dentre outros aspectos, para o êxito de projetos neoliberais no setor educacional.

Alinhado a isso, a segunda metade do século XX apresentou como elemento considerável a crescente dominação das grandes editoras europeias que difundiram por todo o mundo publicações de uso escolar, entre elas: Hachette, Hatier, o Nathan, Mac Millan, Longman, Anaya e Santillana. Conforme, já mencionamos o grupo Editorial Santillana no Brasil está entre os grupos editoriais com a maior vendagem de LD para o PNLD. O alcance do PNLD continuou avançando e na primeira década dos anos 2000 foram distribuídos, além dos LD, dicionários para estudantes da 1ª a 4ª, da 5ª a 8ª série, LD em Braille para estudantes com deficiência visual e os LD passaram a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Cabe destacar que a diferença começa de fato a ser contemplada, em parte, quando são produzidos LD específicos para os estudantes com deficiência visual.

Ademais, o PNLD continuou expandindo-se e em 2004 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), via Resolução nº 38/2004 que previa a universalização de LD para os estudantes dessa etapa de ensino de todo o país. A universalização do PNLD para o Ensino Médio fazia parte das propostas do Governo Lula no seu primeiro mandato presidencial, o documento “Uma Escola do Tamanho do Brasil” (2002) traz a necessidade de implementar um programa de livros didáticos que atenda todos os componentes curriculares do ensino médio, no ano de 2005 foi iniciada a distribuição dos LD por meio do PNLEM. No ano de 2007, o PNLD lança o Programa Nacional de Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) por meio da Resolução nº 18/2007, esse Programa visa contribuir com uma das metas do Plano Nacional de Educação que é a de erradicar com o analfabetismo, bem como entra na ambiência da inclusão social.

Destacamos ainda que no ano de 2009 aconteceu o último processo de escolha dos LD do Ciclo I (1º ao 5º ano), com vigência para os três próximos anos (2010, 2011 e 2012). A Resolução nº 60 de 20 de novembro de 2009 dispôs sobre o PNLD para educação básica no ano de 2010. Romanini (2012) destaca que a Resolução não contemplou como critério avaliativos as imagens, projeto gráfico do LD, resultando em LD com pouca qualidade gráfica. Os municípios e estados podiam aderir ou não ao PNLD para isso foi inserido o termo de adesão ao PNLD, a autora destaca que essa inserção influenciou no desenvolvimento do PNLD. Nessa direção, entram em cena os sistemas apostilados desenvolvidos pela iniciativa privada, a relação público-privada se estreita e passa a interferir significativamente na educação pública.

Ressaltamos que o PNLD continuou a ser ampliado e no ano de 2011 por meio da Resolução nº 40/2011 foi instituído o PNLD – Campo destinado para as escolas do campo. Segundo o Edital de convocação nº 5/2011 esse Programa visava “atender

aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, de escolas do campo, das redes públicas de ensino, considerando as especificidades do contexto social, cultural, ambiental, político, econômico, de gênero, geracional e de raça e etnia” (Brasil, 2011, p. 27). A Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e o FNDE eram responsáveis pela formulação, avaliação e distribuição dos LD das escolas do campo. O PNLD – Campo teve a sua primeira edição em 2013 e findou com a segunda edição em 2016, seguida da dissolução da SECADI.

Com relação à diferença o Edital traz como princípios a serem seguidos pelas editoras na formulação dos LD a necessidade de:

6. promover positivamente a imagem de afro-descendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; 7. promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural; 8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, solidária, justa e igualitária (Brasil, 2011, p. 48).

Conforme observamos o trato dado a diferença é modificado, ela passa a ser considerada como elemento primordial à construção de uma sociedade antirracista. Percebemos um giro social, político, cultural e epistemológico que, em tese, romperia com a herança colonial. A efetivação de um PNLD – Campo específico e diferenciado foi um contraponto em prol da construção de paradigmas societários outros que respeitem os diferentes, rompendo com hierarquias pautadas na inferiorização dos diferentes (racialização). No entanto, essa perspectiva foi interrompida em 2018, através do informe nº 07/2008 – Coordenação de Apoio a Gestão (COARE) FNDE, informou o encerramento do PNLD – Campo Programa em decorrência da revisão dos marcos legais da educação nacional. Essa revisão representou um retrocesso no trato à diferença, visto que o PNLD – Campo foi fruto das conquistas dos povos do campo pelo direito a uma educação específica e diferenciada, desvelando a tentativa de homogeneização cultural via os LD, bem como a ação da colonialidade do poder e do saber, simultaneamente. A dissolução da SECADI representou um marco histórico de uma ofensiva ultraconservadora e neoliberal que ganhou notoriedade a partir de 2016 com o “impeachment” da Presidenta Dilma Rousseff. Apenas em 2023 com o novo governo eleito a SECADI foi reaberta, sinalizando a retomada da democracia e da luta contra o racismo, o preconceito, o machismo, dentre outras formas de discriminação pautadas na diferença. Além de avançar com a pauta inclusiva da diferença em suas múltiplas faces.

O PNLD continuou com o seu ciclo contínuo entre lançamento de editais de convocação e inscrição para as editoras, avaliações das obras didáticas, produção dos guias do livro didático, distribuição de LD para determinada etapa de ensino e reposição complementar dos LD consumíveis ou reutilizáveis. Cabe destacar que o PNLD foi concebido como Programa de Estado no âmbito da publicação do Decreto nº 7.084/2010 em que foram consolidadas um conjunto de diretrizes construídas no decorrer de mais de duas décadas, a saber: respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais; o respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras (Brasil, 2010). Essas diretrizes guiaram o processo de avaliação das obras didáticas, mediante publicação do edital de convocação e inscrição, conforme já explanamos.

No ano de 2016, o contexto político brasileiro foi marcado pelo afastamento da presidente Dilma Rousseff decorrente de um processo de “*impeachment*”, com o fim do processo a presidente foi deposta e Michel Temer (vice) passou a ocupar o cargo. Desde então, iniciou-se a implementação de uma nova agenda governamental, distinta da que havia sido eleita pela maior parte da população brasileira, com isso enfrentamos inúmeras ameaças e revogações de direitos conquistados com a luta social e política dos povos brasileiros, dentre eles os indígenas, do campo, negros e negras.

Os retrocessos iniciados foram aprofundados, aumentando as desigualdades sociais de toda ordem no país, à medida que os privilégios para uma pequena parcela da população se sobrepuseram a maior parte da população que padeceu com o desmanche das conquistas sociais, políticas e educacionais alcançadas. Na esteira dos retrocessos o PNLD 2010 instituído pelo Decreto nº 7.084/2010 é revogado, entra em cena o Decreto nº 9.099/2017. De forma sintética, apresentamos as alterações realizadas de um decreto para outro.

De acordo com Caimi (2018), algumas alterações aparentemente se mostram inofensivas à natureza e à qualidade do Programa, ao mesmo tempo que identificamos outras que precisam ser melhores observadas e avaliadas, porque expressam potenciais danos aos princípios de democracia, equalização de direitos, cidadania e justiça social. Uma das modificações relevantes no Programa está presente no Art.1º, conforme podemos conferir:

o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às

instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (Brasil, 2017, p. 7)

O Art. 1º determina como tarefa do PNLD avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, estabelecendo a fusão entre o PNLD e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Esse último, desenvolvido desde 1997, busca promover o acesso à cultura e ao incentivo à leitura nos estudantes e professores da rede pública da educação básica por meio da avaliação e da distribuição de obras literárias, de pesquisa e de referência. Dessa fusão decorreu não só a mudança de nomenclatura do programa, passando a ser denominado Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), mas também o alcance do programa que passa a avaliar e distribuir outros materiais de apoio a prática educativa além dos tradicionais LD. Depreendemos que a expressão *outros materiais* amplia a possibilidade de inclusão de softwares, jogos educacionais, dicionários, materiais de correção de fluxo, já contemplados no Decreto nº 7.084/2010, assim como abre a possibilidade de o governo brasileiro adquirir e distribuir os sistemas estruturados de ensino, isto é, sistemas apostilados, a exemplo do sistema Alfa e Beto⁷. Essa abertura implica em um estreitamento da relação público privado, decorrendo na associação com grupos privados que pautam suas práticas na mercantilização da educação.

Outro elemento significativo presente no Art. 1º refere-se à ampliação da distribuição das obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa não só as redes públicas de ensino, mas também instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas sem fins lucrativos. Essa abertura do atendimento do PNLD a essas instituições significa dizer que o dinheiro público passa a financiar essas instituições pulverizando os escassos recursos destinados à educação pública brasileira.

Seguimos para o Art. 2º que trata dos objetivos do PNLD, localizamos no Inciso VI o estabelecimento da vinculação direta entre a BNCC e o LD, no qual determina como um dos objetivos do PNLD apoiar a implementação da BNCC. Cabe destacar que a publicação do Decreto nº 9.099/2017 (julho) é anterior a BNCC do Ensino Fundamental aprovada em 15 de dezembro de 2017, no entanto já havia a determinação dos LD contemplarem as proposições da BNCC no referido decreto. Da mesma forma ocorria com a BNCC do Ensino Médio aprovada em dezembro de 2018.

Ao determinar, via decreto, que o LD apoie e contemple a BNCC limita-se a possibilidade de oferecer abordagens de matrizes do conhecimento outras não fundadas no paradigma euronortecêntrico, nessa direção, o LD passa a ser atrelado unicamente a um modelo curricular preestabelecido ditado pelo Estado eivado pela colonialidade. Os movimentos de padronização de conteúdos e de abordagens de conhecimento por imposição dos editais do PNLD a estrita vinculação à BNCC tenderá a uma homogeneização sem precedentes, transformando o LD no currículo prescrito

oficial, subsidiando as avaliações de larga escala, os exames padronizados, portanto os *rankings* de rendimento educacional dos estudantes, acentuando cada vez mais a colonialidade do poder e do saber por meio de hierarquizações e classificações.

Ainda o Decreto 9.099/2017 ampliou o atendimento para a educação infantil, passando a contemplar essa etapa da educação básica com LD, dentre outros materiais didáticos e o componente curricular Educação Física para o ensino fundamental destinado aos professores. Outrossim, o modo de definição do ciclo dos processos avaliativos e escolha dos LD foi alterado, os editais passam a estabelecer a vigência de cada ciclo, segundo os interesses do MEC e do FNDE. Ressaltamos que no Decreto 7.084/2010 os ciclos avaliativos e escolha dos LD ocorriam a cada três anos, nos respectivos segmentos (anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio).

O Edital PNLD 2019 é o primeiro sob a vigência do novo Decreto, destinado aos anos iniciais do ensino fundamental, estabeleceu o ciclo de quatro anos podendo ser ampliado para seis anos nos próximos editais. Segundo Caimi (2018), as implicações da ampliação do ciclo poderão ser mais evidentes nos anos que se sucedem, mas decerto elas incidirão diretamente na sala de aula. Uma das implicações que podemos pressupor diz respeito à defasagem dos LD ao término dos quatro anos do ciclo. Além disso, na lógica mercadológica o prolongamento do ciclo em um ano representa uma economia considerável para as editoras, pois receberam um ano a mais para atualizar os LD.

Outra alteração significativa relaciona-se à escolha dos integrantes da comissão técnica responsável pela avaliação pedagógica das obras didáticas, anteriormente, o MEC realiza a seleção dentre os profissionais com titulação e especialização compatível com cada área/disciplina. Com o Decreto 9.099/2017 a escolha passa a ser realizada segundo a indicação das seguintes instituições e entidades: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação; Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação; Conselho Nacional de Educação; Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior; Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Entidades da sociedade civil escolhidas pelo Ministério da Educação para elaboração das listas tríplices do Conselho Nacional de Educação, conforme o disposto no Decreto 3.295, de 15 de dezembro de 1999 (Brasil, 2017).

Nessa esteira, outra alteração fundamental à execução do PNLD concerne ao papel das universidades nos processos avaliativos. Até o Decreto 7.084/2010 era de responsabilidade das universidades públicas a avaliação pedagógica dos LD, conforme o Art. 14, “a avaliação pedagógica das obras será realizada por

instituições de educação superior públicas, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, a partir das especificações e critérios fixados no edital correspondente” (Brasil, 2010, p. 6).

No parágrafo primeiro do referido Art. determina-se que “para realizar a avaliação pedagógica, as instituições de educação superior públicas constituirão equipes formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino” (Brasil, 2010, p. 6). Diante do exposto, as universidades possuíam um papel fundamental no processo avaliativo dos LD, uma vez que era reconhecida a competência dessas instituições na produção de conhecimento teórico-metodológico e na formação de professores.

Esse cenário é modificado com Decreto 9.099/2017 que confere ao MEC a tarefa de construir edital e estabelecer as regras que orientarão as diretrizes a serem obedecidas na etapa da avaliação pedagógica, anulando das universidades a condução dessa etapa avaliativa. De forma mais específica o parágrafo primeiro estabelece que “para realizar a avaliação pedagógica, serão constituídas equipes de avaliação formadas por professores das redes públicas e privadas de ensino superior e da educação básica” (Brasil, 2017, p. 8).

Essa alteração confere prejuízo ao processo avaliativo das obras didáticas inscritas no processo seletivo do PNLD, haja visto que destituiu a relevância do papel da universidade pública, cuja competência teórico-metodológico e na formação de professores é incontestável e reconhecida. Esse movimento centralizador implica na fragmentação da avaliação do conjunto da produção dos LD, constituindo uma avaliação isolada de cada obra didática, desfavorecendo análises mais amplas do cenário editorial e educacional nos diferentes campos do conhecimento. Caimi (2018) afirma que estas modificações incidem profundamente sobre o PNLD as demandas imediatistas, bem como as pressões do mercado editorial pela disputa dos recursos públicos, podendo ocorrer na intensificação da flexibilização dos critérios relativos à qualidade do LD e do material didático.

Frisamos que uma das conquistas de maior relevância promovida pelo PNLD refere-se à escolha dos LD pelos professores. O Decreto 7.084/2010 em seu Art. 24 reafirmava esse direito “os livros didáticos serão livremente escolhidos pela escola, por meio de seu corpo docente e dirigente, em primeira e segunda opção para cada componente curricular, considerando-se a adequação e a pertinência das obras em relação à proposta pedagógica de cada instituição escolar” (Brasil, 2010).

Contudo, essa liberdade de escolha dos professores é cerceada no Decreto 9.099/2017, conforme redação do Art. 18 “durante a etapa de escolha, por opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material didático será única: I – para cada escola; II – para cada grupo de escolas; ou III – para todas as escolas da rede” (Brasil,

2017). O referido Art. abre possibilidade de a escolha do LD ser única para toda rede de ensino, permitindo que as escolhas sejam pautadas por outros interesses que não as demandas das escolas e de seus projetos pedagógicos, curriculares e metodológicos evidenciados pelos docentes de determinada escola, haja vista as disputas mercadológicas entorno dos LD.

Caimi (2018) destaca que essa alteração no PNLD vai de encontro a ideia de que o LD deve ser escolhido segundo especificidade do trabalho de cada docente, refletindo assim a sua concepção de ensino, os objetivos com os componentes curriculares, bem como uma determinada organização curricular de conteúdos necessária a um dado contexto. A escolha genérica do LD para um município ou Estado atrela-se ao esvaziamento da liberdade de escolha do professor sobre o LD, bem como corrobora com a política de identidade, haja vista que a escolha genérica do LD obscurece as distintas realidades educativas de cada escola.

Diante do exposto, percebemos que as alterações realizadas no PNLD revelam retrocessos importantes nessa política e a ampliação da interferência do setor privado no setor público, isto é, os tentáculos do capitalismo envolvem cada vez mais a educação pública e gratuita. Somado a isso, temos a partir de 2018, com a eleição do atual presidente, o avanço da ultra direita atrelada ao conservadorismo e ao neofascismo, a tendência é de aprofundamento das desigualdades sociais, econômicas, dentre outras, e a centralização do poder no governo federal. O aprofundamento desses retrocessos alinhados a uma agenda neoconservadora, neofacista e liberal pode ser percebido com a finalização do PNLD - Campo, ou seja, na tentativa de homogeneização cultural e com a finalização arbitrária, principalmente, da última versão da BNCC, por exemplo.

Passamos agora ao Edital de inscrição e convocação das editoras de 2019 destinado à avaliação e à distribuição de LD para os anos iniciais do ensino fundamental, conforme já expusemos o PNLD 2019 é o primeiro a ser lançado pós Decreto 9.099/2017. Nesse Edital estão dispostos todos os passos que as editoras devem percorrer para a produção, a inscrição e a avaliação das obras didáticas, bem como estão expressos os critérios avaliativos utilizados pela equipe técnica na avaliação das obras didáticas.

Os critérios são de duas ordens, a saber: critérios eliminatórios comuns e critérios eliminatórios específicos à educação infantil e ao ensino fundamental. Em relação aos critérios eliminatórios comuns o Edital apresenta um total de sete critérios, destacamos os seguintes: respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental; observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano; adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra; observância dos temas contemporâneos

no conjunto dos conteúdos da obra; Outros critérios comuns.

No critério *Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental* o Edital expõe uma lista de documentos legislativos que devem ser tomados como referência na produção dos LD, dentre eles, elencamos aqueles em que a diferença é considerada na fabricação dos LD pelas editoras, são eles: Constituição Federal de 1988; Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008 (estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, e pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Parecer CNE/CP nº 3, 10/03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004; Base Nacional Comum Curricular, Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

Conforme podemos perceber o Edital 2019 contemplou os documentos legislativos resultantes das lutas dos povos do campo, indígenas e quilombolas em prol de uma educação escolar específica e diferenciada, no entanto percebemos que não foram contempladas as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena. Pressupomos que este fato pode estar relacionado à contemplação da Lei 11.648/2008 que trata da história e da cultura indígena, no entanto, a nosso ver, a inclusão da referida Lei não exclui a importância da Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, visto que as diretrizes contemplam aspectos relevantes para a Educação Escolar Indígena, por exemplo, os princípios que a orienta.

No tocante ao critério *Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano*, o Edital afirma que será eliminada do processo avaliativo a obra didática que:

- a. Veicular estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos;
- b. Fizer doutrinação religiosa, política e/ou ideológica, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
- c. Utilizar o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais;
- d. Promover negativamente a imagem da mulher, desconsiderando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, desvalorizando sua visibilidade e protagonismo social;
- e. Abordar a temática de gênero segundo

uma perspectiva sexista não igualitária, inclusive no que diz respeito à homo e transfobia; f. Desconsiderar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher; g. Não promover a educação e cultura em direitos humanos, desconsiderando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto da Pessoa Idosa; h. Propor ação pedagógica voltada para desrespeito e desvalorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania; i. Promover postura negativa em relação a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, desconsiderando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; j. Promover postura negativa em relação a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, desvalorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, desconsiderando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, desvalorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural; k. Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, de forma não solidária e injusta; l. Desconsiderar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país nos textos, enfoques e exemplos utilizados nas obras (Brasil, 2017, p. 37, 38).

Compreendemos que esses elementos representam um esforço em romper com as hierarquizações sociais pautadas, principalmente, nas interseções entre raça-etnia, gênero, classe social, dentre outras desigualdades elencadas acima. Esse esforço advém do reconhecimento das lutas dos diferentes povos marcados por distintas vias opressoras. Ademais, revela a importância do processo avaliativo pelo qual as obras didáticas são submetidas, visto que é possível eliminar os LD que portem preconceitos relacionados à raça-etnia, gênero, classe social, território, etc. indicando uma possibilidade de descolonização da sociedade, visto que os LD são armazenadores de uma dada visão de mundo que se pretende “perpetuar”.

Relacionado às imagens que compõem os LD, o critério *Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra* exhibe os aspectos que as ilustrações das obras precisam ter, entre outros elementos, esses aspectos relacionam-se à função, à qualidade e à diversidade de gêneros imagéticos nos LD, mas também versa sobre a necessidade de: “retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país” (Brasil, 2017, p. 40). Esse aspecto remete a uma tentativa de equalizar as representações imagéticas da população brasileira, uma vez que por muito tempo as imagens de homem e de mulher, em sua maioria, representavam pessoas brancas

do território urbano em detrimento das pessoas negras, das etnias indígenas, bem como as hierarquias relacionadas a raça, etnia, gênero e território, conforme pesquisa de Santos e Nicareta (2011).

Essa preocupação é fruto das lutas de diversos movimentos sociais, dentre eles, o negro, o indígena e os feministas em equalizar a representatividade de homens e de mulheres negros/as, indígenas, entre outros, aproximando-se da descolonização de gênero e da desracialização da população. Todavia, esses critérios eliminatórios indicam que os preconceitos e as hierarquizações de raça, etnia, gênero, classe social ainda influenciam e podem estar presentes nos LD, haja vista que a colonialidade do ser, do poder, do gênero, do racismo, etc. ainda continuam pulsantes, podendo ser transpostas para os LD.

Quanto ao critério *observância dos temas contemporâneos no conjunto dos conteúdos da obra*, observamos que o Edital determina que as obras didáticas precisam garantir a abordagem de temas contemporâneos à vida em sociedade em escala local, regional e global. Dentre os temas elencados, destacamos os que dizem respeito à diversidade cultural que deve ser tratada, preferencialmente, de forma transversal, integradora e aprofundada. Além disso, exige-se que o material didático assegure aos professores condições de mobilizar conteúdos em torno das temáticas elencadas, estabelecendo uma perspectiva multidisciplinar dos temas trabalhados (Brasil, 2019).

Por fim, o último critério, *outros critérios comuns*, apresenta de forma mais contundente as formas que devem ser tratadas as temáticas da diversidade social, cultural e, principalmente, a étnico-racial nas obras didáticas. As imagens e ilustrações são consideradas importantes na representação dessas distintas diversidades, desde que tratem positivamente a imagem das pessoas afrodescendentes e indígenas e estejam isentas de preconceitos e estereótipos em relação a gênero, idade, religião, território e nações do mundo. Ademais, chama atenção para que sejam considerados trabalhos e profissões e ocupação de espaços de poder das pessoas negras para além do período escravocrata (Brasil, 2019).

Compreendemos que estas orientações caminham em duas direções: a primeira diz respeito ao cuidado que as editoras devem ter em não propagar e/ou reforçar hierarquias construídas social e historicamente nas imagens dos LD; a segunda realiza um giro epistêmico em que os povos negros, indígenas, do campo, dentre outros, historicamente construídos como inferiores e de forma negativa, sejam restituídos de sua condição humana e epistêmica.

Considerações finais

O artigo teve por objetivo compreender o trata dado à diferença no processo

de seleção dos LD por meio do PNLD, para isso traçamos um breve percurso histórico sobre o Programa e analisamos especificamente o Edital de convocação e inscrição das editoras de 2019. A partir das análises, percebemos que desde o primeiro processo avaliativo dos LD, em 1994, foi identificado que a diferença nos LD era tratada de forma subalterna e alimentava as hierarquias sociais, étnico-raciais, territoriais, principalmente, com relação aos povos do campo, indígenas e população negra. A avaliação, nesse dado momento, desvelava a herança colonial presente nos LD. Com a efetivação da avaliação dos LD pelo PNLD, esse cenário foi modificado no tocante aos critérios avaliativos. Identificamos ainda que o LD é disputado por forças externas a escola que influenciam de sobremaneira a produção das obras didáticas, bem como os conhecimentos e os modos didáticos-pedagógicos de tratar a diferença. Nessa direção, o PNLD avança ao estabelecer critérios que visam romper com as diferentes formas de discriminação dos povos do campo, indígena e negro, aproxima-se da interculturalidade crítica. No entanto, salientamos que apesar desse avanço o encerramento do PNLD – Campo evidencia um retrocesso no que diz respeito ao atendimento das especificidades dos diferentes povos, aproximando-se da interculturalidade funcional. Além disso, não podemos deixar de citar a BNCC, construída de forma arbitrária, silenciando as diferenças, ao ser pautada em discursos de universalização do currículo, cabe destacar que esses discursos tendem a reconhecer a diferença, mas não busca transformar as estruturas desiguais de poder. Por isso, desde a aprovação da BNCC as editoras se empenham em seguir e em traduzir o currículo nacional.

Referências

- Almeida, E. A., & Silva, J. F. (2015). Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como Perspectiva Teórica. *Revista Interterritórios*, Caruaru, 1(1), 42 - 64.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bittencourt, C. M. F. (2004). Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 30(3), 475 - 491.
- Brasil (2019). *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático — PNLD 2019 Atualização BNCC*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME.
- Brasil. (2011) *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.
- Brasil. (2010). *Decreto nº 7.084 de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. MEC, Brasília.

- Brasil. (2002). Uma escola do tamanho do Brasil. *Programa de Governo 2002: coligação Lula Presidente: PT, PCdoB, PL, PMN, PCB*. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001806.pdf>.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998. <http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf>.
- Brasil. (1994). *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: 1º a 4a séries*. Brasília: FAE.
- Brasil. (1993). *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC.
- Britto, T. F. (2011). *O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados*. Textos para Discussão 92. Centro de Estudos da Consultoria do Senado.
- Caimi, F. E. (2018). Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *Revista História Hoje*, 7(14), 21 - 40.
- Carvalho, R. T. (2004). *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990*. Recife: Bagaço.
- Cassiano, C. C. F. (2005). Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. *Em Questão*, Porto Alegre, 11(2), 281 - 312.
- Cassiano, C. C. F. (2007). *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, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 30(3), 549 - 566.
- Choppin, A. (2009). O Manual Escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*, 13(27), 9 - 75.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, M. G., & Silva, J. F. (2019). Opção Decolonial e Práxis Curriculares de Enfrentamento do Racismo: diálogos com sujeitos curriculantes de licenciaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. *Revista Intertérios*, 5(8), 121 - 150.
- Ferreira, M. G., & Silva, J. F. (2013). Perspectiva Pós-Colonial das Relações Étnico-Raciais nas Práticas Curriculares: conteúdos selecionados e silenciados. *Revista Teias*, 14(33), 25 - 43.
- Freitag, B., Motta, V. R., & Costa, W. F. (1989). *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez.
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 98 - 109.
- Höfling, E. M. (1993). *A FAE e a execução da política educacional: 1983-1988*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas].
- Lajolo, M. (1996). Livro Didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, 16(69), 3-9.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Machado, M. A. M. (2000). O Plano Decenal e os compromissos de Jomtien. In *Educação para Todos: avaliação da década* (pp. 39 - 52). Brasília: MEC/INEP.

Mariano, N. R. C. (2008). Ordenar, civilizar e instruir: os livros didáticos e a construção do saber escolar no Brasil oitocentista. In *XIII Encontro Estadual da ANPUHPB*, Guarabira, Paraíba, Brasil.

Mignolo, W. (2011). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamientos fronterizo*. Madrid: Akal.

Mignolo, W. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras*, 34(1), 287 - 324.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do Poder. In E. Landier (Org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências sociais* (pp. 107 - 130). Perspectivas latino-americanas. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Santomé, J. T. (2013). *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação*. Porto Alegre: Penso.

Santos, B. S. (2010) *A Gramática do tempo: para uma nova cultura política* (3. Ed.). São Paulo: Cortez.

Santos, B. S., & Meneses, M. P. (2010) Introdução. In B. S. Santos, & M. P. Meneses (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.

Sartore, A. R.; Santos, A. R., & Silva, C. F. (2015). Tecendo Fios Entre o Feminismo Latino-Americano Descolonial e os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. *Revista Interterritórios*, 1(1), 86 - 98.

Silva, J. F. (2010) As políticas de currículo e os discursos sobre a avaliação da aprendizagem: uma aproximação com a Teoria da Complexidade. In M. Z. C. Pereira, R. C. C. Porto, S. W. X. Barbosa, V. X. Dantas, & W. G. Almeida (Orgs). *Diferenças nas políticas de Currículo* (pp. 321 - 339). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

Silva, J. F. (2015). Sentidos de Avaliação da Educação e no Ensino e No Currículo na Educação Básica através dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, 8(1), 49 - 64.

Silva, J. F., Ferreira, M. G., & Silva, D. J. (2013). Educação das relações Étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da Educação Intercultural. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(1), 248 - 272.

Silva, J. F., Torres, D. X., & Lemos, G. T. (2012). Educação do Campo: a luta dos Movimentos Sociais Campesinos Por uma Educação Escolar específica e diferenciada. *Revista Pedagógica*, 28(1), 409 - 438.

Silva, T. T. (2010). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Tommasi, L. (2003). Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In L. Tommasi, M. J. Warde, & S. Haddad (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (pp. 195 - 227, 4. ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Torres, D. X. (2018). *Tensões entre Avaliações da aprendizagem, Avaliações de Sistema e Educação do Campo: a disputa nas fronteiras da validação de conhecimentos*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco]

Uribe, R. (2006). *Programas, compras oficiais y dotación de textos escolares em América*

Latina. Bogotá: CERLALC.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*. 9(9), 131 - 152.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Orgs). *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75 - 96, 3. ed.). La Paz, Bolivia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Notas

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Adjunta I do Centro Acadêmico do Agreste (CAA-UFPE) nos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: aline.renata@ufpe.br .Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4483-3592>

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Associado IV do Centro Acadêmico do Agreste (CAA – UFPE) no Curso de licenciatura em Pedagogia. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do CAA-UFPE. E-mail: janssenfelipe@hotmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8113-3478>

³ Destacamos que o PNLD exclusivo para a Educação Infantil está ocorrendo pela primeira vez, por meio do Edital de convocação e inscrição lançado em 2020, atualmente, o processo encontra-se na fase de convocação e inscrição das editoras e suas respectivas coletâneas didáticas que serão destinadas às escolas a partir de 2022.

⁴ O FNDE é o órgão responsável por adquirir e distribuir os LD em todo Brasil.

⁵ Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> Acesso em: 25 fev. 2021.

⁶ Durante o Estado Ditatorial Militar foram assinados acordos entre o Brasil e os Estados Unidos por meio da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que influenciaram, principalmente, à produção dos LD no Brasil.

⁷ O Instituto Alfa e Beto é uma Organização não Governamental (ONG) criada em 2006, a produção de materiais didáticos é uma das suas frentes de atuação.